



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE E AS PRÁTICAS INDUTORAS: CONTRIBUIÇÕES AO DEBATE

RESUMO

As pesquisas aqui reunidas pretendem contribuir para a compreensão da prática docente como processo construído na interação e na coletividade. A partir do conceito de desenvolvimento profissional docente, em que as etapas de formação são um *continuum* que perpassam e que se articulam de forma intrínseca pela trajetória dos profissionais, pode-se destacar que os professores aprendem e se desenvolvem profissionalmente mediante a participação em diferentes práticas, processos e contextos. Uma reflexão inicial concebe o papel do coordenador pedagógico, enquanto mediador, formador e articulador comprometido com o desenvolvimento do currículo escolar por meio de um trabalho coletivo e dialógico. O segundo artigo investiga como ocorreu o desenvolvimento de docentes, de dois cursos de Medicina para uso crítico de Tecnologias da Informação e Comunicação e conclui que na educação médica tal perspectiva não é, ainda, uma prática constante. Por fim, o terceiro artigo apresenta as percepções e entendimentos de orientadores pedagógicos em exercício na Secretaria Municipal de Educação (SEMED) de São Gonçalo (RJ), a respeito da formação continuada oferecida aos profissionais da educação. Os dados analisados apontam para uma percepção positiva com relação às ações de formação continuada oferecidas pela SEMED, apesar destas ainda carecerem de adequações às necessidades e interesses dos professores. Ao concluir esse conjunto de reflexões sobre o tema tem-se que a aprendizagem conjunta dos professores e o foco no ensino e seus dilemas como objeto de reflexão e investigação podem colaborar para o desenvolvimento profissional docente.

Palavras-chave: Desenvolvimento Profissional Docente, Formação de Professores, Práticas de Formação de Professores



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

OS DESAFIOS DA FUNÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO UM ESTUDO DE CASO DE UMA ESCOLA DA REDE MUNICIPAL DE JUIZ DE FORA

RESUMO

Este estudo tem como objetivo de pesquisa identificar os desafios enfrentados pelos coordenadores pedagógicos da rede municipal de Juiz de Fora após o retorno das aulas presenciais no período da pandemia da Covid-19. Inspirados pelas ideias de Paulo Freire, discutimos a importância de uma educação libertadora, defendendo um modelo escolar que promova diálogo reflexivo e inclusão, em especial nas ações dos coordenadores pedagógicos. Para a realização da pesquisa de campo, optamos pelo estudo de caso de uma escola da rede municipal de Juiz de Fora e as entrevistas com os coordenadores pedagógicos que atuam na escola. Compreendemos que apesar dos impactos causados pela Pandemia do Covid-19 e os desafios após o retorno presencial, o coordenador pedagógico continua a ser o elemento formador, articulador, mediador da escola por meio de um trabalho, humanizado, dialógico, reflexivo e coletivo, contribuindo para a construção de uma sociedade mais inclusiva, ética e solidária.

Palavras-chave: Coordenação Pedagógica, diálogo, mediação.

INTRODUÇÃO

A pandemia global trouxe desafios sem precedentes para o campo da educação, exigindo adaptações rápidas e inovações por parte de todos os profissionais envolvidos com a educação. Nesse contexto, a coordenação pedagógica emergiu como peça-chave na promoção do ensino que favorecesse a aprendizagem, garantindo o engajamento dos estudantes e o apoio aos educadores. Ao longo desse período desafiador, algumas experiências bem-sucedidas se destacaram, evidenciando a importância do papel da coordenação pedagógica na transformação positiva do ambiente educacional.

Podemos destacar a capacitação docente remota, que, em muitas instituições, a coordenação pedagógica liderou esforços para capacitar os educadores em ferramentas digitais e metodologias de ensino online. A coordenação pedagógica, juntamente com os professores, desempenhou um papel importante ao implementar estratégias de acompanhamento individualizado para os estudantes. Estabelecer canais de comunicação eficazes entre

educadores, alunos e familiares contribuiu para identificar necessidades específicas, oferecendo suporte personalizado e evitando o distanciamento social afetar o desenvolvimento acadêmico e emocional dos estudantes. E ainda, algumas coordenações pedagógicas abraçaram a oportunidade para promover inovações no modelo de ensino. A integração de recursos tecnológicos, a criação de ambientes virtuais interativos e o desenvolvimento de projetos educacionais adaptados ao formato online demonstraram que é possível inovar mesmo em circunstâncias adversas.

Consideramos que as experiências bem-sucedidas da coordenação pedagógica durante a pandemia ressaltam a importância de uma abordagem adaptativa, flexível e centrada no aluno. Ao enfrentar desafios, esses profissionais não apenas mantiveram a continuidade do processo educacional, mas também fortaleceram os laços entre a comunidade escolar, evidenciando que a resiliência e a inovação são elementos fundamentais para uma tentativa de sucesso na educação, independentemente das circunstâncias.

Ressaltamos que, apesar dos relatos de experiências bem-sucedidas nas escolas, consideramos que o corpo docente, assim como as equipes pedagógicas das escolas do município de Juiz de Fora/MG (no caso deste estudo), não se encontravam totalmente preparadas para inovar ou, ao menos, promover ações que viabilizassem um ensino de forma remota.

Em janeiro de 2021, com uma nova administração na cidade de Juiz de Fora/MG, a política baseada nas concepções Freirianias se fez presente. Além das reuniões pedagógicas organizadas pela nova gestão da Secretaria de Educação, passamos a ser contemplados com *lives*, capacitações, estudos para a reformulação do Referencial Curricular da Rede Municipal de acordo com a BNCC, seminários sobre currículo e sobre o Centenário de Paulo Freire, além de muitas outras ações formativas. Foram momentos intensos, com muitas informações e propostas para serem colocadas em prática, visando o melhor atendimento educacional para nossos professores e alunos.

No mês de setembro de 2021, as aulas presenciais começaram a ser retomadas de forma gradativa, no sistema denominado “Bolhas”¹. Foram organizados três “Bolhas” e cada uma deveria incluir, no máximo, dez alunos. Na primeira semana iniciamos com os alunos da Educação Infantil, em seguida, com os alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, e, por

¹ Denominação dada pela Secretaria de Educação de Juiz de Fora para organizar os alunos em pequenos grupos, no retorno gradativo das aulas presenciais. As turmas foram divididas em grupos de até dez alunos, que compareciam à escola em dias e horários distintos.



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

fim, os anos finais do Ensino Fundamental. Gradativamente, a partir do mês de novembro, a quantidade de “Bolhas” foi sendo reduzida para a retomada das aulas presenciais na rede municipal de Juiz de Fora/MG. Ressaltamos que o retorno dos alunos à escola era optativo aos pais e/ou responsáveis, sendo necessário assinar o Termo de Responsabilidade. Muitas escolas se organizaram e realizaram reuniões de pais para esclarecer e tirar dúvidas quanto ao retorno presencial. Assim muitos pais optaram por permanecerem com seus filhos em casa e as escolas continuaram a realizar suas atividades por meio do *Google Classroom*, *WhatsApp* ou material impresso.

Iniciamos o ano de 2022 totalmente presencial. Neste início ainda se percebia o medo e a insegurança dos professores, pais e responsáveis, mas a alegria e a esperança em poder voltar à escola. Percebemos a alegria do reencontro, mesmo não podendo tocar e abraçar aqueles com quem convivemos por um longo tempo apenas de forma remota.

Foi a partir do retorno presencial das aulas que nos demos conta dos novos desafios que passaram a fazer parte da rotina dos coordenadores pedagógicos. Observamos que as crianças e os adolescentes passaram a apresentar crises de ansiedade e de pânico, os professores adoecidos, alguns tiveram até mesmo que se afastar por Licença Médica. E não foram somente as questões relacionadas ao emocional, mas, em especial, aquelas que se referiam ao desenvolvimento cognitivo dos alunos. Percebemos, antes de realizarmos uma avaliação diagnóstica, o impacto do ensino remoto no desenvolvimento da aprendizagem: alunos não alfabetizados, déficit na aprendizagem dos conteúdos que são pré-requisitos, comprometimento nas relações interpessoais, entre outros. Surgiu, neste momento o seguinte questionamento: Quais são os desafios enfrentados pelos coordenadores pedagógicos da rede municipal de Juiz de Fora após o retorno das aulas presenciais no período da pandemia da Covid-19?

Assim, reiteramos que buscamos, compreender as mudanças que foram incorporadas à prática do coordenador pedagógico após a retomada das aulas presenciais no período da pandemia da Covid-19. Passamos a perceber que a escola mudou e que velhas práticas precisavam ser revistas. Devido ao período de isolamento proporcionado pela pandemia, aumentaram as desigualdades sociais e o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos ficou comprometido. Diante desta realidade foi preciso dialogar, inovar e acreditar para que pudessemos enfrentar os desafios com coragem e esperança.

Diante do exposto, apresentamos como objetivo geral, identificar os desafios enfrentados pelos coordenadores pedagógicos da rede municipal de Juiz de Fora/MG após o retorno das aulas presenciais no período da pandemia da Covid-19².

A atuação na coordenação pedagógica nos proporcionou a percepção da importância deste profissional na mediação do processo educacional junto aos professores e na promoção de reflexões sobre o entendimento de como as crianças e jovens desenvolvem o seu aprendizado. Longos anos de estudo e de experiência na área nos fazem refletir sobre como os coordenadores pedagógicos precisam estabelecer uma relação de acolhimento com os professores no sentido de incentivá-los a promover ações humanizadoras e pedagógicas que levem os alunos ao aprendizado. Neste sentido, durante o período de isolamento provocado pela Covid-19, estas relações ficaram comprometidas – coordenação/professor e professor/aluno. Ressaltamos que ficaram comprometidas pois não havia um contato presencial, imprescindível nas relações humanas.

