



ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

7785 - Trabalho Completo - XXV EPEN - Reunião Científica Regional Nordeste da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (2020)

ISSN: 2595-7945

GT08 - Formação de Professores

A FORMAÇÃO CONTINUADA NO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES DA EPT E A RESSIGNIFICAÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE

Edileusa de Souza Santos - UFPI - Universidade Federal do Piauí

Maria Divina Ferreira Lima - UFPI - Universidade Federal do Piauí

A FORMAÇÃO CONTINUADA NO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOS PROOFESSORES DA EPT E A RESSIGNIFICAÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE

1 INTRODUÇÃO

O Desenvolvimento Profissional Docente (DPD) é um processo contínuo que diz respeito à aprendizagem ao longo de toda a carreira, em contextos diversificados, em que o professor assume um papel fundamental, sendo as suas potencialidades valorizadas. Neste estudo optamos pelo conceito de desenvolvimento profissional de professores, pois conota evolução e continuidade que, no entender de Marcelo (2009), supera a tradicional justaposição entre formação inicial e formação contínua dos professores.

O desenvolvimento profissional implica o professor como um todo, incluindo os seus aspetos cognitivos, afetivos e relacionais. A formação é apenas uma parte desse todo, que não deve ser vista de modo compartimentado (assuntos, temas, disciplinas). Contudo, a relação entre formação e desenvolvimento profissional é evidente. A este respeito, Imbernón (1994) afirma que a formação é um elemento fundamental do desenvolvimento profissional, mas não é o único, e talvez não o decisivo. Deste modo, o conceito de desenvolvimento profissional representa uma nova perspectiva de olhar os professores, deixando esses de serem vistos como “meros receptáculos de formação, passando a ser tidos como profissionais autônomos e responsáveis com múltiplas facetas e potencialidades próprias” (PONTE, 1998, p. 29).

Partindo desses pressupostos, o trabalho ora apresentado é parte da pesquisa de mestrado concluída “A construção de saberes no processo de desenvolvimento profissional de professores: ressignificando a prática docente na Educação Profissional e Tecnológica”. A pesquisa teve como objetivo geral investigar como os saberes docentes, construídos no processo de desenvolvimento profissional, ressignificam a prática docente do professor da Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Para este trabalho, portanto, será discutido especificamente como os processos de desenvolvimento profissional promovem a ressignificação da prática docente na Educação Profissional e Tecnológica.

Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, com adoção do método autobiográfico (NÓVOA; FINGER, 2010), utilizando-se das narrativas autobiográficas profissionais como técnica de produção de dados (CLANDININ; CONNELLY, 2015). O campo empírico foi o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI) e os participantes da pesquisa foram sete professores bacharéis ou tecnólogos, com mais de três anos de experiência docente na EPT. Com o intuito de garantir o anonimato, os colaboradores foram identificados pelos codinomes *Festa, Vida, Canção, Força, Fé, Semente e Luz*.

Os instrumentos de produção de dados utilizados foram quatro rodas de conversa (WARSCHAUER, 1993) e entrevista narrativa (Jovchelovitch; Bauer, 2015). O tratamento dos dados foi realizado através da técnica de análise de conteúdo na perspectiva de Bardin (2016). Para a realização da análise dos dados recorremos uso do *software* IRAMUTEQ (*Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires*) como ferramenta complementar, através da análise de Classificação Hierárquica Descendente (CHD), na qual os segmentos de texto foram classificados de acordo com seus respectivos vocabulários.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 REFERENCIAL TEÓRICO

A utilização do termo desenvolvimento profissional, no campo da educação, é relativamente recente. Até os anos 1970, a formação inicial era considerada suficiente para o desempenho da profissão. Atualmente, consideramos que a formação inicial deve ser encarada como a primeira fase de um longo e diferenciado processo de profissionalização docente.

Ramalho e Nuñez (2014) trazem essa questão defendendo a tese de que a aprendizagem da docência, a formação e o desenvolvimento profissional são categorias que devem ser compreendidas de forma diferenciada, mas que devem formar, como uma unidade dialética, uma trilogia no processo de profissionalização docente. Os autores sustentam a ideia de que muitos dos problemas que surgem dos processos de formação docente estão ligados à imprecisão teórica com que essa categoria é tratada nos documentos e cursos de formação, dificultando a compreensão e desenvolvimento da formação de professores e até nas pesquisas.

Nesse entendimento, os autores buscam esclarecer a diferença entre as categorias, ao tempo em que demonstram a relação entre elas. Dessa forma, para os autores a aprendizagem ocorre “quando há mudança de conhecimento, habilidades, condutas, experiências no processo de aperfeiçoamento das suas competências profissionais” que serão agregadas como elementos na composição da identidade e do desenvolvimento profissional (RAMALHO; NUÑEZ, 2014, p. 25).

