

# GESTÃO ESCOLAR E FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA CONTEMPORANEIDADE: DIÁLOGOS TEÓRICOS A PARTIR DE FORMAÇÕES EM UM MUNICÍPIO DO NORTE DO RIO GRANDE DO SUL

Itauana S. Rodrigues<sup>1</sup>

Bárbara Cristina Pasa<sup>2</sup>

## Resumo

O presente artigo analisa os processos de formação continuada de professores de um município do norte do Rio Grande do Sul, a partir da perspectiva da gestão educacional, considerando ações desenvolvidas nos anos de 2023, 2024 e 2025. Parte-se do pressuposto de que a formação continuada constitui elemento fundamental para o desenvolvimento profissional docente e a qualificação das práticas pedagógicas. O estudo fundamenta-se em autores da área da educação que compreendem a formação docente como processo contínuo, reflexivo e contextualizado. Metodologicamente, a pesquisa caracteriza-se como qualitativa, de natureza descritiva e analítica, utilizando pesquisa bibliográfica e análise documental de registros institucionais. Os resultados evidenciam a organização de ações formativas sistemáticas, com atividades presenciais e on-line, abordando educação infantil, inclusão, diversidade e práticas pedagógicas. Conclui-se que a articulação entre gestão educacional e formação continuada contribui para o fortalecimento da prática docente e para uma educação pública inclusiva e socialmente referenciada no contexto educacional brasileiro contemporâneo.

**Palavras-chave:** Gestão educacional; Formação continuada de professores; Desenvolvimento profissional docente.

## Abstract

This article analyzes the continuing education processes of teachers in a municipality in the northern region of Rio Grande do Sul, from the perspective of educational management, considering actions developed during the years 2023, 2024, and 2025. It is based on the assumption that continuing education constitutes a fundamental element for teachers' professional development and for the qualification of pedagogical practices. The study is grounded in authors from the field of education who understand teacher education as a continuous, reflective, and contextualized process. Methodologically, the research is characterized as qualitative, descriptive, and analytical in nature, using bibliographic research and documentary analysis of institutional records. The results highlight the organization of systematic training actions, including face-to-face and online activities, addressing early childhood education, inclusion, diversity, and pedagogical practices. It is concluded that the articulation between educational management and continuing education contributes to

---

<sup>1</sup> Aluna do Curso de Especialização em Gestão Escolar: Direção, Coordenação e Supervisão Educacional, e Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal da Fronteira Sul, *campus* Erechim. E-mail: [rodriguesitauana@gmail.com](mailto:rodriguesitauana@gmail.com).

<sup>2</sup> Pós-doutora em Educação Científica e Tecnológica – UFSC. Docente Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS, *campus* Erechim – RS. E-mail: [barbara.pasa@uffs.edu.br](mailto:barbara.pasa@uffs.edu.br).

strengthening teaching practice and promoting an inclusive and socially responsive public education within the contemporary Brazilian educational context.

**Keywords:** Educational management; Continuing teacher education; Teacher professional development.

## 1. Introdução

A gestão escolar, entendida como um processo dinâmico, coletivo e intencional, é considerada central para a qualidade do ensino. De acordo com Paro (2012), a administração escolar deve servir à transformação social, deslocando-se de uma prática meramente técnica para uma função política e pedagógica, ampliando a responsabilidade de gestores e coordenadores. Nesse sentido, Lück (2009) ressalta que a gestão envolve liderança, mobilização e articulação de pessoas em torno de objetivos comuns, indo além da organização de recursos para engajar os sujeitos no processo educativo. Transformar equipes fragmentadas em coletivos colaborativos continua sendo um desafio significativo, e a coordenação pedagógica assume papel estratégico ao promover diálogo, reflexão e construção coletiva entre os docentes.

Libâneo (2013) destaca que a coordenação educacional deve mediar políticas e a prática docente, atuando como formadora e parceira dos professores, valorizando o acompanhamento pedagógico como processo contínuo de desenvolvimento profissional. Paulo Freire (1996) já reforçava a importância do diálogo, da participação e da autonomia, evidenciando práticas democráticas na gestão escolar. No entanto, obstáculos como culturas centralizadoras e limitações estruturais ainda dificultam a efetivação dessa participação. A formação docente deve ser contínua e contextualizada, consolidando a prática pedagógica (Nóvoa, 1995).

As transformações sociais e tecnológicas impõem desafios adicionais à gestão escolar, que exige mudanças de mentalidade e adaptação às novas demandas educacionais (Lück, 2009). A inclusão escolar e a valorização da diversidade (Santos, 2007), bem como o cuidado com relações interpessoais saudáveis (Morin, 2000), são fundamentais para a prática educativa. Apesar das limitações estruturais, a gestão e coordenação educacional desempenham papel essencial na construção de uma educação justa e igualitária (Saviani, 2008).

No contexto da rede municipal em um município do norte do Rio Grande do Sul, a gestão educacional manifesta-se na organização e acompanhamento de ações formativas

voltadas aos professores, evidenciando preocupações administrativas e pedagógicas. A coordenação pedagógica atua como mediadora entre a gestão e a prática docente, articulando o trabalho coletivo, incentivando reflexão sobre a prática e promovendo ações formativas alinhadas às necessidades da escola (Libâneo, 2013). Assim, a gestão educacional configura-se como elemento estruturante dos processos de formação docente, consolidando uma prática democrática e pedagógica.