Do ponto de vista social, os resultados deste estudo poderão proporcionar aos coordenadores pedagógicos da rede municipal de Juiz de Fora/MG, um olhar atento e reflexivo sobre as suas ações nas escolas em que atuam. Ressaltamos as contribuições para a reformulação de práticas e a inserção de ações humanizadoras e acolhedoras na rotina destes profissionais.

Para a pesquisa de campo, escolhemos um estudo de caso de uma escola da rede municipal de Juiz de Fora/MG, utilizando entrevistas com coordenadores pedagógicos para a coleta de dados. Adotamos a abordagem qualitativa pela sua capacidade de proporcionar uma compreensão aprofundada e reflexiva do papel do coordenador pedagógico. As entrevistas, devido à sua flexibilidade, possibilitaram explorar os significados e o contexto das questões abordadas, adaptando as perguntas conforme necessário.

Ao concluir o estudo, afirmamos que o coordenador pedagógico desempenha um papel central na escola, especialmente após o retorno presencial, enfrentando os desafios, medos e inseguranças com coragem e esperança. Defendemos a necessidade de ações dialógicas e humanizadas para promover uma escola mais acolhedora e humana, onde todos os alunos, mediados pelos professores e coordenadores pedagógicos tenham a oportunidade de desenvolver todo o seu potencial.

² Este estudo é o resultado da dissertação de mestrado da professora Ms. Christiane Mury Gomes, sob a orientação da professora Dra. Cintia Chung Marques Corrêa do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica de Petrópolis.

METODOLOGIA

Diante dos objetivos propostos para este estudo, optamos pela realização de um estudo de caso, que está inserido no campo da pesquisa qualitativa. Considera-se como estudo de caso

[...] uma recolha formal de dados apresentados como uma opinião interpretativa de um caso único e inclui a análise dos dados recolhidos durante o trabalho de campo e redigidos no culminar de um ciclo de ação ou da participação na investigação (James Mckernan, 1999, p. 96 *apud* Morgado, 2012, p. 56-57).

O estudo de caso tem como foco a observação direta de uma organização, setor específico ou atividades realizadas pela organização. No caso deste estudo, visa observar o discurso e a prática dos coordenadores pedagógicos frente aos desafios de suas ações após o retorno das aulas presenciais no período da pandemia.

Por meio dessa metodologia buscamos analisar as informações coletadas de maneira sistemática, por um sistema de categorização desenvolvido com base em entrevistas com os coordenadores pedagógicos de uma escola da rede municipal de Juiz de Fora/MG.

Utilizamos a entrevista semiestruturada com o objetivo de dar mais liberdade ao entrevistado para expressar suas expectativas, sentimentos, angústias e experiências e organizamos um roteiro para que fossem tratados assuntos inerentes ao foco da pesquisa.

Para a apresentação dos resultados, utilizando-se a análise de conteúdos, previmos, segundo Bardin (2011), a elaboração de categorias no sentido de estruturar elementos que permitam organizar as informações coletadas em unidades significativas, ordenando os dados de forma lógica e resumida.

Categorização é uma

[...] operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo gênero (analogia), com os critérios previamente definidos. As categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão dos caracteres comuns destes elementos (Bardin, 2011, p. 147).

As categorias escolhidas para sistematizar os dados para este estudo foram: Conhecimentos sobre o fazer do Coordenador Pedagógico e Desafios após o retorno das aulas presenciais no período pandêmico.



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

O estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade Católica de Petrópolis, no dia 30 de outubro de 2023, sob o Número do Parecer: 6.469.972.

REFERENCIAL TEÓRICO

O referencial teórico está fundamentado principalmente nas ideias de Freire (2021), que defende uma concepção de escola dialógica e reflexiva, embasada em um trabalho humanizado, crítico e ético. Além disso, recorremos a outros autores como Domingues (2014), Alarcão (2003), Rangel (2011) que contribuíram para nossa compreensão da história da coordenação pedagógica, seus marcos históricos e o papel do coordenador pedagógico como formador, transformador e articulador do processo de ensino-aprendizagem.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Elaboramos a síntese dos resultados e discussões a partir das categorias estabelecidas para análise.

Categoria 1: Conhecimentos sobre o fazer do Coordenador Pedagógico

Observamos que as coordenadoras compreendem o fazer do coordenador pedagógico, a relevância do trabalho coletivo, a participação nas reuniões pedagógicas, a formação continuada e os desafios enfrentados durante pandemia. Suas concepções sobre a função do coordenador, reafirmam que a “atribuição principal do trabalho da coordenação pedagógica, ou seja, dar apoio, sustento organizacional e pedagógico aos professores, de modo a favorecer o desenvolvimento profissional docente e, conseqüentemente, a melhoria da aprendizagem do aluno” (Domingues, 2014, p.73).

Foi destaque nas entrevistas, que a atribuição primordial da coordenação pedagógica é proporcionar suporte integral aos professores, garantindo um ambiente organizacional eficiente e oferecendo orientação pedagógica especializada. Esse comprometimento não apenas enriquece o desenvolvimento profissional dos educadores, mas também se traduz em uma notável melhoria na aprendizagem e no sucesso dos alunos. Dessa forma, a coordenação pedagógica emerge como uma peça-chave na promoção da excelência educacional e na construção de uma comunidade escolar focada no crescimento contínuo.

Ressaltamos que é fundamental que o professor experimente um ambiente acolhedor e motivador, propiciando oportunidades para uma aprendizagem sólida fundamentada no respeito, no diálogo e na consideração das experiências compartilhadas com seus colegas, bem como nas vivências trazidas pelos próprios alunos. Desta forma, o coordenador pedagógico “não será aquele que dá receitas de como fazer, mas aquele que cria junto do professor, com o professor e no professor, um espírito de investigação-ação, num ambiente emocional positivo, humano, desencadeador do desenvolvimento das possibilidades do professor pessoa, profissional” (Alarcão e Tavares, 2003, p. 43).

Enfim, o coordenador pedagógico que adota a abordagem de criar, colaborar e inspirar constrói mais do que práticas educativas eficazes; ele contribui para o fortalecimento da identidade e do potencial do professor. Ao fomentar um espírito de investigação-ação em um ambiente emocional positivo e humano, ele não apenas guia, mas capacita os educadores a serem agentes ativos na construção de um processo educacional significativo e inovador. Essa parceria dinâmica e respeitosa é a base para um crescimento coletivo e uma educação de excelência.

Categoria 2: Desafios após o retorno das aulas presenciais no período pandêmico

Diante dos desafios enfrentados pelos coordenadores pedagógicos no retorno das aulas presenciais após o período pandêmico, torna-se evidente que sua função desempenha um papel importante na reconstrução do ambiente educacional. A complexidade desses desafios, permeados pela necessidade de adaptação às novas realidades e pela urgência de lidar com as lacunas educacionais causadas pela crise global, exige uma abordagem estratégica e resiliente.

A retomada das atividades presenciais não se resume simplesmente à continuidade do ensino. Os coordenadores, agora mais do que nunca, enfrentam o desafio de criar um ambiente escolar que seja não apenas seguro, mas também motivador e inclusivo. É necessário equilibrar as necessidades educacionais individuais, abordar as disparidades de aprendizado e garantir o bem-estar emocional dos alunos e professores.

A implementação de estratégias eficazes de recuperação acadêmica, a promoção de um ambiente de aprendizado acolhedor e o apoio contínuo aos educadores foram elementos essenciais nesse processo, de acordo com os entrevistados. Os coordenadores desempenham um papel fundamental na coordenação dessas iniciativas, garantindo a coesão e a colaboração entre os diversos membros da comunidade escolar. Além disso, a adaptação às mudanças nas dinâmicas educacionais, a integração de tecnologias para otimizar o ensino híbrido e a revisão



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

constante das estratégias pedagógicas são desafios que exigem agilidade e visão de futuro por parte dos coordenadores. A capacidade de liderar equipes diante de cenários incertos e de promover a inovação educacional tornou-se fundamental para garantir uma transição entre as práticas desenvolvidas durante o período das aulas remotas e a volta ao ensino presencial.

Diante do cenário desafiador, ficou evidente que os coordenadores pedagógicos se tornassem agentes de transformação e fontes de inspiração. A capacidade de liderar com empatia, promover a resiliência e cultivar uma cultura de aprendizado contínuo torna-se vital para superar os impactos negativos do período pandêmico. A colaboração entre os membros da comunidade escolar, a busca por soluções inovadoras e a ênfase na equidade educacional são pilares essenciais para construir um futuro educacional mais inclusivo.

Neste sentido, ressaltamos as palavras de Freire (2021, p.137), cujo olhar é humanizado, afetuoso, cuidadoso e esperançoso. Ele reforça a importância de uma prática educativa na qual "a alegria não se manifesta apenas no encontro do já encontrado, mas faz parte intrínseca do processo de busca, e ensinar e aprender não podem ocorrer dissociados da incessante procura, da beleza e da alegria envolvidas." Essa perspectiva ressalta a necessidade de integrar a alegria e o encantamento ao processo educacional, reconhecendo que a verdadeira aprendizagem é inseparável da busca constante pelo conhecimento e da beleza intrínseca ao ato de aprender.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Pandemia da Covid-19 provocou transformações significativas no cenário educacional, gerando novas perspectivas e modalidades de aprendizado. Nesse período, a educação passou por mudanças substanciais, motivando a realização desta pesquisa com o objetivo geral de identificar os desafios enfrentados pelos coordenadores pedagógicos da rede municipal de Juiz de Fora/MG, após o retorno das aulas presenciais.

