

PERCEPÇÕES E SATISFAÇÃO DOCENTE ACERCA DE UM CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Teacher Perceptions and Satisfaction Regarding a Continuous Teacher Training Course

Rodrigo Couto Corrêa da Silva¹

Tainá Fernandes²

Roniere dos Santos Fenner³

Maria do Rocio Fontoura Teixeira⁴

Resumo: Este estudo parte do seguinte problema de pesquisa: “Como um curso de formação de professores pode contribuir significativamente para o desenvolvimento profissional de professores?”. O objetivo do presente estudo é investigar as percepções e satisfação de docentes acerca de um curso de formação continuada de professores. O estudo foi apresenta uma perspectiva explicativa-qualitativa e utiliza o método pesquisa-participante. Aplicou-se um questionário com perguntas acerca da satisfação dos participantes com relação ao conteúdo do curso, ao suporte técnico e pedagógico e suas percepções com relação à contribuição das oficinas para o desenvolvimento profissional e a possíveis temáticas não abordadas. Para análise dos dados, utilizou-se a metodologia de análise de conteúdo. Os resultados foram divididos em seções, as quais apresentam as percepções das participantes com relação às temáticas abordadas, a aplicabilidade e a contribuição profissional no que diz respeito aos conteúdos do curso e a satisfação das professoras acerca da organização da formação. Pode-se constatar satisfação por grande parte das professoras participantes do curso de formação, com relação ao conteúdo abordado e à organização, à assistência e ao apoio oferecidos pelos organizadores do programa. Também houve a apresentação de percepções positivas a respeito da contribuição das temáticas para seu desenvolvimento profissional. Além disso, foi possível

¹ Mestre e doutorando em Educação em Ciências, UFRGS. MBA em Gestão de Projetos, USP. Tecnólogo em Gestão de TI, Unisul. MBA em Marketing Digital e MBA em Inteligência Competitiva (em curso). Graduando em Filosofia, UFPEL, Especialização em Ensino de Filosofia, UFPEL (em curso). Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0644-019X>. E-mail: rodrigo.couto@gmail.com.

² Mestranda em Educação em Ciências, Unipampa. Bacharel em Fisioterapia, Unipampa. Pós-graduada em Fisioterapia Neurofuncional, Unopar. Professora substituta no curso de Fisioterapia, Unipampa. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8037-8075>. E-mail: tainaf543@gmail.com.

³ Doutor em Educação em Ciências, UFRGS. Mestre em Educação, UNISINOS. Graduado em Ciências do Ensino Fundamental e Química do Ensino Médio, UNIUI. Especialista em Educação Interdisciplinar, CELER. Professor Adjunto A pela UFRGS, Campus Litoral Norte, no curso de Licenciatura em Educação do Campo: Ciências da Natureza. Professor nível mestrado e doutorado do PPG Educação em Ciências na UFRGS. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3246-8164>. E-mail: roniere.fenner@ufrgs.br.

⁴ Doutora em Educação em Ciências, UFRGS. Mestre em Administração, UFRGS. Graduada em Biblioteconomia, UFRGS. Professora aposentada do Departamento de Ciências da Informação da Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação da UFRGS. Professora Permanente do Programa de Pós-Graduação Educação em Ciências da UFRGS e Professora Colaboradora do Mestrado Profissional em Docência para Ciências, Tecnologias, Engenharia e Matemática da UFRGS. Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-9888-7185>. E-mail: mrfontoura@gmail.com.

apontar a importância de eventos formativos como este, os quais oferecem oportunidades para incentivar os professores a buscar inovação em seus conhecimentos e a aprofundar as práticas pedagógicas já existentes, com vistas ao aprimoramento da atuação docente.

Palavras-chave: Práticas Pedagógicas. Aprendizagem Ativa. Tecnologias Digitais.

Abstract: This study is based on the following research problem: “How can a teacher education course make a significant contribution to the professional development of teachers?”. The aim of this study is to investigate the perceptions and satisfaction of teachers regarding a continuing education course for teachers. The study adopts an explanatory-qualitative perspective, and uses the participatory research method. A questionnaire was applied with questions about the participants’ satisfaction regarding the course content, technical and pedagogical support, and their perceptions regarding the contribution of the workshops to professional development, as well as possible topics that were not addressed. For data analysis, the content analysis methodology was used. The results were divided into sections, which present the participants’ perceptions regarding the topics covered, the applicability and professional contribution regarding the course content, and the satisfaction of the teachers regarding the organization of the training. It was found that a large majority of the participating teachers were satisfied with the training course, both regarding the content covered and the organization, assistance, and support provided by the program organizers. They also expressed positive perceptions regarding the contribution of the topics to their professional development. It was also possible to highlight the importance of training events like this, which offer opportunities to encourage teachers to seek innovation in their knowledge and deepen existing pedagogical practices in order to enhance their teaching performance.

Keywords: Pedagogical Practices. Active Learning. Digital Technologies.

