

Estado da publicação: O preprint não foi publicado em outro meio.

Análise da eficácia da Formação Continuada para professores da Educação Básicano Rio de Janeiro

Gabriel Lemos, Maria Angélica Penatti Pipitone

<https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.18505>

Submetido em: 2026-10-19

Postado em: 2026-10-27 (versão 1)

(AAAA-MM-DD)

Análise da eficácia da Formação Continuada para professores da Educação Básica no Rio de Janeiro

Analysis of the effectiveness of continuing professional development for Basic Education teachers in Rio de Janeiro

Gabriel Lemos Dias Monteiro^{1*}; Maria Angélica Penatti Pipitone²

¹ Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiróz, campus USP de Piracicaba. Especialista em Gestão Escolar, ex-aluno do programa de MBA USP/ESALQ. Rua Cezira Giovanoni Moretti, 580 - Santa Rosa; 13414-157 Piracicaba, São Paulo, Brasil <https://orcid.org/0009-0009-6369-3514>

² Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiróz, campus USP de Piracicaba. Professora Associada e aposentada. Rua Cezira Giovanoni Moretti, 580 - Santa Rosa; 13414-157 Piracicaba, São Paulo, Brasil <https://orcid.org/0000-0001-6592-7083>

*autor correspondente: tchr.gabriel@gmail.com

Resumo

A Formação Continuada tem uma função essencial na carreira de profissionais, especialmente em se tratando da área da Educação, devido à velocidade na qual a sociedade, o conhecimento e a tecnologia evoluem. Os educadores devem se qualificar para repensar suas práticas de sala de aula. Além disso, da mesma forma que os professores precisam refletir sobre suas “práxis”, os formadores de professores devem fazer o mesmo em relação às suas abordagens de ensino e a eficiência de seus treinamentos. O objetivo deste trabalho foi medir a eficácia de alguns momentos específicos de dois cursos de formação continuada dirigidos a educadores. Os dados foram coletados entre os participantes das formações, professores das redes pública e privada de ensino em diferentes estados no Brasil. A coleta de dados se deu em dois momentos e os resultados mostraram que as abordagens que obtiveram um grau de satisfação ou absorção do conteúdo maior foram os momentos mais interativos e reflexivos e, também, os momentos de atividades práticas seguidas de reflexões. Conclui-se que as formações continuadas se fazem essenciais para o desenvolvimento profissional contínuo dos educadores, porém as atividades propostas devem ser pensadas de maneira crítica, para que haja evolução constante e significativa, além da participação dos formadores na discussão dos problemas reais apresentados no ambiente escolar.

Palavras-chave: formação de formadores; desenvolvimento profissional; abordagem de ensino.

Abstract

Continuing education plays an essential role in the careers of professionals, especially in the field of Education, due to the speed at which society, knowledge and technology evolve. Educators must qualify themselves to rethink their classroom practices. Additionally, just as teachers need to reflect on their "praxis," teacher educators must do the same regarding their teaching approaches and the effectiveness of their training. The aim of this study was to measure the effectiveness of specific moments in two continuing education courses aimed at educators. Data were collected from participants in the training sessions, teachers from both public and private school networks in different states of Brazil. Data collection occurred in two phases, and the results showed that the approaches that received a higher degree of satisfaction or content absorption were the most interactive and reflective moments, as well as practical activities followed by reflections. We conclude that continuing education is essential for the ongoing professional development of educators. However, the proposed activities should be critically considered to ensure constant and meaningful evolution, along with the participation of trainers in discussing the real problems presented in the school environment.

Keywords: teacher education; professional development; teaching approach.

Introdução

Assim como a Educação é uma área que está constantemente buscando se atualizar e acompanhar as mudanças na sociedade, a formação continuada de docentes vem se renovando ao longo dos anos. Entende-se por formação continuada o processo de atualização de profissionais que já estão inseridos no mercado de trabalho, mas que precisam estar envolvidos num processo de atualização e ampliação dos seus saberes de forma a estarem alinhados às novas demandas e oportunidades formativas. Imbernón (2010) reforça que existe uma inquietação, ao longo dos anos, para discutir como aplicar o saber pedagógico.

Segundo Chimentão (2009), a formação continuada é um processo constante de desenvolvimento de conhecimentos, práticas e técnicas para o crescimento profissional do educador. Vale ressaltar o uso da palavra "constante" (no texto original, "permanente"). Sendo assim, é recomendado o oferecimento de diversas oportunidades aos professores, para que eles possam estar em ininterrupto processo de desenvolvimento profissional, sendo estimulados a experimentar novas técnicas e desafiar suas crenças a fim de ampliarem seu repertório de práticas e seu conhecimento.

Existem diversos modelos de formação continuada a serem ofertados aos docentes. Cada um possui seus pontos positivos e suas contrapartidas. Como Ferreira e Henrique (2016) citam, os diferentes modelos de formação são originados a partir de intenções e se concretizam baseados em teorias e paradigmas que suportam os projetos de formação. Tal fato contribui para o entendimento de que o formato adotado pelo profissional ou instituição que oferece a formação – seja um coordenador, seja um consultor externo – (doravante o formador) deve ser escolhido de maneira a promover aceitação por parte dos educadores que recebem a formação continuada (doravante formandos).

Sendo assim, os modelos adotados podem seguir, de acordo com as autoras supracitadas, quatro formatos. O primeiro é o modelo universitário de formação, que promove uma relação recíproca entre o formador e o formando, no qual consideram-se as competências pessoais e profissionais desse último. Em seguida, tem-se o modelo escolar, na qual são instâncias exteriores ao docente que projetam e estruturam a formação. Em terceiro lugar, há o modelo contratual, que traz uma espécie de "acordo" entre o formador e o formando, com base em contrato ou com outras parcerias. Por último, o modelo interativo-reflexivo traz a oportunidade de desenvolvimento através de pares ou aprendizagem mútua entre formandos. Todos os modelos devem ser cuidadosamente avaliados pela instituição escolar antes da implementação para que haja um bom aproveitamento por parte de todos.

Entretanto, parece ser comum certa insatisfação em relação à qualidade e quantidade de cursos disponíveis ao professorado no país. De acordo com Day (2001) são fatores como as condições de ensino e a falta de recursos que interferem nas ofertas formais dentro e fora da escola. O autor ainda ressalta que, frequentemente, alguns desses momentos formativos ocorrem dentro do horário de trabalho dos docentes. Tal fator tende a dificultar a participação dos profissionais nas reuniões. Em contrapartida, existem educadores que trabalham em mais de um espaço escolar, o que dificulta resolver a questão da formação durante o horário de trabalho deste docente.

