

CAMINHOS QUE TRANSFORMAM: Análise de um Plano de Formação Continuada Docente Baseado em Trilhas de Aprendizagem

Virginia Guedelho de Albuquerque Carvalho¹
Carla Valentim Baraúna de Araujo²
Ana Cláudia Ribeiro de Souza³

RESUMO

O artigo analisa o Plano de Formação Continuada “Caminhos que Transformam: Trilhas de Aprendizagem Docente” como estratégia de formação permanente, situada e colaborativa. O objetivo foi examinar sua contribuição para o desenvolvimento profissional docente em contextos escolares. A pesquisa caracteriza-se como qualitativa, de natureza aplicada, fundamentada na abordagem da pesquisa-ação. O estudo foi realizado em duas escolas da rede estadual de ensino de Boa Vista, Roraima, que ofertam os anos finais do Ensino Fundamental, contando com a participação de 41 professores. O plano foi estruturado em quatro trilhas de aprendizagem temáticas, desenvolvidas por meio da metodologia ativa do ensino híbrido e sala de aula invertida. A produção e análise dos dados ocorreram por meio de observações dos encontros formativos, registros reflexivos e avaliações dos participantes. Os resultados parciais indicam que as trilhas de aprendizagem favorecem a integração entre teoria e prática e promovem inovação pedagógica, engajamento docente e fortalecimento da formação continuada no contexto escolar.

Palavras-chave: Metodologias ativas. Ensino híbrido. Saberes docentes. Práticas pedagógicas. Desenvolvimento profissional docente.

PATHS THAT TRANSFORM: Analysis of a Continuing Teacher Training Plan Based on Learning Trails

ABSTRACT

This article analyzes the Continuing Education Plan “Paths that Transform: Teacher Learning Trails” as a strategy for ongoing, situated, and collaborative professional development. The objective was to examine its contribution to teacher professional development in school contexts. This research is characterized as qualitative and applied in its nature, grounded in

¹ Mestrado em Educação Agrícola, com ênfase em Ciências. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ); Instituto Federal do Amazonas (IFAM) – Brasil; Discente do Programa de Pós-graduação em Ensino Tecnológico (PPGET); Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0002-1396-1770>; E-mail: virginia.albuquerque997@gmail.com.

² Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública. Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF); Instituto Federal do Amazonas (IFAM) – Brasil; Discente do Programa de Pós-graduação em Ensino Tecnológico (PPGET); Orcid iD: <https://orcid.org/0009-0003-4212-9304>; E-mail: carlabarauna40@gmail.com.

³ Doutorado em História Social. Pontifícia Universidade Católica da São Paulo; Instituto Federal do Amazonas (IFAM) – Brasil; Docente do Programa de Pós-graduação em Ensino Tecnológico (PPGET); Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0002-0066-7038>; E-mail: prof.acsouza@gmail.com.

the action research approach. It was conducted in two state schools in Boa Vista, Roraima, Brazil, which offer the final grades of middle school, with participation of 41 teachers. The plan was structured around four thematic learning trails, developed with an active methodology of blended learning and flipped classroom. Data production and analysis were made through observations of training sessions, reflective records, and participant evaluations. Partial results indicate that learning trails favor the integration of theory and practice, and also promote pedagogical innovation, teacher engagement, and strengthen continuing education into a school context.

Keywords: Active methodologies. Blended learning. Teacher knowledge. Pedagogical practices. Teacher professional development.

CAMINOS QUE TRANSFORMAN:

Análisis de un plan de formación docente continua basado en itinerarios de aprendizaje

RESUMEN

Este artículo analiza el Plan de Educación Continua “Caminos que Transforman: Rutas de Aprendizaje Docente” como estrategia para el desarrollo profesional continuo, contextualizado y colaborativo. El objetivo fue examinar su contribución al desarrollo profesional docente en contextos escolares. La investigación se caracteriza por ser cualitativa, aplicada y fundamentada en el enfoque de investigación-acción. El estudio se llevó a cabo en dos escuelas estatales de Boa Vista, Roraima, que imparten los últimos años de primaria, con la participación de 41 docentes. El plan se estructuró en torno a cuatro rutas de aprendizaje temáticas, desarrolladas mediante la metodología activa de aprendizaje semipresencial, con el uso del aula invertida. La producción y el análisis de datos se realizaron a través de observaciones de sesiones de capacitación, registros reflexivos y evaluaciones de los participantes. Los resultados parciales indican que las rutas de aprendizaje favorecen la integración de la teoría y la práctica, promoviendo la innovación pedagógica, el compromiso docente y el fortalecimiento de la educación continua en el contexto escolar.

Palabras clave: Metodologías activas. Aprendizaje semipresencial. Conocimientos docentes. Prácticas pedagógicas. Desarrollo profesional docente.

INTRODUÇÃO

Os desafios contemporâneos que atravessam o cotidiano da docência têm se intensificado nas últimas décadas, exigindo dos professores constantes processos de adaptação, reflexão e ressignificação de suas práticas pedagógicas. A presença crescente das tecnologias digitais, as demandas por inclusão, inovação pedagógica e o agravamento de questões relacionadas à saúde mental docente configuram um cenário complexo que tensiona os modos tradicionais de ensinar e aprender.

Neste contexto, o trabalho docente deixa de ser compreendido apenas como transmissão de conteúdos e passa a demandar competências pedagógicas,

socioemocionais, relacionais e tecnológicas articuladas de maneira integrada.

As tecnologias digitais, ao mesmo tempo que ampliam possibilidades pedagógicas, impõem novos desafios quanto ao seu uso crítico, ético e intencional no processo educativo. Somam-se a isso as exigências por práticas pedagógicas mais inclusivas, capazes de considerar os diferentes ritmos, estilos de aprendizagem e condições socioculturais dos estudantes, bem como a necessidade de se promover o empoderamento e protagonismo dos estudantes (Kenski, 2012; 2013).

Paralelamente, pesquisas recentes têm evidenciado o impacto do adoecimento emocional dos professores, apontando a urgência de políticas e ações formativas que contemplem o cuidado com o bem-estar docente como elemento indissociável da qualidade da educação (Braga *et al.*, 2024; Silva *et al.*, 2023).

Diante desse cenário, a formação continuada docente assume papel central, e é compreendida como um processo permanente, situado e articulado à prática profissional. Para Nóvoa (2017; 2019a; 2019b), formar professores implica reconhecer a escola como espaço privilegiado de aprendizagem, onde a reflexão sobre a prática, o trabalho colaborativo e a construção da identidade docente são elementos fundamentais.

Nessa mesma perspectiva, Imbernón (2009; 2011; 2017) destaca que a formação continuada deve ultrapassar modelos pontuais e prescritivos, além de valorizar processos formativos contextualizados, construídos a partir das necessidades reais das comunidades escolares e baseados na colaboração entre os pares, que culminarão no desenvolvimento profissional docente.

É neste horizonte teórico e prático que se insere o Plano de Formação Continuada “Caminhos que Transformam: Trilhas de Aprendizagem Docente”, desenvolvido junto a professores da Rede Estadual de Ensino de Boa Vista, Roraima. A proposta foi concebida a partir da escuta ativa das demandas das escolas participantes, e foi estruturada em trilhas de aprendizagem interligadas, que articulam bem-estar docente, práticas inclusivas, metodologias ativas, uso crítico das tecnologias digitais e protagonismo estudantil. Ao adotar o ensino híbrido — sala de aula invertida (Bacich; Neto; Trevisani, 2015; Bergmann; Sams, 2019) —, encontros presenciais com palestras interativas, rodas de conversa e oficinas práticas, o plano buscou promover uma formação dinâmica, reflexiva e aplicável ao contexto real de formação continuada em contextos escolares específicos.

Nessa perspectiva, o presente estudo partiu do seguinte problema de pesquisa:

como uma formação continuada, construída de maneira colaborativa com docentes e estruturada em trilhas de aprendizagem, pode contribuir para o desenvolvimento profissional docente em contextos escolares específicos?

O objetivo geral deste artigo consistiu em analisar o Plano de Formação Continuada “Caminhos que Transformam: Trilhas de Aprendizagem Docente” como estratégia de formação continuada situada e alinhada às demandas contemporâneas da educação, com foco no desenvolvimento profissional docente.

Como objetivos específicos, buscou-se: (a) discutir os fundamentos teóricos que sustentam a formação continuada docente; (b) descrever a estrutura e a metodologia do plano de formação docente; (c) analisar as percepções dos professores participantes sobre os possíveis impactos da formação em sua prática pedagógica e desenvolvimento profissional; e (d) refletir sobre as potencialidades das trilhas de aprendizagem como estratégia dinâmica de formação continuada.