Na perspectiva de tais ideias sobre gestão escolar, o presente artigo tem como tema a análise do processo de formação continuada de professores em um município do norte do Rio Grande do Sul, a partir da perspectiva dos Coordenadores Pedagógicos e da Secretaria Municipal de Educação, considerando os documentos, as ações formativas e os processos de gestão educacional envolvidos. A escolha dessa temática está diretamente relacionada à trajetória acadêmica e profissional da pesquisadora, bem como à vivência no contexto educacional municipal, que evidenciou a centralidade da formação continuada nas discussões sobre a qualidade do ensino e a gestão educacional. A problemática da pesquisa emerge da necessidade de compreender como as formações continuadas ofertadas no município são concebidas, organizadas e avaliadas pela gestão educacional, considerando os documentos institucionais e as ações formativas desenvolvidas no período analisado.

Nesse sentido, o estudo propõe-se a discutir os documentos institucionais, os processos formativos implementados e o papel dos pedagogos que atuam nos espaços educativos, à luz da teoria sobre o tema, buscando compreender como as formações continuadas, promovidas nos anos de 2023, 2024 e 2025, se articulam às práticas pedagógicas e à gestão educacional no contexto municipal. A investigação parte do pressuposto de que a formação continuada dos profissionais da educação constitui-se como um espaço privilegiado de reflexão sobre a prática docente, possibilitando ao professor identificar desafios no processo de ensino e aprendizagem e promover a articulação entre teoria e prática. Assim, a pesquisa pretende contribuir para uma análise crítica dos processos formativos, considerando sua relação com a práxis educacional e com as concepções de gestão presentes no contexto municipal.

A realização deste estudo justifica-se pela relevância da formação continuada como elemento essencial para a qualidade da educação. A formação docente deve ser compreendida como um processo permanente, articulado às práticas pedagógicas e ao contexto escolar, no qual a gestão educacional e a coordenação pedagógica desempenham papel estratégico na consolidação de políticas e ações formativas coerentes com as demandas contemporâneas (Nóvoa, 1994; Libâneo, 2013). A realização desta pesquisa justifica-se também pela

relevância de analisar o processo de formação continuada de professores em um município do norte do Rio Grande do Sul, compreendendo a formação docente como um eixo central da gestão educacional e da qualidade do ensino. Além disso, configura-se como uma oportunidade de reflexão acerca das possíveis relações entre gestão escolar e formação continuada. Nesse sentido, no município analisado, a atuação dos coordenadores pedagógicos revela-se fundamental para a mediação entre as diretrizes da Secretaria Municipal de Educação e as práticas desenvolvidas nas escolas da educação infantil, reforçando o papel formativo desses profissionais no cotidiano escolar. Ou seja, busca-se compreender de que forma esses processos formativos contribuem para o desenvolvimento profissional docente e para a melhoria das práticas educativas no cotidiano escolar.

Além disso, o cenário educacional contemporâneo, marcado por transformações sociais e tecnológicas, exige que a gestão escolar assuma uma postura propositiva e reflexiva, integrando tecnologias digitais de forma crítica e intencional ao currículo e promovendo práticas pedagógicas participativas e inclusivas (Lück, 2009; Freire, 1996; Santos, 2007). A complexidade da escola contemporânea requer abordagens integradas que articulem dimensões pedagógicas, sociais e culturais, assegurando que a inovação tecnológica contribua efetivamente para a aprendizagem, a inclusão e a formação integral dos sujeitos (Morin, 2000; Paro, 2012).

O presente artigo está estruturado em seções que buscam garantir a coerência e a progressão das ideias apresentadas. Inicialmente, apresenta-se a introdução, na qual são explicitados o tema, o objetivo e a justificativa do estudo. Em seguida, desenvolve-se a fundamentação teórica, abordando a gestão educacional, a coordenação pedagógica e a formação continuada de professores. Posteriormente, apresenta-se a metodologia utilizada, detalhando os procedimentos adotados na pesquisa. Na sequência, são discutidos e analisados os dados obtidos, articulando-os com o referencial teórico. Por fim, são apresentadas as considerações finais, nas quais se sintetizam os principais achados do estudo e se apontam reflexões sobre a importância da gestão educacional e da coordenação pedagógica na formação continuada de professores.

## **2. Formação Continuada de Professores e Gestão Escolar: Articulação, Sentidos e Práticas na Educação Contemporânea**

A formação continuada de professores constitui-se como um dos pilares fundamentais para a qualificação da educação, especialmente em um cenário marcado por constantes

transformações sociais, culturais e educacionais. Mais do que ações pontuais ou cursos isolados, entende-se a formação continuada como um processo permanente, intencional e articulado à prática pedagógica, que possibilita ao professor ressignificar sua atuação e desenvolver novas competências ao longo da carreira. Nessa perspectiva, a formação docente não pode ser compreendida como um momento dissociado da realidade escolar. Conforme aponta Libâneo (2013), os processos formativos devem estar diretamente vinculados ao cotidiano da escola, promovendo a análise crítica das práticas e a busca por alternativas pedagógicas mais eficazes. Assim, a formação continuada ganha sentido quando se aproxima dos desafios reais enfrentados pelos professores, contribuindo efetivamente para a melhoria do ensino e da aprendizagem.

Complementando essa visão, Nóvoa (2009) defende que a formação de professores se constrói na articulação entre saberes teóricos, experiências profissionais e contextos de atuação. Para o autor, é essencial reconhecer o professor como sujeito ativo de sua formação, valorizando suas vivências, seus conhecimentos prévios e sua capacidade de reflexão. Nesse sentido, a formação continuada deve promover espaços de diálogo, colaboração e troca de experiências, favorecendo a construção coletiva do conhecimento. Imbernón (2011) reforça essa concepção ao destacar que a formação continuada precisa partir das necessidades concretas dos docentes, possibilitando a reflexão crítica sobre a prática e a elaboração de estratégias pedagógicas contextualizadas. Para ele, a formação só se torna significativa quando contribui para a transformação da prática educativa e para o fortalecimento da autonomia profissional. Essa abordagem evidencia que formar professores não é apenas transmitir conteúdos, mas criar condições para que eles pensem, questionem e reconstruam suas ações pedagógicas.

