

Práticas formativas e profissionalização docente: um estudo na Escola de Referência (EREM) Joaquim Olavo – Regional de Educação da Zona da Mata Norte/PE

Resumo

Este artigo apresenta resultados de uma pesquisa acadêmica que teve por objetivo identificar, no âmbito da formação continuada de professores(as) da EREM Joaquim Olavo - Regional de Educação da Zona da Mata Norte/PE, práticas formativas que contribuam para a profissionalização docente. Com relação aos procedimentos metodológicos, fez-se opção pela abordagem qualitativa de pesquisa. Os dados foram coletados por meio de um questionário semiestruturado no *Google Forms*, e aplicado com 05 professores(as) do Ensino Médio. A análise dos dados foi realizada pela Análise de Conteúdo temático-categorial. Concluiu-se, com base nos resultados, que a formação continuada e a profissionalização docente apontam para, além da necessidade de políticas de formação e valorização do(a) professor(a), um planejamento formativo dentro de uma funcionalidade real, permitindo encontrar nexos para o processo de desenvolvimento profissional e ressignificação da prática.

Palavras-chave: formação continuada; práticas formativas; profissionalização docente.

Taciana Marques de Sá Cruz e Souza Santos

Universidade de Pernambuco – UPE
– Mata Norte/PE – Brasil
tacianamarquescruz@gmail.com

Maria de Fátima Gomes da Silva

Universidade de Pernambuco – UPE
Nazaré da Mata/PE – Brasil
fatimamaria18@gmail.com

Para citar este artigo:

SANTOS, Taciana Marques de Sá Cruz e Souza; SILVA, Maria de Fátima Gomes da. Práticas formativas e profissionalização docente: um estudo na Escola de Referência (EREM) Joaquim Olavo – Regional de Educação da Zona da Mata Norte/PE. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 26, n. 62, p. 307-328, set./dez. 2025.

DOI: 10.5965/1984723826622025307

<http://dx.doi.org/10.5965/1984723826622025307>

Formative practices and teacher professionalization: a study at the Joaquim Olavo Reference School (EREM) – Regional Education of Zona da Mata Norte/PE

Abstract

This article presents the results of an academic study that aimed to identify formative practices contributing to teacher professionalization within the scope of continuing teacher education at the EREM Joaquim Olavo – Regional Education of Zona da Mata Norte/PE. Regarding the methodological procedures, a qualitative research approach was chosen. Data were collected using a semi-structured questionnaire via Google Forms, applied to five high school teachers. Data analysis was performed using thematic-categorical Content Analysis. Based on the results, it was concluded that continuing education and teacher professionalization indicate not only the need for policies for teacher education and appreciation but also a formative planning within a real functionality, allowing connections to be found for the process of professional development and the re-signification of practice.

Keywords: continuing education; formative practices; teacher professionalization.

Práticas formativas y profesionalización docente: un estudio en la Escuela de Referencia (EREM) Joaquim Olavo – Regional de Educación de la Zona da Mata Norte/PE

Resumen

Este artículo presenta los resultados de una investigación académica que tuvo como objetivo identificar, en el ámbito de la formación continua del profesorado de la EREM Joaquim Olavo – Regional de Educación de la Zona da Mata Norte/PE, prácticas formativas que contribuyan a la profesionalización docente. En relación con los procedimientos metodológicos, se optó por un enfoque de investigación cualitativa. Los datos se recopilaban mediante un cuestionario semiestructurado en Google Forms y se aplicaron a cinco profesores/as de Enseñanza Secundaria (*Ensino Médio*). El análisis de los datos se llevó a cabo mediante el Análisis de Contenido temático-categorial. Se concluyó, con base en los resultados, que la formación continua y la profesionalización docente señalan, además de la necesidad de políticas de formación y valoración del profesor/a, una planificación formativa dentro de una funcionalidad real, permitiendo encontrar conexiones para el proceso de desarrollo profesional y la resignificación de la práctica.

Palabras clave: formación continua; prácticas formativas; profesionalización docente.

1 Introdução

A necessidade cada vez mais premente pelo movimento da profissionalização docente, tem incitado os processos de formação continuada de professores(as) à reflexão e ação na direção da construção de uma política pública de formação e valorização da docência, que evidencia as condições de trabalho, salário e carreira docente.

Quando pensamos em profissionalização docente, na contemporaneidade, automaticamente pensa-se em posturas coletivas que agreguem formas diversificadas em seus modos de acontecer, unindo partilhas e outras perspectivas que venham a gerar entendimentos e, também importante, motivações para o trabalho que, a partir dali, venha a se desenvolver. Gatti (2009) conceitua que o desenvolvimento profissional se configura com condições que vão além das competências operativas e técnicas, pois integra modos de agir e pensar, os quais implicam na mobilização de conhecimentos e métodos de trabalho, mas também na mobilização de intenções, valores individuais e grupais da cultura da escola. Em suma, pensar para a profissionalização docente “[...] inclui confrontar ideias, crenças, práticas, rotinas, objetivos e papéis, no contexto do agir cotidiano, com seus alunos, colegas, gestores, na busca de melhor formar as crianças e jovens, e a si mesmos” (Gatti, 2009, p. 98).

No movimento de agir e pensar, de mobilização e partilhas de conhecimento e vivências, em um processo de desenvolvimento contínuo é que a formação docente se consolida frente às construções sociais de cada momento. Assim, concebe-se que a formação acadêmica por si só não garante um profissional competente para atender às novas construções da sociedade contemporânea, em que novos valores são atribuídos aos indivíduos. Para profissionalização docente, pressupõe-se que as políticas de formação continuada sejam alinhadas ao conhecimento advindo da prática e a constante atualização em serviço.