1 Introdução

As práticas pedagógicas têm sido progressivamente influenciadas pelas inovações tecnológicas, posicionando tanto educadores quanto discentes como agentes ativos na adoção dessas ferramentas que se integram de maneira cada vez mais intrínseca ao cotidiano acadêmico. Este fenômeno de assimilação tecnológica manifesta-se na ubiquidade da informação em tempo real, inclusive no ambiente educacional, o que promove a emergência de novos paradigmas comportamentais no contexto da sala de aula.

Atualmente, a condução das atividades didáticas por parte do docente, frequentemente via uso de computadores, espelha-se na forma como os estudantes realizam pesquisas ou elaboram suas tarefas, igualmente mediadas por tecnologias digitais. Destarte, a instrução acadêmica vem sendo cada vez mais permeada, quer explicitamente quer implicitamente, por recursos tecnológicos, o que culmina na reconceptualização da prática educativa como uma prática tecnológica.

Dentro desse contexto, o educador é compelido a fazer escolhas metodológicas relativas à implementação tecnológica em suas estratégias pedagógicas. Estas são interpretadas aqui como suportes e plataformas de interação comunicativa, o que implica a necessidade de um compromisso com a formação contínua, dada a natureza evolutiva das tecnologias e os impactos destas nas metodologias de ensino.

Perrenoud (2002), ao discutir a formação continuada de professores, argumenta que, mesmo que possam ser complementadas por acompanhamento e inseridas em projetos de desenvolvimento coletivo no âmbito escolar ou em redes mais amplas, as formações muitas vezes se limitam a sessões esporádicas de treinamento. Essas sessões, embora concentradas em períodos curtos ou distribuídas ao longo do ano letivo, tendem a focar quase exclusivamente na adoção de modelos didáticos específicos. Estes modelos por vezes não apenas divergem das prioridades dos docentes, como também demandam um esforço contínuo para evitar sua aplicação superficial sobre práticas preexistentes.

De fato, é possível perceber que esta investigação enfatiza a importância da formação continuada dos professores como um mecanismo de desenvolvimento profissional constante e destaca a importância da utilização de diferentes metodologias de ensino nos cursos de formação. As tecnologias digitais são vistas como facilitadoras da interação entre alunos e professores, conforme discutido por Freire (1988) e McLuhan (2005).

Leite *et al.* (2018) corroboram ao destacar que um dos principais desafios na formação de professores no Brasil atualmente reside na necessidade de prepará-los adequadamente para as complexas realidades das salas de aula, especialmente em regiões com alta vulnerabilidade social. Muitos educadores afirmam sentir-se despreparados para enfrentar as diversas situações desafiadoras com as quais se deparam, tais como questões socioeconômicas, violência e a diversidade cultural e de aprendizado dos alunos.

No ambiente educacional contemporâneo, o aprimoramento dos professores surge como uma questão premente, o que demanda uma adaptação constante às complexas dinâmicas da sala de aula. Nesse contexto, a incorporação de tecnologias digitais emerge como uma estratégia vital para lidar com esses desafios, possibilitando assim a revitalização das abordagens pedagógicas e promovendo uma aprendizagem interativa e significativa. Destaca-se ainda a importância de uma abordagem formativa, que integre de maneira eficaz a teoria com a prática, destacando as tecnologias digitais como componentes essenciais no processo de ensino e aprendizagem (Moran, 2013; Freire, 1996).

Diante deste cenário, é imprescindível que os programas de formação capacitem os professores a desenvolver uma postura mais crítica e reflexiva, de maneira a possibilitar que compreendam e reflitam sobre sua prática docente. Essas formações devem ser capazes de fornecer novas possibilidades de ensino para aplicação em sala de aula, auxiliando a práxis docente. Com base no exposto, o presente estudo tem como objetivo investigar as percepções e a satisfação dos professores acerca de um curso de formação de professores.

2 Metodologia

Este estudo foi delineado sob uma perspectiva explicativa-qualitativa, com o objetivo de elucidar os elementos que influenciam ou contribuem para a manifestação de determinados fenômenos. De acordo com Gil (2008), a pesquisa explicativa visa à compreensão aprofundada da realidade, esforçando-se para elucidar o substrato lógico e as razões subjacentes aos eventos observados. Minayo (2009) destaca que a abordagem qualitativa oferece uma visão holística ao penetrar no universo dos significados das interações e ações humanas, enfatizando a importância das representações e intenções dos sujeitos envolvidos, que devem ser explicitadas e interpretadas pelos próprios participantes da pesquisa.

Esta investigação é parte integrante de um projeto de doutorado voltado à capacitação de professores. No referido projeto foram desenvolvidas atividades relevantes ao âmbito tecnológico durante um período letivo, incorporando práticas pedagógicas ao planejamento das



atividades docentes e discentes em sala de aula. O projeto em questão, é intitulado “Unisaber Framework: estratégia de formação permanente de docentes na escola”.

Inicialmente foi feito um primeiro contato com a diretoria da escola. Após a aprovação da atividade, foi realizada uma reunião com os professores. Em seguida realizou-se a aplicação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que deveria ser assinado com aceite ou não para participação no curso de formação. A metodologia empregada para essa fase seguiu o modelo de pesquisa-participante, conforme descrito por Gil (2008).