O artigo está organizado em cinco seções, além desta introdução. Na segunda seção, apresenta-se a discussão teórica sobre formação continuada docente, práxis formativas e trilhas de aprendizagem. A terceira seção descreve os procedimentos metodológicos da pesquisa. Na quarta seção, são analisados e discutidos os dados produzidos a partir da implementação parcial do plano de formação continuada docente. Por fim, a quinta seção traz as considerações finais, destacando as contribuições do estudo, suas limitações e perspectivas para investigações futuras, a partir da continuação da implementação do referido plano.

FORMAÇÃO CONTINUADA COMO PROCESSO PERMANENTE, SITUADO E COLABORATIVO

A formação continuada docente tem sido amplamente discutida na literatura educacional como um processo permanente, indissociável da prática profissional e profundamente vinculado aos contextos em que os professores atuam. Tal compreensão rompe com concepções tradicionais de formação baseadas em ações pontuais, descontextualizadas e centradas na transmissão de conteúdos, reafirmando a necessidade de modelos formativos que valorizem a experiência docente, o trabalho coletivo, a reflexão crítica sobre o cotidiano escolar e sobre os desafios da educação na contemporaneidade.

Nóvoa (2017; 2019a; 2019b) destaca que a formação de professores deve ser compreendida como uma construção da identidade profissional, na qual o docente se

reconheça como sujeito ativo de sua trajetória formativa.

Corroborando Tardif (2014), a escola é espaço privilegiado de formação, pois é nesse ambiente que os saberes profissionais são produzidos, ressignificados e compartilhados. A formação situada, nesse sentido, possibilita que os professores reflitam sobre suas práticas a partir de problemas reais, e fortaleçam sua autonomia pedagógica e a capacidade de tomar decisões fundamentadas.

Tal perspectiva enfatiza que aprender a ensinar não se limitam à aquisição de técnicas ou métodos, mas envolvem a construção de sentidos sobre a profissão docente, mediada pelas interações, pelas experiências vividas e pelo contexto sociocultural da escola. Assim, a formação continuada passa a ser entendida como um processo coletivo, no qual os professores aprendem uns com os outros, por meio da troca de experiências e da construção colaborativa de saberes (Tardif, 2014).

Seguindo esta mesma abordagem, Imbernón (2009, 2011, 2017) defende a formação continuada como um recurso colaborativo e reflexivo, voltado à transformação das práticas pedagógicas e das realidades escolares. O autor critica modelos formativos centrados em prescrições externas e propõe uma formação ancorada na investigação da prática, no diálogo entre os docentes e na valorização dos contextos locais, possibilitando aos professores analisar criticamente suas ações, identificar problemas e construir coletivamente estratégias de intervenção pedagógica.

Assim, a formação continuada deixa de ser concebida como um evento isolado e passa a configurar-se como um meio permanente de aprendizagem profissional, que articula teoria e prática, conhecimento acadêmico e saberes docentes (Tardif, 2014). Portanto, defendemos que tal concepção dialoga diretamente com propostas formativas estruturadas em trilhas de aprendizagem, que respeitam os diferentes percursos formativos dos docentes e favorecem o protagonismo no processo de desenvolvimento profissional (Marcelo, 2009).

PRÁXIS FORMATIVAS, METODOLOGIAS ATIVAS E PROTAGONISMO DOCENTE

A articulação entre teoria e prática, compreendida como práxis formativa, constitui um dos pilares fundamentais da formação continuada docente. Freire (2011) concebe a práxis como a ação reflexiva e transformadora dos sujeitos sobre a realidade, mediada pelo diálogo e pela problematização das práticas educativas. Para o autor, a formação docente deve promover uma postura crítica e emancipatória pela

qual o professor se reconheça como sujeito histórico, capaz de intervir e transformar o contexto em que atua.

Nessa perspectiva, o diálogo assume papel central, pois é por meio dele que os professores compartilham experiências, constroem conhecimentos e ressignificam suas práticas. A formação emancipatória, segundo Freire (2011), não se limita à transmissão de conteúdos: ela envolve a construção coletiva do saber, a escuta ativa e o reconhecimento dos saberes que emergem da prática pedagógica. Tal abordagem reforça a importância de propostas formativas que valorizem o protagonismo docente e a participação ativa do professor nos processos de aprendizagem (Freire, 2011; Nóvoa, 1995, 2017, 2019a, 2019b; Imbernón, 2011; 2017).

As metodologias ativas emergem, nesse contexto, como estratégias pedagógicas alinhadas à perspectiva da práxis formativa, uma vez que elas colocam os aprendentes, neste caso, os professores, no centro do processo educativo, e favorecem um processo formativo mais significativo ao estimularem a autonomia, a investigação e a colaboração diante da necessidade da busca por soluções para problemas reais do cotidiano escolar. Complementarmente, essas metodologias não se restringem ao uso de tecnologias digitais, mas envolvem uma mudança de postura pedagógica baseada na intencionalidade, no planejamento e na reflexão sobre a prática (Moran *In* Bacich; Moran, 2018).

No âmbito da formação continuada docente, metodologias ativas permitem que os professores vivenciem experiências formativas semelhantes às aquelas que podem desenvolver com seus estudantes, fortalecendo a coerência entre discurso e prática. Além disso, tais abordagens favorecem o engajamento, a experimentação pedagógica e práticas inovadoras, alinhadas às demandas contemporâneas da educação.

Assim, a formação estruturada em trilhas de aprendizagem, ao integrar metodologias ativas (no Plano de Formação Continuada “Caminhos que Transformam: Trilhas de Aprendizagem Docente”, utilizamos o ensino híbrido — sala de aula invertida) e momentos de reflexão coletiva, auxilia no fortalecimento do protagonismo docente e promove uma aprendizagem profissional significativa e contextualizada.

TRILHAS DE APRENDIZAGEM NA FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE

A formação continuada docente constitui-se como um processo permanente,

indissociável da prática profissional, voltado à atualização, ao aprofundamento e à ressignificação dos saberes necessários ao exercício da docência em contextos educacionais marcados por constantes transformações sociais, culturais e tecnológicas (Moran *In* Bacich; Moran, 2018; Imbernón, 2009; 2011; 2017; Nóvoa, 2017; 2019a; 2019b).

Nessa perspectiva, as trilhas de aprendizagem emergem como uma estratégia formativa promissora ao promoverem percursos flexíveis, personalizados e contextualizados, capazes de atender às diferentes necessidades formativas dos professores ao longo de sua trajetória profissional.

As trilhas de aprendizagem podem ser compreendidas como percursos formativos estruturados a partir de objetivos claros, organizados em etapas interdependentes, que articulam teoria e prática e valorizam o protagonismo do sujeito em formação. Diferentemente de modelos tradicionais de formação continuada, marcados por ações pontuais e desarticuladas da realidade escolar, as trilhas formativas oportunizam uma lógica processual e progressiva, favorecendo a autonomia docente, a autorregulação da aprendizagem e o desenvolvimento de competências profissionais de forma situada (Ramos *et al.*, 2015; Lasakowsitsck; Custodio; Rosa, 2022; Cortelazzo, 2024; Nogueira; Teixeira; Sousa, 2025).

No contexto escolar, essa abordagem ganha relevância ao considerar que os professores apresentam trajetórias, experiências e níveis de apropriação pedagógica e tecnológica distintos. Sendo assim, as trilhas de aprendizagem, ao permitirem escolhas, ritmos e aprofundamentos diferenciados, contribuem para que a formação continuada se torne mais significativa ao dialogar diretamente com os desafios concretos da prática docente e com as demandas educacionais das escolas.

Associadas às metodologias ativas e ao uso pedagógico das tecnologias digitais, as trilhas de aprendizagem impulsionam a formação docente ao integrarem diferentes estratégias, como oficinas, estudos orientados, atividades práticas e espaços colaborativos de reflexão (Ramos *et al.*, 2015; Lasakowsitsck; Custodio; Rosa, 2022; Cortelazzo, 2024; Nogueira; Teixeira; Sousa, 2025). Trata-se, portanto, de um modelo formativo que favorece a aprendizagem experiencial, a troca de saberes entre pares e a construção coletiva do conhecimento, elementos essenciais para o fortalecimento do desenvolvimento profissional docente (Marcelo, 2009; Imbernón, 2009, 2011, 2017; Nóvoa, 2017, 2019a, 2019b).

Ademais, as trilhas formativas ajudam na superação da fragmentação entre

formação inicial e continuada ao promoverem processos formativos em serviço, alinhados às políticas educacionais e às diretrizes curriculares nacionais, e também regionais, considerando-se as especificidades das comunidades escolares.