A formação continuada precisa estar imbricada por um viés investigativo e de pesquisa, pensada, planejada e voltada para a prática da sala de aula, para uma funcionalidade real. Refletir sobre a formação e a profissionalização docente, bem como as políticas que as regem, conduz a caminhos de avanço na formação contínua e no

direcionamento de práticas formativas que ressignifiquem e oportunizem a profissionalização do(a) professor(a). Como pontuou Nóvoa, no CONEDU¹, é repensar o conhecimento profissional docente, percebê-lo, cognitivamente e intelectualmente, de tal modo que possa tornar-se matéria-prima das formações docentes.

2 Procedimentos metodológicos

Neste estudo, fez-se opção pela abordagem qualitativa de pesquisa, que aqui é entendida tal como refere Minayo (2011, p. 13), “aquela que se ocupa do nível subjetivo e relacional da realidade social e é tratado por meio da história, do universo, dos significados, dos motivos, das crenças, dos valores e das atitudes dos atores sociais.” Biderman (1998) afirma que metodologia é o estudo dos métodos a serem empregados ao se ensinar uma ciência ou uma arte, conjunto de métodos empregados em uma atividade. Portanto, com base no contexto apresentado, nos propomos a descrever o caminho realizado em nossa pesquisa.

Para compreender a realidade que envolve a formação continuada docente, e compreendendo a metodologia como caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade, optamos pela pesquisa de âmbito qualitativo. Para Minayo (2001, p. 13), a investigação qualitativa “[...] se ocupa do nível subjetivo e relacional da realidade social e é tratado por meio da história, do universo, dos significados, dos motivos, das crenças, dos valores e das atitudes dos atores sociais”.

Para Brandão (2001, p. 13), a “pesquisa qualitativa [...] está relacionada aos significados que as pessoas atribuem às suas experiências do mundo social e a como as pessoas compreendem esse mundo”. Tenta, portanto, interpretar os fenômenos sociais (interações, comportamentos), em termos de sentidos que as pessoas lhes dão; em função disso, é comumente referida como pesquisa interpretativa.

Esta pesquisa teve como campo de investigação uma Escola Pública da Rede Estadual da Zona da Mata Norte, localizada no município de Carpina/PE, escola de Ensino

¹ Discurso do professor Antônio Nóvoa proferido no IX Congresso Nacional de Educação (CONEDU), em 12 out. 2023.

médio e de 45 tempos², e, como sujeitos, 05 professores(as) das áreas do conhecimento da escola. A coleta de dados foi realizada por meio de um questionário no *Google Forms*, reconhecendo-o como procedimento que possibilita o envolvimento pessoal entre o pesquisador e o sujeito da pesquisa. O questionário no formato on-line – *GoogleForms*, oferece vantagens significativas em relação ao formato em papel.

Umas das vantagens que podemos visualizar é o alcance, agregando um maior número de participantes, independentemente da sua localização. Importante salientar que o formato on-line proporciona uma certa conveniência, tanto para os(as) pesquisadores(as) quanto para os sujeitos da pesquisa. Em contrapartida, há também desafios, uma vez que podemos, ou melhor, encontramos sujeitos resistentes às respostas. Nesse sentido, Batista *et al.* (2021) e Faleiros *et al.* (2016) sinalizam para dificuldades em garantir altas taxas de resposta, já que a participação nos questionários online é voluntária e os respondentes podem optar por não participar.

De acordo com Miranda (2020), com a aplicação do questionário, é possível buscar a informação primária direto com o sujeito pesquisado. Um questionário pode ser definido como um conjunto de perguntas, que obedecem uma sequência lógica, sobre variáveis e circunstâncias que se deseja medir ou descrever. O questionário pode ser aplicado para que um povo seja conhecido em suas crenças, conhecimentos, representações e informações pontuais ou para questões a respeito do meio em que vivem (Miranda, 2020). A análise dos dados foi realizada por meio da técnica de análise de conteúdo temático-categorial (Bardin, 2014), a qual passou pelas seguintes fases: Organização do material; Codificação; Categorização; Tratamento dos resultados obtidos e Interpretação.

² Escola de 45 tempos em Pernambuco refere-se às escolas de Ensino Integral do estado, que oferecem uma jornada de aulas com aproximadamente 45 horas semanais, 9 horas-aula diárias. Essa Resolução consta na Lei Complementar nº 485/2022 de Pernambuco.

3 Fundamentação Teórica

3.1 Formação continuada, profissionalização e prática docente no Brasil

Na seara do profissional não apenas enquanto profissão e características essenciais para o efetivo exercício, mas sim no tocante a processos, faz-se importante analisar:

[...] o que consideramos atualmente como profissionalismo e profissionalização à luz de um novo conceito de profissão e de desempenho prático desta (assim, profissionalismo – alguns estudos dizem profissionalidade – características e capacidades específicas da profissão; profissionalização: processo socializador de aquisição de tais características), que pretende passar um conceito neoliberal de profissional (proveniente sobretudo da sociologia conservadora das profissões de determinado momento histórico) a um conceito mais social, complexo (descrição da atividade profissional e valorização no mercado de trabalho) e multidimensional, em que o processo de profissionalização fundamenta-se nos valores de cooperação entre os indivíduos e do progresso social (Imbernón, 2011, p. 26).