2.1 Caracterização do público

Para aplicação do projeto elegeu-se uma escola da rede pública de ensino do município de Canoas/RS. A escola está localizada na região periférica da cidade e possui mais de 700 alunos e 29 professores. Conta com ensino fundamental nas modalidades Ensino Regular e EJA. No IDEB de 2021, obteve os seguintes índices: Anos Iniciais: 4,7; e Anos Finais: 4,1 (Brasil, 2021).

Primeiramente o projeto foi apresentado à direção da escola. Após a aprovação, realizou-se uma reunião presencial com todos os professores. Neste primeiro encontro com os professores foi explicado o projeto, suas etapas e metodologias. Após aplicação do TCLE, aceitaram participar do curso de formação nove professoras.

A média de idade das professoras é de 36 anos. Há um espectro amplo de tempo de atuação na educação básica, sendo a média 12 anos. Do total das professoras (nove), oito possuem especialização (seis especialistas e duas com mestrado, um acadêmico e outro profissionalizante), e apenas uma não possui especialização. A atuação em outras escolas é confirmada por oito professoras. Apenas uma tem dedicação exclusiva na escola onde foi aplicada a pesquisa.

2.2 O Programa de Formação de Professores

Foram ministradas 12 oficinas remotas totalizando 40h entre os meses de abril e novembro de 2023, com datas sempre articuladas conforme a disponibilidade das professoras. As temáticas abordadas na formação e os conteúdos programáticos são apresentados no Quadro 1.

Quadro 1 – Temáticas e conteúdos do curso de formação

Temática	Conteúdo
Aprendizagem Ativa	Fundamentos das Metodologias Ativas
	Aprendizagem baseada em projetos (com uso de bases científicas)
	Design Thinking X Design Sprint X MVP (Minimum Viable Product – ou Produto Mínimo Viável, outra metodologia de desenvolvimento de produtos, no entanto, adaptada pelo autor para desenvolvimento de objetos educacionais)
	Gamificação
	Sala de aula invertida



	Avaliações de desempenho em Metodologias Ativas
Temas Geradores e Práticas Interdisciplinares no contexto da BNCC	Construção prática de objetos de aprendizagem
	Recursos Educacionais Abertos (REA)
	Design Instrucional
	Usabilidade Pedagógica (UX)
	Comunicação Digital
	Portfólio Digital do Professor

Fonte: elaborado pelos autores, 2024.

A proposta da formação foi organizada seguindo os ciclos regulares baseados no modelo Scrum (2023). O Scrum é uma estrutura de gerenciamento de projetos ágil que é usada principalmente para o desenvolvimento de software, embora suas práticas e princípios também possam ser aplicados a outros contextos. Foi desenvolvido para facilitar a colaboração em equipes que trabalham em projetos complexos, promovendo uma abordagem interativa e incremental para otimizar a previsibilidade e controlar o risco (Scrum, 2023).

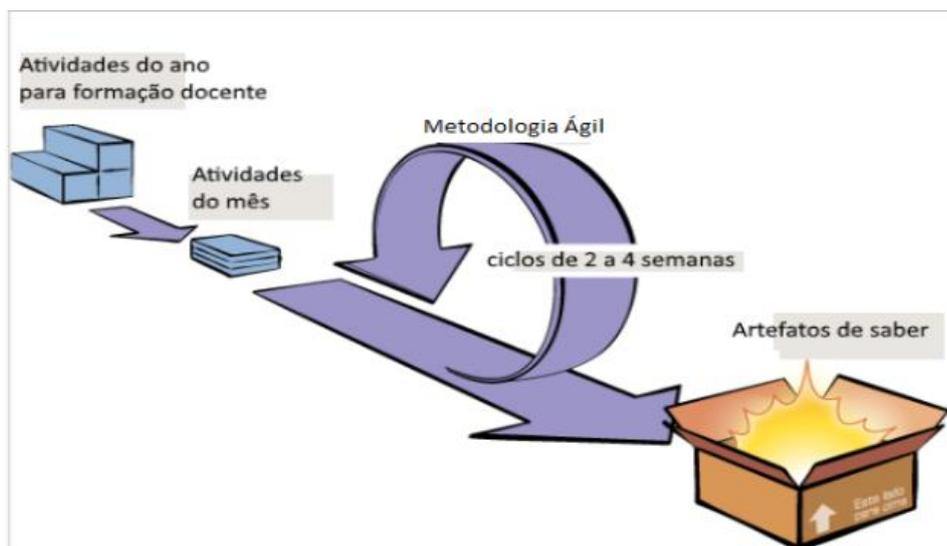
O Scrum promove uma abordagem adaptativa e flexível, permitindo mudanças rápidas e a adoção de feedbacks para melhorar o produto e o processo de trabalho. Ao contrário de métodos tradicionais, que enfocam planejamento extenso e execução linear, o Scrum é iterativo e centrado no aprendizado contínuo e na melhoria do produto, da equipe e dos métodos de trabalho. É baseado em um conjunto de valores, princípios e práticas que devem ser seguidos para permitir que a equipe de projeto trabalhe de maneira eficaz (Scrum, 2023).