A compreensão dos desafios enfrentados pela coordenação pedagógica durante a pandemia, a percepção dos coordenadores sobre seu papel no espaço escolar, a importância do trabalho coletivo, a formação continuada e o significado das reuniões pedagógicas destacam a função relevante desempenhada por esses agentes na escola, sendo o elo que permeia toda a instituição, mesmo diante das múltiplas responsabilidades que desempenha.



Para superar os desafios pós-retorno presencial impostos pela pandemia, foram necessários elementos como acolhimento, diálogo aberto, acompanhamento das atividades em sala de aula e, sobretudo, a capacidade de ouvir. O planejamento de avaliações diagnósticas e a implementação de ações para mitigar dificuldades relacionadas à alfabetização e matemática tornaram-se centrais para enfrentar as lacunas de aprendizado evidenciadas.

A pesquisa sobre a função dos coordenadores pedagógicos, os marcos significativos e o seu papel na rede municipal de Juiz de Fora/MG foram essenciais para compreender as mudanças ao longo da história da educação brasileira, desde o supervisor fiscalizador até a coordenação pedagógica atual, sob uma perspectiva dialógica e humanizada, contribuindo para uma escola mais ética e inclusiva.

A análise das práticas necessárias após a retomada das aulas presenciais, considerando o medo, as angústias e inseguranças de professores, familiares e alunos, exigiu um olhar humanizador para lidar com questões como ansiedade e síndrome do pânico, novas características do ambiente escolar, além das defasagens de aprendizagem evidenciadas pelas desigualdades sociais.

Ao longo da pesquisa, a integração dos autores estudados com as falas das entrevistadas conferiu vida ao texto, resgatando e reafirmando a problematização central: as mudanças ocorridas na escola após o retorno presencial. Mesmo diante das dificuldades relatadas, as entrevistas também abordaram temas como futuro, sonhos, amor e coragem, reconhecendo a necessidade de formação em serviço e a ampliação do papel do coordenador como formador na escola.

Os diálogos formativos oferecidos pela Secretaria de Educação a diretores e coordenação pedagógica foram relevantes para a formação da equipe diretiva e essenciais para repensar os rumos da escola, como no caso das orientações para a construção do Projeto Político Pedagógico, visando novas práticas pedagógicas após o retorno presencial no período pandêmico.

A proposta da Secretaria de Educação de Juiz de Fora/MG, pautada na perspectiva freireana, enfatizou o diálogo, a ética e a solidariedade, visando uma educação que proporcione aprendizado para todos em uma escola viva e de qualidade.

Durante as entrevistas, como pesquisadora e coordenadora pedagógica, vivenciei emoções intensas. As dificuldades relatadas, permeadas por momentos de choro, destacaram a



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

importância da escuta imparcial, proporcionando aprendizado e, ao mesmo tempo, felicidade por compreender e compartilhar silenciosamente as respostas.

Ao descrever as diversas facetas do coordenador pedagógico, como mediador, orientador, apagador de incêndios e responsável pelas atividades pedagógicas, percebemos a essencialidade de seu papel formativo. O futuro da educação é vislumbrado como uma oportunidade de superar as dificuldades dos alunos e valorizar a educação, proporcionando a eles um futuro promissor.

Diante do exposto, podemos afirmar que esse estudo almeja oferecer "novos olhares" sobre o fazer pedagógico dos coordenadores, ressaltando a importância de integrar teoria e prática, bem como a ação humanizadora na educação. O coordenador pedagógico, enquanto mediador, formador e articulador comprometido, por meio do trabalho coletivo e dialógico, busca garantir o desenvolvimento das aprendizagens dos educandos, contribuindo para uma sociedade mais fraterna, inclusiva, ética e solidária.

Os coordenadores pedagógicos enfrentaram os desafios pós-pandemia com esperança, alegria e coragem, compreendendo a necessidade de novas abordagens e estratégias. Baseando-se em uma relação de confiança, cordialidade e respeito, essa pesquisa inspira dias melhores e contribui para a construção de uma humanidade mais justa. Como afirmou Freire (2021, p.70), "ensinar exige alegria e esperança", e assim seguimos com fé.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel; TAVARES José. Supervisão da prática pedagógica: uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem. 2 ed. Coimbra: **Edições Almedina, SA**, 2003.

BARDIN, Laurence. Análise de Conteúdo. 2. ed. Lisboa: **Edições 70**, 2011.

DOMINGUES, Isaneide. O coordenador pedagógico e a formação contínua do docente na escola. 1 ed. São Paulo: **Cortez**, 2014.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da esperança: um encontro com a pedagogia do oprimido. 28 ed. São Paulo/Rio de Janeiro: **Paz e Terra**, 2021.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 80 ed. Rio de Janeiro. **Paz e Terra**, 2021.

MORGADO, José Carlos. O Estudo de Caso na Investigação em Educação. 1. ed. Portugal: **De Facto Editores**, 2012.



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

DESENVOLVIMENTO DOCENTE E O USO CRÍTICO DE TECNOLOGIAS: UMA LACUNA NA EDUCAÇÃO MÉDICA

RESUMO

Este estudo teve como objetivo analisar como ocorre o desenvolvimento de docentes na educação médica, para uso crítico de Tecnologias da Informação e Comunicação. Para que este uso seja produtivo e eficaz é necessário que os professores conheçam o potencial das TIC e, principalmente, saibam realizar ações educacionais utilizando-as, de forma crítica e intencional, com base nos objetivos planejados. Foi realizado um estudo descritivo e exploratório, com pesquisa bibliográfica e entrevistas narrativas com dez professores de dois cursos de Medicina. Foi concluído que o desenvolvimento docente para uso crítico de TIC na educação médica não é, ainda, uma prática constante, mas já ocorrem algumas ações em que a abordagem crítica está presente.

Palavras-chave: Desenvolvimento docente, Tecnologias da Informação e Comunicação, Educação Médica

INTRODUÇÃO

No Ensino Superior, a utilização de tecnologias contribui para o desenvolvimento de futuros profissionais incluídos na cultura digital e capazes de atuar no mundo do trabalho, construindo conhecimento e produzindo informação. Para isso é necessário que esta utilização seja contextualizada e crítica. Para isso, o uso de tecnologias deve ser questionado quanto ao porquê e para quê, e não apenas ao como, além de estar alinhado ao Projeto Pedagógico do Curso e às Diretrizes Curriculares Nacionais. A forma como as tecnologias são usadas reflete a visão da instituição e dos professores sobre educação, abrangendo aspectos de ensino, aprendizagem, política e cidadania. Portanto, o planejamento do uso de Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) deve partir de objetivos pedagógicos claros, contribuindo para um processo de aprendizagem colaborativo e de construção do conhecimento pelo estudante com a mediação do professor.

Os professores devem ser estimulados a refletir criticamente sobre o uso de tecnologias em sua prática pedagógica para que possam aprimorar o planejamento dos processos de ensino e de aprendizagem, sempre com atividades significativas e desafiadoras. Este estímulo pode partir de ações de desenvolvimento docente.

Tardif (2014) aponta que o desenvolvimento docente deve ter como base processos de reflexão do aprender, que possibilitem a atuação do professor a partir da análise e da interpretação de sua própria atividade, abrangendo metodologias e recursos tecnológicos aplicados à prática pedagógica a partir de uma abordagem crítica.

Mas como as tecnologias, especialmente as TIC, são utilizadas na educação médica? São empregadas de maneira crítica no desenvolvimento dos docentes?

Para responder a essas questões, foi realizado um estudo exploratório e descritivo com o objetivo de analisar o desenvolvimento dos docentes dos quatro primeiros períodos de cursos de Medicina em duas Instituições de Ensino Superior (IES) privadas no estado do Rio de Janeiro para o uso crítico de TIC.

METODOLOGIA

O estudo teve início com uma pesquisa bibliográfica, tendo como premissa a importância de ler, refletir e escrever sobre o tema estudado, além de dedicar-se a reconstruir a teoria e a aprimorar os fundamentos teóricos. Foi realizada uma busca exploratória dos temas envolvidos na pesquisa em bases de dados, bibliotecas e livrarias, físicas e virtuais, que possibilitou a identificação, compilação e fichamento de informações e de ideias. A leitura crítica das fontes selecionadas foi essencial para delinear o referencial teórico do estudo, destacando as conceituações necessárias. Dessa forma, por meio da pesquisa bibliográfica foi possível o conhecimento da realidade no que diz respeito ao desenvolvimento docente para uso crítico de TIC na educação.

Na pesquisa empírica foram realizadas entrevistas narrativas, via plataforma de videoconferência, com dez professores, médicos ou não, que atuam no ciclo básico (1º ao 4º períodos) de duas escolas médicas privadas situadas no estado do Rio de Janeiro. A escolha pelo ciclo básico se baseia em estudos de Olmedo, Sciarra e Rondina (2019), que indicam que o uso de tecnologias interativas é mais presente no ensino de Medicina nesse período. Durante o ciclo básico, predominam as aulas teóricas em relação às práticas, facilitando o uso de TIC nas estratégias educacionais.

A entrevista narrativa rompe com a estruturação de perguntas e respostas estimulando o entrevistado a abordar o assunto por meio de contação de histórias a partir de suas experiências. O entrevistado relata acontecimentos da sua vida e do seu contexto social de acordo com a



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

sugestão de tema apresentada pelo pesquisador, utilizando linguagem espontânea ao narrar os acontecimentos.