No contexto da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, essa discussão torna-se ainda mais relevante, considerando a diversidade dos estudantes, as demandas por inclusão e as constantes mudanças nas políticas educacionais. Dessa forma, investir na formação continuada significa investir diretamente na qualidade da educação, uma vez que professores preparados tendem a desenvolver práticas conscientes, inclusivas e eficazes. Nesse cenário, a gestão escolar assume papel estratégico na promoção e consolidação da formação continuada. Longe de se restringir a funções administrativas, a gestão educacional deve atuar como articuladora de processos formativos, criando condições para o desenvolvimento profissional dos docentes. De acordo com Lück (2009), uma gestão comprometida com a aprendizagem promove uma cultura institucional baseada na colaboração, na participação e na formação permanente.

As funções da gestão escolar, nesse sentido, incluem planejar, organizar, acompanhar e avaliar as ações pedagógicas, com foco na melhoria da qualidade do ensino. Isso implica promover momentos de estudo coletivo, incentivar práticas reflexivas e garantir que as formações estejam alinhadas às necessidades da escola e aos objetivos educacionais. Libâneo (2013) ressalta que a gestão pedagógica deve orientar-se pelo acompanhamento sistemático do trabalho docente, favorecendo a construção de um ambiente de aprendizagem tanto para os alunos quanto para os professores. Além disso, a atuação dos gestores — especialmente diretores e coordenadores pedagógicos — é fundamental na mediação dos processos formativos. São esses profissionais que, muitas vezes, identificam as demandas da equipe docente, organizam espaços de formação e incentivam a participação dos professores. Nesse sentido, a gestão educacional não apenas viabiliza a formação continuada, mas também atribui sentido a ela, ao integrá-la ao projeto político-pedagógico da escola.

Outro aspecto relevante refere-se à importância da reflexão sobre a prática como eixo central da formação docente. Schön (2000) destaca que o desenvolvimento profissional ocorre quando o professor analisa suas próprias ações, identifica desafios e busca novas possibilidades de intervenção. Essa reflexão, quando realizada de forma coletiva, potencializa ainda mais o processo formativo, pois permite a troca de experiências e a construção compartilhada de soluções. Dessa forma, a formação continuada, articulada à gestão escolar, contribui para a construção de uma práxis pedagógica crítica, reflexiva e comprometida com a aprendizagem dos estudantes. Ao promover espaços de escuta, diálogo e estudo, a gestão fortalece o trabalho coletivo e favorece o desenvolvimento profissional docente de forma contínua. Por fim, compreende-se que a formação de professores não se encerra na formação inicial, mas se constitui como um processo permanente de aprendizagem. Assim, é papel das instituições educacionais e de seus gestores garantir que esse processo aconteça de forma significativa, contextualizada e transformadora, contribuindo para uma educação de qualidade e socialmente comprometida.

### **3. Metodologia**

O presente artigo baseia-se em uma pesquisa de abordagem qualitativa, de caráter descritivo e analítico, que visa compreender os processos formativos a partir de seus significados institucionais e pedagógicos. A investigação interpreta documentos institucionais e referenciais teóricos, sem pretensão de generalização estatística, respeitando o contexto específico da rede municipal analisada. Conforme destaca Gil (2008), a pesquisa qualitativa

permite analisar fenômenos complexos da realidade social, considerando suas múltiplas dimensões e interpretações. Ainda, de acordo com Minayo (2014), a pesquisa qualitativa possibilita a compreensão dos fenômenos educacionais a partir dos significados atribuídos pelos sujeitos e das particularidades do contexto institucional, sendo especialmente indicada para investigações que envolvem práticas pedagógicas, gestão educacional e formação docente. Assim, essa abordagem mostra-se pertinente aos objetivos do estudo.

Quanto aos procedimentos de coleta de dados, a pesquisa é do tipo bibliográfica e documental, pois se fundamenta na análise de produções acadêmicas e documentos oficiais relacionados à formação docente, no caso, dos processos de formação continuada de professores em um município do Norte do Rio Grande do Sul, no contexto específico da Educação Infantil na rede municipal de ensino. A análise dos dados foi realizada a partir da leitura interpretativa dos documentos institucionais referentes às ações de formação continuada de professores desenvolvidas em um município do norte do Rio Grande do Sul, nos anos de 2023, 2024 e 2025. O processo analítico buscou compreender não apenas a organização formal das formações, mas, sobretudo, suas intencionalidades pedagógicas e implicações para a prática docente. A partir de tais pesquisas e da organização do material coletado, foram identificadas recorrências temáticas, as quais foram agrupadas em eixos de análise construídos com base no referencial teórico adotado. Nesse sentido, os aportes teóricos apresentados na seção anterior contribuíram para a definição das categorias analíticas, permitindo articular os dados empíricos às concepções contemporâneas de formação docente e gestão educacional.