Segundo os autores, a aprendizagem do professor é despertada ao deparar-se com situações-problema que geram necessidades e interesses por novos conhecimentos e saberes para o desenvolvimento das competências profissionais. Essa situação gera a necessidade e a motivação para a formação. Já a formação sugere uma ação sistemática, que objetiva a transformação do professor como profissional e requer além do saber e do conhecimento “o saber fazer, o ser, o saber pensar” (Ibid, p. 28). Assim, os autores esclarecem que a aprendizagem é parte da formação, apesar de que nem toda aprendizagem promova formação.

Ramalho e Nuñez (2014) defendem que a formação continuada de professores seja

mais que um conjunto de cursos pontuais. É preciso que faça parte de uma política de desenvolvimento profissional, articulada à prática docente e que seja a partir das necessidades formativas dos professores e da escola. A formação deve, portanto, promover a aquisição e a reconstrução de saberes, de competências e de valores, os quais devem ganhar novos sentidos durante a prática docente.

E para completar a trilogia, Ramalho e Nuñez (2014) esclarecem que o desenvolvimento profissional agrega aspectos da profissionalidade (voltada para o saber fazer pedagógico) e do profissionalismo (questões sobre condições de trabalho, salários, dentre outras que estão ligadas ao status da profissão). O desenvolvimento profissional docente é apresentado como um processo amplo, contínuo, dinâmico, flexível e pessoal que acontece de forma espiral em diferentes etapas ao longo da carreira. Assim, os autores demonstram a relação entre as categorias quando dizem que a aprendizagem deve promover e favorecer a formação, bem como a formação contribui, em diferentes momentos, com o desenvolvimento profissional e, por conseguinte, com a profissionalização docente.

No caso dos professores da EPT, as pesquisas apontam que ainda não se constituiu um projeto claro de formação e desenvolvimento profissional docente. Os estudos de Oliveira (2010) e Machado (2008) têm discutido a formação e o desenvolvimento profissional para os professores da EPT e apontam a relevância e urgência de uma política de Estado para essa categoria profissional. É necessário que as instituições da Rede Federal pensem em iniciativas que se destinem ao desenvolvimento dos docentes que ingressam nessas instituições e enfrentam os diferentes desafios impostos pela docência em seu cotidiano. Por outro lado, o desenvolvimento profissional dos professores dos Institutos Federais vem se destacando como uma temática atual e ainda carente de estudos.

Nessa perspectiva, entende-se ser da competência dos Institutos Federais (IFs) o desenvolvimento de uma política de profissionalização docente, com a organização de espaços e tempos para que o professor possa investir na sua aprendizagem, formação e desenvolvimento profissional. Tal política pode contribuir para a identidade e profissionalização docente, promovendo o acompanhamento dos professores no enfrentamento dos desafios que se apresentam no desenvolvimento da prática docente na instituição, principalmente daqueles que estão no início da carreira.

No caso do IFPI, encontramos no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI 2015-2019) algumas metas destinadas ao DPD. Encontramos as metas que tratam sobre desenvolvimento profissional docente distribuídas em três dimensões: Ensino; Pesquisa, Pós-graduação e Inovação; Gestão de Pessoas. Na dimensão Ensino observamos que as metas 24, 36 e 37 possuem em comum o foco na formação continuada em serviço, já a meta 38 objetiva a política de formação continuada em nível de pós-graduação *stricto sensu*. Este mesmo propósito aparece nas metas 1 e 2 da dimensão Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação, com ênfase para o aumento de 100% no número de doutores.

Assim como nas dimensões anteriores, a dimensão Gestão de Pessoas também coloca o centro do desenvolvimento profissional dos professores na formação. Nas quatro metas previstas o DPD aparece tratado pelos termos capacitação, qualificação profissional e processo educativo.

Ao longo do documento não encontramos plano de estratégias para alcançar as metas estabelecidas. O documento cita ações de forma genérica que devem ser desenvolvidas a fim de materializar as metas estabelecidas, no entanto, a redação dessas ações torna-se muito semelhante ao texto dado às metas, não trazendo esclarecimento real de que ações serão tomadas. Deixando assim o detalhamento para os documentos institucionais posteriores que surgiram ao longo da execução do Plano de Desenvolvimento Institucional.

2.2 RESULTADOS DA PESQUISA

Os participantes da pesquisa relacionaram seu desenvolvimento profissional docente a dois aspectos: aprendizagem pela experiência e formação continuada. Nesse trabalho nos dedicamos especificamente ao estudo da formação continuada no processo de desenvolvimento profissional dos docentes da EPT e sua contribuição para a prática docente dos pesquisados.