Alguns dos componentes chave do Scrum incluem Sprints – períodos de tempo fixos (geralmente de duas a quatro semanas) durante os quais um conjunto definido de atividades deve ser concluído e pronto para revisão; Product Backlog – uma lista ordenada de tudo o que é necessário no produto final, priorizada pelo valor que traz; Scrum Master – uma pessoa que facilita o Scrum dentro da equipe, ajudando a equipe a seguir as suas práticas; Revisão do Sprint – uma reunião no final de cada Sprint para apresentar o trabalho concluído e adaptar o Product Backlog se necessário; e Retrospectiva do Sprint – uma reunião realizada após a revisão para refletir sobre o Sprint anterior, com o objetivo de melhorar o processo no próximo Sprint.

Neste projeto de formação o método Scrum foi adaptado. Nas oficinas de formação os professores foram desenvolvendo projetos e, posteriormente, estes deveriam ser desenvolvidos juntamente com os seus respectivos alunos em sala de aula, visando assim o desenvolvimento de recursos educacionais digitais como produto final da formação. Os ciclos foram organizados em duas a quatro semanas. Um compilado desta adaptação do método pode ser observado na Figura 1.



Figura 1 – Método Scrum adaptado para Formação de Professores



Fonte: elaborado pelos autores, 2023.

2.3 Análise de dados

Após a realização do curso de formação de professores, foi aplicado um formulário online, elaborado através da plataforma Google Forms. Este instrumento teve como objetivo investigar as percepções dos docentes acerca do processo de formação e contou com um total de 18 questões abertas e fechadas. Para a análise dos dados coletados, adotou-se a metodologia de análise de conteúdo e categorização proposta por Bardin (2011).

O método de análise de conteúdo de Bardin envolve etapas específicas, tais como uma pré-análise inicial através da leitura flutuante do material, uma exploração detalhada por meio de leituras minuciosas e a identificação de ideias e respostas similares, que culmina na elaboração das categorias de análise (Bardin, 2011). O presente estudo segue o propósito estabelecido para este artigo, o qual consiste em examinar e debater as categorias de análise que emergiram das questões levantadas.

3 Resultados e Discussão

Devido ao fato de que a pesquisa foi realizada em um cenário pós-pandemia, inicialmente as professoras encontravam-se bastante desmotivadas e cansadas. Durante as visitas à diretoria, com vistas a manter o contato mais próximo, foram relatados o aumento expressivo de casos de indisciplina por parte dos alunos, a sobrecarga de burocracia, e uma grande dificuldade para reter a atenção dos alunos (fato narrado também por todas as professoras participantes do projeto).

O cansaço das professoras foi um fator que postergou algumas vezes o início do projeto. Também gerou remarcações de aulas e por vezes inibiu uma melhor compreensão dos conteúdos apresentados, havendo inclusive pedidos individuais de reprise da aula nos casos em que, devido ao cansaço, a professora estava ausente, ou ainda teve dificuldades de atenção. Este contexto gerou um resultado menor do que o esperado pelos pesquisadores.

Percebemos claramente a fadiga das professoras e a sobrecarga de atividades como fatores que tiveram grande impacto ao longo da formação. Uma das reclamações recorrentes era destinada à secretaria municipal, que criava e gerava inúmeras demandas de eventos, de atividades complementares, administrativas, etc. Ironicamente, em uma das reuniões presenciais um representante da secretaria esteve presente com novas demandas, e a reunião pré-agendada foi abreviada, de maneira imprevista, exemplificando a desconexão entre a escola e a secretaria. Uma frase dita por uma das professoras ligadas a gestão foi emblemática: “... a secretaria nos vê e não nos enxerga, nós vemos a secretaria e não nos reconhecemos nela...”.

O instrumento de pesquisa contava com perguntas relacionadas à satisfação dos docentes com o curso de formação e trazia questões sobre o conteúdo abordado, a relevância destes e o equilíbrio entre teoria e prática. Indagou-se acerca da utilidade e aplicação dos conteúdos apreendidos para realização de trabalhos com os alunos em sala de aula. Também foi questionado sobre a oficina que mais contribuiu para o desenvolvimento profissional das professoras participantes e se estas sentiram falta de algum conteúdo específico, que poderia ter sido abordado na formação. Por fim, foi perguntado a respeito da satisfação das participantes com relação ao suporte técnico e pedagógico ofertado pelos responsáveis pela formação, e a possibilidade de recomendação deste curso a outros educadores. Os resultados são apresentados em seções a seguir.

3.1 Percepção das participantes com relação às temáticas abordadas

Esta seção compreende os resultados das seguintes questões: 1) O conteúdo da formação atendeu às suas expectativas? 2) Você encontrou um equilíbrio entre teoria e prática durante as oficinas? 3) Quão relevantes foram os temas abordados para sua prática pedagógica atual?