A análise dos dados ocorreu por meio de leitura interpretativa e organização temática, buscando identificar convergências entre os documentos analisados e o referencial teórico adotado. Conforme Lüdke e André (1986), a análise qualitativa envolve a organização do material empírico, a identificação de padrões, categorias e recorrências, bem como a interpretação dos dados à luz dos pressupostos teóricos que orientam a pesquisa. Nesse sentido, os dados foram analisados de forma reflexiva e crítica, possibilitando compreender como a gestão educacional orienta, estrutura e acompanha os processos de formação continuada de professores no município investigado, bem como suas contribuições para a qualificação das práticas pedagógicas e para o fortalecimento da educação inclusiva.

A seleção dos documentos analisados foi orientada por critérios de relevância institucional, abrangência temporal e pertinência aos objetivos da pesquisa. Foram considerados documentos oficiais produzidos pela Secretaria Municipal de Educação e pelas unidades escolares, tais como programações de formações continuadas, registros pedagógicos,

desde que contemplassem ações formativas desenvolvidas no período de 2023 a 2025. A escolha desses materiais justifica-se por sua representatividade em relação às práticas formativas implementadas no município e por sua capacidade de evidenciar as intencionalidades pedagógicas da gestão educacional.

Quanto à definição dos eixos de análise, estes foram construídos a partir de um movimento articulado entre o referencial teórico adotado e as recorrências identificadas nos documentos analisados. Inicialmente, procedeu-se à leitura exploratória do material, com o objetivo de identificar temas, padrões e elementos comuns. Posteriormente, tais elementos foram organizados em categorias analíticas, considerando conceitos centrais da literatura sobre formação continuada e gestão educacional. Desse processo emergiram os eixos de análise que orientam este estudo: a organização e a intencionalidade das formações, a articulação entre teoria e prática pedagógica, o papel da gestão educacional e da coordenação pedagógica, e as contribuições das formações para o desenvolvimento profissional docente. Os eixos de análise foram definidos a partir da leitura recorrente dos documentos, identificando categorias temáticas emergentes, posteriormente articuladas ao referencial teórico adotado.

#### 4. Caracterização das formações analisadas

As programações e temáticas das formações continuadas de professores promovidas em um município do Norte do Rio Grande do Sul nos anos de 2023, 2024 e 2025 estão apresentadas nos Quadros 1, 2 e 3.

**Quadro 1 - Programação** de formação Continuada de Professores no ano de 2023.

<b>Temáticas</b>	<b>Descrição das Atividades Desenvolvidas</b>
Acolhimento	Integração dos participantes, apresentação da proposta formativa e alinhamento de expectativas.
Educar as Infâncias – Reflexões sobre o planejamento e avaliações no cotidiano	Discussões sobre práticas pedagógicas, planejamento intencional e avaliação no contexto da Educação Infantil.
Design na documentação	Estudo sobre organização, registro e apresentação da documentação pedagógica.
Relatórios de avaliações	Elaboração e análise de relatórios avaliativos no processo de aprendizagem infantil.
Alimentação na escola da infância	Reflexões sobre práticas alimentares, rotina e educação alimentar no ambiente escolar.
Tornar visível a aprendizagem da infância	Estratégias para registro e visibilização dos processos de aprendizagem das crianças.
Reflexões sobre a Cultura da Infância	Estudo sobre infância como construção social e cultural.

Imersão formativa: Entre lá e cá – caminhos percorridos, trajetórias a construir	Atividades reflexivas sobre práticas vivenciadas e construção de novos caminhos pedagógicos.
Trocas e reflexões de trajetórias / planejamento do cotidiano da escola da infância	Compartilhamento de experiências e planejamento do cotidiano escolar.
Formação em contexto – análise e reflexões a partir da prática pedagógica	Análise crítica da prática docente com base em experiências reais.
<b>Carga horária total</b>	<b>40 horas</b>

Fonte: Elaborado pela autora com base no certificado fornecido pela instituição (2023)

No Quadro 1, observa-se formações centradas na Educação Infantil, com ênfase no planejamento pedagógico, avaliação, documentação e reflexão sobre a prática docente, totalizando 40 horas. As formações ocorreram no período de fevereiro a novembro, na modalidade presencial e assessorada, tiveram abrangência municipal e foram promovidas pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura em um município do norte do Rio Grande do Sul, com assessoria pedagógica do Kairós: Ateliê da Infância e centro de estudos e formação para educadores. A participação nas formações foi devidamente registrada em livro institucional próprio, com comprovação por meio de certificação oficial. Os conteúdos abordados na formação de 2023 apresentam alinhamento com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, que concebem a criança como sujeito histórico, social e de direitos (Brasil, 2010).

**Quadro 2:** Programação de Formação Continuada de Professores no ano de 2024.

<b>Temática</b>	<b>Ministrante(s)</b>
Abertura: Políticas de Ações Afirmativas e Afrocentricidade no Currículo Escolar	Samir Casagrande; Sandra Bettiatto; Eliane Almeida de Souza
Povos Indígenas e seus diálogos com o currículo	Adílio Almeida de Souza
Diversidade e Inclusão social	Claudia Furlaneto
Educação Étnico-Racial no contexto escolar e o sentipensar	Thaís Janaina Wenczenovicz
Conceituando Racismo – Educação Antirracista	Thiago Ingrassia Pereira
Oficina Pedagógica: Metodologia de elaboração de projetos educacionais	Maikyeli Orsato Decesaro
Podcast – Educação Antirracista: Práticas Pedagógicas no RS	Carine Imperator Weber; Samir Casagrande
<b>Carga horária total</b>	<b>30 horas</b>

Fonte: Elaborado pela autora com base no certificado fornecido pela instituição (2024).