Ao incorporarem competências relacionadas ao uso crítico, reflexivo e ético das tecnologias digitais, essas estratégias formativas respondem às exigências contemporâneas da docência, ampliando o repertório metodológico dos professores e qualificando suas práticas pedagógicas nos diferentes níveis de ensino, o que contribui para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem.

PROCEDIMENTO METODOLÓGICO

O estudo possui abordagem qualitativa, de natureza aplicada, e buscou responder ao problema de pesquisa. A pesquisa-ação (Tripp, 2005) norteou a elaboração da proposta do Plano de Formação Docente “Caminhos que Transformam: Trilhas de Aprendizagem Docente”, construída de maneira colaborativa com o corpo docente e pedagógico das duas escolas participantes⁴, mediante um diagnóstico realizado pelas coordenações pedagógicas, sobre os principais temas de interesse dos professores, considerando suas necessidades, conforme consta no Quadro 1.

A proposta formativa surgiu de demandas identificadas pelas equipes gestoras das unidades escolares, sendo planejada e executada com o apoio de professores formadores que atuaram voluntariamente, e tendo como finalidade principal promover o desenvolvimento profissional docente e o fortalecimento das práticas pedagógicas no contexto escolar.

QUADRO 1: Temas sugeridos pelos professores para a formação continuada

Ordem	Temas sugeridos na Escola X	Temas sugeridos na Escola Y
1	Tecnologias digitais na educação	Inteligência artificial
2	Inteligência artificial	Inteligência emocional
3	Inteligência emocional	Motivação docente
4	Planejamento e avaliação formativa	Combate ao bullying
5	Adaptação curricular para alunos com TDAH e TEA/Inclusão	Importância do acompanhamento familiar
6	Comunicação assertiva	Recomposição da aprendizagem
7	Relacionamentos saudáveis no ambiente escolar	Diversidade e inclusão
8	Saúde mental e bem-estar docente	Adaptação curricular para alunos com TDAH e TEA
9	Motivação docente	Comunicação assertiva
10	Metodologias ativas	Relacionamentos profissionais saudáveis

⁴ Neste estudo as escolas participantes foram identificadas como Escola X e Escola Y, para mantermos o anonimato dos participantes.

11	Inovação pedagógica	
12	Gestão da sala de aula	

Fonte: Elaborado pelas autoras, 2026.

Com base no ciclo da pesquisa-ação proposto por Tripp (2005), composto pelas fases de planejamento, ação, monitoramento/descrição e avaliação/reflexão, observamos que o Plano de Formação Continuada “Caminhos que Transformam: Trilhas de Aprendizagem Docente” contemplou articuladamente essas etapas metodológicas.

A fase de planejamento foi evidenciada pela escuta ativa das demandas das escolas participantes e pela estruturação colaborativa das trilhas de aprendizagem, concebidas para responderem aos desafios concretos vivenciados pelos docentes. A fase de ação/intervenção materializou-se na implementação das atividades formativas, organizadas por meio do ensino híbrido, com utilização da sala de aula invertida, palestras interativas, rodas de conversa e oficinas práticas. O monitoramento e a descrição ocorreram por meio das observações sistemáticas dos encontros, dos registros reflexivos produzidos ao longo do processo e das avaliações feitas pelos participantes, o que nos permitiu acompanhar o desenvolvimento das atividades e os movimentos formativos desencadeados. Por fim, a fase de avaliação e reflexão manifestou-se na análise crítica das percepções docentes acerca dos impactos da formação em suas práticas pedagógicas e em seu desenvolvimento profissional, possibilitando identificar potencialidades, desafios e redirecionamentos para os ciclos subsequentes da formação.

Dessa forma, o estudo mostrou a natureza cíclica, participativa e transformadora da pesquisa-ação, ao articular investigação e intervenção em um movimento contínuo de reflexão sobre a prática e de construção coletiva de conhecimentos profissionais.

O plano de formação continuada foi organizado em quatro trilhas temáticas, visando integrar alguns dos principais temas sugeridos, de maneira dinâmica e criativa, cada uma com foco em um eixo estruturante da formação: bem-estar e gestão da sala de aula, reflexões sobre ensino e aprendizagem, práticas pedagógicas inovadoras e protagonismo estudantil, conforme ilustrado na Figura 1.

Figura 1: Trilhas de aprendizagem docente



Fonte: Elaborado pelas autoras, 2026.

Os participantes também escolheram o modelo de formação desejado, com o intuito de elaborar uma proposta que mais se adequasse às suas expectativas, e solicitaram que fossem priorizados momentos de discussões, como debates e rodas de conversa, e de atividades práticas estilo “mão-na-massa”.

A implementação do plano de formação continuada ocorreu em duas escolas da Rede Estadual de Ensino de Boa Vista, Roraima, que ofertam os anos finais do Ensino Fundamental. A amostra da pesquisa foi composta por 41 professores de diversas disciplinas, sendo 23 da Escola X e 18 da Escola Y.

Em relação aos aspectos éticos, por se tratar de uma ação de formação continuada em serviço, desenvolvida no âmbito das atividades institucionais das próprias escolas participantes, a presente investigação não foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP).

Nesse sentido, a formação constituiu-se inicialmente como uma ação educativa e institucional, não configurando intervenção concebida exclusivamente para fins de pesquisa. Posteriormente, os registros produzidos durante o processo formativo foram utilizados para análise acadêmica, preservando-se os princípios éticos que orientam pesquisas na área da educação.

Ressaltamos que, embora não tenha havido submissão ao CEP, todos os professores participantes foram devidamente informados dos objetivos do estudo, da natureza da utilização dos dados e da garantia de sigilo e anonimato, manifestando sua concordância por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e

Esclarecido (TCLE). Dessa forma, foram assegurados o respeito à autonomia dos participantes, a participação voluntária e a observância dos princípios éticos de confidencialidade, privacidade e não exposição dos sujeitos envolvidos.

O plano foi aplicado parcialmente no segundo semestre letivo de 2025, entre os meses de agosto e novembro. Na Escola X, foram realizadas as Trilhas de Aprendizagem Docente #1: Cuidar de si e do outro – inteligência emocional e gestão humanizada da sala de aula, e a #2: Ensinar e aprender com equidade – planejamento, avaliação e inclusão em foco. Já na Escola Y foi aplicada apenas a Trilha #1, tendo em vista a indisponibilidade de agenda dos formadores convidados (parceiros apoiadores). A proposta para continuação do estudo é que as trilhas subsequentes sejam aplicadas no início do ano letivo de 2026, ou em momento posterior, de acordo com a disponibilidade de agenda das respectivas escolas, bem como dos parceiros apoiadores.

Em virtude do formato escolhido pelos professores, a metodologia ativa adotada foi a do ensino híbrido (sala de aula invertida) para otimizar o tempo, destinando os encontros somente para atividades integrativas e práticas. Para estimular o estudo autônomo dos professores, foram disponibilizados previamente materiais digitais acessíveis (artigos, vídeos, podcasts, infográficos) em uma sala do Google Classroom, cujo estudo foi orientado por um roteiro de aprendizagem, seguido de encontros presenciais marcados por palestras interativas, rodas de conversa e oficinas práticas.

Nesse momento do estudo autônomo, os professores tiveram acesso a materiais de leitura obrigatória para nortear as rodas de conversa e oficinas, e a materiais de leitura complementar para aqueles que tivessem interesse em aprofundar os conhecimentos sobre a temática da respectiva trilha.

Esta estrutura formativa oportunizou aos docentes atuarem como protagonistas de sua própria aprendizagem, participando ativamente da construção da proposta formativa, pois, na medida em que identificaram lacunas em suas formações, ajudaram na definição das temáticas e no modelo de formação continuada de que desejavam participar, ao mesmo tempo em que favoreceu a troca de experiências, a construção coletiva de saberes e a experimentação de práticas inovadoras e inclusivas.

O foco das abordagens esteve na aplicabilidade dos conteúdos ao contexto de sala de aula, com ênfase no fortalecimento de relações mais empáticas e

colaborativas no ambiente escolar, na personalização do ensino, no uso ético e criativo das tecnologias digitais e na promoção da equidade.

Além disso, a formação contemplou aspectos fundamentais como saúde mental, inteligência emocional e comunicação assertiva, reconhecendo o papel central do bem-estar docente na efetividade do processo educativo (Braga *et al.*, 2024; Silva *et al.*, 2023). As trilhas subsequentes, que ainda serão aplicadas, também reforçam o compromisso com uma escola que acolhe, escuta e engaja, quando promove o protagonismo estudantil e o combate ao bullying e ao cyberbullying.

A carga horária total sugerida do plano de formação foi de 40 horas, sendo 10 horas por cada trilha de aprendizagem, distribuídas conforme o esquema apresentado na Figura 2:

Figura 2: Estrutura do plano de formação continuada “Caminhos que Transformam”



Fonte: Elaborado pelas autoras, 2026.