Além disso, vale ressaltar que a formação continuada precisa demandar recursos financeiros, uma vez que todos os profissionais envolvidos precisam receber remuneração adequada pelo seu tempo de trabalho dedicado às atividades, sejam elas quais forem. Muitas vezes, as instituições não querem, ou não podem dispor de recursos para fins de oferta de formação. Também, algumas vezes, é possível notar uma dificuldade dos formandos para implementar os conteúdos e técnicas abordados na formação. Tal fato se dá justamente pelo pouco tempo de formação disponível, no qual os formadores acabam por abordar vários tópicos por vez, ao passo que, se houvesse uma constância e incentivo a formações diversificadas, em horários e com carga horária adequados, não se precisaria abordar tantos assuntos em um único encontro.

Outra reclamação corrente coincide com o que Frey (2000) chama de formato “top-down” dos cursos de formação continuada que são prescritos pelas autoridades ou órgãos superiores em detrimento das reais necessidades percebidas pelos professores e pela comunidade escolar, ocasionando pouco ou nenhum efeito residual positivo de mudanças nas práticas de sala de aula ou de gestão escolar.

Por outro lado, é preciso abordar que existe uma tendência que vem ganhando espaço atualmente, principalmente após os tempos pandêmicos. Trata-se das formações on-line, sejam síncronas – como cursos e webinários –, ou ainda as assíncronas – como cursos que oferecem aulas na forma de vídeos, textos, livros, slides e sugestão de leituras. Tais ferramentas trazem novas possibilidades para que as formações sejam feitas sem dispor de alguns possíveis gastos, como transporte, eletricidade, equipamentos, locação de espaço etc. A redução de custos acaba por aumentar as chances de ocorrência de formações de qualidade, até mesmo no modelo contratual, considerando que existem empresas que se dedicam somente a oferecer cursos e oficinas virtuais.

Face ao exposto, o presente trabalho procurou investigar e analisar os formatos de desenvolvimento profissional desenvolvidos no âmbito de uma instituição privada promotora de cursos de formação continuada dirigidos aos docentes da educação básica. Foi esperado que os resultados da análise pudessem trazer subsídios para traçar estratégias de mudança e aprimoramento dos cursos em seu formato, metodologia e conteúdo. Esse trabalho

também teve, como objetivo adicional, a descrição de formatos de formação continuada para professores, analisar possíveis modelos de desenvolvimento e avaliar a aceitação dos diferentes modelos, a partir da visão dos inscritos nos cursos de formação continuada.

Material e Métodos

Para o alcance dos objetivos a presente pesquisa foi baseada num estudo de caso da instituição promotora dos cursos de formação continuada voltados para professores das redes públicas e privadas de educação básica. Para Yin (2005), o estudo de caso é uma importante opção metodológica para a pesquisa em ciências humanas, pois favorece, ao investigador, uma abordagem complexa e profunda acerca do objeto da pesquisa. Todavia, o estudo de caso exige planejamento prévio, ou o “design” da validade do constructo que se pretende avaliar, além da definição da validade interna, externa e da confiabilidade que garanta que o estudo possa ser replicado. Tudo deve tomar a forma de um protocolo, ou estratégia que prevê as ações e regras a serem seguidas. No caso da presente pesquisa, o estudo de caso tem característica descritiva e exploratória, visto que, conforme afirma Firmino (2019), a formação continuada tem a função não somente de atualizar e capacitar, mas também de aperfeiçoar práticas pedagógicas e reconstruir sua identidade, enquanto docente.

Também foram úteis e complementares os procedimentos de pesquisa documental para coletar, analisar e qualificar os documentos que fazem parte das ações de formação continuada, sejam eles manuais, textos de apoio, listas de exercícios, conteúdos de aula, avaliações, entre outros. Tal fato é comprovado porque, para Firmino (2019), a formação continuada é fundamental para uma releitura de conhecimentos e aprendizagens. Sendo assim, quanto mais integrado ao cotidiano dos professores, melhor. Esse fato envolve não somente o dia a dia, mas também o que está ligado direta e indiretamente ao trabalho, como os documentos norteadores da instituição e dos educadores (por exemplo, o currículo, ou o projeto pedagógico da instituição).

Para Gil (2008) a pesquisa documental se dá sobre materiais que não receberam nenhum prévio tratamento analítico e que podem trazer oportunas informações acerca do objeto da pesquisa em seu contexto sociocultural e histórico, além de complementar a pesquisa, com subsídios que podem aumentar a confiabilidade dos dados. Vale destacar que os documentos analisados foram cedidos com explícita autorização da gestão da empresa.

A presente pesquisa envolveu os cursos de formação continuada desenvolvidos, comercializados e implementados por uma empresa privada instalada no município de São Paulo, estado de São Paulo. A empresa, criada em 2018, conta com uma equipe de

consultores acadêmicos e se caracteriza por atuar com os serviços de criação de materiais didáticos, formações inicial e continuada, coordenação pedagógica, consultoria educacional e entrega de cursos síncronos e assíncronos. Seus clientes são, majoritariamente, professores e gestores escolares das esferas privada e pública.

A instituição, que segue o modelo de formação escolar, oferece cursos, sessões acadêmicas e oficinas pedagógicas, com o fim de fornecer Formação Continuada e cursos livres voltados a professores da educação básica. Para Pena (1999), esses formatos de desenvolvimento profissional não são tão recorrentes na realidade educacional para a maioria dos docentes. Entretanto, há algumas décadas, tais práticas vêm aumentando. A pesquisadora critica o formato tradicional de “treinamentos” a se oferecer aos docentes. Em seu trabalho, a pesquisadora entrevistou professoras que afirmam precisar desses novos formatos de sessões pedagógicas para se desenvolver profissionalmente na carreira.

Como estratégia de obtenção de dados entre o público usuário dos cursos de formação continuada desenvolvidos e aplicados pela instituição em estudo foram coletados dados por meio de uma pesquisa de opinião pública com participantes não identificados para fins de monitoramento de um serviço com o intuito de melhoria de sua entrega. A coleta de dados se deu em atenção ao artigo XVI da Resolução 674 de 6 de maio de 2022 que trata da tipificação de pesquisa e tramitação de protocolos de pesquisa no sistema da CONEP - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa do CNS - Conselho Nacional de Saúde, com a não necessidade de submissão e aprovação de um comitê de ética.