Com relação à pergunta um, foram encontrados os seguintes resultados: cinco professoras afirmaram que o conteúdo atendeu por completo as expectativas, duas afirmaram que as expectativas foram atendidas parcialmente, uma afirmou que não teve as expectativas atendidas e uma destacou que a formação superou as expectativas. Com base nos resultados, foi possível compreender que a maioria das participantes sentiu que o conteúdo da formação atendeu ou superou suas expectativas, indicando um alto nível de satisfação geral com o conteúdo oferecido. Apenas uma minoria expressou insatisfação ou a percepção de que suas expectativas não foram totalmente atendidas.

Este resultado pode ter se dado em razão da explanação inicial do projeto e do convite aos professores, que poderia ser aceito ou não, sem prejuízo aos que não aceitassem participar. De fato, isto faz com que o professor participe por vontade e interesse próprio e não como obrigação. Soares *et al.* (2023) concordam ao afirmar que é fundamental questionar os professores sobre seu interesse em participar dessas capacitações e, sobretudo, se estão dispostos a refletir e, se for o caso, modificar suas práticas pedagógicas de ensino após a formação.

Como resultado da pergunta número dois, observou-se que quatro professoras disseram sentir-se satisfeitas com o equilíbrio entre teoria e prática, pois foi um equilíbrio adequado e; uma professora apontou a predominância da teoria em detrimento da prática. Em contrapartida, outras quatro participantes alegaram ter achado que o curso de formação deu uma ênfase maior na prática, abordando pouca teoria.

Nesta segunda questão, podemos perceber que as opiniões ficaram mais divididas, refletindo uma variedade de experiências quanto ao equilíbrio entre teoria e prática. Embora um grupo considerável tenha sentido um equilíbrio adequado, há uma divisão clara entre

aqueles que desejavam mais fundamentação teórica e aqueles que esperavam mais atividades práticas.

Esta análise revela uma percepção geral positiva sobre a formação, com destaque para a capacidade do programa de atender ou superar as expectativas da maioria dos participantes. Contudo, os organizadores podem considerar ajustes para atender melhor às preferências individuais sobre o equilíbrio entre teoria e prática, sugerindo a necessidade de uma abordagem mais personalizada ou flexível nas oficinas futuras.

No mesmo sentido, Sacristán (1998) afirma que o currículo deve ser entendido como uma construção cultural, o que implica dizer que a formação docente deve ser contextualizada dentro das realidades específicas de cada escola de seu entorno, promovendo assim uma educação que esteja em diálogo constante com o seu contexto. Isso significa que os programas de formação continuada precisam ser adaptáveis e escaláveis, capazes de responder às dinâmicas e às necessidades emergentes de cada comunidade educativa.

A incorporação de tecnologias emergentes no desenvolvimento de recursos educacionais, juntamente com a visão do professor como um pesquisador ativo e do aluno como coautor, representa um avanço significativo na forma como o ensino e a aprendizagem são concebidos. Esta abordagem não apenas enriquece o processo educacional com recursos digitais inovadores, mas também fomenta um ambiente de aprendizado mais colaborativo e engajado (Cardoso; Almeida; Silveira, 2021).

Já a pergunta três, que investigou a relevância dos temas abordados para a prática pedagógica, teve como resultado quatro professoras que afirmaram que as temáticas foram extremamente relevantes para a sua prática pedagógica, duas que afirmaram que as temáticas foram moderadamente relevantes, uma que afirmou serem as temáticas pouco relevante e outras duas participantes que destacaram a relevância das temáticas com especificidades.

A maioria das participantes considerou os temas abordados como extremamente relevantes para sua prática pedagógica, o que sugere uma forte conexão entre o conteúdo da formação e as necessidades práticas dos educadores. A especificidade de certas respostas indica áreas de interesse particular ou lacunas percebidas na formação, como a falta de foco em ciências ambientais ou a ênfase em novas metodologias de ensino e promoção da saúde.

A formação continuada de professores, quando ancorada na realidade específica da escola e considerando o território ao seu redor, constitui um eixo fundamental para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que sejam não apenas relevantes e significativas, mas também sustentáveis e integradas ao contexto social e cultural dos alunos. Esta abordagem ressalta a necessidade de uma formação que transcenda a transmissão de conhecimentos teóricos isolados, engajando-se em uma pedagogia crítica que promove a transformação tanto no indivíduo quanto na sociedade (Freire, 1970).