As narrativas revelaram a formação continuada em serviço como principal processo de desenvolvimento profissional reconhecido pelos professores. A formação continuada em serviço se concretizou através das reuniões e encontros pedagógicos promovidos pela gestão, coordenações e setores pedagógicos de cada campus.

Durante as narrativas, a primeira situação de formação destacada pelos professores é o encontro pedagógico, que acontece em cada campus no início de cada semestre letivo. Os dados revelaram um paradoxo na opinião dos sujeitos sobre o encontro pedagógico, pois os professores reconhecem a importância dos encontros para o processo educativo e para a formação em serviço, no entanto, apontam que da forma como essas reuniões são realizadas nem sempre promovem aprendizagens para sua atuação docente quanto deveriam.

Foi possível observar nos discursos dos professores críticas aos encontros pedagógicos levando em consideração o tempo reduzido destinado a temas pedagógicos ligados às necessidades formativas dos professores, pois a maior parte da pauta das reuniões é preenchida pelas rotinas da escola, como por exemplo, distribuição de disciplinas e horários, definição e execução de calendário escolar, orientações sobre preenchimento do sistema de notas e atividades, entre outras operacionalizações.

Sob esta ótica, compreendemos a crítica dos professores, pois a formação de professores deve ser muito mais abrangente. Deve implicar numa ação contínua e sistematizada, direcionada para a transformação do professor enquanto profissional que abrange o conhecimento aprendido, o saber fazer, mas também o saber ser e o saber pensar (RAMALHO, NUÑEZ, 2014).

Ao mesmo tempo em que apontam as falhas dessas reuniões, em outros trechos os professores declaram que de alguma forma podem contar com o conhecimento vindo desses encontros. Os dados mostram que os participantes traçam uma evolução entre os encontros pedagógicos que participaram no início da carreira docente e os encontros atuais. Os pesquisados expressaram que os encontros atuais promovem conhecimentos pedagógicos que vem compor seu repertório de saberes, juntamente com os conhecimentos da área técnica.

As críticas tecidas pelos participantes devem-se ao formato adotado na maioria dos encontros pedagógicos dos *campi* do IFPI, em que todos os professores de cada campus são reunidos para discutir um tema elegido para o evento. A questão é que o corpo docente dos IFs é composto por professores de diversas áreas técnicas e disciplinas propedêuticas, em fases da carreira docente distintos e que se distribuem nos diversos níveis de ensino que a instituição contempla (Ensino Técnico, Técnico integrado ao Ensino Médio e Ensino Superior). Desse modo, ao reunir ao mesmo tempo e em um mesmo espaço, um público tão heterogêneo, ainda que sejam todos professores, dificilmente se contemplará os interesses e necessidades que cada indivíduo apresenta.

Entendemos que é preciso diversificar a programação desses encontros de modo que contemple momentos gerais, nos quais todas as áreas e níveis de ensino se integrem,

abordando temas que sejam comuns à docência e que estimulem o trabalho interdisciplinar. Por outro lado, é importante promover espaços formativos diversos com temas específicos para que cada professor identifique sua necessidade naquele momento da trajetória profissional. É oportuno que a formação continuada seja ampliada para outros momentos ao longo do ano letivo, com maior periodicidade para que os docentes possam compartilhar conhecimentos adquiridos através de estudos, pesquisas, práticas e experiências, assim como discutir e refletir sobre situações, problemas e desafios da profissão.

Nesse sentido, analisamos que os professores valorizam mais as reuniões com grupos menores de colegas de trabalho que os encontros gerais devido à facilidade de diálogo e compartilhamento de experiências que o grupo menor possibilita. Percebemos nos discursos que a discussão sobre a ação docente dentro do grupo promove a aprendizagem e integração entre os pares, possibilita a formação através da reflexão sobre a prática e contribui para o desenvolvimento profissional individual e coletivo dos professores.

Os dados revelaram ainda outro contexto de formação continuada indicado pelos professores, que é a pós-graduação *stricto sensu*. No conteúdo de seus depoimentos os professores destacaram a importância que há na relação entre teoria e prática vivenciada na pós-graduação, demonstrando que os conhecimentos adquiridos na formação continuada favoreceram mudanças na atuação docente.

A formação em serviço e a pós-graduação foram as experiências de formação continuada citadas pelos interlocutores. Ao longo das narrativas, os professores evidenciaram que sentiram grande necessidade de formação docente no início da carreira, principalmente sobre os conhecimentos pedagógicos. No entanto, essa formação não foi ofertada através de cursos ou programas pela instituição, apenas de forma pontual, como já discurremos ao longo da seção.

