

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ

Eridan Pires Conde Rocha

**PERSPECTIVAS DE EDUCADORES QUANTO À FORMAÇÃO
CONTINUADA EM SERVIÇO**

Taubaté – SP

2018

Eridan Pires Conde Rocha

**PERSPECTIVAS DE EDUCADORES QUANTO À FORMAÇÃO
CONTINUADA EM SERVIÇO**

Dissertação apresentada para a obtenção do título de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação e Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais da Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Desenvolvimento Humano, Identidade e Formação.

Orientador: Profa. Dra. Rachel Duarte Abdala

Taubaté – SP

2018

ERIDAN PIRES CONDE ROCHA

**PERSPECTIVAS DE EDUCADORES QUANTO À FORMAÇÃO
CONTINUADA EM SERVIÇO**

Dissertação apresentada para a obtenção do título de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação e Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais da Universidade de Taubaté.
Área de Concentração: Desenvolvimento Humano, Identidade e Formação.

Data: ____/____/____

Resultado: _____

BANCA EXAMINADORA

Profª. Dra. Rachel Duarte Abdala - Universidade de Taubaté

Assinatura: _____

Profª. Dra. Suelene Regina Donola Mendonça - Universidade de Taubaté

Assinatura: _____

Prof. Dr. Daniel Garcia Flores - Instituto Federal de São Paulo-Campos do Jordão

Assinatura: _____

Ao meu esposo, Roberto César, que sempre esteve ao meu lado contribuindo para meu crescimento profissional, ajudando-me em tudo que necessito.

À minha filha, Laísa Conde, por ser uma filha exemplar e ao meu genro, Éder Paulo, pelas contribuições diversas, em especial pelas revisões de formatação deste trabalho.

Aos meus pais, que sempre me incentivaram a estudar e crescer em todos os campos, pessoal e profissional, proporcionando uma educação que me permitiu concretizar meus objetivos.

Aos meus irmãos, que são exemplos na carreira docente, e aos meus sobrinhos e cunhados, que contribuem torcendo pelo meu sucesso.

AGRADECIMENTOS

Esta pesquisa é fruto de muito esforço e dedicação, como também estímulo e contribuição de muitas pessoas, as quais registro aqui o meu reconhecimento.

A Deus, em primeiro lugar, que é a razão da minha existência e acima de tudo aquele que me proporcionou concretizar este mestrado, abrindo portas para que eu estivesse hoje aqui.

À minha orientadora, professora Dra. Rachel Duarte Abdala, pela dedicação em me ajudar, como também pela compreensão dispensada em cada momento desta empreitada.

Ao professor Dr. Daniel Flores, colega de trabalho, por aceitar o convite em participar e contribuir como avaliador nesta pesquisa.

À Profa. Suelene Mendonça, por aceitar compor a banca avaliadora e pelas contribuições que têm oferecido no aprimoramento deste trabalho e no decorrer dos seminários.

Aos professores do Programa de Mestrado Acadêmico e Interdisciplinar em Desenvolvimento Humano, pela paciência em ensinar os caminhos da pesquisa.

Aos colegas de turma, que também contribuíram com algumas orientações.

Uma das bonitezas de nossa maneira de estar no mundo e com o mundo, como seres históricos, é a capacidade de intervindo no mundo, conhecer o mundo. Mas, histórico, como nós, o nosso conhecimento do mundo tem historicidade.