O Quadro 2 apresenta as formações no ano de 2024 e demonstra uma ampliação temática, com foco em educação étnico-racial, diversidade e inclusão social. As formações foram estruturadas em encontros distribuídos ao longo do ano, envolvendo diferentes ministrantes e abordando desde políticas de ações afirmativas até práticas pedagógicas antirracistas. As formações caracterizaram-se como um Ciclo de Palestras e Oficinas, desenvolvido entre os meses de junho e outubro, totalizando 30 horas de formação. A modalidade adotada foi on-line, com transmissão via plataforma digital, a carga horária total acumulada de 30 horas, evidencia um investimento institucional contínuo na formação docente. Esse dado revela que a Secretaria Municipal de Educação não compreende a formação continuada como ação pontual, mas como processo sistemático, o que contribui para a consolidação de uma cultura formativa no município.

**Quadro 3:** Programação de Formação Continuada de Professores no ano de 2025.

<b>Conteúdo</b>	<b>Docente</b>
Módulo 01: Introdução ao Autismo e Neurodivergência	Prof. <sup>a</sup> . Ma. Andrea Capoani de Moura
Módulo 02: Acompanhamento Pedagógico e Práticas Inclusivas	Prof. <sup>a</sup> . Ma. Andrea Capoani de Moura
Módulo 03: Construindo Documentos Norteadores	Prof. <sup>a</sup> . Ma. Andrea Capoani de Moura
<b>Carga horária total</b>	<b>30 horas</b>

Fonte: Elaborado pela autora com base no certificado fornecido pela instituição (2025).

O Quadro 3 apresenta a programação das formações continuadas de 2025 com carga horária total de 30 horas. A formação foi organizada em três módulos, cada um com duração de 10 horas, sendo todos ministrados pela mesma docente. O Módulo 01 abordou a introdução ao autismo e à neurodivergência, contemplando aspectos conceituais. O Módulo 02 tratou do acompanhamento pedagógico e das práticas inclusivas, com foco na atuação docente no contexto educacional, e o Módulo 03 referiu-se à construção de documentos norteadores, voltados à organização e sistematização da prática pedagógica. A estrutura apresentada evidencia a divisão do curso em etapas formativas sequenciais, com distribuição equilibrada da carga horária entre os conteúdos desenvolvidos.

## **5. Análise dos conteúdos formativos e suas contribuições para a prática pedagógica**

Considerando as dimensões organizacionais, pedagógicas e formativas das formações apresentadas, foram identificados eixos fundamentais que orientaram a análise, dentre os

quais se destacam: a *organização e a intencionalidade das formações*, evidenciando o planejamento e os propósitos que as sustentam; a *articulação entre teoria e prática pedagógica*, compreendida como aspecto central para a efetividade das ações formativas; o *papel da gestão educacional e da coordenação pedagógica*, enquanto instâncias mediadoras e potencializadoras desses processos; e, por fim, *as contribuições das formações para o desenvolvimento profissional docente*, considerando seus impactos na prática e na construção de saberes. Assim, o capítulo se estrutura a partir desses eixos, buscando compreender como eles se inter-relacionam e influenciam a qualificação do trabalho docente.

A *organização das formações* evidencia um movimento progressivo e intencional, estruturado em torno de demandas pedagógicas emergentes e alinhado às transformações do campo educacional. No ano de 2023, observa-se uma centralidade na Educação Infantil, com ênfase em planejamento, avaliação e documentação pedagógica, aspectos que constituem a base da ação docente nesse nível de ensino. Em 2024, há uma ampliação significativa do escopo formativo, incorporando discussões relacionadas à educação étnico-racial, diversidade e inclusão social, o que sinaliza uma inflexão para dimensões sociopolíticas da educação. Já em 2025, o foco desloca-se para a educação inclusiva, com destaque para o autismo e a neurodivergência, indicando um aprofundamento no campo das práticas inclusivas. Essa progressão temática não se apresenta como aleatória, mas sugere uma intencionalidade formativa que dialoga com a concepção de formação como processo contínuo e situado, conforme argumenta Nóvoa (1992). Para o autor, a formação docente deve ser construída no interior da profissão, articulando-se às experiências e aos contextos reais de trabalho. Nessa mesma direção, Imbernón (2010) sustenta que a formação continuada precisa superar modelos prescritivos, assumindo um caráter crítico e contextualizado.

Entretanto, ao mesmo tempo em que se reconhece a coerência e a pertinência das temáticas, torna-se necessário tensionar a origem dessa intencionalidade. A ausência de evidências explícitas sobre a participação docente na definição das pautas formativas levanta a hipótese de que tais escolhas possam estar mais vinculadas a agendas institucionais ou políticas do que a um diagnóstico coletivo das necessidades da prática. Nesse sentido, há o risco de que a formação, ainda que bem estruturada, se distancie das demandas concretas dos professores, o que, segundo Nóvoa (1992), compromete seu potencial formativo.

A *articulação entre teoria e prática* configura-se como um eixo estruturante das formações analisadas, especialmente nas propostas que envolvem análise da prática pedagógica, produção de registros e desenvolvimento de oficinas. Tal perspectiva aproxima-se da noção de professor reflexivo, formulada por Schön (1992), ao enfatizar que o

conhecimento profissional se constrói “na” e “sobre a” ação. Além disso, essa articulação encontra respaldo na concepção de práxis em Paulo Freire (1996), que compreende a ação pedagógica como um movimento dialético entre reflexão e transformação da realidade. Sob essa ótica, a formação docente não pode restringir-se à transmissão de conteúdos, devendo constituir-se como espaço de problematização crítica. Complementarmente, Perrenoud (2002) destaca que o desenvolvimento de competências docentes implica a mobilização de saberes em situações concretas, o que exige dispositivos formativos que integrem teoria e prática de forma significativa.