Convém ressaltar que “a conquista de espaços profissionais deve supor o aumento de democracia real e a ajuda a evitar a exclusão social dos educandos, colaborando com a comunidade ” (Imbernón, 2011, p. 29).

Pensar o ‘Ser’ enquanto profissional da educação, incitará à participação na emancipação dos sujeitos aprendentes, mais libertos. Abastecendo-nos de elementos que circundam a formação de professores/as, a profissionalização e a prática docente, consideramos as primícias que enveredaram a história formativa até as condições atuais. Como reflete Gatti (2009, p. 15):

Tratar também de aspectos dessa contemporaneidade em que a educação se insere. E nestas condições, compreender questões sobre a formação e o trabalho docente, nos permite entender como tradição e mudança se interseccionam, se entrecruzam ou se contrapõem, diferenciando fatos que indicam persistências de padrões tradicionais dos que apontam para alterações de situações dadas.

Em consonância com o que Gatti (2009) evidencia, contemplamos da importância de compreender os tratamentos dados aos processos e políticas formativas, a fim de

estabelecermos um paralelo ao modelo vigente de planejamento para vivência de cursos/formações continuadas para professores/as.

De acordo com Gatti (2009), a situação social atual das instituições educacionais, em que as escolas estão imersas, precisam ser mote e intrínsecas ao planejamento quando pensamos em práticas educativas, quando pensamos em formação continuada do/da professor/a. Para Gatti (2009, p. 43), “problematizar a partir de pontos de referências é fundamental para compreender e agir conscientemente”.

E, ao problematizar, objetivamos a metamorfose, a possibilidade de gerar transformações e, alinhando-se ao pensamento de Gatti, “poder contribuir para uma visão mais clara sobre os processos envolvidos com a socialização, a sociabilidade, a educação e perspectivas de futuro humano-social” (Gatti, 2009, p. 17).

O processo formativo no Brasil se deu a passos lentos, moroso tal como o processo de escolarização básica que durante longos anos atendeu uma parcela pequena da população brasileira. A proposição para formação de docentes pelas licenciaturas teve seu limiar apenas na década de trinta, no século XX, em meio a um cenário de poucas universidades e/ou faculdades. Muitos docentes formados, nas diversas áreas do conhecimento, lecionavam, em contrapartida, sem os conhecimentos necessários para a prática docente, ou seja, sem uma formação didático-pedagógica. Das escolas jesuíticas ao oferecimento das formações nas primeiras letras, há um desfavorecimento da oferta da educação à população brasileira, em que o que imperava e era de valia para o governo da época era a economia e a exploração das riquezas oriundas da natureza.

Para Saviani (2009), os primeiros ensaios formativos dar-se-ão a partir do primeiro quarto do século XIX, com a instalação das escolas de ensino mútuo, que trouxe a necessidade de professores se instruírem nesse método de ensino. O Ensino mútuo, com define o teórico, também era denominado de método Lancaster – empregado na Inglaterra nos séculos XVIII e XIX –, onde os professores trabalhavam com aqueles tidos como mais capacitados e, assim, esses ensinavam aos demais, multiplicando/permitindo um alcance maior de alunos. É importante trazer que, no Brasil, o método não teve o resultado esperado e, assim, sendo mudado, de acordo com Saviani, apenas após a criação das normais, depois da Reforma Constitucional de 1834.

As escolas normais tiveram um caminhar complexo, marcado por aberturas e fechamentos contínuos, acrescentando ainda a contribuição de Gatti (2009, p. 22) ao dizer que essas “escolas chegaram a abranger um ciclo de formação geral e outro de formação profissional, com estudos pedagógicos relativamente alentados”. Nesse ínterim, com mudanças curriculares que se voltavam para o domínio dos conhecimentos que seriam ensinados nas instituições de ensino, surgem os institutos de educação, mais especificamente, nos anos de 1930, surgindo como espaços de fomento à educação e à pesquisa, contribuindo para o ensino secundário, o qual denominamos de médio nos dias atuais. Mais uma vez, face às necessidades de ensino primário e em detrimento ao número de institutos de educação em funcionamento, é destacada a ínfima ação na tessitura política que beneficiasse o público da educação inicial.

Gatti (2009, p. 22) socializa que “no campo do ensino secundário, não havia até o final dos anos 30 propriamente uma formação específica para docente”. É nesse final de 1930 que o advento da licenciatura entra em cena, e, com ele, o curso de Pedagogia, na perspectiva da formação de docentes para Educação Básica. Em uma linha do tempo de 1960, a partir do Golpe Militar, ao final dos anos 1970, evidenciam-se novas necessidades, estudos e reflexões documentais, com intensos debates. Mas, somente nos anos 1990, que é observável uma reação, com a criação de centros específicos de formação, que, em 1996, a partir da LDB (Brasil, 1996), começam sua extinção, concebendo-se que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação arquitetava, a nível superior, formar todos/as professores/as.

A LDB (Brasil, 1996) tem sofrido alterações ao longo dos anos, mas conserva inalterado o que tange à formação de professores para Educação Básica nos Institutos Superiores de Educação e nas Escolas Normais Superiores.

Para Gatti *et al.*,

as referências temporais sobre questões relativas às formações de professores em largos traços aqui apresentadas, em que percalços de nossa trajetória educacional se mostram, são importantes para nos situarmos em nossa história e cultura dominante quanto à escolarização da população brasileira, e associada à ela, a questão de formação de professores para educação básica (Gatti *et al.*, 2019, p. 32).