Para a realização das entrevistas narrativas, foram elaborados roteiros que possibilitaram o relato de experiências e aprendizagens, pelos participantes, sobre o objeto do estudo. Segundo Gaskell (2015, p. 65), a utilização de roteiros para as entrevistas, com tópicos adequados, permite a coleta de “[...] dados básicos para o desenvolvimento e a relação entre os atores sociais e sua situação”. Dessa forma, possibilita a condução de um diálogo flexível e fluido com os participantes da pesquisa, fornecendo guia e orientação ao entrevistador para que as narrativas sejam enriquecedoras para o estudo.

As entrevistas foram transcritas, lidas, relidas, revisadas e tratadas com o intuito de construir o corpus único da pesquisa para tratamento dos dados pelo *software* livre IraMuTeQ, que possibilita organização e separação de informações, localizando segmentos de texto de forma ágil, em comparação do que pode ser feito manualmente (Souza *et al.*, 2018). No estudo foram utilizadas Nuvem de Palavras, Análise de Similitude e Classificação Hierárquica Descendente (CHD), sendo apresentados aqui os resultados da CHD.

Cabe esclarecer que o *software* não realiza a análise dos dados. O IraMuTeQ é um recurso para organizá-los, facilitando ao pesquisador elaborar a análise. Assim, após o processamento dos dados, foi realizada uma análise de conteúdo com inspiração em Bardin (2016).

REFERENCIAL TEÓRICO

A fundamentação teórica teve como base tópicos como desenvolvimento docente na educação médica; tecnologias no Ensino Superior e abordagem crítica no desenvolvimento docente para uso de tecnologias e, em especial, TIC.

Desenvolvimento docente na educação médica

Segundo Nóvoa (2019), a formação continuada deve ser proporcionada pelo local de atuação e, em se tratando de educação médica, este é um ponto fundamental, principalmente porque o professor muitas vezes assume a docência sem formação didático-pedagógica. São profissionais atuantes no mercado que, repentinamente, encaram a complexidade do trabalho



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

docente. É necessário, portanto, que se preparem no que diz respeito aos aspectos pedagógicos como didática, objetivos educacionais, metodologia de ensino, avaliação, dentre outros. Essa preparação para docência, no ensino superior, geralmente, acontece ao longo da prática profissional, como parte da formação continuada, por meio de ações de desenvolvimento oferecidas pelos Programas de Desenvolvimento Docente (PDD), organizados pelas Instituições de Ensino Superior.

Tecnologias no Ensino Superior

Um dos temas abordados nas ações de desenvolvimento docente no Ensino Superior e, especialmente, da educação médica, é o uso de tecnologias na educação.

No universo das tecnologias estão as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) que são definidas no guia de medição de TIC na educação (Unesco, 2009) como recursos e artefatos utilizados na educação presencial, a distância ou híbrida, que possibilitam o armazenamento e a disponibilização de conteúdo, a comunicação síncrona e assíncrona, a autoaprendizagem, a interação dos alunos com o material disponibilizado, a interação entre o professor e os estudantes e a troca e o compartilhamento de conhecimento. Como exemplos de recursos e artefatos podem ser citados: televisão, rádio, computadores, dispositivos móveis, internet, *sites*, *blogs*, *e-mails*, *games*, ambientes virtuais de aprendizagem, *podcasts*, videoaulas, enquetes, murais interativos e, mais recentemente, *chat* GPT e outros recursos baseados em Inteligência Artificial.

Segundo Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2016), a utilização de TIC no processo educacional deve considerar aspectos de criticidade diante das promessas tecnológicas, considerando que a educação formal se torna cada vez mais *blended*, ou seja, híbrida, ocorrendo não apenas no espaço físico da sala de aula, mas também nos diversos espaços do cotidiano, dentre os quais os digitais. Ao integrar a sala de aula física com ambientes virtuais, o professor conecta a escola com o mundo externo e traz o mundo externo para dentro da escola.

Abordagem crítica no desenvolvimento docente para uso de tecnologias

O uso de tecnologia na educação é frequentemente justificado pelo fato de estar amplamente presente na vida cotidiana. Se a tecnologia está em todos os lugares, então por que não na escola? Feenberg (2004) afirma que muitas instituições de ensino superior acreditam que usar a tecnologia implica diretamente em melhorar e modernizar os processos de ensino e

de aprendizagem. A inevitabilidade da tecnologia, portanto, vem acompanhada de uma visão otimista que, conforme apontado por Ramos (2011, p. 52), pode ser encarada como uma visão romântica que está relacionada à crença de que a inserção do uso das tecnologias no processo de ensino e aprendizagem é o suficiente para transformar as práticas pedagógicas, supondo que “[...] a simples presença das TIC garanta mudanças significativas no processo de ensino-aprendizagem”. Esta é uma postura acrítica em relação ao uso da tecnologia.

Esta postura considera a tecnologia como simples ferramenta. Como destaca Dusek (2009), o termo ferramenta traz uma conotação solucionista de ‘consertar’ o que não está funcionando. Desse modo, considerar a tecnologia como ferramenta “[...] apoia uma visão instrumental, funcionalista e reducionista dos processos envolvidos na criação e uso de artefatos” como apontado por Ferreira e Lemgruber (2018, p. 12).

Dessa forma, a tecnologia é utilizada para reproduzir o processo tradicional de ensino e aprendizagem, não possibilitando que o aluno construa o seu próprio conhecimento. Demo (2021, p. 14) ressalta que há uma grande tendência instrucionista da tecnologia digital, o que faz com que seja reproduzido “[...] o que há de mais tosco e retrógrado em educação: a transmissão reprodutiva”. É isto que acontece com muitas videoaulas, em que é utilizada a “[...] tecnologia do vídeo para reproduzir a mesma aula, apenas um pouco mais bonitinha e operacional”. Assim, há o uso para o ensino e não para a aprendizagem, ou seja, “[...] usam-se tecnologias digitais para transmitir conteúdos, na ótica do professor, não do aluno, que permanece vítima de aula”. Neste sentido, o uso de tecnologias na educação replica a sala de aula tradicional, sem transcender suas limitações.

Para que isto não aconteça, as tecnologias devem ser utilizadas para facilitar a ‘personalização’ além de viabilizar metodologias como sala de aula invertida e aprendizagem baseada em jogos, entre outras abordagens ativas, conforme afirmado por Selwyn (2017).

Considerando que o ensino demanda inovação contínua e que a introdução de tecnologias integradas ao currículo pode contribuir para a inovação, Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2016, p. 95) afirmam que o professor precisa “[...] conhecer, testar, escolher e validar ferramentas digitais e estar em contato constante com o que é desenvolvido em tecnologia, procurando instrumentos cada vez mais simples e concisos”.

No entanto, apesar desse potencial, alguns professores, mesmo sendo usuários frequentes de tecnologias no dia a dia, como celulares, não demonstram uma relação positiva com o uso dessas tecnologias em sua prática docente. Quando as utilizam, muitas vezes o fazem

de maneira superficial ou apenas para replicar métodos já estabelecidos. Isso pode ser atribuído tanto ao desconhecimento das diversas possibilidades oferecidas pela tecnologia quanto à concepção de educação que o professor adota.

Daí a importância do desenvolvimento docente para o uso de TIC na educação que deve possibilitar que o professor conheça e aplique recursos tecnológicos em sua prática docente de forma que o estudante seja o protagonista no desenvolvimento de suas competências. Tal formação não pode ser meramente instrumentalista. O professor deve estar preparado para “[...] constante movimento de reflexões, questionamentos e discussões acerca do uso de TIC na educação, pois seu potencial emancipador e de transformação implica repensar aspectos didáticos, dimensionar seus potenciais e suas fragilidades”, conforme registrado por Ramos (2011, p. 44).

O desenvolvimento do olhar crítico do professor possibilita que a tecnologia seja vista de forma realista, reconhecendo suas potencialidades, mas também suas fragilidades, posto que seu emprego, segundo Selwyn (2017, p. 95), pode ter “[...] consequências inesperadas e indesejadas, ligadas a outras questões que ultrapassam as preocupações imediatas do ensino e da aprendizagem” e que nem sempre as TIC “[...] mudam as coisas na educação para o melhor”.

Como afirmado por El Kadri e Rocha (2017, p. 42-43), “[...] uma abordagem crítica diante das tecnologias educacionais implica compreendê-las como discurso e não somente como recursos”, devendo ser “[...] vistas como veículos para agendas ideologicamente saturadas, que delimitam o que deva ser compreendido como tecnologia e determinam quais seus usos e suas implicações”. Esta abordagem crítica, não entanto, não pode ser paralisante, ou seja, a crítica deve impulsionar a criação de novas formas de uso, de novas ações e não, simplesmente, o não uso. A crítica deve ser construtiva, deve ser feita para tornar a utilização das tecnologias mais reflexivo. Segundo Selwyn (2017, p. 20), “[...] adotar uma perspectiva crítica em relação à educação e à tecnologia é um exercício construtivo, e não destrutivo”.