Todavia, é necessário problematizar a qualidade dessa articulação. A presença de atividades práticas não garante, por si só, a construção de uma reflexão crítica consistente. Em muitos contextos formativos observa-se a predominância de abordagens instrumentais, centradas na aplicação de técnicas, em detrimento da análise dos fundamentos teóricos que sustentam a prática. Tal fragilidade pode limitar a capacidade do professor de compreender e transformar sua ação pedagógica de forma autônoma e crítica.

A continuidade e a diversidade das formações indicam a atuação de uma gestão educacional que reconhece a formação continuada como dimensão estratégica do trabalho escolar. A organização das temáticas, a definição de formadores e a distribuição da carga horária refletem um planejamento institucional que busca atender à complexidade da prática docente. Segundo Libâneo (2004), a gestão escolar deve assumir uma função pedagógica central, promovendo condições objetivas e simbólicas para o desenvolvimento profissional dos professores. Nesse contexto, a coordenação pedagógica atua como instância mediadora, articulando políticas educacionais, demandas institucionais e práticas docentes. De acordo com Imbernón (2010), a gestão deve ir além da organização formal, fomentando espaços colaborativos em que os professores compartilham experiências, produzem conhecimentos e constroem coletivamente soluções para os desafios cotidianos da prática pedagógica. Contudo, a análise crítica evidencia a necessidade de avaliar o grau de horizontalidade desses processos: uma gestão formativa não se limita a organizar ações, mas deve garantir a efetiva participação docente na definição e condução dos percursos formativos. Sem esse protagonismo, a formação corre o risco de se tornar burocrática, comprometendo seu potencial emancipador.

As formações analisadas apresentam potencial relevante para o desenvolvimento profissional docente na medida em que contemplam dimensões fundamentais da prática pedagógica e promovem a reflexão sobre o fazer docente em contextos diversos. À luz das contribuições de Tardif (2002), compreende-se que os saberes docentes são construídos de

forma plural e situada, articulando conhecimentos acadêmicos, experiência e contextos de atuação. Nesse sentido, as formações contribuem para a mobilização desses saberes, favorecendo a construção de uma identidade profissional mais reflexiva e crítica. Além disso, Perrenoud (2002) destaca que o desenvolvimento profissional está diretamente relacionado à capacidade do professor de enfrentar situações complexas, o que exige formações que ultrapassem o nível informativo e alcancem uma dimensão formativa mais profunda. Do ponto de vista analítico, destaca-se como aspecto positivo a ampliação progressiva das temáticas, indicando sensibilidade às demandas contemporâneas da educação. No entanto, é imprescindível considerar que o impacto dessas formações não depende exclusivamente de sua qualidade intrínseca, mas também de condições estruturais, como tempo, valorização profissional e suporte institucional. Sem esses elementos, o processo formativo tende a ter efeitos limitados.

A análise das formações permite afirmar que elas se configuram como um percurso formativo coerente, progressivo e alinhado às demandas contemporâneas da educação. Há evidências de intencionalidade pedagógica, articulação entre teoria e prática e investimento institucional no desenvolvimento docente. Todavia, uma leitura mais aprofundada evidencia tensões que não podem ser desconsideradas. A centralização das decisões formativas, a possível fragilidade na mediação teórica e as condições concretas de trabalho dos professores constituem elementos que podem limitar o alcance dessas ações. Nesse sentido, reafirma-se a necessidade de compreender a formação continuada como um processo coletivo, dialógico e situado, conforme defendem Nóvoa (1992), Imbernón (2010) e Freire (1996). Mais do que cumprir uma agenda formativa, trata-se de construir espaços de reflexão crítica e produção de saberes, nos quais os professores possam se reconhecer como sujeitos ativos de sua própria formação. Assim, a efetividade das formações não reside apenas em sua organização, mas na capacidade de promover deslocamentos reais na prática pedagógica, contribuindo para a construção de uma educação mais crítica, inclusiva e socialmente comprometida.

Em um município do Norte do Rio Grande do Sul, a gestão escolar tem buscado responder aos desafios da educação inclusiva por meio da organização de formações continuadas que dialogam diretamente com a prática docente e com a realidade das escolas da rede municipal. A ampliação das políticas de inclusão exige novas competências pedagógicas, especialmente no atendimento a estudantes com autismo e outras formas de neurodivergência. A educação inclusiva pressupõe a reorganização das práticas pedagógicas, currículos e estratégias de avaliação, garantindo o direito à aprendizagem de todos os alunos. Nesse contexto, a gestão escolar assume papel estratégico ao planejar e implementar ações

formativas que promovam a superação de práticas excludentes e a construção de uma escola mais democrática, equitativa e sensível às diferenças.

As formações continuadas desenvolvidas entre 2023 e 2025 evidenciam um percurso progressivo e articulado às demandas pedagógicas das escolas. Em 2023, o foco foi nas práticas pedagógicas da infância; em 2024, em questões étnico-raciais e sociais; e em 2025, na educação inclusiva e no atendimento a estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Essas ações visam qualificar as práticas docentes, fortalecer uma perspectiva educacional inclusiva e promover compreensão da neurodiversidade. A coordenação pedagógica atua como instância mediadora, articulando políticas educacionais, demandas institucionais e práticas docentes, ao mesmo tempo em que fomenta espaços colaborativos nos quais os professores compartilham experiências, produzem conhecimentos e constroem coletivamente soluções para os desafios do cotidiano escolar. Documentos institucionais, como o Projeto Político-Pedagógico, planos de ensino e registros pedagógicos, consolidam a coerência entre objetivos, conteúdos e organização pedagógica, evidenciando a preocupação da gestão em alinhar teoria e prática (Lück, 2009; Libâneo, 2013).