Como vemos, não faltaram iniciativas nacionais no âmbito da formação, tanto inicial quanto continuada. Entre elas, podemos elencar: a Política Nacional de Formação de Profissionais (2009); a oferta de licenciaturas pela UAB - Universidade Aberta do Brasil; o PARFOR – Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – em integração com o PAR; e a Rede Nacional de Formação Continuada de Profissionais da Educação Básica, além de outros inúmeros desdobramentos de ações formativas. Na condução e continuidade de muitos programas, segundo estudo traçado por Gatti (2009), “entre a idealização destes e sua realização houve questões que causaram perturbação ao processo formativo” (Gatti, 2009, p. 60).

Já o PNE – Plano Nacional de Educação (2014 – 2024) tem, no corpo do seu texto, diretrizes e metas que revelam necessidades para a educação do Brasil, entre elas, a política de formação de professores/as. Citamos aqui a meta 16, que versa:

Em regime de colaboração, o planejamento estratégico para dimensionamento da demanda por formação continuada e fomentara respectiva oferta por parte das instituições públicas de educação superior, de forma orgânica e articulada às políticas de formação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios (Brasil, 2014).

Nesse debate, em que formação continuada de professores entra em cena, com nuances ruptivas do meramente técnico e não reflexivo para um olhar que enseja novas posturas, Imbernón (2011) destaca que, para a formação permanente que leve a profissionalização docente, é preciso estar em alinhamento a 5 grandes eixos de atuação:

1. A reflexão prático-teórica sobre a própria prática mediante a análise, a compreensão, a interpretação e a intervenção sobre a realidade. A capacidade do professor de gerar conhecimento pedagógico por meio da prática educativa;
2. A troca de experiências entre os iguais para tornar possível a atualização em todos os campos de intervenção educacional e aumentar a comunicação entre os professores;
3. A união da formação a um projeto de trabalho;
4. A formação como estímulo crítico ante práticas profissionais como a hierarquia, o sexismo, a proletarização, o individualismo, o pouco prestígio, etc., e práticas como a exclusão, a intolerância etc;
5. O desenvolvimento profissional da instituição educativa mediante o trabalho conjunto para transformar essa prática. Possibilitar a passagem da experiência de inovação (isolada e individual) à inovação institucional (Imbernón, 2011, p. 50).

Ao acompanhar os cinco eixos, premissas para a formação contínua, nos deparamos com uma formação que tem no seu cerne a reflexão crítica dos sujeitos da docência sobre a sua prática, num processo constante de avaliação e autoavaliação. Em congruência aos estudos de Imbernón (2011, p. 51), “deve-se abandonar o conceito obsoleto de que a formação é atualização científica, didática e psicopedagógica do professor para adotar um conceito de formação que consiste em descobrir, organizar, fundamentar, revisar e construir a teoria”. Acrescendo que “esse conceito parte da base de que o profissional de educação é construtor de conhecimento pedagógico de forma individual e coletiva”. Sendo assim, fomentar a construção de professores/as com atitudes reflexivas e/ou investigadoras.

3.2 Formação Continuada de professores(as) como uma condição para a profissionalização docente

Mesmo diante do hiato que existe entre o sistema de valorização profissional e a celeridade em que as mudanças chegam, é possível notar ensaios de movimentos coletivos, de construções éticas e comportamentais, não esquecendo do emocional, valorizando a construção entre pares, acolhendo saberes e vozes dos sujeitos da docência. Faz-se necessária e urgente a renovação das Instituições de Educação, bem como da profissão docente, refletindo acerca de competências necessárias para que o/a professor/a provoque mudanças educativas e sociais nessa geração. Imbernón (2011), historicizando, contempla que

a profissão docente, ou seja, a assunção de uma certa profissionalidade (uma vez que a docência é assumida como ‘profissão’ genérica e não como ofício, já que no contexto social sempre foi considerada como semiprofissão) caracterizava-se pelo estabelecimento de alguns traços em que predominava o conhecimento objetivo, o conhecimento das disciplinas à imagem e semelhança de outras profissões. Saber, ou seja, possuir um certo conhecimento formal era assumir a capacidade de ensiná-lo (Imbernón, 2011, p. 13).

Apontando para metamorfose social e educacional que emerge, a definição não contempla a “educação do futuro”. As nuances que envolvem o cenário, remontam o ensino para um “estar” sempre em construção e de forma colaborativa. Nesse tocante, a profissão docente, antes vista como bancária, como mera transmissora de conhecimento, veste-se de outras indumentárias que corroboram para espaços de construções em comunidades aprendizes. Para tanto, requer uma nova formação, tanto no âmbito inicial como continuada. Fundamentando-se em Imbernón (2011), podemos dizer que

o conhecimento profissional para além de uma classificação de traços unificadores de toda a profissão docente, é fundamental. E nela desponta a capacidade reflexiva em grupo, mas não apenas como aspecto de atuação técnica, e sim como processo coletivo para regular as ações, os juízos e decisões sobre o ensino, já que o mundo que nos cerca tornou-se cada vez mais complexo, e as dúvidas, falta de certezas e a divergência são aspectos consubstanciais com que o profissional da educação deve conviver (Imbernón, 2011, p. 14).

Sendo assim, a formação perpassa caminhos que levem a mera atualização, materializando-se em espaços que possibilitem a participação, o diálogo, a reflexão e, ainda seja capaz de formar no que Imbernón (2011) diz para poder conviver com mudanças e incertezas. E esse conviver/formar na e para a mudança e a incerteza é concebido através das reflexões provocadas, o que o teórico em questão acrescenta como um formar para abrir caminhos para uma verdadeira autonomia profissional compartilhada, já que, segundo ele, profissão docente deve compartilhar conhecimento com o contexto.