Resultados e Discussão

A Instituição e sua atuação Formação Continuada

A instituição de consultoria acadêmica na qual foi conduzida essa pesquisa está situada na cidade de São Paulo e foi criada em 2018. Conta com um corpo técnico formado por 13 profissionais, incluindo professores, coordenadores pedagógicos, gestores escolares, diretores escolares, e autores de materiais didáticos. Sua missão é criar recursos e experiências educativas que possam inspirar e motivar pessoas para o convívio numa sociedade justa e democrática. A visão da instituição em análise é obter reconhecimento nacional e internacional na oferta de excelentes serviços e produtos educacionais oferecidos com base em valores como engajamento, transparência, tolerância, flexibilidade, ética, acolhimento etc. (Troika, 2018).

Na sede presencial da empresa, ofertam-se cursos presenciais; porém, a entidade não está limitada ao espaço físico. Na modalidade online são oferecidos cursos de formação inicial e formação continuada para professores, coordenadores pedagógicos e gestores escolares. Nestes cursos, os profissionais das redes pública e privada têm a oportunidade

de discutir assuntos relacionados à Educação, de maneira abrangente, ou às áreas de conhecimento específico – seja de forma síncrona, ou de forma assíncrona, conforme a disponibilidade de horários.

Dentre os temas gerais, discute-se sobre tecnologias educacionais; inteligência artificial; multilinguismo; bilinguismo; inclusão; gamificação; produtividade; gestão; avaliação; letramentos; habilidades do século XXI; modalidades de ensino; práticas de raça e gênero na sala de aula; produção de materiais didáticos; *feedback*; planejamento de aulas; neurociência na Educação; engajamento; BNCC; aprendizagem visível; planejamento de carreira; desenvolvimento profissional; entre outros assuntos.

Dentro dos componentes curriculares específicos, a empresa tem seu maior foco na área de Linguagens e suas Tecnologias. Alguns assuntos a serem discutidos incluem: métodos e abordagens; letramentos; a era pós-método; uso de gêneros textuais; áreas de atuação; aprendizagem criativa; motivação; pronúncia na Língua Inglesa; desenvolvimento de habilidades e sistemas da Língua Inglesa, entre outros assuntos.

Além de ofertar os cursos nas áreas supracitadas, a empresa também oferece consultoria e mentoria para membros inscritos numa comunidade criada previamente, mediante filiação para escolas e institutos de idiomas parceiros. Embora a instituição possua um “portfólio” com os cursos que são oferecidos continuamente, as escolas também podem solicitar treinamentos, qualificações e sessões de mentoria sobre o assunto que desejarem discutir. O consultor designado para atender o cliente pode preparar uma abordagem formativa específica sobre o tema e as necessidades específicas do cliente ou instituição interessada.

Os cursos são organizados com uma carga horária total de duas a cinco horas. São oferecidos para turmas com, em média, quinze alunos e o conteúdo é ministrado de um a quatro módulos oferecidos em diferentes dias da semana ou finais de semana. Os cursos oferecidos são na área de bilinguismo, gestão escolar, metodologias e abordagens de ensino, tecnologias e empreendedorismo.

Por fim, a instituição também atua no mercado editorial. Mediante contratação, escolas, institutos de idiomas e editoras determinam o produto que desejam que seja desenvolvido – séries de materiais didáticos, recursos de apoio, planos de aula, videoaulas, periódicos pedagógicos, etc.

A entidade conta com consultores acadêmicos juniores, plenos e seniores. Entre eles, estão professores e gestores experientes, os quais colocam seus conhecimentos em prática para entregar o melhor resultado possível para os clientes de todas as vertentes descritas anteriormente. Juntos, a equipe já atendeu mais de setenta escolas, editoras e sistemas de ensino e produziu mais de quinze mil páginas de conteúdo escrito e publicado. Cerca de mil e quinhentas escolas utilizam os materiais produzidos pela referida equipe.

Como forma de viabilizar os procedimentos de pesquisa, o trabalho de coleta e análise de dados sobre os cursos e produtos relacionados à formação continuada se concentrou em um único curso oferecido pela instituição supracitada. Para a presente pesquisa, foram analisados os dados coletados no âmbito do curso, intitulado: O Novo Ensino Médio e a BNCC (Base Nacional Comum Curricular).

O curso oferecido foi ministrado a clientes externos, associados à instituição ou inscritos somente para a frequência ao curso, em específico. O tema foi o Novo Ensino Médio e a BNCC, catalogado entre o segmento da Educação Básica. Os participantes, em sua maioria, professores, tiveram uma prévia sessão informativa e dialógica para garantir a melhor compreensão e retenção do conteúdo apresentado.

O referido curso foi composto por um módulo temático, ministrado ao longo de um único encontro com a duração de duas horas. O curso foi oferecido em um sábado pela manhã, quando a maioria dos professores da Educação Básica costumam ter disponibilidade para aprimorar seus conhecimentos e investir em seu desenvolvimento profissional.

A formação correspondeu ao seguinte formato: os participantes foram expostos a números e dados que levaram a uma crítica e desejo de reformulação do antigo Ensino Médio. Posteriormente, discutiu-se o perfil do educador que leciona no segmento – suas características e sua “expertise”. Em seguida, foram expostos os itinerários formativos e a BNCC. Nesse momento, tem início uma discussão programada, pelo professor palestrante, para levantar e analisar os impactos do novo documento sobre o ensino médio e as mudanças propostas por ele. Na sequência, o conteúdo segue com ênfase na área de Linguagens e suas Tecnologias e as mudanças, possibilidades, impactos e competências específicas dos componentes curriculares relacionados.

De forma subsequente, a discussão foi dirigida à Língua Inglesa no segmento concernente às possibilidades e competências de Linguagens e outros componentes que podem ser utilizadas para enriquecer o aprendizado do idioma. Por fim, foram expostas algumas atividades, e os participantes tiveram de analisá-las e relacioná-las às competências que estavam sendo trabalhadas – sempre com a possibilidade de analisar, criticar, questionar e propor inovações metodológicas baseadas nas vantagens, desvantagens e possibilidades.

Após o encerramento das atividades didáticas e formativas, deu-se início a coleta de dados para a presente pesquisa, por meio de um questionário oferecido aos participantes do curso.