Como instrumentos de produção de dados, foram utilizados observação dos encontros, diário de campo reflexivo e depoimento dos professores, aos quais foram atribuídos nomes fictícios para preservar o sigilo em relação a suas identidades. Além disso, foi utilizado um questionário on-line com base na Escala Likert (Sullivan. Artino Junior, 2013), e também com perguntas abertas. As alternativas foram assim definidas: 1. Discordo totalmente; 2. Discordo parcialmente; 3. Nem concordo nem discordo; 4. Concordo parcialmente; 5. Concordo totalmente, para os principais aspectos a serem avaliados.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Dos 41 professores participantes, 16 responderam ao questionário avaliativo elaborado por meio do Google Forms, que foi organizado em três eixos, a saber: Eixo 1: Percepção sobre as Trilhas de Aprendizagem Docente; Eixo 2: Reflexões que

Transformam: Avaliação do Plano de Formação Continuada; Eixo 3: Construindo Caminhos com Você.

A participação de apenas 16 dos 41 professores envolvidos na formação, correspondendo a uma taxa de resposta de aproximadamente 39%, constitui um aspecto metodológico relevante que demanda algumas observações. Embora os dados obtidos permitam compreender percepções importantes sobre a experiência formativa, a baixa adesão ao questionário sugere vieses que limitam a abrangência interpretativa dos resultados. O primeiro é o viés de autosseleção, uma vez que observamos que responderam ao questionário os participantes mais engajados, motivados ou satisfeitos com a formação, enquanto aqueles que enfrentaram dificuldades, tiveram menor envolvimento ou desenvolveram percepções críticas podem não ter se manifestado. Como consequência, os resultados podem apresentar uma visão mais favorável da proposta formativa do que aquela existente no conjunto total dos participantes.

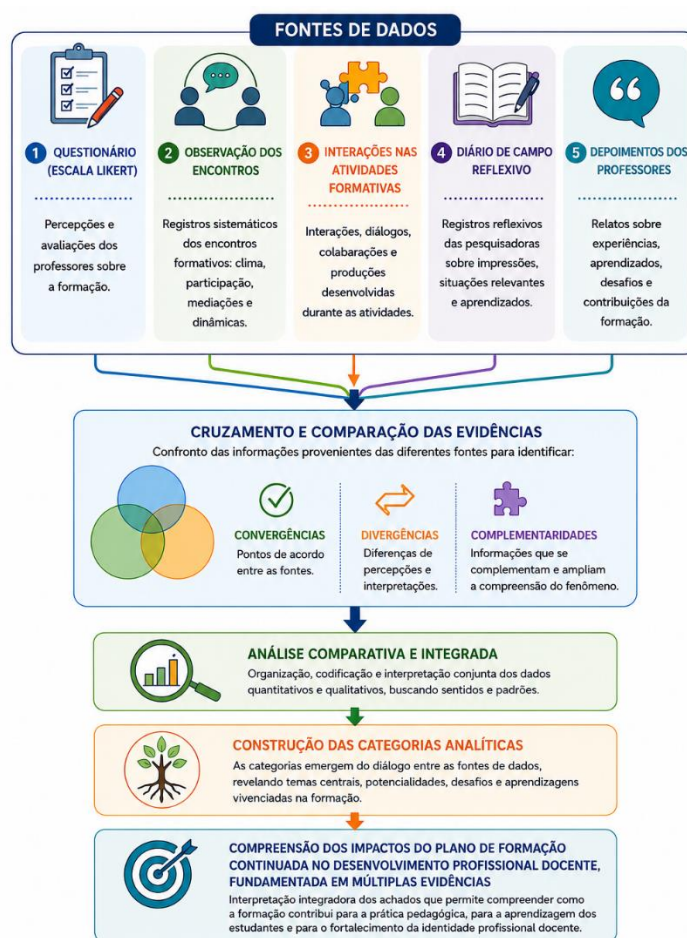
Além disso, a perda de respondentes também gerou um viés de representatividade, pois não há garantia de que estes 16 professores tenham refletido adequadamente sobre a diversidade de experiências, áreas de atuação, níveis de participação e contextos vivenciados pelos 41 docentes envolvidos. Tal situação, em certa medida, reduziu a capacidade de compreensão das múltiplas perspectivas sobre a formação, especialmente as relacionadas aos desafios, resistências ou limitações encontradas durante o percurso.

Outro aspecto observado referiu-se ao viés de sobrevivência, no qual consideramos apenas os sujeitos que permaneceram mais ativos ao longo do processo, invisibilizando aqueles que se afastaram, participaram parcialmente ou não conseguiram acompanhar as atividades propostas.

Sob a perspectiva da pesquisa-ação, destacamos que esta baixa adesão também pode ser interpretada como um dado significativo da própria realidade investigada, revelando possíveis obstáculos estruturais e contextuais à participação docente, como sobrecarga de trabalho, múltiplos vínculos profissionais, escassez de tempo para atividades extraclasse, fadiga decorrente das demandas escolares e dificuldades de acesso ou engajamento com os ambientes virtuais de aprendizagem, que serão reportados mais adiante. Além de representar uma limitação metodológica, a taxa de resposta pode ser um indicador das condições concretas que atravessam os processos de formação continuada nas escolas investigadas.

Dessa forma, embora os resultados apontem tendências positivas em relação à proposta das trilhas de aprendizagem, mantivemos cautela na generalização das conclusões para o conjunto dos participantes. A análise reconhece que as percepções apresentadas representam o olhar de uma parcela dos docentes envolvidos, o que demandou a utilização de outras fontes e evidências produzidas ao longo da pesquisa. Essa triangulação, ilustrada na Figura 3, contribuiu para a validade interpretativa do estudo e reduziu os efeitos decorrentes da perda de respondentes.

Figura 3: Triangulação dos dados



Fonte: Elaborado pelas autoras, 2026.

No estudo, os dados quantitativos obtidos por meio dos questionários estruturados com base na Escala Likert (Sullivan, Artino Junior, 2013) foram articulados aos registros qualitativos provenientes das observações dos encontros formativos, das interações desenvolvidas nas atividades, dos registros do diário reflexivo e dos depoimentos dos participantes. Essa triangulação permitiu ultrapassar uma leitura restrita aos índices de concordância apresentados nos questionários,

possibilitando a compreensão dos significados atribuídos pelos professores às experiências vivenciadas ao longo da formação.

Enquanto os questionários evidenciaram tendências gerais relacionadas à percepção dos participantes sobre a relevância, aplicabilidade e contribuições das trilhas de aprendizagem, as observações e os registros reflexivos permitiram identificar aspectos nem sempre explicitados nas respostas objetivas, como níveis de engajamento, processos colaborativos, resistências, desafios e movimentos de transformação das práticas docentes.

Os depoimentos, por sua vez, conferiram voz aos participantes, revelando percepções, sentimentos e interpretações sobre os efeitos da formação em seu desenvolvimento profissional. Assim, a triangulação favoreceu a convergência e a complementação das evidências produzidas, o que fortaleceu a validade interpretativa da pesquisa e reduziu possíveis vieses decorrentes da utilização de uma única técnica de produção de dados.

Além disso, a triangulação mostrou-se especialmente relevante no contexto da pesquisa-ação, pois permitiu compreender não apenas os resultados da intervenção formativa, mas também os processos, interações e dinâmicas que contribuíram para a construção coletiva de conhecimentos e para o desenvolvimento profissional docente ao longo da implementação das trilhas de aprendizagem.

Apresentaremos, a seguir, os resultados e discussões sobre os aspectos mais relevantes que nos ajudaram a responder ao problema e aos objetivos de pesquisa.

Eixo 1: Percepção sobre as Trilhas de Aprendizagem Docente

Composto por 10 perguntas, este eixo teve como objetivo avaliar a percepção dos professores, principalmente sobre a abordagem das temáticas; saber se elas contribuíram para a ampliação dos seus conhecimentos sobre os temas propostos; e em que medida promoveram reflexões, diálogos e trocas de experiências que impactaram e/ou se possuíam potencial de impacto para a transformação futura de suas práticas pedagógicas.

QUADRO 2: Contribuição das temáticas abordadas nas Trilhas de Aprendizagem Docente para a ampliação do conhecimento

Alternativas	Quantidade de participantes/Respostas
(1) Discordo totalmente	-
(2) Discordo parcialmente	1
(3) Nem concordo, nem discordo	-

(4) Concordo parcialmente	3
(5) Concordo totalmente	12

Fonte: Elaborado pelas autoras, 2026.