A formação continuada fortalece a identidade profissional docente, promove reflexão crítica e atualização teórico-metodológica, constituindo-se como um processo contínuo, integrado ao cotidiano escolar. Por outro lado, a formação docente contemporânea exige que os professores integrem diferentes tipos de conhecimento para responder às demandas complexas da prática pedagógica. O modelo TPACK (Technological Pedagogical Content Knowledge), proposto por Mishra e Koehler (2006), apresenta-se como uma referência fundamental, articulando três dimensões essenciais da formação docente: o conhecimento do conteúdo (Content Knowledge – CK), que envolve o domínio das disciplinas que o professor ensina; o conhecimento pedagógico (Pedagogical Knowledge – PK), relacionado às estratégias de ensino, gestão da sala de aula e desenvolvimento de atividades significativas; e o conhecimento tecnológico (Technological Knowledge – TK), que abrange o uso crítico e intencional de tecnologias digitais para potencializar a aprendizagem. Tal modelo evidencia que a eficácia do ensino depende da integração entre conhecimento de conteúdo, pedagógico e tecnológico, permitindo que os professores utilizem recursos digitais de forma crítica, reflexiva e articulada aos objetivos de aprendizagem. Ademais, a integração dessas três dimensões permite que o professor planeje e conduza aulas de forma contextualizada, criativa e inclusiva, articulando conteúdo, estratégias pedagógicas e recursos tecnológicos para atender às necessidades diversificadas dos estudantes.

No entanto, observa-se que as ações de 2023, 2024 e 2025 contemplaram principalmente os conhecimentos pedagógicos e de conteúdo, mas não abordaram de forma sistemática a dimensão tecnológica, prevista no modelo TPACK - (Mishra; Koehler, 2006), como essencial para a prática docente contemporânea. A ausência dessa dimensão limita o potencial de inovação pedagógica e a implementação de estratégias digitais que poderiam favorecer a inclusão, a personalização do ensino e o desenvolvimento do pensamento computacional. Tal constatação evidencia uma lacuna na preparação docente para lidar com as demandas da sociedade contemporânea, marcada pelo uso intensivo de tecnologias digitais e pelo desenvolvimento do pensamento computacional. Assim, a inclusão do conhecimento tecnológico nas formações docentes é crucial, pois capacita os professores a utilizar ferramentas digitais de maneira reflexiva e integrada, promovendo práticas educativas inovadoras, inclusivas e alinhadas às orientações da BNCC e às competências exigidas no século XXI.

Diante disso, torna-se fundamental que a gestão escolar amplie as políticas de formação continuada para contemplar o conhecimento tecnológico. A incorporação das tecnologias digitais deve ser planejada de maneira articulada às estratégias pedagógicas, ao currículo e aos objetivos de aprendizagem, garantindo que os professores desenvolvam competências integradas para atuar de forma crítica e eficaz na sociedade contemporânea (Kenski, 2012; Moran, 2018; Valente, 2019; Brasil, 2022). Essa ampliação contribui para que as práticas docentes sejam mais inovadoras, inclusivas e alinhadas às demandas educacionais atuais, reforçando o papel da gestão escolar como promotora de processos formativos contínuos e estruturantes (Libâneo, 2013; Nóvoa, 1995; Freire, 1996).

Em síntese, a análise das ações formativas evidencia que a gestão escolar assume, no município investigado, papel central na organização do trabalho pedagógico, no fortalecimento da Educação Infantil e na construção de uma cultura inclusiva e colaborativa. Ao integrar formação continuada, políticas inclusivas e inovação tecnológica, a gestão promove a qualificação das práticas pedagógicas, a atualização docente e a construção coletiva de soluções educativas, consolidando o desenvolvimento profissional dos professores e a qualidade do ensino.

## **6. Considerações finais**

A análise desenvolvida ao longo deste estudo permite afirmar que a formação continuada de professores, no contexto em um município do Norte do Rio Grande do Sul,

configura-se como um eixo estruturante da gestão educacional, evidenciando um esforço institucional consistente na promoção do desenvolvimento profissional docente. Observa-se que as ações formativas realizadas entre os anos de 2023, 2024 e 2025 apresentam coerência temática, progressão intencional e alinhamento com demandas contemporâneas da educação, especialmente no que se refere à educação infantil, à educação étnico-racial e à educação inclusiva. Sob a perspectiva teórica, tais movimentos dialogam com as concepções de formação continuada como processo permanente e situado (Nóvoa, 1995; Imbernón, 2010), bem como com a ideia de gestão escolar enquanto prática pedagógica e política (Paro, 2012; Lück, 2009). Nesse sentido, a gestão educacional no município demonstra compreender a formação docente como parte integrante do cotidiano escolar, promovendo ações que, em certa medida, articulam teoria e prática e incentivam a reflexão sobre o fazer pedagógico, conforme defendido por Schön (2000) e Freire (1996).

Entretanto, uma análise crítica evidencia que, apesar dos avanços, persistem tensões que precisam ser problematizadas. A possível centralização na definição das temáticas formativas indica a necessidade de ampliar os espaços de escuta e participação docente, condição fundamental para que a formação se torne, de fato, significativa e emancipatória. Como aponta Nóvoa (2009), a formação só ganha sentido quando o professor é reconhecido como sujeito ativo de seu próprio processo formativo. Nesse aspecto, ainda que as ações analisadas revelem intencionalidade pedagógica, há indícios de que o protagonismo docente pode ser fortalecido. Outro ponto que merece destaque refere-se à articulação entre teoria e prática. Embora presente nas propostas formativas, essa relação nem sempre se concretiza de forma aprofundada, correndo o risco de assumir um caráter mais instrumental do que reflexivo. Tal constatação reforça a necessidade de que as formações avancem para além da aplicação de técnicas, promovendo uma compreensão crítica dos fundamentos que sustentam a prática pedagógica, conforme defendem Perrenoud (2002) e Tardif (2002).