O instrumento de coleta de dados foi elaborado com duas questões, acompanhadas de um campo aberto, incluído com o intuito de permitir que os participantes se expressassem livremente e justificassem suas respostas, a fim de qualificar a alternativa de

resposta escolhida. Para a coleta de dados, foi desenvolvido e aplicado um questionário oferecido aos educadores inscritos, por ocasião do encerramento de cada módulo de dois dias do curso, totalizando dois momentos de coletas parciais.

Vale salientar que foi feito uso de uma escala tipo Likert para as alternativas de respostas. Por exemplo, na primeira questão: "a. Qual seu nível de satisfação com essa parte sessão?" – na escala, as respostas variaram de 1 (totalmente insatisfeito) a 5 (totalmente satisfeito); "b. O quanto você acha que reteve dessa parte da sessão?" – na escala, as respostas variaram de 1 (nada) a 5 (tudo); "c. Por quê? Justifique sua resposta. O que funcionou? O que poderia ser diferente?".

Vale destacar que a escala Likert foi construída na década de 1930, nos Estados Unidos da América, por Rensis Likert, com base na combinação da matemática aplicada e da psicologia. As alternativas de resposta autodescritivas são oferecidas em uma escala de pontos com descrições que contemplam extremos opostos, como concordo totalmente ou discordo totalmente.

As respostas às citadas questões receberam tratamento qualiquantitativo, com o intuito de levantar e analisar possíveis pontos fortes e fracos das estratégias da formação desenvolvidas na instituição alvo da pesquisa.

A primeira etapa de coleta de dados efetuada após esse curso de formação obteve o retorno de doze participantes. Vale frisar que o número de 12 participantes correspondeu a 100% dos formandos que apontaram, na escala, estar 5 (totalmente satisfeito) com o treinamento.

Qual seu nível de satisfação com essa parte da sessão?

 Copiar

12 respostas

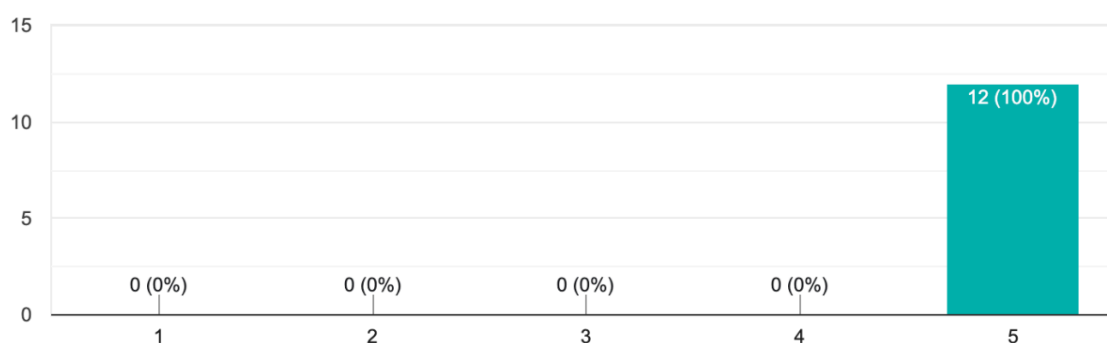


Figura 1. Respostas à pergunta sobre o nível de satisfação com a sessão

Entretanto, a segunda pergunta obteve resultados mistos: oito participantes, o equivalente a cerca de 66,7% dos formandos, apontaram, na escala, ter retido 5 (tudo) do treinamento; três, ou 25% deles, marcaram, na escala, que absorveram 4 (quase tudo),

enquanto um, ou cerca de 8,3%, marcou, na escala, que absorveu o conteúdo razoavelmente (3), conforme pode-se ver na Figura 2.

O quanto você acha que absorveu dessa parte da sessão?

 Copiar

12 respostas

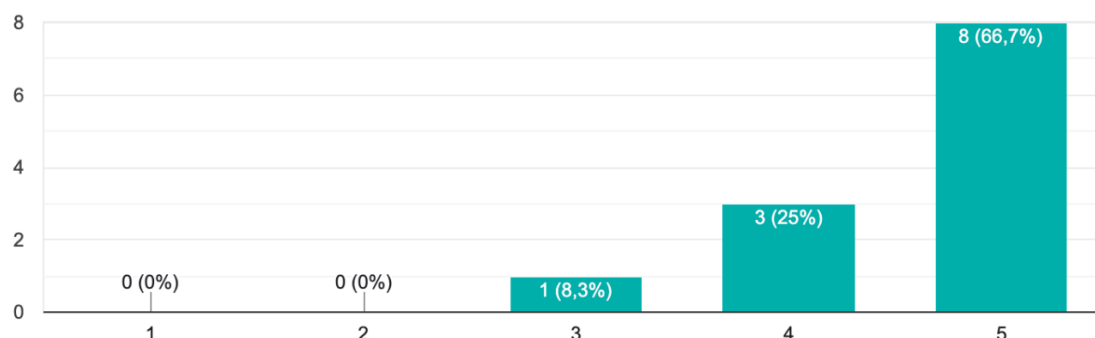


Figura 2. Respostas à pergunta sobre o conteúdo absorvido na sessão

Avaliando os comentários dissertativos dos participantes dos treinamentos, pode-se destacar algumas falas. Um formando relatou: “meu momento favorito foi quando tivemos que ler a habilidade da BNCC e relacionar ao objetivo da atividade. Me ajudou a saber como posso implementar as habilidades da BNCC na minha aula de maneira leve e despojada, sem prejudicar o planejamento nem sair do contexto da aula. Seguido desse momento, tivemos de criar novas (sic) atividades baseadas no que havíamos visto.”.

Com essa fala, parece possível afirmar que pedir aos formandos que criem, critiquem e avaliem pode reforçar o aprendizado e garantir que os participantes tenham um exemplo de como colocar os conhecimentos em prática no dia a dia. Além disso, o fato de eles estarem aprendendo com os outros e aproveitando de conhecimentos distintos garante uma autorreflexão. Para Machado e Boruchovitch (2015), a autorreflexão envolve a análise de suas próprias crenças e expectativas, o que ajuda a ressignificar sentidos e práticas pedagógicas. A fala do docente, anteriormente explicitada, comprova a eficácia do modelo interativo-reflexivo, no qual os docentes podem aprender com os pares e com o grupo.

Canário (2001) destaca a importância de aprender com a experiência num mundo marcado por instabilidades e incertezas que exige o aprendizado constante de novos saberes e fazeres dando forma a uma alternativa de ação inspirada em um misto de formação teórica e aprendizagem experiencial, uma soma de ideias e experiências, teoria e prática.