Observamos a concentração das respostas nas alternativas de concordância total e parcial, o que indica uma tendência favorável às temáticas abordadas nas trilhas e sugere que a maioria dos participantes reconhece efeitos positivos do aspecto avaliado em seu processo formativo.

A inexistência de respostas no nível de discordância total aponta para a ausência de grau de rejeição, reforçando a aceitabilidade da proposta entre os participantes. Por outro lado, a presença de resposta situada na alternativa “Discordo parcialmente” revela que um dos participantes ainda demonstra insatisfação com a proposta, o que pode estar associado, conforme os registros da observação reflexiva das pesquisadoras, ao tempo de implementação, à divergência acerca da experiência formativa ofertada, às condições concretas de aplicação no contexto escolar devido, principalmente, às precárias infraestruturas das escolas, à escassez de recursos tecnológicos, à desvalorização profissional que reflete na desmotivação do professor, e outros desafios não menos importantes que foram destacados pelos participantes nos momentos de debates.

Esses resultados indicam que, embora a avaliação geral seja positiva, há a necessidade de aprofundar estratégias diagnósticas, ampliando ainda mais a participação dos docentes na elaboração das ações de formação continuada e potencializando os efeitos formativos das propostas (Imbernón, 2009, 2011, 2017; Nóvoa, 1995, 2017, 2019a, 2019b).

QUADRO 3: Contribuição das Trilhas de Aprendizagem Docente para a reflexão sobre a prática pedagógica

Alternativas	Quantidade de participantes/Respostas
(1) Discordo totalmente	-
(2) Discordo parcialmente	1
(3) Nem concordo, nem discordo	-
(4) Concordo parcialmente	2
(5) Concordo totalmente	13

Fonte: Elaborado pelas autoras, 2026.

Nesta questão, também há a predominância de respostas nos níveis de concordância total e parcial, indicando que a maioria dos participantes reconhece positivamente o aspecto avaliado na pergunta. Tal resultado sugere que a proposta analisada é percebida como relevante e contributiva para a reflexão sobre a prática

pedagógica, e mostra alinhamento entre seus objetivos e as necessidades formativas dos participantes (Imbernón, 2009, 2011, 2017; Nóvoa, 1995, 2017, 2019a, 2019b).

Para a Entrevistada A, da Escola Y, a participação nas trilhas refletirá em novas práticas de ensino:

A formação continuada foi essencial para fortalecer a prática pedagógica. É por meio desses **momentos de estudo e reflexão** que os docentes ampliam seus conhecimentos e desenvolvem **novas estratégias de ensino** (Entrevistada A, grifos nossos).

Segundo a Entrevistada B, da Escola X, a formação continuada colaborou para a mudança de perspectivas sobre as práticas.

As trilhas formativas foram de grande relevância para a **prática docente**, impactando de forma muito positiva os professores, conforme pudemos observar a partir dos relatos deles. Vale salientar que a **reflexão em torno de todos os temas abordados** nas trilhas, trouxeram **novos olhares sobre a prática docente** (Entrevistada B, grifos nossos).

Infere-se, portanto, que os participantes reconhecem o processo de formação continuada desenvolvido como um momento significativo e com potencial de impacto em suas práticas pedagógicas.

A ocorrência de resposta na opção “Discordo parcialmente” aponta, entretanto, para a existência de um participante que não identificou aspectos que promovessem reflexões sobre a prática, o que pode estar relacionado a diferentes níveis de engajamento, ou mesmo ao tempo insuficiente de vivência da proposta.

QUADRO 4: As Trilhas de Aprendizagem Docente enquanto espaços participativos e estimulantes para o debate e troca de experiências

Alternativas	Quantidade de participantes/Respostas
(1) Discordo totalmente	-
(2) Discordo parcialmente	1
(3) Nem concordo, nem discordo	-
(4) Concordo parcialmente	2
(5) Concordo totalmente	13

Fonte: Elaborado pelas autoras, 2026.

A leitura do Quadro 4 indica que as respostas se concentram majoritariamente nas categorias “Concordo totalmente” e “Concordo parcialmente”, indicando uma avaliação predominantemente positiva em relação às Trilhas de Aprendizagem Docente enquanto espaços participativos e estimulantes para o debate e a troca de experiências. O resultado sugere que os docentes reconhecem o potencial formativo desses espaços, especialmente no que se refere à promoção do diálogo, da

colaboração e da construção coletiva de saberes profissionais (Tardif, 2014).

A presença de respostas situadas na opção “Discordo parcialmente” aponta, contudo, para a existência de percepção ainda indefinida, possivelmente associada a distintos níveis de participação, engajamento ou apropriação das propostas desenvolvidas nas trilhas.

A baixa incidência de respostas de discordância reforça a aceitação da iniciativa, porém sinaliza a necessidade de se aprofundar estratégias que ampliem a participação ativa e o compartilhamento de experiências dos docentes, de modo a consolidar as trilhas como espaços efetivamente formativos, capazes de fortalecer práticas colaborativas e o desenvolvimento profissional permanente (Marcelo, 2009).

QUADRO 5: Caráter formativo das Trilhas de Aprendizagem Docente com vistas ao desenvolvimento profissional

Alternativas	Quantidade de participantes/Respostas
(1) Discordo totalmente	-
(2) Discordo parcialmente	1
(3) Nem concordo, nem discordo	-
(4) Concordo parcialmente	3
(5) Concordo totalmente	12

Fonte: Elaborado pelas autoras, 2026.

Os dados indicam que, entre os 16 professores participantes, há predominância de respostas nas categorias “Concordo totalmente” e “Concordo parcialmente”, o que mostra uma percepção favorável em relação ao caráter formativo das Trilhas de Aprendizagem Docente para o desenvolvimento profissional, como podemos observar no depoimento da Entrevistada A, da Escola Y:

Essa ação contribuiu diretamente para o **desenvolvimento profissional dos docentes**, pois incentivou a **troca de experiências, o trabalho colaborativo e a construção de saberes que refletem na qualidade da aprendizagem dos nossos alunos** (Entrevistada A, grifos nossos).

Este resultado sugere que a proposta é reconhecida como uma estratégia significativa para a ampliação de conhecimentos, para o fortalecimento de competências pedagógicas e para o aprimoramento da prática docente (Nóvoa, 1995, 2017, 2019a, 2019b; Imbernón, 2009, 2011, 2017; Marcelo, 2009).

A eventual presença de respostas na alternativa “Discordo parcialmente” revela, entretanto, que um dos participantes ainda não identifica de forma plena os impactos formativos da experiência, e isto pode estar relacionado ao tempo de participação, ao nível de envolvimento nas atividades ou às condições de aplicação

dos conhecimentos no contexto escolar.

Devemos destacar que, apesar da reduzida ocorrência de respostas de discordância reforçar a aceitação da iniciativa, isto também aponta para a necessidade de ações de acompanhamento, mediação pedagógica e aprofundamento reflexivo, de modo a potencializar os efeitos das trilhas e consolidá-las como um dispositivo consistente de desenvolvimento profissional permanente (Ramos *et al.*, 2015; Lasakoswitsck; Custodio; Rosa, 2022; Cortelazzo, 2024; Nogueira; Teixeira; Sousa, 2025; Marcelo, 2009).

QUADRO 6: Satisfação em relação à metodologia ativa – ensino híbrido – utilizada nas Trilhas de Aprendizagem Docente

Alternativas	Quantidade de participantes/Respostas
(1) Discordo totalmente	-
(2) Discordo parcialmente	1
(3) Nem concordo, nem discordo	-
(4) Concordo parcialmente	5
(5) Concordo totalmente	10

Fonte: Elaborado pelas autoras, 2026.

Observamos que a maior parte das respostas concentra-se nas categorias “Concordo parcialmente” e “Concordo totalmente”, indicando um nível elevado de satisfação em relação à metodologia ativa do ensino híbrido adotada nas Trilhas de Aprendizagem Docente. Este resultado sugere que os docentes reconhecem a pertinência da proposta metodológica, especialmente no que se refere à flexibilidade, à autonomia e à articulação entre os momentos dedicados ao estudo autônomo dos materiais disponibilizados na sala do Google Classroom e os momentos presenciais, aspectos que favorecem processos formativos mais dinâmicos e contextualizados.

A presença de respostas na opção “Discordo parcialmente”, ainda que em menor proporção, sinaliza que um participante pode ter enfrentado dificuldades de adaptação ao formato, possivelmente relacionadas a fatores como familiaridade com tecnologias digitais, gestão do tempo ou condições de acesso.

A baixa incidência de respostas de discordância reforça a aceitação geral da metodologia; contudo, os dados apontam para a importância de estratégias de suporte pedagógico e tecnológico, bem como de acompanhamento contínuo, a fim de ampliar o engajamento docente e potencializar os benefícios do ensino híbrido como abordagem formativa docente.