Aubert *et al.* afirma que

o conhecimento se cria e se recria por meio de um diálogo orientado pelo desejo de entendimento, pela intenção de se alcançar a maior compreensão e quantidade de acordos possíveis sobre algum aspecto da realidade, os conteúdos de aprendizagem ensinados e a escola (Aubert *et al.*, 2016, p. 68).

Imbernón (2011), no tocante às mudanças que deveriam ser estimuladas na formação continuada de modo a beneficiar o conjunto de professores, enfatiza que

- o professor possui conhecimentos objetivos e subjetivos;
- a aquisição de conhecimentos por parte do professor é um processo amplo e não linear;
- a aquisição de conhecimentos por parte do professor está muito ligada à prática profissional e condicionada pela organização da instituição educacional em que é exercida;
- a aquisição de conhecimentos por parte do professor é um processo complexo, adaptativo e experiencial (Imbernón, 2011, p. 16).

Na conjectura que o(a) professor(a) possui conhecimentos objetivos e subjetivos, faz-se necessário um planejamento formativo que enverede por tomada de decisões, dinâmicas grupais, dialógica, pois, como enfatiza Imbernón (2011, p. 20), “um(a) professor/a podem ter o mesmo conhecimento, sem que consigam compartilhar decisões por um problema de atitude”.

E aí, chegamos ao segundo ponto, acima trazido, que toca na aquisição de conhecimentos por parte do(a) professor(a), como um processo não linear, caminhando por itinerários interativos que promovam uma reflexão sobre situações práticas dentro das funcionalidades reais. Como contempla Freire (2020, p. 40), “na formação continuada de professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática”. E, ainda, complementa: “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (Freire, 2020, p. 41).

No tocante ao elo entre a aquisição do conhecimento e a prática profissional condicionada pela organização da instituição educacional em que esta é exercida, Imbernón (2011, p. 18) enfatiza que “não há problemas genéricos para todos nem, portanto, soluções para todos; há situações problemáticas em um determinado contexto prático”. E completa: “o currículo de formação deve consistir no estudo de situações práticas reais que sejam problemáticas”. Para essa discussão, o teórico avulta que isso se faz no chão da escola, uma vez que a prática educativa é pessoal e contextual.

A aquisição de conhecimentos por parte do professor é um processo complexo, adaptativo e experiencial – podemos consumir o conceito de que cada sujeito tem seu modo de aprender, portanto, não é simples, mas concebível quando conseguimos adaptar os momentos formativos à funcionalidade real, pois “quando a formação se adapta a realidade educativa da pessoa que aprende”. E completa ao trazer que “quanto

maior a capacidade de adaptação mais facilmente ela será posta em prática em sala de aula ou na escola e será incorporada às profissionais habituais” (Imbernón, 2011, p. 17).

3.3 Refletindo o processo de profissionalização e a prática docente na EREM Joaquim Olavo - Regional de Educação da Zona da Mata Norte/PE

Para o exercício docente, precisamos construir conhecimentos inerentes à prática; mas tal entendimento não é alcançado por todos(as), que acabam idealizando o domínio específico do conteúdo ao professor. No cenário em que vislumbramos, de mudanças vertiginosas e de um pensar para a “Educação do Futuro”, não podemos conceber e perpetuar com o ideário de que o profissional da educação esteja pronto e acabado se ele dominar apenas o conteúdo do seu componente.

Na contextualização da profissionalização do(a) professor(a) dentro da esfera do exercício da docência, legitima-se todos os conhecimentos intrínsecos, natos da profissão. Ou seja, para a nova conjuntura educacional, não podemos visualizar a figura do professor como mero reproduzidor de conhecimentos. Para a profissionalização docente, faz-se necessário compreender o processo, o porquê da prática do professor, engajando-se em um movimento reflexivo, que abrange desde o como você aprende e como ensina até o como o outro transmite conhecimentos/ensina. Tudo isso em diálogo e consonância com a opinião de quem também estuda e se especializa no assunto.

Para registrar reflexões e vivências no campo da reflexão crítica sobre a prática, de modo a trazer subsídios que contextualizem a profissionalização e a prática docente, foi planejado um momento formativo com os(as) docentes da EREM Joaquim Olavo, dentro do eixo profissionalização docente, que teve, no seu percurso, a experimentação de uma Tertúlia Pedagógica, a qual é uma prática da leitura dialógica que consiste em um encontro de professores, nos quais os participantes leem e debatem, de forma compartilhada, obras de conhecimento científico da área da Educação.

Agregamos também a esse conceito que, no âmbito da prática formativa, alicerçando os momentos nas tertúlias pedagógicas dialógicas proporciona o diálogo e o compromisso, bem como a construção de uma relação dialógica que reverberará na aplicação de práticas educativas problematizadoras, que, em congruência com o

pensamento Freireano, se traduz em uma atividade de êxito dialógica-crítica e que nos convida à crítica.

Dentro desse espaço, os(as) professores(as) assumem o compromisso pelas transformações de suas práticas e interlocuções educativas e pedagógicas, privilegiando o diálogo como fonte criadora e inspiradora da criatividade para a metamorfose. É salutar apropriarmos-nos do conceito de aprendizagem dialógica, o qual oferece suporte teórico-metodológico para a realização de práticas educativas transformadoras na proposta Comunidade de Aprendizagem, que diz:

Nem todas as interações comunicativas conduzem a níveis máximos de aprendizagem e nem todos os diálogos superam desigualdades educacionais. A aprendizagem dialógica é produzida em diálogos igualitários, em interações nas quais é reconhecida a inteligência cultural de todas as pessoas e que são direcionadas à transformação dos níveis prévios de conhecimento e do contexto sociocultural, de modo que seja possível avançar até o sucesso de todos/as. A aprendizagem dialógica é produzida em interações que aumentam a aprendizagem instrumental, favorecem a criação de sentido pessoal e social estão orientadas por princípios solidários e nas quais a igualdade e a diferença são valores compatíveis e mutuamente enriquecedores (Aubert *et al.*, 2016, p. 137).