Outro formando relata: “um momento bacana da formação foi o de estudo de caso, quando o professor pediu para pensarmos o que faríamos nos casos para resolver questões

de sala de aula trazendo textos e vídeos e outras fontes de “input” (aspas nossas) e destacar qual seria a habilidade da BNCC sendo trabalhada ao mesmo tempo que resolvia a questão dos alunos”.

A fala do formando explicita um momento da sessão no qual os docentes precisam se colocar no lugar de um professor que passou por uma situação em sala e/ou tem alunos enfrentando algo que deve ser resolvido. O formando deve explicar que tipo de recurso usaria para criar uma aula para intermediar o ocorrido e qual seria a habilidade da BNCC a ser trabalhada em paralelo. O estudo de caso (ou resolução de casos hipotéticos) requer que o docente reflita sobre suas vivências anteriores, as relacione com suas crenças pedagógicas e gerais e tome decisões baseado em um cenário imaginário – ou ocorrido em outras instâncias. Segundo Machado e Boruchovitch (2015), esse “pensamento sistemático” segue três passos: 1. O quê? 2. Então? e 3. E agora? – a utilização do passo a passo auxilia na construção do pensamento e uma tomada de decisão mais bem informada.

Por meio do estudo de caso os professores cursistas confrontam a teoria com a prática, a partir de situações reais. Não é uma metodologia novai, todavia possui resultados satisfatórios se basear em fatos ou casos reais (MENEZES, 2009).

Uma etapa complementar da pesquisa foi realizada com um grupo de educadores escolhidos aleatoriamente, através de uma chamada divulgada em redes sociais e grupos de professores das redes pública e privada, aberta a todos os interessados, mediante inscrição espontânea. Para a presente pesquisa, foram analisados os dados coletados no âmbito do curso intitulado: “Tecnologias e abordagens de ensino na Educação”.

O referido curso foi composto por dois módulos temáticos divididos em dois dias de formação, cada módulo. O curso foi oferecido às sextas-feiras, totalizando uma carga horária de quatro horas.

A formação correspondeu ao seguinte formato: iniciou-se com a apresentação do conteúdo referente ao uso de tecnologias na Educação. Cumpre informar que o planejamento dessa aula teve início com uma primeira etapa de exposição de dados e números sobre o uso de tecnologias na Educação no Brasil, seguida por exemplos de ferramentas que podem ser utilizadas para facilitar a transmissão e retenção de conteúdo e conceitos pelos estudantes. Posteriormente, o segundo módulo teve início com o estudo da gamificação¹, através da troca de experiências entre o formador e os formandos sobre o uso de gamificação explícita e implícita em suas salas de aula. Tal momento foi seguido por uma demonstração de aula prática utilizando gamificação implícita, realizada pelo formador, e

¹ A gamificação é uma estratégia que consiste na aplicação de jogos na sala de aula (gamificação explícita) e a inclusão de elementos de jogos (gamificação implícita) -- tais como objetivos, desafios, propósitos, imprevisibilidade etc. -- para aumentar o engajamento dos estudantes.

encerrado com uma atividade em grupos para a adaptação de atividades de livros didáticos, incorporando o conceito de gamificação.

O instrumento de coleta de dados foi o mesmo já utilizado na primeira etapa de coleta de dados com duas questões, acompanhadas de um campo aberto, incluída com o intuito de permitir que os participantes se expressassem livremente e justificassem suas respostas, a fim de qualificar a alternativa de resposta escolhida.

A coleta de dados efetuada após esses dois dias de curso de formação obteve o seguinte retorno: vinte participantes, o equivalente a 100% dos formandos, que apontaram, na escala, estar 5 (totalmente satisfeito) com o treinamento.

Qual seu nível de satisfação com essa parte da sessão?

 Copiar

20 respostas

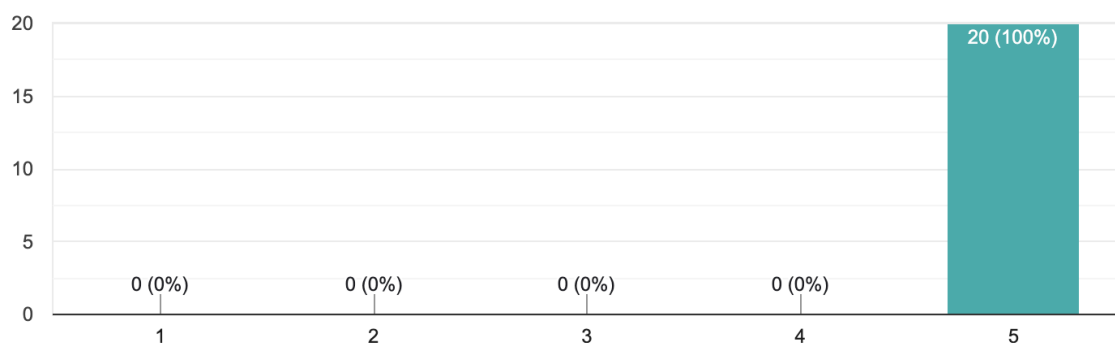


Figura 3. Respostas à pergunta sobre o nível de satisfação com a sessão

Porém, oito, ou 40% deles, marcaram, na escala, que absorveram, dessa parte da formação, 4 (quase tudo).

O quanto você acha que absorveu dessa parte da sessão?

 Copiar

20 respostas

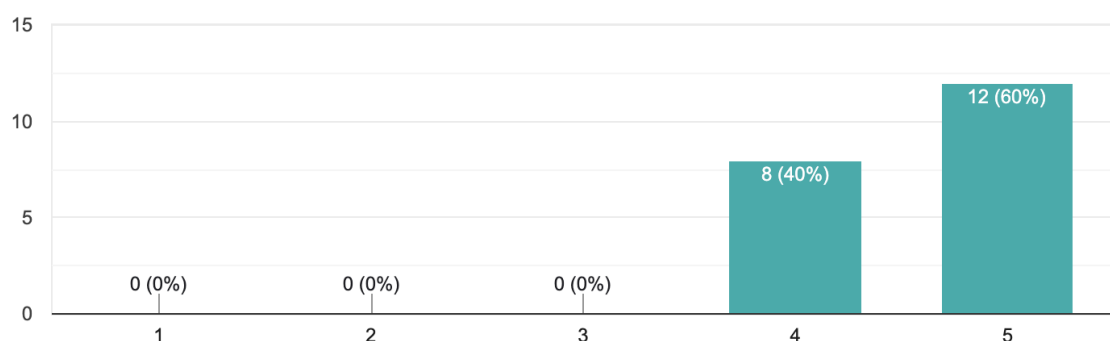


Figura 4. Respostas à pergunta sobre o conteúdo absorvido na sessão

Assim como no formulário citado anteriormente, as respostas às presentes questões receberam tratamento qualitativo. A coleta de dados se configurou como uma pesquisa de retorno entre os participantes de formações anteriores oferecidas pelo pesquisador em questão. O interesse foi obter informações úteis do ponto de vista pedagógico, com ênfase na seleção das melhores estratégias de metodologias e situações de ensino aplicadas ao interesse do público-alvo, ao conteúdo oferecido e às demandas das instituições educacionais.