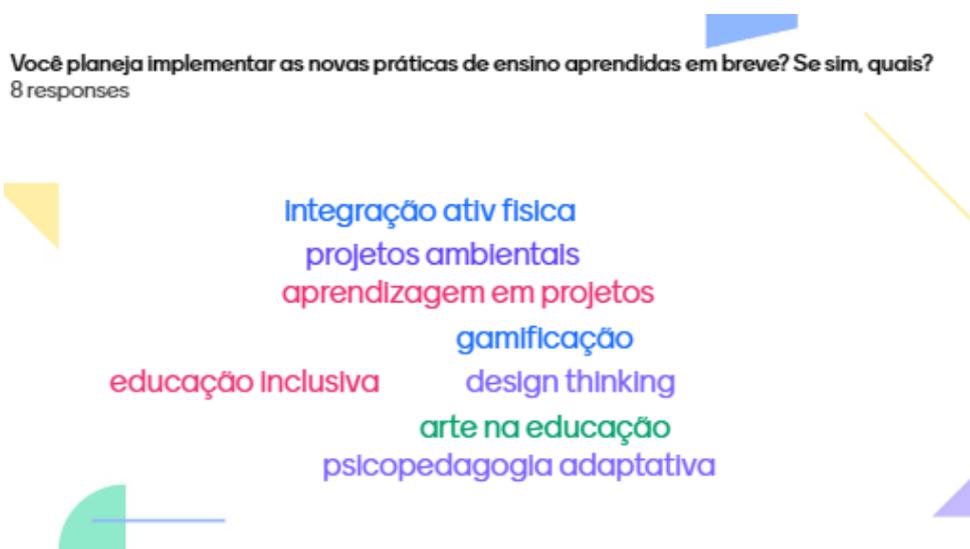
3.2 Aplicabilidade e contribuição profissional dos conteúdos do curso

A fim de investigar a aplicabilidade dos conteúdos apreendidos e a contribuição das temáticas para o desenvolvimento profissional das professoras participantes do curso de formação, foram estruturadas duas perguntas. São elas: 1) Você planeja implementar as novas práticas de ensino aprendidas em breve? Se sim, quais? 2) Qual foi a oficina que mais contribuiu para seu desenvolvimento profissional e por quê?

Os resultados da pergunta um foram organizados em formato de nuvem de palavras e são apresentados na Figura 2.



Figura 2 – Práticas de ensino que as participantes desejam implementar em sala de aula



Fonte: elaborado pelos autores, 2024.

Pode-se observar na Figura 2 a diversidade de abordagens inovadoras que os educadores estão dispostos a explorar em suas práticas pedagógicas. As participantes apontaram de forma equilibrada conteúdos envolvendo as duas temáticas abordadas no curso, o que causou satisfação aos organizadores – pois demonstra que a organização e a dedicação às temáticas foram feitas de maneira balanceada, chegando assim aos professores.

A noção de conectivismo, como proposta por Siemens e Downes (2008), enfatiza a importância das redes de aprendizagem que se estabelecem por meio da interação e cooperação entre os alunos, professores e conteúdos, mas também entre as escolas de uma mesma rede educacional. Esta perspectiva sugere que o conhecimento é distribuído e que aprender consiste na capacidade de construir e navegar por redes de informações e relações. Essa abordagem é especialmente pertinente no contexto da sociedade da informação e do conhecimento, na qual a capacidade de aprender a aprender torna-se uma competência chave (Morin, 2000).

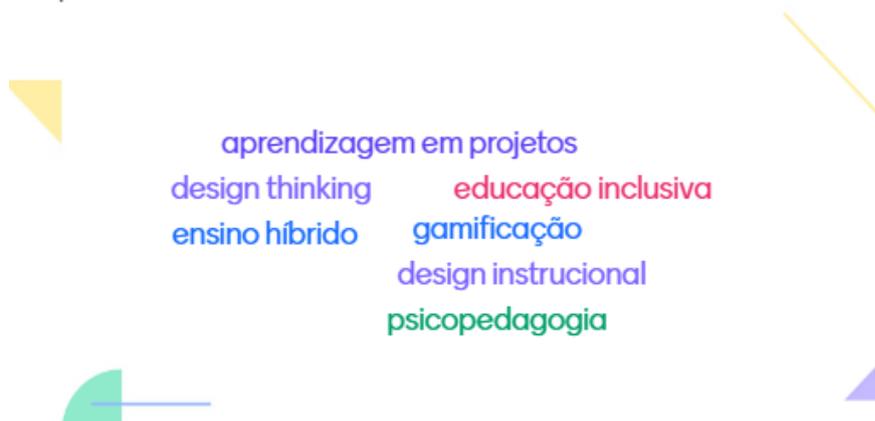
Além disso, a pedagogia da cooperação surge como um componente vital deste futuro, o que sugere o desenvolvimento de projetos educacionais em cooperação com outras escolas, tanto no âmbito municipal e estadual como em uma escala nacional e internacional. Esta cooperação interinstitucional, funcionando em redes educacionais não hierárquicas, permite a singularidade e a troca de conhecimentos e experiências, o que destaca a importância da comunidade e da colaboração no processo educativo.

Na segunda pergunta, acerca da oficina que mais contribuiu para o desenvolvimento profissional das professoras, os resultados também foram organizados em formato de nuvem de palavras. Esta é apresentada a seguir na Figura 3.



Figura 3 – Oficinas que mais contribuíram para o desenvolvimento profissional das professoras

Qual foi a oficina que mais contribuiu para seu desenvolvimento profissional e por quê?
7 respostas



Fonte: elaborado pelos autores, 2024.

Assim como na questão anterior, nesta também foi possível perceber um equilíbrio entre as respostas das professoras com relação à oficina que mais contribuiu para o desenvolvimento profissional. No entanto, há uma leve inclinação às oficinas pertencentes à temática Aprendizagem Ativa.