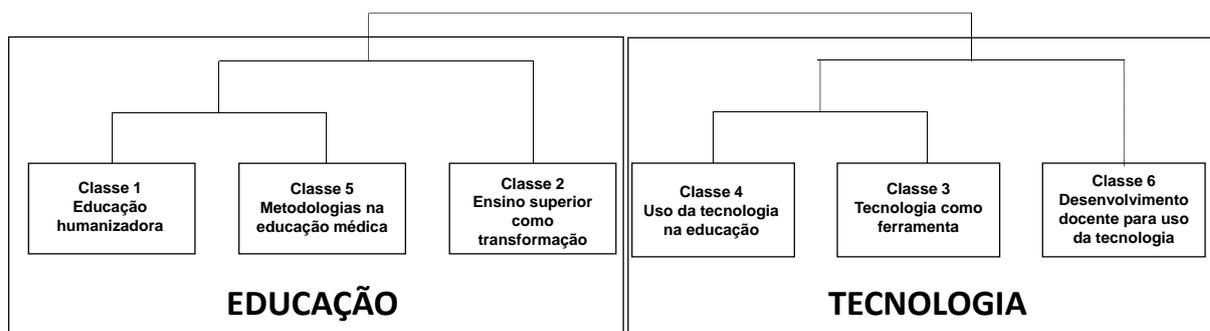
É necessário planejar os Programas de Desenvolvimento Docente em escolas médias para que possam utilizar tecnologias a partir de uma postura reflexiva e crítica perante a sua prática, podendo, a partir da reflexão, aprimorá-la. De acordo com Castañeda e Selwyn (2019, p. 52), ao adotar um enfoque crítico, o professor demonstra “[...] o desejo de marcar a diferença. [...] A crítica deve ser analítica, com o intuito de propor estratégias e usos alternativos da tecnologia, convertendo a crítica em conhecimento”. Isso transforma a forma de ensinar e de aprender e o olhar do professor em relação à sua prática e do aluno no que concerne ao aprender.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Conforme explicam Souza *et al.* (2018, p. 2), a Classificação Hierárquica Descendente (CHD) classifica segmentos de texto em função dos seus vocabulários, que são repartidos de acordo com a frequência em que aparecem nas entrevistas. As palavras significativas são agrupadas estatisticamente e agrupadas em classes.

No estudo, o conteúdo das entrevistas foi categorizado em seis classes que se organizaram em dois grupamentos, conforme pode ser visto na figura 1. De acordo com Santos (2024), foram definidos títulos para as classes a partir da análise das palavras que integram cada uma delas e estas foram agrupadas em dois grupamentos: educação e tecnologia.

Figura 1 – Organização das classes em grupamentos



Fonte: Santos (2024, p. 161)

Analisando o grupamento Tecnologia e, em especial, a classe 3, Tecnologia como ferramenta, que está mais relacionada à abordagem crítica do uso das tecnologias na educação, é possível remeter ao que foi apontado por Dusek (2009) que aponta que as tecnologias podem ser utilizadas de três formas, como instrumental, como regras e como sistema. A tecnologia como ferramenta envolve o uso de máquinas, como o computador, ou seja, algo que pode consertar o mundo e a educação, tornando-os melhores.

Esta forma de considerar a tecnologia está alicerçada em uma concepção de educação tradicionalista, com foco conteudista e na autoridade do professor, além de acreditar na neutralidade da tecnologia. Esta é uma concepção totalmente acrítica, desconsiderando os valores e as intenções que existem no uso de todo artefato tecnológico (Selwyn, 2016). A tecnologia como ferramenta neutra, conforme afirmado por Ferreira e Lemgruber (2018), é considerada apolítica, descontextualizada e sem historicidade.

Algumas falas dos professores assinalam aspectos reflexivos, como a que se apresenta a seguir, quando é colocado que a tecnologia não substituirá o professor. No entanto, neste

trecho é possível destacar, nas duas frases finais, em **negrito**, a tendência de considerar o uso de tecnologia pelo fato de já usarmos artefatos tecnológicos cotidianamente. Segundo Ferreira e Lengruber (2018), este é um argumento simplista para o uso de tecnologia na educação e este discurso de inevitabilidade da informatização é um pensar acrítico com foco na inevitabilidade da tecnologia para justificar a sua utilização na educação. Ainda neste trecho, há um enaltecimento de aspectos positivos da tecnologia, predominando uma visão otimista do seu uso na educação, conforme colocado por Ferreira e Lemgruber (2018) e Ramos (2011).

A tecnologia veio só para aprimorar e crescer e estimular também. O aluno vai perceber que depois que ele se formar, vai usar muito a tecnologia para sua qualificação. Ninguém mais vai querer pegar o avião para ficar indo lá na outra cidade para participar de uma aula teórica. Você pode até ir para ver uma prática, mas para o teórico fica mais difícil. Não dá mais para formar ninguém sem ter essa experiência tecnológica. O uso da tecnologia faz parte do mundo atual (Entrevista Docente 3).

Há alguns trechos que indicam, ainda de forma tímida, uma intencionalidade reflexiva no planejamento e na sua aplicação em sala de aula.

Uma professora descreve uma situação em que é utilizado um vídeo publicado na revista *New England* que demonstra uma técnica mais moderna de cateterismo vesical ainda não adotada no Brasil. Isso aponta para Feenberg (2015) no que diz respeito ao uso da tecnologia para aproximar os alunos ao mundo, além de abordar aspectos sociais, culturais, econômicos e políticos, conforme destaca Selwyn (2016). Ao mostrar no vídeo uma técnica mais moderna utilizada em outro país, há a possibilidade de discussões e debates diversos, não apenas relacionados ao fazer médico, mas a diferentes questões. Assim, considera-se que possibilitar que os alunos conheçam e analisem outras realidades da prática médica, por meio de vídeos, é usar a tecnologia de forma crítica, pois os incentivam a olhar para o mundo lá fora.

Um professor destacou a importância de abordar com os alunos a questão ética ao utilizar a tecnologia na educação, destacando o respeito aos direitos autorais e da confiabilidade das fontes pesquisadas.

Eu mesma peço para eles pesquisarem. Às vezes, até brinco com eles, eu falei, mas vocês checaram? Vai que eu estou aqui inventando com vocês que eu falei, vocês estão vendo? Será que eu falei certo? (Entrevista Docente 7).

Dois professores abordaram a importância da intencionalidade e da reflexão ao utilizar a tecnologia nos processos de ensino e de aprendizagem. Um trecho de uma entrevista é apresentado a seguir.



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

Uso a tecnologia bem contextualizada e para um propósito específico. Não uso por usar. Sei bem o porquê de estar usando um jogo, ou uma enquete. E dessa forma, eu consigo o engajamento do meu aluno, porque o aluno que a gente está falando é o aluno do Ensino Superior. (Entrevista Docente 9).

Percebe-se, portanto, que ainda que de forma tímida, destacam-se algumas narrativas dos professores que podem ser consideradas o início de uma utilização das TIC apontando para o seu aspecto crítico, como nos exemplos a seguir:

- cuidado em considerar o propósito da utilização das TIC no plano de ensino e na prática de sala de aula, ou seja, a intencionalidade da ação docente, ressaltando o ‘para quê utilizar’ artefatos tecnológicos e não simplesmente o ‘como utilizar’;
- uso das TIC para aproximar os estudantes do mundo como um todo, deslocando-os da região em que vivem e estudam, para observarem e refletirem os procedimentos médicos em outras realidades, outros países;
- discussão sobre questões éticas referentes ao uso das TIC, apontando para a importância do respeito aos direitos autorais, da busca por informações confiáveis, dentre outros;
- estímulo ao pensamento crítico e reflexivo dos estudantes a partir da utilização de TIC para aprofundamento de conhecimentos abordados.

Outro ponto percebido nas narrativas dos professores foi que o aspecto crítico aparece mais no que diz respeito à prática pedagógica e não em relação ao uso de tecnologias nos processos de ensino e de aprendizagem. Ou seja, muitos professores demonstraram que acreditam no protagonismo do aluno, na necessidade da formação de profissionais críticos e reflexivos, na humanização do ensino e da medicina, mas isso não está refletido em relação ao uso da tecnologia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que ainda há um longo caminho a percorrer para que a tecnologia seja considerada de maneira crítica, mas os exemplos mencionados sugerem que o primeiro passo já foi dado. É fundamental destacar que para alcançar esse objetivo, são necessárias ações contínuas de desenvolvimento docente que promovam um uso consciente e crítico das tecnologias em suas práticas. Essas iniciativas devem ser idealmente conduzidas pelas



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

Instituições de Ensino Superior por meio de Programas de Desenvolvimento Docente (PDD), visando utilizar as TIC como suporte para enfrentar desafios educacionais como a construção colaborativa do conhecimento e a oferta de oportunidades de aprendizagem personalizadas.

Os PDDs podem incentivar os professores a utilizarem as TIC para seu próprio desenvolvimento, estudo e aprimoramento, um aspecto que foi subdimensionado pelos entrevistados. É preciso investir, continuamente, no desenvolvimento dos docentes na educação médica para formar profissionais qualificados a aplicar tecnologias de forma crítica, evitando seu uso descontextualizado e não reflexivo. A utilização de tecnologias sem reflexão aponta para uma intencionalidade, mesmo que velada e isto não pode acontecer. As tecnologias, mais do que recursos, refletem discursos e revelam a postura e a prática dos professores. Esse entendimento deve estar claro para todos os docentes.

Portanto, é essencial promover a educação continuada dos professores para que eles estejam preparados para enfrentar novos desafios, utilizando estratégias e recursos de forma crítica, reflexiva e humanizada.

REFERÊNCIAS

BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello. **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2016.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

CASTAÑEDA, Linda; SELWYN, Neil. ¿Algo más que herramientas? Dar sentido a la digitalización actual de la Educación Superior. In: CASTAÑEDA, Linda; SELWYN, Neil (eds.). **Reiniciando la universidad: buscando um modelo de universidad em tiempos digitales**. Barcelona: Editorial UOC, p. 22-55, 2019.