Ademais, destaca-se como lacuna significativa a ausência de uma abordagem mais sistemática do conhecimento tecnológico nas formações analisadas. Considerando as exigências da educação contemporânea, marcadas pela presença das tecnologias digitais, a não incorporação consistente dessa dimensão fragiliza o desenvolvimento de competências docentes integradas, conforme proposto pelo modelo TPACK (Mishra; Koehler, 2006). Assim, entende-se que a ampliação das políticas formativas para contemplar o uso crítico e pedagógico das tecnologias constitui um desafio urgente para a gestão educacional. Do ponto de vista da prática, é possível reconhecer que as formações contribuíram para o fortalecimento de uma cultura pedagógica reflexiva, colaborativa e sensível às questões da diversidade e da

inclusão. A atuação da coordenação pedagógica, nesse contexto, revela-se fundamental como mediadora entre as diretrizes institucionais e o cotidiano escolar, reforçando o papel formativo desses profissionais, conforme destacam Libâneo (2013) e Lück (2009).

Em síntese, considera-se que a gestão educacional no município analisado apresenta avanços importantes na consolidação de uma política de formação continuada, evidenciando compromisso com a qualificação do ensino e com o desenvolvimento profissional docente. Contudo, para que tais ações alcancem maior efetividade, torna-se imprescindível investir na ampliação da participação dos professores, no aprofundamento teórico das formações e na incorporação das tecnologias digitais como dimensão constitutiva da prática pedagógica. Por fim, entende-se que a formação continuada não deve ser concebida como um conjunto de ações isoladas, mas como um processo coletivo, crítico e permanente, capaz de promover transformações reais na prática educativa. Nesse horizonte, a gestão escolar assume papel central na construção de uma educação mais democrática, inclusiva e socialmente comprometida, reafirmando a escola como espaço de formação, diálogo e emancipação.

Ainda, para fortalecer a política de formação continuada, é necessário que o município avance na construção de ações formativas estreitamente vinculadas à realidade das escolas, baseando-se em diagnósticos permanentes das necessidades de professores, gestores e coordenadores. Nessa perspectiva, torna-se essencial garantir a escuta ativa e o protagonismo docente na escolha das temáticas, valorizando suas experiências e desafios cotidianos, uma vez que a formação adquire significado quando o professor é reconhecido como sujeito do próprio desenvolvimento profissional (Nóvoa, 1995; 2009). Além disso, formações organizadas em contexto, articuladas ao planejamento e às práticas pedagógicas, tendem a produzir impactos mais consistentes do que ações isoladas e descontextualizadas, conforme argumenta Imbernón (2010), ao destacar a importância de processos formativos integrados à prática. Também se mostra relevante fortalecer a coordenação pedagógica como mediadora desses processos, assegurando condições adequadas para sua atuação, em consonância com o papel formativo da gestão escolar evidenciado por Libâneo (2013). Soma-se a isso a necessidade de integrar intencionalmente o uso pedagógico das tecnologias digitais, alinhando a formação às demandas contemporâneas da educação (Kenski, 2012; Moran, 2018). Por fim, a avaliação contínua das formações, centrada nos efeitos sobre a prática docente e na aprendizagem dos estudantes, revela-se fundamental para o aprimoramento das ações, consolidando uma política formativa mais coerente, participativa e efetiva.

Reforça-se, assim, que o fortalecimento da formação continuada, articulado à participação docente e à integração tecnológica, constitui um caminho essencial para a

consolidação de práticas pedagógicas inovadoras e socialmente comprometidas. Por fim, a pesquisa reforça a importância de estudos futuros que ampliem o recorte temporal, avaliem o impacto das formações sobre o cotidiano escolar e aprofundem a análise sobre metodologias ativas e integração tecnológica. Dessa forma, a gestão escolar pode consolidar seu papel estratégico na construção de uma educação de qualidade, democrática, inovadora e plenamente articulada às necessidades da sociedade contemporânea.

## 7. Referências:

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2022**. Institui normas para a formação de professores. Brasília: CNE, 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. Campinas: Papirus, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 6. ed. Goiânia: Alternativa, 2013.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

LÜCK, Heloísa. **Gestão educacional: uma questão paradigmática**. Petrópolis: Vozes, 2009.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

MISHRA, Punya; KOEHLER, Matthew J. **Technological pedagogical content knowledge: a framework for teacher knowledge**. *Teachers College Record*, v. 108, n. 6, p. 1017–1054, 2006.

MORAN, José Manuel. **Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda**. In: BACICH, Lilian; MORAN, José (org.). *Metodologias ativas para uma educação inovadora*. Porto Alegre: Penso, 2018.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2000.

NÓVOA, António. **Formação de professores e profissão docente**. In: NÓVOA, António (org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, António. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Ática, 2012.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PERRENOUD, Philippe. **10 novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. São Paulo: Cortez, 2007.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários**. *Revista Brasileira de Educação*, n. 13, p. 5–24, 2000.

VALENTE, José Armando. **Tecnologias digitais e currículo: caminhos para a integração**. São Paulo: Penso, 2019.