A intencionalidade da proposta formativa com a tertúlia conduziu a reflexão crítica sobre a formação e a profissionalização docente, pois, entre tantos desafios que permeiam uma educação de qualidade, faz-se necessária a compreensão do processo de formação e profissionalização docente, quebrando a impassibilidade que se aloja na profissão. Assim, o propósito maior dessa vivência foi fornecer elementos para a promoção de uma reflexão ampliada sobre a importância da formação contínua para a profissionalização e ressignificação de práticas docentes que atendam às necessidades da sociedade contemporânea.

4 Uma análise sobre práticas formativas para a profissionalização docente na EREM Joaquim Olavo - Regional de Educação da Zona da Mata Norte/PE à luz da percepção dos professores(as)

Neste subitem, procederemos a uma análise sobre práticas formativas para a profissionalização docente na EREM Joaquim Olavo, escola da Regional de Educação da Mata Norte/PE. Para isso, os dados obtidos, através do questionário on-line pelo Google Forms, com participação de 05 professores(as), com base nas seguintes categorias: Entendimento sobre profissionalização docente; Nexos entre a formação continuada ofertada e a profissionalização docente; e Implicações da formação continuada ofertada para a profissionalização docente.

4.1 Práticas formativas para a profissionalização docente na EREM Joaquim Olavo - Regional de Educação da Zona da Mata Norte/PE: o entendimento dos(as) professores(as) sobre profissionalização docente

No que diz respeito ao entendimento sobre o que é profissionalização docente, ao serem indagados(as), os(a) professores(as) responderam (informação verbal, 2023) da seguinte forma:

P1: A definição de uma política pública de formação e valorização da docência, que englobe a formação inicial, condições de trabalho, salário e carreira e a formação continuada.

P2: Aponta o campo de formação, valorização de carreira dos docentes.

P3: A valorização profissional com formação universitária pertinente aos dias de hoje, ambientes de trabalho dotados de condições físicas, técnicas e pedagógicas adequadas para os diversos campos de saberes, salários dignos para que o docente não precise de jornadas duplas e constante formação/atualização já que os saberes se atualizam com espantosa velocidade. Este viés precisa ser trabalhado sobretudo na mídia que pouco entende de educação e realiza campanhas como o “AMIGOS DA ESCOLA”. Nunca vi a imprensa realizar campanhas para voluntários em unidades médicas, o respeito a este profissional entre outras profissões é histórico, enquanto a educação é vista como depósito de adolescentes e que boa vontade substitui saberes e competências. A constituição de 1988 traz crianças e jovens menores de 18 anos para o universo escolar e os coloca nas mesmas turmas. Logo temos uma miscelânea de pensamentos, oportunidades, comportamentos e educação doméstica deverás diversa. Como em 50 minutos equacionar tamanha diversidade? Como ter eficácia e eficiência com estes novos cidadãos?

P4: É o processo de formação inicial e continuada dos docentes

contribuindo no seu desenvolvimento profissional e possibilitando a construção de sua identidade profissional.

P5: *É ter didática, práticas e ferramentas que possibilitam de fato a aprendizagem.*

Com relação ao entendimento dos(as) professores(as) sujeitos da pesquisa, sobre o que é profissionalização docente, evidenciamos das respostas acima elencadas alguns conteúdos de seus discursos que sinalizam de forma latente, ou manifesta como os(as) mesmo(as) percebem a profissionalização docente.

Assim, o entendimento de P1 sobre profissionalização docente foi de que a mesma tem a ver com “[...] *a política pública de formação e valorização da docência, que englobe a formação inicial, condições de trabalho, salário e carreira e a formação continuada*”. Coadunam-se ao entendimento de P1 (informação verbal, 2023), as respostas de P2 e P3, quando demonstram entendimentos voltados para “o campo de formação, valorização de carreira dos docentes” (P2, informação verbal, 2023) e a “[...] *valorização profissional com formação universitária pertinente aos dias de hoje, ambientes de trabalho adequados, salários dignos para que o docente não precise de jornadas duplas e constante formação já que os saberes se atualizam com espantosa velocidade[...]*” (P3, informação verbal, 2023).

Com relação aos entendimentos de P4 e P5, identificamos que ambos associam a profissionalização docente ao “processo de formação inicial e continuada dos docentes contribuindo no seu desenvolvimento profissional e possibilitando a construção de sua identidade profissional” (P4, informação verbal, 2023), ressaltando que “é ter didática, práticas e ferramentas que possibilitam de fato a aprendizagem” (P5, informação verbal, 2023).

Mediante aos retornos, e trazendo Perrenoud (2002, p. 15), que defende a ideia de que “a qualidade de formação depende, sobretudo, de sua concepção”, mesmo sabendo da importância de um lugar propício e equiparado para a vivência das formações, o qual o teórico ainda enfatiza que “é preferível que os professores cheguem na hora certa e que não haja goteiras na sala, porém uma organização e infra-estrutura irrepreensíveis não compensam fatores como um plano e dispositivos de formação mal concebidos”.