DEMO, Pedro. Digital como suporte. In: GARCIA, Leandro Guimarães; MARTINS, Tatiana Costa (Orgs.). **Possibilidades de aprendizagem e mediações do ensino com o uso das tecnologias digitais: desafios contemporâneos**. v.1. Palmas: Eduft, p. 11-15, 2021.

DUSEK, Val. O que é tecnologia? Definindo ou caracterizando a tecnologia. In: DUSEK, Val. **Filosofia da tecnologia**. São Paulo: Loyola, p. 41-55, 2009.

EL KADRI, Michele Salles; ROCHA, Cláudia Hilsdorf. Dimensões ideológicas nos discursos sobre tecnologias educacionais de professores em formação. In: ROCHA, Claudia Hilsdorf; EL KADRI, Michele Salles; WINDLE, Joel Austin (Orgs.) **Diálogos sobre tecnologia educacional: educação linguística, mobilidade e práticas translingües**. Campinas, SP: Pontes Editores, p. 41-58, 2017.

FEENBERG, Andrew. **Tecnologia, modernidade e democracia**. Portugal: IST, 2015.



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

FERREIRA, Giselle Martins dos Santos; LEMGRUBER, Márcio Silveira. Tecnologias educacionais como ferramentas: considerações críticas acerca de uma metáfora fundamental.

Arquivos Analíticos de Políticas Educativas, v.26, n.112, 2018. Disponível em:

<https://epaa.asu.edu/ojs/index.php/epaa/article/view/3864/2124>. Acesso em: 31 jan. 2022.

GASKELL, George. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 13. ed.

Petrópolis, RJ: Vozes, p. 64-89, 2015.

NÓVOA, Antonio. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola.

Educação & Realidade. Porto Alegre, v.44, n.3, p. 1-15, 2019. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2175-62362019000300402&script=sci_arttext. Acesso em: 21 nov. 2020.

OLMEDO, Guilherme Marum; SCIARRA, Adilia Maria Pires; RONDINA, João Marcelo.

Análise do perfil de docentes do ciclo básico de um curso de Medicina quanto ao uso de tecnologias interativas da Web. **Revista de Iniciação Científica, Tecnológica e Artística**

Edição Temática em Tecnologia Aplicada, 2019. Disponível em:

<https://downloads.editoracientifica.com.br/articles/220308162.pdf>. Acesso em: 17 set. 2023.

RAMOS, Daniela Karine. As Tecnologias da Informação e Comunicação na educação:

reprodução ou transformação? **ETD – Educ. Tem. Dig.**, Campinas, v.13, n.1, p. 44-62, jul./dez. 2011. Disponível em:

https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/1165/pdf_1. Acesso em: 22 fev. 2022.

SANTOS, Ana Maria Rodrigues dos. **Desenvolvimento docente para o uso crítico de tecnologias da informação e comunicação na educação médica**. Tese (Doutorado em Educação), Rio de Janeiro: Universidade Estácio de Sá, 2024.

SELWYN, Neil. Um panorama dos estudos críticos em educação e tecnologias digitais. In:

ROCHA, Claudia Hisdorf; EL KADRI, Michele Salles; WINDLE, Joel Austin (Orgs.).

Diálogos sobre tecnologia educacional: educação linguística, mobilidade e práticas translíngues. Campinas, SP: Pontes Editores, p. 15-40, 2017.

SOUZA, Maria Aparecida Rocha de *et al.* O uso do software IRaMuTeQ na análise de dados em pesquisas qualitativas. **Ver. Esc. Enferm. USP**, p. 1-7, 2018. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/reusp/a/pPCgsCCgX7t7mZWfp6QfCcC/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 5 set. 2022.

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

UNESCO. **Guide to measuring Information and Communication Technologies (ICT) in education**. Quebec: Unesco UIS, 2009.



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

PERCEPÇÕES DE ORIENTADORES PEDAGÓGICOS SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA NO MUNICÍPIO DE SÃO GONÇALO (RJ)

Este trabalho tem por objetivo apresentar percepções e entendimentos de orientadores pedagógicos em exercício na Secretaria Municipal de Educação (SEMED) de São Gonçalo (RJ), a respeito da formação continuada oferecida aos profissionais da educação dessa respectiva Rede. Na ocasião, participaram 5 profissionais atuantes em 5 regiões (distritos) distintas do município em questão. Para a obtenção dos dados, foram realizadas entrevistas contendo questões semiestruturadas, as quais foram transcritas e analisadas a partir da Análise de Conteúdo (Bardin, 2021). Os dados analisados apontam para uma percepção positiva dos orientadores pedagógicos com relação às ações de formação continuada oferecidas pela SEMED, apesar de estas ainda carecerem de melhorias e adequações às necessidades e interesses desses profissionais, além da necessidade de uma contextualização à realidade das respectivas escolas.

Palavras-chave: Formação continuada. Orientadores Pedagógicos. Políticas de formação continuada.

INTRODUÇÃO

Este trabalho é um desdobramento da tese de doutorado de Martins (2024) cujo interesse esteve direcionado para a compreensão da percepção de profissionais da educação vinculados à Secretaria Municipal de Educação (SEMED) de São Gonçalo (RJ), a respeito da formação continuada oferecida pela respectiva instância administrativa. Partindo-se de demandas tanto internas quanto daquelas requeridas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN), o Município de São Gonçalo (RJ), através de sua Secretaria Municipal de Educação (SEMED), estabeleceu, como política pública de formação para professores em exercício, a criação do Centro Municipal de Referência em Formação Continuada “Prefeito Hairson Monteiro dos Santos”, o CREFCON-SG, em funcionamento desde de 2015.

Dos principais questionamentos realizados na pesquisa, buscou-se entender qual tem sido a compreensão dos orientadores pedagógicos (OP) sobre as possibilidades de formação continuada no âmbito das propostas oferecidas na escola e no âmbito da SEMED?

O campo de estudos da formação de professores no cenário atual, alinha-se a uma perspectiva de formação como uma possibilidade de promover a qualidade do ensino oferecida aos estudantes, decorrente de uma melhoria da qualidade da formação oferecida e recebida pelos professores, ao longo de sua trajetória profissional.

Por tratar com seres humanos para a coleta de dados, a respectiva proposta de pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estácio de Sá (CEP-5284). O projeto foi aprovado para a sua realização a partir da publicação do Parecer Consubstanciado do CEP (Parecer nº: 5.968.781), em 28 de março de 2023.

METODOLOGIA

Haja vista que a pesquisa que aqui se relata versou sobre a temática da formação continuada de professores, com enfoque nas percepções dos orientadores pedagógicos a respeito das ações formativas oferecidas no contexto do município de São Gonçalo (RJ), teve-se, por intuito, conhecer como os participantes da pesquisa percebem as ações de formação continuada oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED), por meio do Centro de Referência em Formação Continuada “Prefeito Hairson Monteiro dos Santos” (CREFCON-SG)³. Além disso, a pesquisa teve por intento compreender se essas ações formativas atenderam as necessidades, as expectativas e as demandas de formação dos profissionais participantes.

A pesquisa realizada teve por característica ser uma pesquisa qualitativa, aberta a explorar o campo de pesquisa e conhecer a percepção dos participantes envolvidos. Considerando-se que pesquisas de natureza qualitativa se dedicam a “interpretações das realidades sociais”, conforme propõem Bauer e Gaskell (2008, p. 23), este estudo não teve por objetivo apresentar conclusões ou generalizações prévias a respeito do objeto de estudo em questão.

No que tange aos participantes da pesquisa, os orientadores pedagógicos, buscou-se identificar qual a percepção desses participantes provenientes das escolas selecionadas, uma de cada distrito do município de São Gonçalo (RJ), a respeito das ações formativas disponibilizadas pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED), através do CREFCON-SG.

Foram, desta forma, entrevistados 5 profissionais atuantes em 5 regiões (distritos) do município de São Gonçalo (RJ), conforme representado no quadro (Quadro 1) abaixo:

Quadro 1 - Regiões/ Distritos do município de São Gonçalo (RJ)

DISTRITO	NOME
1º Distrito	São Gonçalo (Sede)
2º Distrito	Ipíiba
3º Distrito	Monjolos
4º Distrito	Neves
5º Distrito	Sete Pontes

Fonte: Elaboração do autor (2024)

Com o objetivo de garantir o sigilo dos participantes da pesquisa, os orientadores pedagógicos foram classificados pela sigla “OP” acrescido do respectivo distrito do bairro no qual a escola está localizada (e.g. 1º Distrito: “1D”). Assim, os participantes da pesquisa foram classificados conforme apresentado no quadro (Quadro 2) a seguir:

Quadro 2 - Caracterização dos participantes entrevistados

CLASSIFICAÇÃO	GÊNERO	IDADE	ANO DE ADMISSÃO	TEMPO DE SERVIÇO	MAIOR GRAU DE INSTRUÇÃO
OP1D	F	42	2022	1	ESPECIALIZAÇÃO
OP2D	F	-	2016	6	MESTRADO
OP3D	F	37	2011	12	MESTRADO
OP4D	M	41	2012	11	ESPECIALIZAÇÃO
OP5D	F	40	2022	1	ESPECIALIZAÇÃO

Fonte: Elaboração do autor (2024)

Como se observa no quadro anterior, é possível verificar a presença majoritária de profissionais do gênero feminino (OP1D, OP2D, OP3D e OP5D), sendo apenas um profissional do gênero masculino (OP4D). Quanto as idades, na ocasião da realização das entrevistas, essas variaram entre 37 (OP3D) e 42 (OP1D) anos. Quanto ao tempo de serviço nos quadros da educação do município de São Gonçalo (RJ), pode-se observar que esses tempos variavam entre 01 (OP1D e OP5D) e 12 (OP3D) anos. Quanto ao maior grau de instrução alcançado pelos profissionais participantes, pode-se verificar que, em sua maioria, já haviam realizado pelo menos um curso de pós-graduação *lato sensu*, em nível de especialização (OP1D, OP4D e OP5D), e 02 desses profissionais, um curso de pós-graduação *stricto sensu*, ainda que em curso, em nível de mestrado (OP4D e OP5D).