Um professor cursista assim opinou: “Não consegui absorver 100% dos números, mas não é problema. Por mais que eu prefira as horas mais práticas, entendo a importância de exposição de dados, números e justificativas. Não tem problema não ter decorado tudo. É algo que posso conferir como referência quando precisar. Os dados deram validação ao conteúdo abordado.”

Analisando a fala desse professor inscrito no curso, parece possível perceber que ele entende a importância dos momentos mais focados no formador, embora esse não seja o momento que mais o ajuda a absorver conteúdos de ensino. A partir disso se conclui que não é desejável preparar sessões que tenham somente atividades práticas e interação sem um momento de teoria. Mesmo que a teoria possa estar integrada com a parte prática, é importante falar sobre o conteúdo-alvo da formação, a fim de equipar os formandos com conhecimento, mostrar relevância e ajudar na absorção de conceitos.

McGrath (1997) define que um curso ou experiência formativa deve variar seus momentos e trazer a mistura de quatro processos mentais, a saber: “feeding” (alimentar) se refere ao ato de transmitir conhecimento, dados empíricos, resultados de pesquisas etc; “leading” (guiar) se refere ao ato de fazer perguntas e provocar o pensamento crítico para fazer os formandos chegarem às respostas. Além deles, temos “showing” (mostrar), que se refere ao ato de demonstrar algo – por exemplo, com microaulas ministradas pelo formador – para demonstrar a aplicação de técnicas e conceitos; finalmente, “throwing” (jogar-se) se refere ao ato de fazer o docente “mergulhar” e arriscar fazer algo, demonstrar como ensinaria algo etc.

Por outro lado, o momento de demonstração de aula com o uso de gamificação implícita para aumentar a motivação dos aprendizes obteve o seguinte retorno: vinte, ou 100% dos participantes do treinamento, marcaram, na escala Likert, que absorveram 5 (tudo) e tinham nível de satisfação 5 (totalmente satisfeito) com a microaula. Tais fatos demonstram a percepção do valor dos momentos de participação mais ativa, seguida de discussão.

Teóricos como Ponte (2002) e Paiva (2011) já reforçaram as discussões sobre formação de professores a partir da análise da prática. Nóvoa (1995) também ofereceu

relevo aos estudos sobre a formação de professores a partir da análise da prática profissional e o saber da experiência.

Qual seu nível de satisfação com essa parte da sessão?

 Copiar

20 respostas

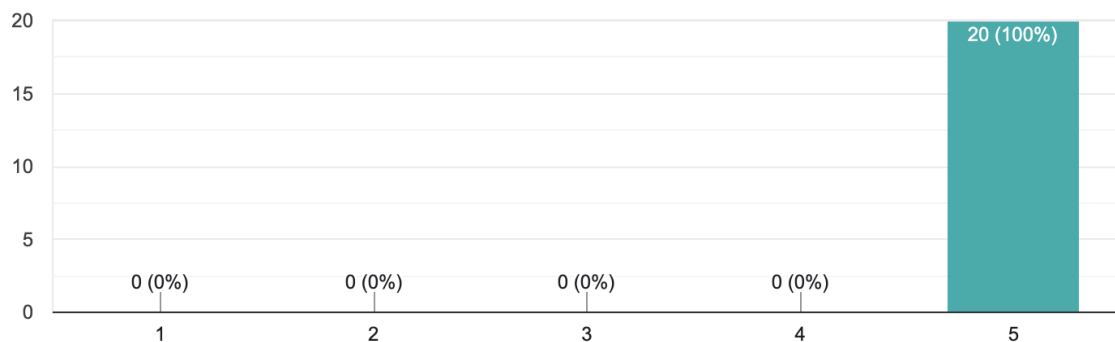


Figura 5. Respostas à pergunta sobre o nível de satisfação com a sessão

O quanto você acha que absorveu dessa parte da sessão?

 Copiar

12 respostas

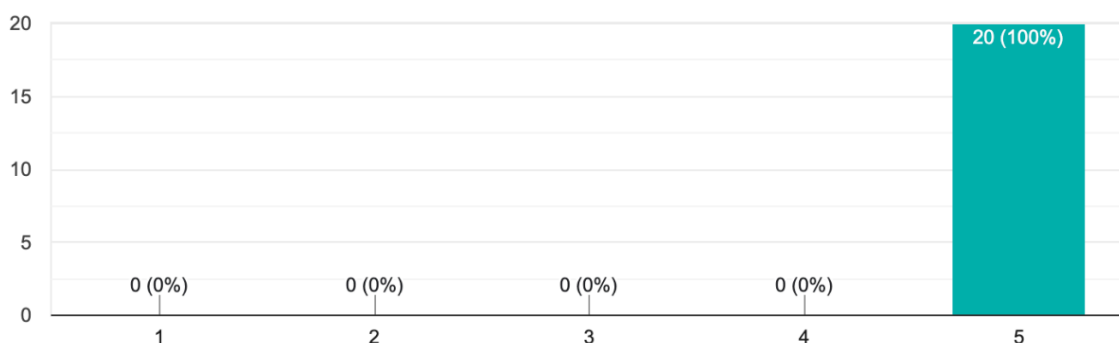


Figura 6. Respostas à pergunta sobre o conteúdo absorvido na sessão

Outro trecho de comentário de um cursista destaca que: “a condução bem dialógica do professor ajuda a aprender com mais facilidade, pois podemos dialogar e colocar nossas experiências e vivências no assunto, em prática também. O fato de o professor nos colocar na posição de aluno para fazer as atividades e depois refletir é uma experiência completa. Primeiro, nos colocamos nos sapatos dos alunos e pensamos com a mente de aluno e sentimos o que eles sentem. Depois, pensamos como professores e refletimos os porquês das atividades terem sido como foram. É a experiência completa!!”