É primordial elencarmos, para o processo de profissionalização docente, que o

trâmite do aprender a ensinar dentro de uma esfera de longa duração, que somente tem início, sem final pré-estabelecido. No espaço de sala de aula é que ocorre, na sua maior parte, essa aprendizagem, muitas vezes, com poucas oportunidades desse profissional refletir sobre a prática, a fim de que possa analisá-la e interpretá-la, tendo que agir de forma intuitiva na resolução dos problemas que se apresentam nesse contexto.

Corroboramos o pensamento de Tardif (2002), no que concerne ser/estar professor dentro de um processo em construção, ao longo de toda sua história, que é adquirido, “no contexto de uma socialização profissional, onde é incorporado, modificado, adaptado em função dos momentos e das fases de uma carreira”. Sendo assim, a materialização das práticas formativas para profissionalização docente se dar num movimento entre os saberes especializados e as habilidades técnicas inerentes à profissão, em um espiral de retroalimentação e ressignificação das teorias e práticas educacionais.

4.2 Práticas formativas para a profissionalização docente na EREM Joaquim Olavo - Regional de Educação da Zona da Mata Norte/PE: nexos entre a formação continuada ofertada e a profissionalização docente

Sobre a segunda categoria de análise, nexos entre as práticas formativas ofertadas e a profissionalização docente, ao serem indagados(as) os(as) professores(as), afirmaram (informação verbal, 2023) que os nexos acontecem da seguinte forma:

P1: *Por meio das experiências formativas na escola, os futuros professores interagem não somente com os alunos da instituição, mas, sobretudo, com as formas específicas de lidar com as questões cotidianas.*

P2: *Aproximar a escola a realidade do aluno.*

P3: *Esta é, em meu pensamento, o grande desafio. Tem-se investido na formação continuada de docentes. E depois? Como mensurar, corrigir, direcionar os novos caminhos a serem trilhados? Somos bombardeados com mudanças, vamos cada um a seu tempo nos adequando e estabelecendo parcerias dentro do espaço escolar com outros colegas e grupo de gestão para possíveis redirecionamento ou solidificação de práticas.*

P4: *Por exemplo, a reflexão adquirida pós discussões formativas, é capaz de emoldurar a prática pedagógica docente, contribuindo assim para nossa profissionalização.*

P5: *A ideia de que a formação nunca termina.*

Para Gather Thurler (2008), as reformas atuais confrontam os professores com dois desafios de envergadura: reinventar sua escola enquanto local de trabalho e reinventar a si próprios enquanto pessoas e membros de uma profissão. Ou seja, a sociedade mudou e, não diferente, a escola acompanhou essa transformação, somando, ao contexto de mudanças as propostas de ensino. E, diante desse panorama de reformulações, de indagações sobre o como ensinar, o como se aprende, a formação continuada se alinha na perspectiva de como ela será proposta aos docentes.

4.3 Práticas formativas para a profissionalização docente na EREM Joaquim Olavo - Regional de Educação da Zona da Mata Norte/PE: implicações da formação continuada ofertada para a profissionalização docente

A propósito das implicações da formação continuada ofertada para a profissionalização docente, os(as) professores(as) participantes desta investigação se posicionaram (informação verbal, 2023) da seguinte forma:

P1: Possibilitar um novo sentido à prática pedagógica, pois, ao contextualizar novas circunstâncias e ressignificar a atuação do professor, a torna reflexiva.

P2: Profissionalização docente, troca de experiência, partilhas [...]

P3: Penso que temos aí um lapso temporal. O mundo de hoje está permeado de tecnologias com as quais não temos a mesma familiaridade que os nossos alunos. O uso das novas tecnologias pode aproximar ou afastar o professor da realidade dos alunos. Quando estão presentes desde a formação de professores, as novas tecnologias aproximam a sua prática pedagógica, os seus referenciais e a sua linguagem da realidade dos alunos das novas gerações, melhorando a experiência do ensino e aprendizagem.

P4: Uma das implicações é o empoderamento docente sobre suas práticas e metodologias de ensino.

P5: Fornecer novas práticas e horizontes, bem como possibilitar trocas de experiências.

E, dentro desse bojo, podemos salientar, em alinhamento às proposições teóricas de Gather Thurler (2008), que “os problemas a serem resolvidos evoluem menos que a linguagem que os designa”. Isso porque, dissonante ao que se prega a educação para o futuro, estamos ainda imbricados na operacionalidade de formações fragmentadas/seções de formação, com um olhar para adoção de modelos didáticos e pedagógicos pontuais.

Daqui para frente, eles precisarão não apenas pôr em questão e reinventar práticas pedagógicas, como também reinventar as relações profissionais com os colegas e a organização do trabalho no interior da escola. A introdução de novos objetivos de aprendizagem e de novas metodologias de ensino não lhes permitirá mais organizar seu ensino em torno de uma sucessão rígida de lições e fichas de trabalho, e sim os obrigará a inventar permanentemente arranjos didáticos e situações de aprendizagem que respondam melhor à heterogeneidade de necessidades de seus alunos (Gather Thurler, 2008, p. 89).

Em complementação, Imbernón (2016) defende que a formação permanente será fundamental para a desaprender a fragmentar. Pois, ainda caminhando com seus estudos, concebe que “há muito tempo defende-se o desenvolvimento de processos de estudo, pesquisa e de projetos onde o professorado realize um processo de análise crítica e reflexão sobre a prática que lhes permita remover as ideias preconcebidas [...]” (Imbernón, 2016, p. 66).