Eixo 2: Reflexões que Transformam: Avaliação do Plano de Formação Continuada

Na questão que integrou este eixo foi solicitado que os participantes avaliassem, de maneira geral, o nível de satisfação em relação à implementação do plano de formação continuada, considerando a proposta de planejamento colaborativo mediante demandas específicas das escolas participantes, a eficácia da metodologia, os materiais de estudos e atividades propostas, e, sobretudo, se o plano constituiu-se em estratégia efetiva para a formação continuada docente.

QUADRO 7: Nível geral de satisfação em relação ao Plano de Formação Continuada

Alternativas	Quantidade de participantes/Respostas
(1) Discordo totalmente	-
(2) Discordo parcialmente	-
(3) Nem concordo, nem discordo	1
(4) Concordo parcialmente	3
(5) Concordo totalmente	12

Fonte: Elaborado pelas autoras, 2026.

Inferimos que as respostas se concentram predominantemente nas categorias “Concordo totalmente” e “Concordo parcialmente”, mostrando elevado nível de satisfação geral em relação ao Plano de Formação Continuada. O resultado sugere que a proposta formativa foi percebida como pertinente às demandas dos docentes, ajudando em seu aperfeiçoamento e no fortalecimento de suas práticas pedagógicas.

A presença de uma resposta na alternativa “Nem concordo, nem discordo” aponta, contudo, para percepções ainda moderadas ou em processo de consolidação, possivelmente associadas a diferentes níveis de envolvimento, expectativas individuais ou condições de participação ao longo do percurso formativo.

A Entrevistada C, da Escola X, afirma que a formação foi muito gratificante e enriquecedora:

Gostaria de expressar minha profunda gratidão por ter participado dessa formação. Foi uma experiência verdadeiramente gratificante e enriquecedora! **Os ensinamentos que recebi foram extremamente valiosos e contribuíram significativamente para o meu aprendizado. Aprender novos métodos de ensino** me deixa muito feliz e animada para aplicar esse conhecimento na minha sala de aula, com meus alunos, colegas de trabalho e até mesmo com minha família. **A oportunidade de crescer e compartilhar essas novas perspectivas** é algo que levarei comigo. Estou realmente grata por ter feito parte dessa jornada! (Entrevistada C, grifos nossos).

A inexistência de incidência de respostas de discordância reforça a aceitação

da iniciativa e evidencia a importância de processos contínuos de avaliação e escuta dos participantes com vistas ao aprimoramento das estratégias, à ampliação do engajamento e ao fortalecimento do plano como uma política formativa consistente e alinhada às necessidades dos docentes na contemporaneidade, a exemplo do depoimento da Entrevistada D, da Escola Y, que ressaltou a importância da trilha aplicada na escola como uma estratégia de cuidado com o professor:

Considero a formação continuada um elemento essencial para **fortalecer a prática pedagógica e o cuidado com quem educa**. A formação proporcionada por meio do Plano ‘Caminhos que Transformam’ foi extremamente significativa, especialmente pela **trilha formativa voltada à saúde mental, tema urgente e necessário no contexto escolar atual** (Entrevistada D, grifos nossos).

Foi destacada pelos professores como “importante e urgente” a Trilha de Aprendizagem #1: Cuidar de si e do outro – inteligência emocional e gestão humanizada da sala de aula, que tratou especialmente da saúde mental dos professores, aplicada em ambas as escolas, e recebeu o maior número de feedbacks positivos dos participantes nos encontros avaliativos de encerramento.

Eixo 3: Construindo Caminhos com Você

Neste eixo, com resposta opcional, foi solicitado aos professores que acrescentassem algum comentário, sugestão ou observação sobre o plano de formação continuada que julgassem importante e não tivesse sido contemplado nas questões anteriores. Foram obtidas cinco respostas, a saber:

QUADRO 8: Avaliação complementar sobre o Plano de Formação Continuada

Ordem	Respostas
1	A associação da prática com a teoria fez toda a diferença para meu aprendizado e entendimento do tema.
2	Foi extremamente relevante para nossa formação continuada.
3	Estou satisfeita!
4	Desenvolver mais práticas.
5	Apreendi bastante. Foi maravilhoso!

Fonte: Elaborado pelas autoras, 2026.

Os resultados indicam percepções positivas dos professores participantes quanto à relevância, pertinência e impacto formativo da proposta. As manifestações dos docentes indicam que o plano foi compreendido como uma experiência significativa de formação continuada, especialmente por articular teoria e prática de modo contextualizado e coerente com as demandas do cotidiano escolar.

No Eixo 1, ao abordar a percepção sobre as Trilhas de Aprendizagem Docente, é destacado o reconhecimento da estratégia como favorecedora do aprendizado e da compreensão dos temas trabalhados, sobretudo pela associação entre fundamentos teóricos e práticas pedagógicas. Este aspecto converge diretamente com a concepção de formação defendida por Imbernón (2009, 2011, 2017), para quem a formação continuada deve romper com modelos transmissivos e descontextualizados e assumir um caráter reflexivo, prático e situado, ancorado nas problemáticas reais da docência. A valorização desta articulação reforça a ideia de que as trilhas de aprendizagem possibilitam percursos formativos mais flexíveis e significativos, respeitando os tempos, saberes e experiências dos professores.

No Eixo 2, que contempla as reflexões sobre a avaliação do plano, as respostas revelam elevado grau de satisfação e reconhecimento da relevância da proposta para a formação continuada. Tal percepção dialoga com Nóvoa (2017, 2019a), ao defender que a formação de professores precisa ser construída *com* os docentes e *a partir* de suas experiências, constituindo-se como um processo de desenvolvimento profissional permanente, coletivo e contextualizado, e não como ações pontuais desconectadas da realidade escolar.

Já no Eixo 3, as sugestões e observações apresentadas pelos participantes, especialmente expressões como “foi extremamente relevante” e “aprendi bastante”, indicam que o plano extrapolou uma lógica meramente instrumental e promoveu envolvimento, engajamento e sentido formativo. A demanda por “desenvolver mais práticas” sinaliza a necessidade de se ampliar os momentos “mão-na-massa” das oficinas e revela o desejo de aprofundamento e continuidade da proposta formativa.

Esse dado é particularmente relevante, pois evidencia que o plano despertou interesse e mobilização, aspectos centrais para a consolidação de processos formativos duradouros. Sob a perspectiva de Imbernón (2009, 2011, 2017), tal movimento indica que a formação continuada cumpriu seu papel de provocar reflexão crítica e estimular a autonomia profissional, ao mesmo tempo que expõe a necessidade de se ampliar espaços de experimentação pedagógica e acompanhamento das práticas docentes.

Ao fazermos a triangulação das respostas com as categorias emergidas das respostas ao questionário e dos depoimentos dos participantes, foi possível definir algumas categorias *a posteriori*.

Segundo Creswell (2014), a categorização *a posteriori* na pesquisa qualitativa,

também denominada categorização indutiva, consiste na construção de temas e códigos a partir dos dados empíricos coletados, em vez de serem previamente estabelecidos antes do desenvolvimento do estudo. Tal abordagem valoriza a emergência dos significados diretamente oriundos das narrativas, das observações ou dos documentos produzidos pelos participantes.

Quadro 9: Categorias de análise emergidas da pesquisa

Ordem	Categorias de análise
1	Novas estratégias/Métodos/Práticas de ensino
2	Fortalecimento das práticas docentes
3	Novos olhares sobre a prática docente
4	Desenvolvimento profissional docente/Oportunidade de crescimento
5	Troca de experiências/Compartilhamento de novas perspectivas/Trabalho colaborativo/Construção de saberes
6	Impacto na qualidade da aprendizagem dos alunos

Fonte: Elaborado pelas autoras, 2026.

As categorias de análise emergidas *a posteriori* nesta pesquisa revelam dimensões centrais dos efeitos e limites da formação continuada docente, mostrando tanto avanços na prática pedagógica quanto tensões estruturais que desafiam a consolidação de processos formativos significativos. Em consonância com a abordagem qualitativa indutiva proposta por Creswell (2014), tais categorias não foram previamente definidas, porém construídas a partir da recorrência de sentidos atribuídos pelos participantes, refletindo experiências concretas vivenciadas no contexto formativo.

A categoria “novas estratégias, métodos e práticas de ensino” evidencia que a formação continuada pode atuar como catalisadora de mudanças pedagógicas quando promove espaços reflexivos e contextualizados. Os docentes passam a experimentar metodologias mais ativas, diversificadas e alinhadas às demandas contemporâneas da educação. Contudo, conforme alerta Imbernón (2009, 2011, 2017), a simples introdução de novas técnicas não garante inovação pedagógica, sobretudo quando estas não dialogam com as condições reais de trabalho docente e com a cultura institucional das escolas. A adoção de novos métodos exige acompanhamento, reflexão crítica e tempo pedagógico, elementos frequentemente negligenciados em políticas de formação marcadas pela lógica da prescrição.