Analisando a fala anterior, pode-se perceber a predileção do cursista em se colocar na posição de aluno para poder ter uma demonstração de como as técnicas podem ser

aplicadas em sala. Woodward (2003) defende o modelo de “loop input” (input em looping). Por exemplo, se um docente quer aprimorar suas técnicas de ditado na sala de aula e sair do mesmo e do óbvio, ele pode variar o formato da atividade.

A autora descreve o seguinte cenário: em vez de o treinador explicar como funciona a atividade, ele a aplica na sessão como se os formandos fossem seus alunos. Ele demonstra o “ditado do mensageiro”. Ele expõe frases na parede (em tamanho pequeno, para que se consiga ler somente de perto), então ele separa os docentes em duplas. Um da dupla irá se dirigir até a frase, lê-la, retornar até sua cadeira e ditá-la ao seu parceiro, que irá copiá-la. Se preferir, ele pode memorizá-la e ditá-la em partes. Assim eles seguem até que terminem todas as frases. Um ponto interessante sobre o “loop input” é que ele sugere que as frases ditadas sejam a própria explicação do exercício, para promover uma metalinguagem na qual a explicação é feita tanto pela atividade, em si, quanto pelo texto utilizado na atividade.

O “input em looping” é bastante eficaz, pois promove ao docente a experiência que o discente terá, também o fazendo pensar sobre a eficiência da atividade em si, analisando -a de maneira técnica, porém tendo passado pela vivência como participante e aprendiz daquele conteúdo. Cabe destacar, também, que o fato de o texto utilizado na atividade já ser a própria explicação, isso retira o foco do treinador, por uns momentos, para trazer um clima de relevância e descoberta para a sala de aula.

Libâneo (2004) afirma que, para compreender a relação entre conhecimentos e prática, devemos ter uma perspectiva sociocrítica, que é uma formação politécnica, na qual desenvolvem-se capacidades subjetivas juntamente com as profissionais. Sendo assim, o foco se projeta não somente no desenvolvimento do intelecto e das práticas de ensino, mas também nas questões sociais e humanas. Tal fato se evidencia nas trocas dialógicas entre formador e formandos, no espaço cedido para ambos, principalmente nos momentos de demonstração, análise e discussão das atividades.

Vale ressaltar que o trabalho de formação de professores deve ser um esforço conjunto, pois o ato de formar e educar professores é, em si, desafiador como um ato de resistência. Sendo poucas e difíceis as condições de trabalho, os momentos de formação continuada precisam contar com a colaboração de gestores escolares, formadores de professores e dos docentes em si. Não é um trabalho irrelevante, nem meramente burocrático.

Gatti (2022) faz uma análise de décadas de formação pedagógica. A autora inicia seu trabalho garantindo a relevância social da Formação para Docência e destaca a importância desse evento para o desenvolvimento da sociedade e da evolução de novas gerações. Para a autora citada, a docência e a formação para a docência, não devem estar restritas aos especialistas da área, posto que é uma questão de toda a sociedade, visto que

a Educação é direito e patrimônio de todos. Ainda Gatti (2022), destaca como exemplo a pandemia de COVID-19 como um momento chave que salientou a excelência das relações meta-presenciais, que podem ser estreitadas e aprimoradas através da reflexão sobre como tais interações foram essenciais na relação professor-aluno, em um momento em que tudo que estava ocorrendo e sendo oferecido não supria as necessidades cognitivo – interativas dadas pela situação de isolamento social. Tal fato reforça a necessidade de formações politécnicas, ideia defendida por Libâneo (2004).

Ainda a respeito da relevância das Formações Continuadas, Gatti (2022) ressalta a importância de uma reformulação do currículo dos cursos de formação de professores no Brasil. Para Duarte (2013), em sua análise da crise da docência na formação de professores, tal crise se manifesta na preocupação das políticas públicas e no descaso na valorização profissional dos docentes. Sendo assim, a formação se faz essencial no contexto de valorização da prática reflexiva e da experiência docente, conforme ressaltam os resultados da presente pesquisa.

Na procura por inovação em cursos de formação de educadores, Gatti (2022) ressalta a tentativa de modificar padrões e as dinâmicas das formações para promover mudanças, apesar das dificuldades e das resistências encontrada ao longo do caminho. Para tal esforço, vê-se necessário o envolvimento dos formadores em uma proposta pedagógica conjunta, que vá ao encontro dos valores formativos e das necessidades atuais da sociedade em relação à renovação da Educação, aos avanços tecnológicos e aos pensamentos contemporâneos.

Galindo e Inforsato (2016) destacam que, historicamente, no Brasil e em outros países, vê-se a “sobreposição” do saber prático em relação à qualificação profissional. Os autores falam sobre esse paradoxo ao reforçar a necessidade e a ineficiência das ações de formação continuada no país. Os resultados da presente pesquisa foram precisos ao demonstrar a importância dos cursos de formação continuada voltados ao desenvolvimento profissional docente e baseados na vivência dos professores, na análise e discussão dos problemas enfrentados no dia-a-dia das escolas colocados sob a luz da teoria e das experiências de inovação metodológicas.

Considerações Finais

Os professores participantes da pesquisa demonstraram apreciar, na experiência de formação continuada, mais os momentos de formato dialógico e de troca de experiências anteriores, do que momentos mais expositivos, focados no palestrante e na recepção passiva de informações técnicas e/ou teóricas. Apesar da compreensão da importância da teoria, os professores, principalmente por já trabalharem na área, se interessam mais por

momentos de demonstração, seguidos por discussão e troca de experiências, para que fosse possível confrontar a “práxis” e refletir acerca das experiências didáticas de forma a ser capaz de modificá-las e ressignificá-las a partir das necessidades impostas pelos contextos escolares.

Agradecimentos

Gostaria de agradecer a Deus pela oportunidade desse desenvolvimento profissional, à minha família pelo incansável incentivo aos estudos e aos meus alunos e formandos pela participação e dedicação constantes.

Referências

Araújo, R. et al. 2019. A formação continuada de professores da educação básica: concepções e desafios na perspectiva dos docentes. Revista @mbienteeducação 12: p. 17–38.

Canário, R. A prática profissional na formação de professores. Lisboa: IEE, 2001.