Estudos como aquele realizado por Magalhães *et al.* (2017) indicam que, apesar dos esforços da educação formal nos últimos anos para promover uma abordagem mais crítica e reflexiva na aprendizagem dos estudantes, bem como para estimular o desenvolvimento por meio de trabalho em grupo, as escolas mantêm predominantemente metodologias tradicionais. Essas metodologias se baseiam na transmissão de conhecimento e frequentemente resultam na passividade do estudante.

Em consonância com as ideias de Freire (2001), ressalta-se que um professor não pode ensinar aquilo que não foi ensinado a ele. Portanto, é crucial que ele se capacite adequadamente para exercer a docência e estar em constante processo de atualização. Pois, para que os professores incorporem métodos ativos em suas práticas pedagógicas, é essencial que recebam a devida capacitação para tal. Nesse sentido, urge a importância de o professor estar constantemente em processo de aprendizagem, o que implica a necessidade das formações continuadas (Imberón, 2009).

O futuro delineia um cenário onde a formação de professores transcende a abordagem tradicional, centrada em currículos rígidos e genéricos, movendo-se em direção a uma metodologia adaptativa, maleável e escalável. Neste paradigma, a capacidade de avaliar continuamente a performance e ajustar os conteúdos pedagógicos conforme o necessário não é apenas preferível: é imperativa. Ao permitir a inclusão e a exclusão de temas baseados na realidade local de cada escola, os programas de formação de professores destacam a importância de conceitos como territorialidade e decolonialidade, reconhecendo e valorizando a diversidade cultural e socioeconômica das comunidades atendidas.

3.3 Satisfação das professoras acerca da organização da formação

Na busca por compreender o nível de satisfação das participantes com relação à organização e demais aspectos do curso de formação, foram criadas as questões: 1) Você sentiu

falta de algum tema que não foi abordado durante as oficinas? Qual? 2) Como você classificaria o suporte técnico e pedagógico recebido durante a formação? 3) Você recomendaria este programa de formação a outros educadores? Por quê?

Nas respostas da questão um foram apontadas muitas temáticas, como tecnologias emergentes, estratégias inclusivas, arte digital, intervenções psicopedagógicas, literatura mundial, sustentabilidade e práticas ecológicas, matemática e arte, bem-estar emocional e atividade física, liderança educacional e gestão de mudanças. Nessa pergunta percebeu-se os diversos interesses das participantes, bem como algumas lacunas na formação.

Já com relação à questão dois, referente ao suporte técnico e pedagógico recebido durante a formação, seis participantes apontaram como excelente, duas como bom e uma professora disse ter sido regular. Nesse sentido, podemos considerar que a maioria das participantes avaliou o suporte recebido durante a formação como excelente, ressaltando a prontidão, a disponibilidade para esclarecer dúvidas e o feedback construtivo como aspectos notáveis. Uma minoria considerou o suporte como bom, sugerindo a necessidade de ajustes para abordar necessidades especiais ou para uma cobertura mais ampla das necessidades básicas. Uma avaliação como regular aponta para a importância do suporte individualizado, destacando a diversidade de expectativas e necessidades dos participantes.

Por fim, a última pergunta questionava sobre a possível recomendação, por parte das participantes, do referido curso de formação. Todas as participantes responderam que recomendariam este curso a outros educadores, mencionando como motivos a abordagem prática da formação, a relevância do conteúdo, a integração entre a arte e a tecnologia, o apoio pedagógico e as estratégias de intervenção, a qualidade e a aplicabilidade técnica.

A partir destes dados, nota-se uma clara tendência das respondentes em valorizar aspectos práticos e aplicáveis do programa, o que indica uma preferência por formações que oferecem ferramentas e técnicas diretamente utilizáveis em seus contextos de ensino. A relevância e a atualidade do conteúdo também são destacadas, o que sugere que o programa consegue atender às demandas contemporâneas do ensino. Já a sugestão de inclusão de mais conteúdos relativos a apoio psicopedagógico, estratégias de intervenção e questões ambientais, que também emergiram das respostas, indica uma consciência sobre a importância de abordagens holísticas no ensino, que considerem o bem-estar emocional dos estudantes e a sustentabilidade.

No âmbito da formação de professores, isto implica a necessidade de estruturas não hierárquicas que promovam a colaboração e o compartilhamento de experiências e recursos educacionais abertos, como sugerido por Behar (2009). Nesse sentido, os programas de formação devem ser concebidos de maneira a facilitar essa interconexão, promovendo a construção coletiva de conhecimento e a adaptação às constantes mudanças tecnológicas e sociais. Isso está em consonância com as ideias de autores como Latour (2005) e Deleuze (1992), que enfatizam a produção de conhecimento como um processo colaborativo e em constante evolução.

A implementação prática desses princípios requer um compromisso institucional com a formação continuada de professores que seja flexível, contextualizada e colaborativa, de forma a promover a autonomia docente e estimular a inovação pedagógica. Isso implica um desafio significativo para as políticas educacionais, que devem fornecer o suporte necessário para a realização dessas abordagens.

