



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

12087 - Resumo Expandido - Trabalho - 15a Reunião da ANPEd – Sudeste (2022)

ISSN: 2595-7945

GT 08 - Formação de Professores

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E DOCÊNCIA UNIERSITÁRIA: IMPRESSÕES E DESAFIOS NO PERÍODO PANDÊMICO

Marcio Giusti Trevisol - UNOESC - Universidade do Oeste de Santa Catarina

Marlon Sandro Lesnieski - UNOESC - Universidade do Oeste de Santa Catarina

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E DOCÊNCIA UNIERSITÁRIA: IMPRESSÕES E DESAFIOS NO PERÍODO PANDÊMICO

A expansão da educação superior, sobretudo, nas últimas três décadas tem colocado como pano de fundo a preocupação com a formação de professores e a docência universitária. A pesquisa se estrutura a partir do problema investigativo: como os(as) professores(as) do curso de Bacharelado em Direito de uma Universidade Comunitária de Santa Catarina percebem a importância da formação continuada para sua atividade docente inerente a carreira? O objetivo é analisar a percepção dos professores relativa à formação continuada e suas práticas docentes, tendo em vista o cenário pandêmico. Trata-se uma pesquisa qualitativa, exploratória, descritiva e interpretativa, com abordagem analítica e método hipotético-dedutivo. Foram ouvidos 12 professores por meio da técnica de grupo focal. Os dados coletados foram organizados no *software* Atlas TI e submetidos à Análise de Conteúdo de Bardin (1977), considerando-se as seguintes categorias: curso e identificação, aulas *on-line* e pandemia, movimentos da competência, metodologias ativas, formação docente e expectativas.

A formação continuada de professores é um desafio constante diante da complexidade que envolve a educação. Do ponto de vista profissional, como em qualquer outra atividade laboral, a formação dos professores deve ser permanente e continuada. A premissa básica é assumir e entender que o “fazer pedagógico” é um ato inacabado em constantes mudanças e transformações. Dessa forma, a compreensão que a profissão é dialética imputa a responsabilidade de estabelecer programas de formação continuada que sejam capazes de lançar luz nos dilemas, demandas e fragilidades que se apresentam na atividade docente.

Para Dourado (2015), ao tratar sobre as diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada, salienta que as iniciativas de formação devem primar pela organicidade. Em especial, destaca que a formação, tanto inicial quanto continuada, deve seguir uma formação teórica, interdisciplinar, coletiva, democrática e que estabeleça a articulação entre teoria e prática. A formação continuada deve partir de uma percepção dos desafios internos que os docentes estão inseridos. A dialética da formação se acentua na dicotomia em introduzir dispositivos de formação que dialoguem com as atividades prática e espontânea, mas que não percam como norte o aporte teórico das epistemologias pedagógicas. Esse apontamento encontra em de Perrenoud (1999, p. 19) um diagnóstico, ao expressar “que os professores, sem reinventar a roda, tornar-se-ão co-autores dos dispositivos pedagógicos e didáticos, e poderão conseqüentemente adequar boas ideias provenientes da pesquisa ou da experiência dos outros à realidade de cada terreno.” Tal posição está interligada ao ideário de formação que inclua e articule a teoria e a prática. Segundo Perrenoud (2002), é preciso combater a dicotomia e afirmar que a formação é uma só, teórica e prática ao mesmo tempo, assim como reflexiva, crítica, emancipadora e criadora de identidade.

A concepção de formação continuada pontuada por Perrenoud (2002) apresenta um caminho que permite evitar mitos e enganos. O primeiro engano a ser evitado, segundo Gatti (2008), é a polissemia de cursos de formação de professores. Com o ideário da constante formação para responder às inovações e às mudanças rápidas, muitos cursos e iniciativas passaram a figurar no cenário educacional, mas que, na verdade, prestam um desserviço e uma formação precária que nem sempre são propriamente de aprofundamento ou ampliação de conhecimento. O número de horas ou a quantidade de “diplomas” ou “certificados” não simboliza que o professor tenha uma formação qualificada.

Um segundo engano está ligado à falsa ideia que o acúmulo de formações é sinônimo de qualidade para o trabalho docente. Para Nóvoa (1999, p. 25), a formação docente “não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas) mas sim por meio de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal.” Para enfrentar esse mito e engano da formação, Nóvoa (2009) propõe formação permanente ou ao longo da vida docente.

O terceiro engano cometido por programas de formação continuada consiste em desconsiderar a experiência docente como um condicionante para a transformação da prática profissional. As experiências docentes tornam-se um saber quando são partilhadas: “é através das relações com os pares e, portanto, através do confronto entre os saberes produzidos pela experiência coletiva dos professores, que os saberes experienciais adquirem certa objetividade.” (TARDIF, 2002, p. 52). Também se tornam um saber quando essas experiências são refletidas: “a experiência provoca, assim, um efeito de retomada crítica (*retroalimentação*) dos saberes adquiridos antes ou fora da prática profissional. Ela filtra e seleciona os outros saberes, permitindo assim aos professores reverem seus saberes, julgá-los e avaliá-los.” (TARDIF, 2002, p. 53, grifos do autor).

O quarto engano consiste em desconsiderar a formação continuada dos professores como um processo. A ideia de formação como processo contínuo é defendida por Marcelo Garcia (2009). Para ele, argumentar a favor de um desenvolvimento profissional para os docentes significa entender a formação como algo tanto individual quanto coletivo, caracterizada por uma continuidade de ações formativas, entendendo que a formação docente é um processo.

A partir dos dados coletados e as análises pontuadas, pode-se considerar, segundo os apontamentos que as aulas no período pandêmico foram apontadas como um grande desafio pelos professores. As dificuldades foram inúmeras e perpassam desde as metodologias até a avaliação do processo de ensino-aprendizagem. A simples ação de recorrer aos especialistas e estudiosos em educação para conseguir uma solução ou uma resposta pronta e padronizada não se mostrou plenamente eficiente. Os docentes apontam a necessidade de consolidar e estruturar momentos e espaços de convivência e diálogo.

A pandemia, na percepção dos entrevistados, afastou os professores, dificultou encontro entre pares, comprometeu a relação entre professores e estudante, desmobilizou os estudantes, fragilizou a avaliação e as metodologias ativas ficaram afetadas no modelo virtual da aula. Por fim, os docentes registram que nem sempre conseguem realizar os movimentos da aprendizagem por competências. A pesquisa demonstrou que a formação continuada é apontada como essencial para os docentes. Deve-se destacar, dentro desse quadro, que a identidade docente está em constante construção que se faz ao longo da carreira, por isso a necessidade da organização e oferecimento de atividades de formação continuada.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

DOURADO, Luiz Fernandes. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 131, p. 299-324, abr./jun. 2015.

GATTI, Bernardete. Análise das políticas públicas para a formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, jan./abr. 2008.

MARCELO GARCIA, Carlos. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999

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

PERRENOUD, Philippe. A formação de professores no século XXI. *In*: PERRENOUD, Philippe *et al.* As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação. Porto Alegre: Artmed, 2002

PERRENOUD, Philippe. Profissionalização do professor e desenvolvimento de ciclos de aprendizagem. **Cadernos de Pesquisa**, n. 108, nov. 1999

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.