Chimentão, L. 2009. O significado da formação continuada docente. In: 4º CONFEP, 2009, Londrina, Paraná, Brasil. Anais... [s/p].

Day, C. Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente. Porto, Ed. Porto, 2001.

Duarte, J. Formação continuada de rede: Um estudo de caso da formação de professores no Município de Lagoa Santa. Dissertação. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil.

Ferreira, J.; Henrique, J. 2016. Modelos de formação continuada de professores: Transitando entre o tradicional e o inovador nos macrocampos das práticas formativas. Cadernos de Pesquisa, v. 23, n. 3, p. 1–15. São Luís, Maranhão, Brasil.

Firmino, M. 2019. Formação continuada: reflexos da prática pedagógica docente no processo de ensino e aprendizagem. DiversaPrática Revista Eletrônica da Divisão de Formação Docente, v. 6, n. 2, p. 110–138. Uberlândia, Minas Gerais, Brasil.

Frey, K. Políticas públicas: um debate conceitual e reflexões referentes à prática da análise de políticas públicas no Brasil. Planejamento e Políticas Públicas (IPEA), v. 21, p. 211-259, 2000.

Galindo, C. e Inforsato, E. 2016. Formação continuada de professores: impasses, contextos e perspectivas. Revista on-line de Política e Gestão Educacional 20: 463–477.

Gatti, B. 2022. Duas décadas do século XXI: E a formação de professores? *Revista Internacional de Formação de Professores* 7: 1–15.

Gil, A. Como elaborar projetos de pesquisa. 4ed. São Paulo, Atlas, 2008.

Imbernón, F. Formação continuada de professores. Porto Alegre, Artmed, 2010.

Libâneo, J.C. Organização e gestão da escola: Teoria e prática. Goiânia, ed. Alternativa, 2004.

Machado, A.; Boruchovitch, E. As práticas autorreflexivas em cursos de Formação Inicial e Continuada para professores. *Psicologia: ensino e formação*, v. 6, n. 2, p. 54–67. São Paulo, São Paulo, Brasil.

McGrath, I. 1997. Feeding, Leading, Showing, Throwing: Process choices in teacher training and trainer training. P. 162–172. In: McGrath, I. *Learning to train: Perspectives on the development of language teacher trainers*. Pearson, Londres, Inglaterra.

Menezes, M. A. de A. Do método do caso ao case: a trajetória de uma ferramenta pedagógica. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 35, n. 1, p. 129-143, jan./abr. 2009

Nóvoa, António, coord. Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

Paiva, M. A. V. Professores, construção de saberes e a relação com esses saberes num grupo colaborativo. In: Conferência Interamericana de Educação Matemática, XIII, 2011, Pernambuco. *Anais*. Recife: UFPE, 2011

Pena, G. 1999. A Formação Continuada de professoras e suas relações com a prática docente. Dissertação. UFMG, Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil.

Ponte, J. P. Investigar a nossa própria prática. In: GRUPO DE TRABALHO SOBRE INVESTIGAÇÃO (Ed.). *Refletir e investigar sobre a prática profissional*. Lisboa: APM. 2002.

Troika Serviços Educacionais [TROIKA]. 2021. Missão, visão e valores. Troika, São Paulo, São Paulo, Brasil.

Woodward, T. 2003. Loop Input. *ELT Journal* 57/3: 301–304.

Yin, R. Estudos de caso: planejamento e métodos. 3ed. Porto Alegre, Bookman, 2005.

Contribuição de autoria

Gabriel Lemos Dias Monteiro

Conceptualization | Data curation | Formal analysis | Investigation | Methodology | Project administration | Resources | Software | Writing – original draft | Writing – review & editing

Maria Angélica Penatti Pipitone

Supervision | Validation | Visualization | Writing – original draft | Writing – review & editing

Conflito de interesses

Os autores declaram não haver conflito de interesses financeiro, pessoal ou institucional que possa ter influenciado o trabalho relatado neste artigo.

Declaração de disponibilidade de dados de pesquisa

Os conjuntos de dados gerados e/ou analisados durante o estudo atual não estão publicamente disponíveis para preservar o anonimato e a privacidade dos participantes (professores e gestores escolares), em conformidade com as diretrizes do Comitê de Ética em Pesquisa e a Lei Geral de Proteção de Dados (LGPD). No entanto, os dados anonimizados estão disponíveis com o autor correspondente mediante solicitação razoável.

Declaração de uso de inteligência artificial

Os autores declaram que não utilizaram tecnologias de Inteligência Artificial (IA) generativa, modelos de linguagem de grande escala (LLM) ou ferramentas similares na pesquisa, análise de dados ou redação deste manuscrito.

Este preprint foi submetido sob as seguintes condições:

- Os autores declaram que os necessários Termos de Consentimento Livre e Esclarecido de participantes ou pacientes na pesquisa foram obtidos e estão descritos no manuscrito, quando aplicável.
- Os autores declaram que a elaboração do manuscrito seguiu as normas éticas de comunicação científica.
- Os autores declaram que estão cientes que são os únicos responsáveis pelo conteúdo do preprint e que o depósito no SciELO Preprints não significa nenhum compromisso de parte do SciELO, exceto sua preservação e disseminação.
- Os autores declaram que os dados, aplicativos e outros conteúdos subjacentes ao manuscrito estão referenciados.
- O manuscrito depositado está no formato PDF.
- Os autores declaram que a pesquisa que deu origem ao manuscrito seguiu as boas práticas éticas e que as necessárias aprovações de comitês de ética de pesquisa, quando aplicável, estão descritas no manuscrito.
- Os autores declaram que uma vez que um manuscrito é postado no servidor SciELO Preprints, o mesmo só poderá ser retirado mediante pedido à Secretaria Editorial do SciELO Preprints, que afixará um aviso de retratação no seu lugar.
- Os autores concordam que o manuscrito aprovado será disponibilizado sob licença [Creative Commons CC-BY](#).
- O autor submissor declara que as contribuições de todos os autores e declaração de conflito de interesses estão incluídas de maneira explícita e em seções específicas do manuscrito.
- Os autores declaram que o manuscrito não foi depositado e/ou disponibilizado previamente em outro servidor de preprints ou publicado em um periódico.
- Caso o manuscrito esteja em processo de avaliação ou sendo preparado para publicação mas ainda não publicado por um periódico, os autores declaram que receberam autorização do periódico para realizar este depósito.
- O autor submissor declara que todos os autores do manuscrito concordam com a submissão ao SciELO Preprints.