Já Tardif complementa que

soma as proposições ao citar que é a partir do saber da experiência que os professores estabelecem uma relação crítica com os saberes das disciplinas e com os saberes da pedagogia, transformando “[...] suas relações de exterioridade com os saberes em relações de interioridade com sua própria prática (Tardif, 2002).

Assim, faz-se necessário, em termos de movimento formador, realizar a reflexão sobre as necessidades reais e atuais da educação – funcionalidade real - e, mais importante ainda, a reflexão sobre a condição de ser professor(a) e, em decorrência, analisar as possibilidades de rever a própria prática docente.

5 Considerações finais

Como conclusão, e recordando o objetivo que orientou este estudo que foi identificar no âmbito da formação continuada de professores(as) da EREM Joaquim Olavo - Regional de Educação da Zona da Mata Norte/PE, práticas formativas que contribuam para a profissionalização docente, menciona-se que, as reflexões aqui

apresentadas, e também as respostas dos sujeitos desta pesquisa apontaram para o entendimento dos(as) professores(as) sobre profissionalização docente, os nexos entre a formação continuada ofertada e a profissionalização docente e as implicações da formação continuada ofertada para a profissionalização docente sob diferentes espectros.

Constatou-se que, no diz respeito ao entendimento dos(as) professores(as) participantes desta investigação sobre profissionalização docente, que a formação continuada e a profissionalização docente encontram-se em paradoxo, uma vez que, ao mesmo tempo em que refletem sobre novas competências e habilidades para atuar nesse novo panorama educacional, por outro lado são vistas condições adversas que remetem ao século passado. No tocante aos nexos entre a formação continuada ofertada e a profissionalização docente, evidenciou-se a necessidade de experiências formativas reais, que tenham reverberações na prática diária de sala de aula.

Sobre as implicações da formação continuada ofertada para a profissionalização docente, evidencia-se a carência de efetivação de momentos formativos que possibilitem um ressignificar da prática pedagógica, de forma reflexiva sobre questões didáticas, metodológicas, curriculares, enfim, que de fato favoreça seu desenvolvimento profissional, contribuindo de forma eficaz para a melhoria da qualidade do ensino.

Referências

AUBERT, Adriana; FLECHA, Ainhoa; GARCÍA, Carme; FLECHA, Ramón; RACIONERO, Sandra. **Aprendizagem dialógica na sociedade da informação**. São Paulo: EdUFSCar, 2016.

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

BIDERMAN, Maria Tereza. **Dicionário didático de português**. São Paulo: Ática, 1998.

BRANDÃO, Zaia. A dialética macro/micro na sociologia da educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 113, p. 153-165, jul. 2001. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/605>. Acesso em: 16 fev. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum da Formação Continuada na Prática**. Brasília, DF: MEC, 2021. Disponível em:

https://undime.org.br/uploads/documentos/php9w8HE3_61a5889f88c53.pdf. Acesso em: 5 nov. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 8.752 de 09 de maio de 2016**. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Brasília, DF: MEC, 2016. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 5 nov.2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014**. Aprova o plano nacional de educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF: MEC, 2014. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 5 nov. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: MEC, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 6 nov. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior. Brasília, DF: MEC, 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 6 nov. 2022.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 66. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

GATHER THURLER, Monica. Da avaliação dos professores à avaliação dos estabelecimentos escolares. In: PERRENOUD, Philippe. **As competências para ensinar no século XXI: a formação de professores e o desafio da avaliação**. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 61-88.

GOMES, Romeu. A análise de dados em pesquisa qualitativa. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 21. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002. p. 67-80.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente de professorado: novas tendências**. São Paulo: Cortez, 2009.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2017.

IMBERNÓN, Francisco. **Qualidade do ensino e formação do professorado: uma mudança necessária**. São Paulo: Cortez, 2016.

LIMA, Maria Socorro Lucena. **A formação contínua do professor nos caminhos e descaminhos do desenvolvimento profissional**. 2001. 188 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

MAY, Tim. **Pesquisa social: questões, métodos e processos**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 18.

ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação e Esportes. **Currículo de Pernambuco para o ensino médio**. Recife: Secretaria de Educação e Esportes, 2021.

PERNAMBUCO. **Lei complementar n. 485, de 31 de março de 2022**. Dispõe sobre o Programa de Educação Integral em Pernambuco. Recife: ALEPE, 2022. Disponível em: <https://legis.alepe.pe.gov.br/texto.aspx?tiponorma=2&numero=485&complemento=0&ano=2022&tipo=&url=>. Acesso em: 10 jan. 2023.

PERRENOUD, Philippe; THURLER, Monica Gather; MACEDO, Lino; MACHADO, Nilson José; ALLESSANDRINI, Cristina Dias. A formação dos professores no século XXI. In: PERRENOUD, Philippe et al. **As competências para ensinar no século XXI: a formação de professores e o desafio da avaliação**. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 98.

PERRENOUD, Philippe; THURLER, Monica Gather; MACEDO, Lino; MACHADO, Nilson José; ALLESSANDRINI, Cristina Dias. **As competências para ensinar no século XXI: a formação de professores e o desafio da avaliação**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

SAVIANI, Dermal. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143-155, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/45rkkPghMMjMv3DBX3mTBHm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 16 jan. 2023.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 9. ed. São Paulo: Vozes, 2014.

Recebido em: 15/10/2024
Revisões requeridas: 18/09/2025
Aprovado em: 28/09/2025

Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE
Revista Linhas
Volume 26 - Número 62 - Ano 2025
revistalinhas.faed@udesc.br