Os dados coletados a partir das entrevistas foram transcritos, categorizados e analisados sob a luz da Análise de Conteúdo (Bardin, 2021). Essa técnica de análise, de acordo com Bardin (2011), se trata de



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens (Bardin, 2011, p. 48; itálicos do original).

Oliveira e Neto (2011), em referência a Franco (2003 *apud* Oliveira; Neto, 2011), propõem que a técnica da Análise de Conteúdo oferece a possibilidade de o pesquisador identificar os mais diversos significados, ainda que estes estejam nas entrelinhas do que se é aparentemente dito, ainda que não estejam explicitamente expressos nas linhas correntes de um determinado texto, sejam eles orais ou escritos.

REFERENCIAL TEÓRICO

O exercício da profissão docente tem por pressuposto a necessidade de uma atualização constante dos professores, já que a sociedade contemporânea está em constante transformação e evolução. Por essas mudanças influenciarem diretamente o fazer educativo, torna-se imprescindível que o professor esteja preparado para lidar com os alunos desses novos tempos e exercer sua função nesse cenário de igual complexidade, dotado de um olhar investigativo, alicerçado na pesquisa.

É preciso, dessa maneira, que a formação docente abandone algumas características e aspectos tradicionais, geralmente voltados à construção e a oferta de ações formativas genéricas e conteudistas, caracterizados por atributos que os qualificam como soluções pré-fabricadas e adaptáveis a quaisquer realidades e contextos. De forma oposta, torna-se fundamental que esta formação passe a se estabelecer em uma perspectiva que busque formar professores que adotem uma postura investigativa e colaborativa.

Quanto a questão da formação de professores em um contexto de colaboração, Imbernón (2011) reafirma a necessidade da colegialidade e do trabalho colaborativo no interior das escolas, para uma aprendizagem conjunta. Segundo o autor, um ambiente de colaboração poderia oportunizar caminhos para que os professores pudessem compartilhar apoio e suporte mútuo, em prol de uma aprendizagem em comunidade. Esse movimento de descoberta e de partilha de conhecimentos entre os pares poderia contribuir para a proposição de novas ideias para a solução de problemas e para a troca de experiências exitosas entre os docentes. O contexto de atuação se tornaria, assim, um campo fértil para a pesquisa e para a produção de conhecimentos a respeito da prática educativa e da profissão docente.



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

A partir dessa mudança de postura, calcada nas bases da colaboração e em uma busca conjunta por soluções para problemas diretamente relacionados ao contexto escolar, espera-se que seja possível trilhar caminhos para superar as dificuldades que se apresentem e se possa contribuir para o alcance de bons resultados relacionados à melhoria das aprendizagens dos alunos.

Nesse sentido, deslocar a formação continuada para o ambiente escolar abre possibilidades para que a equipe diretiva, os coordenadores/ orientadores pedagógicos e os professores possam, de forma cooperativa e conjunta, investigarem e analisarem as principais dificuldades e problemas que afetam o seu próprio contexto de trabalho e de atuação. Por meio da adoção de uma postura de trabalho voltada para a investigação, estima-se que, a partir das soluções apresentadas e propostas de forma colegiada, tenha-se como resultado a melhoria dos processos de ensino aprendizagem que se realizam a partir (e através) da escola.

Nesse sentido, partindo-se do pressuposto da valorização da carreira docente e dos conhecimentos produzidos na/pela escola, faz-se importante ressaltar a necessidade que os governantes têm de se conscientizarem a respeito da construção e do estabelecimento de uma secretaria de educação que seja coesa, autônoma e independente, capaz de resistir às interferências e às influências de possíveis rearranjos políticos e de trocas de gestão que, inevitavelmente, possam vir a comprometer o andamento de práticas bem-sucedidas e a continuidade de ações e projetos planejados de curto, de médio e de longo prazos, enquanto políticas de Estado. Sem contar o fato de que “a continuidade das equipes de gestão facilita a identificação das necessidades da rede e leva, portanto, a um aprimoramento das práticas formativas” (DAVIS *et al.*, 2011, p. 837).

Como o fazer escolar não se estabelece de forma isolada e em um vácuo, as mudanças que se esperam para a escola também não poderão ser possíveis sem o suporte o apoio de toda uma comunidade em rede que possa contribuir para que as propostas de mudança e de melhorias tomem forma e se estabeleçam de forma efetiva, para que seja possível se observar resultados e aprimoramentos nas práticas dos professores, que resultarão em potenciais melhorias nos processos de ensino que se realizam no interior das escolas.

Como se verifica, esse movimento de mudanças não é e não pode ser de responsabilidade única e exclusiva dos professores, dos gestores das escolas e dos formadores de professores. Trata-se de todo um conjunto de fatores, de personagens e de parcerias, que envolvem, inclusive, as estâncias administrativas da educação e, por que não dizer, de toda a



XXII ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO. sociedade como um todo, nessa empreitada. As melhorias propostas e esperadas para a escola

só poderão ser viabilizadas de forma concreta e efetiva se esse projeto de mudanças receber todo o suporte global necessário (a exemplo da oferta de insumos e de materiais pedagógicos de qualidade, de melhorias estruturais, da qualidade de vida no trabalho, da valorização profissional, dentre outros) para a sua implementação e execução.

Roldão (2017) publica um trabalho reafirmando a defesa da necessidade de superação da ideia ainda presente no cenário educacional sobre a existência de uma dualidade entre formação inicial e a formação continuada, então consideradas como etapas subsequentes, em detrimento de uma perspectiva que compreendesse essas duas etapas de formação como parte de um *continuum* que perpassa e que se articula de forma intrínseca por toda a história e trajetória dos profissionais envolvidos. De acordo com a autora, essa perspectiva estaria alinhada à compreensão trazida por Marcelo Garcia, quando esse último trata de denominar essa perspectiva por *desenvolvimento profissional docente*. Além disso, a autora defende o estabelecimento de uma profissionalidade pautada na reflexão a respeito da/ na/ sobre a prática e afirma que essa prática deveria ser tida como fonte de conhecimentos sobre a docência e como parte constituinte da formação integral dos professores.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As entrevistas realizadas trouxeram contribuições pertinentes e válidas as quais possibilitaram um melhor entendimento a respeito do funcionamento e da oferta de ações de formação continuada no município de São Gonçalo (RJ), por meio do CREFCON-SG, a partir da percepção desses entrevistados.

Um dos questionamentos apresentados aos orientadores pedagógicos participantes teve por objetivo identificar quais foram, nas suas percepções, os principais desafios que influenciavam, na ocasião da realização dessa pesquisa, o exercício profissional dos professores da Rede Municipal de Educação.

Dos principais desafios relatados, os entrevistados mencionam questões relacionadas à (des)motivação dos profissionais da educação, do (mal) comportamento dos estudantes (ou seja, questões relacionadas à indisciplina), a interferência de problemas sociais sensíveis no contexto da escola, a (des)valorização profissional e a dificuldade de acesso dos profissionais da educação a ações de formação continuada de seu interesse. Conforme apresentado nos excertos de fala a seguir:



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

Eu sinto sim, os professores muito desmotivados, é a questão salarial, né? Essa desvalorização eu acho que afeta não só economicamente, mas eu acho que é... também psicologicamente... um pouco emocionalmente... afeta o brilho do professor! Acho que ele não se sente motivado de estar buscando, porque já se sente esgotado, explorado, né? Eu acho que isso desmotiva muito! (Orientadora Pedagógica OP1D)

No trecho de fala da orientadora pedagógica OP1D, pode-se observar que a entrevistada discorre sobre um sentimento de desmotivação ocasionado especialmente, mas não somente, por questões relacionadas à carreira e à falta de remuneração condigna dos professores. Na visão da entrevistada, a questão da (in)satisfação pessoal dos professores com o trabalho tem provocado um sentimento de desesperança e de frustração, os quais, somados a outros fatores de ordem psicológica e/ou emocional, por exemplo, podem provocar o desinteresse desses profissionais em buscar por aperfeiçoamento profissional, através de ações de formação continuada.

Eu não digo da rede, mas eu digo da minha vivência, da minha experiência. No Segundo Segmento, a gente tem mais do... que já é... são os mais... do sexto ao nono ano, hoje, mais tem a questão... mais relativa à questão comportamental. A pandemia trouxe uma grande dificuldade dentro desse processo de ensino-aprendizagem, até porque os pais não têm técnicas e métodos pra ensinar e a gente sabe que foi muito defasado esse contexto e a gente tem essa questão... (Orientadora Pedagógica OP2D)

Com relação ao trecho de fala da orientadora pedagógica OP2D, a profissional relata as dificuldades enfrentadas pelos professores no trabalho direto com seus alunos, no que se refere ao comportamento e a postura desses últimos, em sala de aula. Nesse sentido, na percepção dessa profissional, problemas de ordem relacional e interpessoal podem ser encarados como alguns dentre os vários desafios que se apresentam aos professores e que podem dificultar o seu trabalho.