O “fortalecimento das práticas docentes” surge como desdobramento direto desse movimento, indicando que a formação, quando significativa, contribui para ampliar a segurança profissional, a autonomia pedagógica e a capacidade de tomada

de decisão do professor. Nóvoa (1995, 2017, 2019a, 2019b) enfatiza que a formação deve estar ancorada na profissão docente e valorizar o saber da experiência e a construção de uma identidade profissional crítica. Todavia, permanece o desafio de se superar modelos formativos fragmentados e descontextualizados, que pouco dialogam com os dilemas cotidianos da docência e tendem a responsabilizar individualmente o professor pelos resultados educacionais.

A categoria “novos olhares sobre a prática docente” aponta para ressignificações do fazer pedagógico, nas quais os docentes passam a refletir de forma mais crítica sobre suas ações, crenças e concepções de ensino e aprendizagem. Essa dimensão reflexiva é central na perspectiva defendida por Imbernón (2009, 2011, 2017), ao conceber a formação continuada como uma reconstrução permanente da prática, e não como mera atualização técnica. Entretanto, tal mudança de olhar enfrenta obstáculos institucionais, como a ausência de culturas colaborativas nas escolas e a pressão por resultados imediatos, que limitam o exercício da reflexão crítica.

No que se refere “ao desenvolvimento profissional docente e à oportunidade de crescimento”, os dados indicam que a formação continuada pode ampliar horizontes profissionais, fortalecer trajetórias e estimular o protagonismo docente. Nóvoa (2017, 2019a, 2019b) ressalta que o desenvolvimento profissional não se reduz à acumulação de cursos, mas envolve percursos formativos articulados à biografia, à experiência e à coletividade profissional. Nesse sentido, a pesquisa expõe o desafio de se transformar ações pontuais de formação em processos contínuos, sustentáveis e integrados aos projetos políticos institucionais.

A categoria “troca de experiências, compartilhamento de novas perspectivas, trabalho colaborativo e construção de saberes” destaca a centralidade da dimensão coletiva na formação docente. Os participantes reconhecem o valor do diálogo entre pares como espaço de aprendizagem profissional, corroborando a defesa de Nóvoa (2017, 2019a, 2019b) por comunidades de prática e redes de colaboração. Contudo, a efetivação do trabalho colaborativo ainda esbarra em condições objetivas adversas, como a sobrecarga de trabalho, a fragmentação do tempo escolar e a ausência de políticas institucionais que legitimem a colaboração como parte do exercício profissional.

Por fim, o “impacto na qualidade da aprendizagem dos alunos” aparece como uma categoria transversal, associada a potenciais transformações nas práticas

docentes. Entretanto, é necessário problematizar visões simplificadoras que estabelecem uma relação linear entre formação docente e melhoria imediata dos resultados educacionais, uma vez que tais mudanças ocorrem mais a longo prazo, necessitando de maior tempo de monitoramento para se evidenciar mudanças efetivas na prática docente.

Nas perspectivas de Imbernón (2009, 2011, 2017) e Nóvoa (1995, 2017, 2019a, 2019b), no que se refere às avaliações de qualidade de processos formativos, inicialmente é suficiente identificar, por meio dos relatos dos participantes, o quanto a ação de formação continuada docente foi formativa e contribuiu para a aprendizagem de novas metodologias, troca de experiências e ampliação do conhecimento sobre as temáticas abordadas. Contudo, os relatos indicam que mudanças pedagógicas mais conscientes e reflexivas tendem a repercutir positivamente nos processos de aprendizagem, cuja qualidade é condicionada por múltiplos fatores estruturais, sociais e institucionais, o que exige políticas de formação articuladas a melhorias nas condições de trabalho docente e na organização escolar.

Em síntese, as categorias emergentes apontam que a formação continuada docente é estratégia relevante quando concebida como processo crítico, contextualizado e colaborativo. Todavia, é mister destacar que os desafios ainda persistem na superação de modelos tecnicistas, na valorização da profissão docente e na construção de políticas formativas que reconheçam o professor como sujeito ativo de saberes, em consonância com as contribuições teóricas de Imbernón (2009, 2011, 2017) e Nóvoa (1995, 2017, 2019a, 2019b).

Quanto à análise dos registros do diário de campo reflexivo das pesquisadoras, ressaltamos tensões importantes entre a proposta formativa e as condições reais de participação dos professores. As observações apontam que, embora tenha havido envolvimento qualitativo nos momentos presenciais, fatores relacionados ao tempo, à sobrecarga de trabalho e ao acesso aos materiais de estudos comprometeram o engajamento formativo em sua dimensão mais ampla, impactando diretamente alguns resultados da formação.

Um dos aspectos recorrentes nos registros refere-se ao baixo nível de acesso e de leitura dos materiais disponibilizados na plataforma Google Classroom, concebida como ambiente de estudo prévio e aprofundamento teórico para subsidiar os debates. O número de acessos foi inferior ao total de participantes, e parte dos professores relatou explicitamente não ter realizado as leituras indicadas. Esta lacuna

limitou a apropriação conceitual dos temas abordados, reduziu a possibilidade de aprofundamento crítico das discussões e, em alguns casos, direcionou os encontros para níveis mais introdutórios do que o previsto no planejamento formativo.

Os relatos dos docentes revelam que a baixa adesão ao estudo assíncrono não decorreu de desinteresse, mas, sobretudo, das condições objetivas de trabalho. A sobrecarga de atividades escolares, a necessidade de levar tarefas institucionais para casa e o cansaço físico e mental após a jornada foram mencionados como fatores impeditivos para as leituras no período extraclasse. Este cenário evidencia um desafio estrutural recorrente nas políticas de formação continuada: a expectativa de estudo autônomo fora da carga horária de trabalho, sem a garantia de tempo institucional protegido para a formação.

Apesar dessas limitações, os registros indicam um dado relevante: nos encontros presenciais, muitos professores participaram ativamente das discussões e contribuíram com saberes construídos na prática, compartilhando experiências pedagógicas significativas. Tal movimento demonstra o reconhecimento da relevância do espaço formativo e o potencial colaborativo do grupo. No entanto, a predominância de contribuições baseadas em conhecimentos prévios, em detrimento da articulação com os referenciais teóricos propostos, explicitou uma fragilidade na integração entre teoria e prática, elemento central para a consolidação de processos formativos mais consistentes e transformadores.

Esses fatores repercutiram em alguns resultados considerados negativos no processo avaliativo da formação. Observamos menor profundidade nas produções reflexivas, dificuldades na incorporação de novos referenciais conceituais e uma apropriação parcial das propostas metodológicas trabalhadas nas trilhas de aprendizagem. Em termos formativos, isto se traduziu em mudanças mais pontuais e menos sistematizadas nas práticas pedagógicas, indicando que os objetivos do plano não foram plenamente alcançados por todos os participantes.

Do ponto de vista analítico-reflexivo, os registros do diário de campo sinalizam que os resultados insatisfatórios não podem ser atribuídos exclusivamente ao nível de compromisso individual dos docentes, mas devem ser compreendidos à luz das condições de trabalho, da cultura institucional e dos modos de organização da formação continuada.

A experiência mostra que propostas formativas que demandam estudo autônomo intensivo precisam considerar a realidade da intensificação do trabalho

docente, sob pena de se ampliar desigualdades de participação e de aprendizagem no próprio processo formativo.

Assim, as observações das pesquisadoras indicam a necessidade de se redimensionar estratégias futuras, priorizando a garantia de tempos institucionais para estudo, a integração mais orgânica entre momentos síncronos e assíncronos e a adoção de materiais mais concisos e aplicados à prática. Tais ajustes são fundamentais para potencializar o engajamento dos professores e assegurar que as trilhas de aprendizagem cumpram, de forma mais efetiva, seu propósito de promover o desenvolvimento profissional docente e a transformação das práticas pedagógicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo analisar o Plano de Formação Continuada “Caminhos que Transformam: Trilhas de Aprendizagem Docente”, desenvolvido com professores da Rede Estadual de Ensino de Boa Vista, Roraima, evidenciando suas contribuições enquanto estratégia formativa situada, colaborativa e alinhada às demandas contemporâneas da educação básica. Os achados da pesquisa indicam que o plano favoreceu o engajamento docente, a articulação entre teoria e prática e a construção coletiva de saberes, reafirmando a pertinência de propostas formativas ancoradas nas realidades escolares e nas necessidades concretas dos professores.