4 Conclusões

Diante das respostas aos questionamentos pode-se constatar satisfação por grande parte das professoras participantes do curso de formação com relação ao conteúdo abordado e também à organização, à assistência e ao suporte oferecido pelos organizadores do programa. Muitas foram as oficinas consideradas para aplicação futura nas práticas pedagógicas das professoras, e muitas foram aquelas elencadas por terem contribuído significativamente para o desenvolvimento profissional das participantes.

A formação de professores está à beira de uma transformação significativa, impulsionada pela emergência de frameworks adaptativos que podem revolucionar a maneira como os docentes são preparados para enfrentar os desafios do ensino contemporâneo. A chave para esse futuro é a customização e a flexibilidade, onde os frameworks de desenvolvimento docente são moldados e ajustados pelas próprias escolas e seus professores de maneira a refletir diretamente a realidade e as necessidades específicas de cada contexto educacional.

Nesse cenário, os frameworks adaptativos para a formação continuada de professores são reconhecidos não apenas como uma solução prática para os desafios atuais e futuros da educação, mas como uma evolução necessária na preparação dos educadores para um mundo em constante mudança. Pois quando esses frameworks são pensados e desenvolvidos com a participação ativa dos professores e ajustados às necessidades específicas de cada escola, apontam para uma era de maior relevância, eficácia e inclusão na educação, na qual a formação docente é verdadeiramente centrada na realidade e nas demandas de cada comunidade educacional.

De fato, é evidente a importância de eventos formativos como estes, os quais oferecem oportunidades para incentivar os professores a buscar inovação em seus conhecimentos e aprofundar as práticas pedagógicas já existentes, de forma a aprimorar sua atuação docente e melhorar a qualidade do ensino na educação básica. No entanto, é importante considerar que o número limitado de participantes pode representar uma restrição que impede discussões mais abrangentes e aprofundadas. Um maior número de participantes poderia facilitar reflexões e debates interdisciplinares, bem como permitir um diagnóstico mais abrangente de diferentes visões e situações inerentes ao contexto educacional.

Quanto às perspectivas de estudos futuros, confirma-se a relevância da oferta de cursos e oficinas formativas que favoreçam atividades práticas, a relevância da continuidade de pesquisas direcionadas à temática de formação de professores voltadas à realidade das escolas e dos contextos em que estas estão inseridas, visto que essas ações podem servir como subsídios práticos para auxiliar o professor em sua prática pedagógica.

Referências

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: 70, 2011.

BEHAR, Patricia Alejandra. **Modelos pedagógicos em educação a distância**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BRASIL, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). **Formação de Professores da Educação Básica**. Disponível em: Formação de Professores da Educação Básica — CAPES, 2023. Acesso em: out, 2023.

BRASIL. Instituto Nacional De Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)**. 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb/resultados, 2021>. Acesso em: jul, 2023.

CARDOSO, Milena Jansen Cutrim; ALMEIDA, Gil Derlan Silva; SILVEIRA, Thiago Coelho. Formação continuada de professores para uso de Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) no Brasil. **Revista Brasileira de Informática na Educação**, v. 29, p. 97-116, 2021.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

DELEUZE, Gilles. **Conversações: 1972-1990**. São Paulo: 34, 1992.

DEMO, Pedro. **Professor do futuro e reconstrução do conhecimento**. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

FREIRE, P. Carta de Paulo Freire aos professores. **Estudos avançados**, v. 15, n. 42, p. 259-268, 2001.

GADOTTI, M. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. 2009.

IMBERNÓN, Francisco. Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza. **Cortez**, São Paulo: 2010.

LATOUR, Bruno. **Reassembling the Social: An Introduction to Actor-Network-Theory**. **Oxford**: Oxford University Press, 2005.

MAGALHÃES, L. H. *et al.* Metodologia Ativa e formação de professores: uma proposta com base na sala de aula invertida. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL ABED DE EDUCAÇÃO A DIST NCIA, 2017, Londrina. **Anais[...]**, Londrina, 2017.

MCLUHAN, Marshall. **Os meios de comunicação como extensões do homem**. São Paulo: Cultrix, 2005.

MORIN, Edgar. **A via: para o futuro da humanidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.

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

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

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo:** uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SCRUM. **Scrum.org:** O Guia Scrum. 2023. Disponível em:
<https://www.scrum.org/resources/scrum-guide>

SIEMENS, George; DOWNES, Stephen. **Connectivism & Connected Knowledge.** 2008.

SOARES, Renata Godinho *et al.* Metodologias ativas de aprendizagem: relato de uma oficina formativa. **Educação: Teoria e Prática**, v. 33, n. 66, 2023.

ZEICHNER, K. Para além da divisão entre professor pesquisador e pesquisador acadêmico. *In:* GERALDI, C. M. G.; FIORENTI, D.; PEREIRA, E. M. de A. **Cartografia do trabalho docente:** Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

Recebido em março de 2024

Aprovado em junho de 2024.