É muito difícil colocar um professor da Rede, se não for por imposição, para participar de uma formação continuada... que hoje em dia eles não têm mais, é... interesse. Até,

depois, mesmo de ter mexido no Plano de Carreiras e Cargos, isso daí, diminuiu ainda mais a forma de incentivo para que eles possam participar de tudo isso! (Orientadora Pedagógica OP4D)

Cabe destacar que, no ano de 2021, houve uma modificação no Plano de Cargos, Carreiras e Salários (PCCS) realizada sem o devido debate público e a escuta atenta dos profissionais da educação, principais interessados no caso em questão. Assim, a partir da

publicação da Lei Municipal N°. 1.304/2021⁴, que “dispõe sobre a estrutura do plano de cargos, carreira e remuneração do magistério público municipal e servidores da educação”, houve-se profundas modificações para a carreira docente do município.

Na fala da orientadora pedagógica OP4D, tem-se diretamente explicitado que, na percepção da entrevistada, há uma consequência direta entre a publicação do novo Plano de Cargos, Carreiras e Salários (PCCS) do Magistério e o desânimo (e, conseqüentemente, o desincentivo) experienciado pelos professores, dado que, nesse contexto, essa questão tem influenciado diretamente na adesão e na participação dos profissionais da Rede em ações de formação continuada, mesmo aquelas desenvolvidas e oferecidas no contexto da própria escola.

De forma geral, pode-se dizer que foram mudanças percebidas como desfavoráveis aos profissionais da educação, as quais contribuíram para o surgimento de um desconforto generalizado com a gestão municipal responsável por tais alterações, influenciando diretamente na motivação desses profissionais e reforçando o desinteresse na busca pelo aperfeiçoamento constante, inerente à profissão docente. É comum se ouvir de profissionais da Rede Municipal de São Gonçalo (RJ) de que esta se tornara uma “rede de passagem”, na qual os profissionais deixam de criar raízes, ao seguirem sempre em busca de melhores condições de trabalho, de carreira e de salário em outras redes de ensino.

Apesar dos desafios apresentados, conforme se verifica nas falas dos profissionais entrevistados, os orientadores pedagógicos veem valor nas ações de formação continuada oferecidas, em especial, com relação à existência de uma instituição dedicada à formação continuada dos profissionais da educação do município, o que pode-se observar a seguir:.

Eu acho que é uma contribuição enorme. A gente tem um centro, a gente tem um local! Deveria se ter o tempo também para encaminhar o professor para lá, mas acho que já é um grande ganho, porque eu acho que não são muitos municípios que têm isso, se eu não me engano. São Gonçalo e? Não conheço! Por isso eu acho um grande

ganho! Principalmente, porque os cursos que eles trazem e o ganho que eu tenho com isso que trazem... eu acho que são temáticas muito relevantes e é o que a gente vive na sala de aula. Então, eu acho que pro município é um grande ganho... para os professores em si. Só está faltando a gente ter essa condição de encaminhar o professor para lá (Orientadora Pedagógica OP1D)

⁴ Disponível em:

<https://portal.pmsg.rj.gov.br/pmsaogoncalo/websis/siapgov/legislativo/leis/lei_documento_anexo.php?id=%2015791&tipo=32>. Acesso em: 08/02/2024.



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

No trecho de fala da orientadora pedagógica OP1D, a entrevistada reafirma a grande importância do CREFCON-SG enquanto uma instituição empenhada na melhoria da qualidade da formação dos professores da Rede Municipal de Educação, ressaltando a qualidade dos cursos oferecidos, a relevância das temáticas abordadas e dos ganhos positivos, de forma geral, para o município de São Gonçalo (RJ).

No entanto, tanto o CREFCON-SG quanto as instituições escolares esbarram em fatores que causam dificuldades como a adesão e a participação dos profissionais das escolas, em especial, dos professores, nas ações de formação oferecidas pela instituição.

Na perspectiva da entrevistada, a impossibilidade de liberação dos professores para a participação nas ações formativas e a falta de profissionais em número suficiente para assumirem as turmas, no caso da ausência dos professores, são algumas das principais dificuldades referenciadas pela entrevistada. Tal questão também pode ser observada na fala da orientadora pedagógica OP2D, ao afirmar que “existe uma dificuldade que é o CREFCON-SG solicitar professor, mas eu não posso liberar o professor da escola”.

Eu acho que, assim, a longo prazo, poderia se ter maiores diálogos, maiores demandas, até mesmo de ofertas, principalmente, oferta de cursos que fossem de acordo com as nossas necessidades? No nosso caso aqui, especificamente, como estar trabalhando com todas essas questões, de indisciplina, de afetividade. Então, acredito, que pensando no nosso município, na amplitude que ele tem, é de grande importância, obviamente! Mas, eu acho que ele poderia ser de forma mais integrado com a escola, porque, às vezes, a gente passa muito tempo sem lembrar que tem o centro de formação? Acho que só em momentos, pontuais. Muitas vezes, não tomamos conhecimento dos cursos que são ofertados, se é que estão sendo ofertados ou não, ou quando acontece, é muito, assim, acho que em cima do prazo de inscrição. Então, acho que temos um centro, sim, mas acredito que para que ele de fato seja visto e seja valorizado enquanto referência de formação, acho que ele poderia ter um, uma parceria maior com as escolas, percebendo as nossas necessidades... (Orientadora Pedagógica OP3D)

Para essa orientadora pedagógica há uma maior necessidade de uma aproximação do CREFCON-SG com as escolas. Para a participante, tal aproximação permitiria ao CREFCON-SG conhecer as condições de trabalho, o contexto de atuação e as necessidades específicas de cada uma das escolas e dos respectivos profissionais que nelas atuam. Essa integração entre o CREFCON-SG e as escolas, construída a partir de um movimento de parceria entre as instituições, permitiria a construção e a oferta de ações formativas mais adequadas às diferentes realidades dessas escolas e das suas respectivas demandas apresentadas.



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PEDAGOGIA
Eu gosto! Eu particularmente gosto! Assim, a vida é muito corrida, né? Mas ele [CREFCON-SG] proporciona muitos cursos. Eu, eu acho interessante! (Orientadora Pedagógica OP4D)

É preciso ter esse centro. Acho que tem que expandir mais, tem que divulgar mais, tem que dar mais visibilidade. Fazer um trabalho com os professores, para que eles vejam a importância disso. E permitir que eles façam essa formação no período que eles estão trabalhando também. (Orientador Pedagógico OP5D)

Uma outra questão apresentada pelas orientadoras pedagógicas OP3D e OP5D, tem relação com a necessidade de valorização do CREFCON-SG, enquanto instituição responsável pela formação continuada no município, dada a sua importância para os profissionais que atuam na Rede Municipal de Educação. Além disso, torna-se necessário uma melhor divulgação e promoção da própria instituição – e das ações formativas por ela oferecidas – junto aos profissionais das escolas, sem contar, com a ampliação do número de ações formativas oferecidas e das suas respectivas cargas horárias. Evitando, nesse sentido, a oferta de cursos esporádicos e sazonais; apesar de os cursos oferecidos pela instituição, de forma geral, serem reconhecidos como bons e “interessantes”, conforme afirma a orientadora pedagógica OP4D.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da discussão proposta neste trabalho, pode-se perceber que os orientadores pedagógicos acreditam – e ressaltam – a importância da formação continuada para os profissionais da Rede Municipal de Ensino, destacando, especialmente, a existência de um centro de formação dedicado à formação continuada dos profissionais da educação do município de São Gonçalo (RJ).

É necessário também sublinhar que a formação continuada, apesar de poder contribuir de forma importante para a melhoria da qualidade da educação oferecida no município, não seria capaz de solucionar todos os problemas que interferem nos processos de ensino e de aprendizagem que se realizam no interior das escolas da rede em questão.

De forma geral, conclui-se que, apesar das dificuldades e dos desafios enfrentados tanto pelos profissionais da educação quanto pelo CREFCON-SG na garantia da participação desses profissionais nas ações de formação continuada. Há um nítido interesse dos participantes da pesquisa em participar das ações formativas oferecidas e em viabilizar e garantir que outros profissionais da educação também tenham acesso ao centro de formação continuada e participem das ofertas formativas por ele oferecidas.



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Tradução: Luís Antero Reto; Augusto Pinheiro. 5. ed. Coimbra, PT: Edições 70, 2021.

BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Tradução: Pedrinho A. Guareschi. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

DAVIS, C. L. F. *et al.* Formação continuada de professores em alguns estados e municípios do Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 144, p. 826–849, 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742011000300010&lng=pt&tlng=pt.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. Tradução: Silvana Cobucci Leite. 9. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2011.

MARTINS, F. F. **A formação continuada de professores na Secretaria Municipal de Educação de São Gonçalo (RJ): percepções sobre as ações formativas locais**. 2024. 240 f. - Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2024.

OLIVEIRA, I. A. de; NETO, J. C. da M. A construção de categorias de análise na pesquisa em Educação. *In*: MARCONDES, M. I.; OLIVEIRA, I. A.; TEIXEIRA, E. (org.).

Abordagens teóricas e construções metodológicas na pesquisa em Educação. Belém: EDUEPA, 2011. p. 161–179.

PMSG. **CREFCON**. São Gonçalo, 2021. Disponível em:

https://www.saogoncalo.rj.gov.br/?page_id=26966. Acesso em: 24 jun. 2021.

ROLDÃO, M. do C. Conhecimento, didática e compromisso: o triângulo virtuoso de uma profissionalidade em risco. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1134–1149, 2017.