Os resultados revelam que o plano contribuiu de maneira significativa para a formação continuada docente ao promover espaços de reflexão crítica, troca de experiências e valorização dos saberes da prática (Tardif, 2014). A organização da formação em trilhas temáticas possibilitou percursos flexíveis e contextualizados, respeitando os tempos, interesses e experiências dos docentes, em consonância com a concepção de formação defendida por Imbernón (2009, 2011, 2017), que compreende a formação docente como um processo permanente, reflexivo e situado. Ademais, o caráter colaborativo do plano reforça a perspectiva de Nóvoa (2019a, 2019b) ao reconhecer a escola como ambiente privilegiado de formação e os professores como protagonistas do próprio processo formativo.

Nesse sentido, as Trilhas de Aprendizagem Docente destacam-se como uma estratégia relevante de formação continuada ao integrarem metodologias ativas, bem-estar docente, inclusão, uso ético das tecnologias digitais e protagonismo estudantil. Tal abordagem rompe com modelos tradicionais e fragmentados de formação e

favorece práticas pedagógicas mais conscientes, contextualizadas e comprometidas com a transformação da ação docente e da cultura escolar.

Apesar das contribuições evidenciadas, o estudo apresenta algumas limitações, como a aplicação parcial do plano e o número restrito de escolas e participantes envolvidos, o que limita a ampliação do alcance dos resultados. Somam-se a isso fatores relacionados às condições objetivas de trabalho docente, que impactam o desenvolvimento integral da proposta formativa, tais como a sobrecarga profissional, a ausência de tempo institucional destinado ao estudo e o acesso limitado aos materiais disponibilizados no ambiente virtual, o que comprometeu a realização das atividades assíncronas e a apropriação mais aprofundada dos referenciais teóricos propostos. Ademais, desafios estruturais, como a precariedade de infraestrutura e a escassez de recursos tecnológicos, também impactam o engajamento formativo, repercutindo em mudanças mais pontuais nas práticas pedagógicas, em detrimento de transformações mais consolidadas.

Como perspectivas para a continuidade da aplicação do plano e da pesquisa, apontamos a ampliação do estudo para outros contextos escolares, a aplicação integral do plano de formação e o acompanhamento longitudinal das práticas docentes, a fim de avaliarmos impactos mais duradouros na organização do trabalho pedagógico e na aprendizagem dos estudantes.

O plano evidencia, ainda, que iniciativas fundamentadas em trilhas de aprendizagem podem contribuir de maneira consistente para o fortalecimento da formação docente, dialogando com as diretrizes contemporâneas de desenvolvimento profissional e com a construção de uma educação pública mais democrática, humanizada e socialmente comprometida.

De modo geral, os resultados analisados indicam que o plano se alinha a uma concepção contemporânea de formação continuada, fundamentada na construção coletiva de saberes, na valorização da experiência docente e na articulação entre reflexão e ação. Conforme assinala Nóvoa (2019b), formar professores implica criar condições para que eles aprendam uns com os outros, no interior da profissão e das escolas, fortalecendo identidades profissionais e práticas pedagógicas mais conscientes e transformadoras.

Assim, a avaliação dos participantes permite inferir que as trilhas de aprendizagem são uma estratégia formativa promissora, capaz de promover engajamento, significado e transformação das práticas docentes, e de reafirmar a

importância de políticas e programas de formação continuada ancorados nas necessidades reais das comunidades escolares e na centralidade do professor como sujeito do processo formativo.

Por fim, este estudo reafirma a importância de políticas e práticas de formação continuada docente que valorizem a escola como espaço formativo, promovam a participação ativa dos professores e estejam alinhadas às demandas reais da educação básica.

REFERÊNCIAS

BACICH, Lilian; NETO, Adolfo T.; TREVISANI, Fernando M. **Ensino híbrido**: personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015.

BERGMANN, Jonathan; SAMS, Aaron. **Sala de aula invertida**: uma metodologia ativa de aprendizagem. Tradução: Afonso Celso da Cunha Serra. 1. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2019.

BRAGA, Bianca de M.; MATA, Giseli M. da; SILVA, Whátina M.; RIBEIRO, Maria Elisa M. A. S. Adoecimento mental do docente público e os impactos na atuação. **Revista FT**, Rio de Janeiro, v. 29, ed. 140, 31 nov. 2024. Disponível em: <https://revistaft.com.br/adoecimento-mental-do-docente-publico-e-os-impactos-na-atuacao/>. Acesso em: 15 set. 2025.

CORTELAZZO, Angelo Luiz. Sala de aula invertida e trilhas de aprendizagem na formação de professores para a educação superior. **Revista EAD em Foco**, Rio de Janeiro, v. 14, n.1, e2342, 2024. DOI: <https://doi.org/10.18264/eadf.v14i1.2342>. Disponível em: <https://eademfoco.cecierj.edu.br/index.php/Revista/article/view/2342>. Acesso em: 3 set. 2025.

CRESWELL, John W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa**: escolhendo entre cinco abordagens. Tradução: Sandra Mallmann da Rosa; revisão técnica: Dirceu da Silva. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

CRESWELL, John W.; CRESWELL, John D. **Research design**: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches. [S. l.]: Sage Publications, 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**. São Paulo: Cortez, 2017.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado**: novas

tendências. São Paulo: Cortez, 2009.

KENSKI, Vani M. **Educação e tecnologias**: o novo ritmo da informação. 8. ed. Campinas: Papirus, 2012.

KENSKI, Vani M. **Tecnologias e tempo docente**. Campinas: Papirus, 2013.

LASAKOSWITSCK, Ronaldo; CUSTODIO, Stéphanie, V. F.; ROSA, Thaís de. A. Trilhas formativas e formação continuada de professores: oficinas para inserção das tecnologias digitais nas práticas pedagógicas. **Dialogia**, São Paulo, v. 40, p. 1-22, e21722, 2022. DOI: <https://doi.org/10.5585/40.2022.21722>. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/21722>. Acesso em: 3 set. 2025.

MORAN, José. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: BACICH, Lilian; MORAN, José (Orgs.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. São Paulo: Penso, 2018.

MARCELO, Carlos. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Sísifo: Revista de Ciências da Educação**, Lisboa, v. 08, p. 7-22, 2009. Disponível em: <http://sisifo.ie.ulisboa.pt/index.php/sisifo/article/view/130>. Acesso em: 18 set. 2025.

NOGUEIRA, Danielle X. P.; TEIXEIRA, Janaína Angelina; SOUSA, Flávio Bezerra de. Currículo, tecnologias e formação de professores: uma proposta formativa baseada em competências digitais e trilhas de aprendizagem. In. MACHADO *et al.* (Orgs.). **Indagações curriculares na escola, na universidade e no território**. 1. ed. Curitiba: Escolha Certa, 2025.

NÓVOA, António. Entre a formação e a profissão: ensaio sobre o modo como nos tornamos professores. **Currículo Sem Fronteiras**, [S. l.], v. 19, n. 1, p. 198-208, jan./abr. 2019b. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol19iss1articles/novoa.pdf>. Acesso em: 1 set. 2025.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/WYkPDBFzMzrvnbsbYjmvCbd/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 15 set. 2025.

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

NÓVOA, António. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, e84910, 2019a. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/DfM3JL685vPJryp4BSqyPZt/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 1 set. 2025.

RAMOS, David B. *et al.* **Trilhas de aprendizagem em ambientes virtuais de ensino-aprendizagem**: uma revisão sistemática da literatura. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO – SBIE, 26., 2015, Maceió. **Anais...** Porto Alegre: SBC, 2015. DOI: [10.5753/cbie.sbie.2015.338](https://doi.org/10.5753/cbie.sbie.2015.338). Disponível em:

<http://milanesa.ime.usp.br/rbie/index.php/sbie/article/view/5182>. Acesso em: 3 set. 2025.

SILVA, Jerto C.; LEAL, Luiza Tamara A.; SCHMIDT, Stefanie; FUHR, Maiara da S.; SARAIVA, Eduardo S. Saúde mental, adoecimento e trabalho docente. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 27, e242262, 2023. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/pee/a/pnKjTfs7s9VrzJGMhTsMPSG/?format=html&lang=pt>

Acesso em: 10 set. 2025.

SULLIVAN, Gail M.; ARTINO JUNIOR, Anthony R. Analyzing and interpreting data from likert-type scales. **Journal of Graduate Medical Education**, Chicago, v. 5, n. 4, p. 541-542, dez. 2013. Disponível em:

<https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC3886444/>. Acesso em: 2 set. 2025.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014.

Recebido em: 10.05.2026

Aprovado em: 10.08.2026