3 CONCLUSÕES

As narrativas evidenciam as ações de formação continuada em serviço como principal processo de desenvolvimento promovido pela instituição. Os professores indicaram os encontros pedagógicos, palestras e reuniões como as experiências de formação existentes no âmbito do trabalho, teceram críticas ao formato como os encontros são realizados, por não atenderem às necessidades formativas que os mesmos apresentam, principalmente no início da carreira docente.

Por outro lado, os professores valorizaram as reuniões com grupos menores de colegas de trabalho devido à facilidade de diálogo e compartilhamento de experiências que o grupo menor possibilitava. Percebemos nos relatos que a discussão sobre a ação docente dentro dos grupos promoveu a aprendizagem e integração entre os pares, possibilitando a formação através da reflexão sobre a prática e contribuiu para o desenvolvimento profissional individual e coletivo dos professores.

As análises sinalizam que a formação pedagógica dos professores bacharéis e tecnólogos ainda não foi implementada no IFPI de maneira sistematizada, existindo apenas ações pontuais nos *campi*, partindo da atuação das Equipes Técnico-Pedagógicas, Coordenações de cursos e Direção de Ensino, que, semestralmente promovem discussões de temas pertinentes ao processo de ensino e aprendizagem.

As necessidades formativas demonstradas no depoimento dos professores apontam para a necessidade de implementação de programas de formação pedagógica de docentes

através de políticas institucionais de desenvolvimento profissional do IFPI. Sugerimos um programa sistemático de desenvolvimento profissional docente que abranja todas as fases da carreira do professor. Um programa que abarque a formação teórica sobre os saberes da docência, em níveis adequados a cada fase do desenvolvimento profissional dos professores. Deve também fomentar a relação teoria e prática a partir da reflexão pautada nas experiências pedagógicas vivenciadas pelos professores, que podem ser compartilhadas em pequenos grupos de estudo e discussão.

Diante disso, entendemos que se faz necessária uma maior valorização dos saberes construídos pelos professores na ação docente, especialmente os saberes da experiência. É preciso que os saberes gerados no cotidiano das salas de aula sejam sistematizados e socializados entre os docentes a fim de permitir a busca de referenciais teóricos que lhes promovam o aprofundamento e diálogo reflexivo baseado não somente na experiência individual, mas principalmente na discussão coletiva.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. **Pesquisa narrativa: experiências e história na pesquisa qualitativa**. 2. ed. Uberlândia: EDUFU, 2015.

IMBERNÓN, F. **La formación y el desarrollo profesional del profesorado: hacia una nueva cultura profesional**. Barcelona: Editorial Graó, 1994.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PIAUÍ (IFPI). **Plano de Desenvolvimento Institucional 2015 – 2019**. Teresina: IFPI, 2014. Disponível em: http://libra.ifpi.edu.br/aceso-a-informacao/institucional/ifpiPDI_20152019.pdf. Acesso em: 02 fev. 2019.

JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M. W. Entrevista Narrativa. In: **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2015. p. 90-113.

MACHADO, L. R. S. Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, Brasília v.1, n. 1, p. 8-22, jun. 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf>. Acesso em 30 abr. 2019.

MARCELO, C. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Sísifo: Revista de Ciências da Educação**, Lisboa, n. 8, p. 7-22, jan./abr. 2009. Disponível em:

<http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/revista%208%20PT%20COMPL.pdf>. Acesso em: 06 jan. 2017.

NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. São Paulo: Paulus, 2010.

OLIVEIRA, M. R. N. S. Formação e profissionalização dos professores do ensino técnico. **Educação e Tecnologia**, Belo Horizonte, v. 11, n. 2, p. 03-09, jul./dez. 2010.

PONTE, J. P. Da formação ao desenvolvimento profissional. In: **Actas do Profmat98**. Lisboa: Associação dos Professores de Matemática, 1998. p. 27-44, 1998. Disponível em: <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/98-Profmat.rtf>. Acesso em: 22 maio 2019.

RAMALHO, B. L.; NUÑEZ, I. B. Aprendizagem da docência, formação e desenvolvimento profissional: trilogia da profissionalização docente. In: _____ (Org.). **Formação, representações e saberes docentes**: elementos para se pensar a profissionalização dos professores. Natal: UFRN. 2014. p. 17-37.

WARSCHAUER, C. **A roda e o registro**: uma parceria entre professor, alunos e conhecimento. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

Palavras-chave: Formação continuada. Desenvolvimento profissional docente. Educação Profissional e Tecnológica.