Paulo Freire

RESUMO

A formação continuada em serviço tem um caráter estratégico na construção de ações que garantem o aperfeiçoamento e construção de competências específicas da profissionalização docente. Na contemporaneidade, as instituições de ensino se preocupam em desenvolver a prática da formação continuada preconizada na LDB nº 9394/96, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Os conceitos dos educadores em relação a essa temática se fazem presentes nas instituições de ensino e podem expandir concepções que dificultem e/ou aperfeiçoem diferentes maneiras de organizar ações, portanto, é benéfico para o processo educacional refletir sobre essa formação a partir da ótica dos educadores. A finalidade é fomentar discussões quanto às ações de formação docente estruturadas nas instituições de ensino, dada a necessidade atual de fazer emergir reflexões de como tem sido organizada e planejada as reuniões de formação continuada em serviço. As atividades devem estimular os docentes para que se constituam eminentemente atores fundamentais do processo de ensino e aprendizagem, protagonistas, participantes do planejamento das atividades de formação. Diante disso, na pesquisa desenvolvida pretende-se compreender, para descrever, a perspectiva de oito educadores, que atuam especificamente no ensino superior, quanto à proposta de formação continuada em serviço. A pesquisa foi desenvolvida em um instituto federal da Região Metropolitana do Vale do Paraíba e Litoral Norte (RMVPLN) a partir das experiências construídas no espaço da instituição, no cotidiano de sua prática pedagógica, tomando como referência diferentes visões da temática em estudo, como a dos professores e dos pedagogos, sujeitos envolvidos no processo de formação. Trata-se de um estudo de caso, com abordagem qualitativa e objetivos descritivo e explicativo. Os fundamentos teóricos foram orientados a partir da linha teórica crítica. Metodologicamente, foram envolvidos seis professores de ensino superior e dois coordenadores pedagógicos. Para coleta e análise dos dados utilizaram-se entrevista semiestruturada, observação participante e documentos que orientam as atividades de formação continuada na instituição. Os dados foram interpretados pela triangulação de métodos. Concluiu-se que as ações de formação continuada têm impactado em reformulações de metodologias docente, mas há certa insatisfação por parte dos educadores quanto à condução das atividades realizadas na formação em serviço, como há também a necessidade de ampliar a participação dos docentes na elaboração das propostas oferecidas pela instituição. Ressalta-se, ainda, que é necessário incentivar nas instituições a construção de políticas de aperfeiçoamento para a formação docente continuada, que devem ser estruturadas com continuidade a fim de propiciar maior qualidade à atuação do professor.

PALAVRAS-CHAVE: Desenvolvimento Humano. Formação em serviço. Percepção de Educadores. Ensino Superior.

PERSPECTIVES OF EDUCATORS ON CONTINUED TRAINING IN SERVICE

Ongoing training in service has a strategic character in the construction of actions that guarantee the improvement and construction of specific competencies of the teaching professionalization. At the present time, educational institutions are concerned with developing the practice of continuing education recommended in LDB 9394/96, the Law of Guidelines and Bases of Education. The concepts of educators in relation to this theme are present in educational institutions and can expand conceptions that hinder and / or improve different ways of organizing actions, so it is beneficial for the educational process to reflect on this formation from the perspective of educators . The purpose is to foster discussions about the actions of teacher training structured in educational institutions, given the current need to bring up reflections on how the in-service training meetings have been organized and planned. Activities should stimulate teachers to eminently become key players in the teaching and learning process, protagonists, participants in the planning of training activities. Therefore, the research developed intends to understand, to describe, the perspective of eight educators, who work specifically in higher education, regarding the proposal of continuing education in service. The research was developed at a federal institute of the Metropolitan Region of the Paraíba Valley and North Coast (RMVPLN) based on the experiences built in the institution space, in the daily life of its pedagogical practice, taking as reference different views of the subject under study, such as of teachers and pedagogues, subjects involved in the training process. This is a case study with a qualitative approach and descriptive and explanatory objectives. The theoretical foundations were oriented from the critical theoretical line. Methodologically, six higher education teachers and two pedagogical coordinators were involved. For data collection and analysis, a semi-structured interview, participant observation, and documents were used to guide ongoing training activities at the institution. The data were interpreted by the triangulation of methods. It is concluded that the actions of continuing education have impacted on reformulations of teaching methodologies, but there is some dissatisfaction on the part of the educators regarding the conduct of the activities carried out in in-service training, as there is also a need to increase the participation of teachers in the elaboration of offered by the institution. It is also worth mentioning that it is necessary to encourage in the institutions the construction of policies for the improvement of continuing teacher education, which must be structured with continuity in order to provide a higher quality to the teacher's performance.

KEYWORDS: Professional development. Training in service. Perception of Educators. Higher education.

LISTA DE FIGURAS

- Figura 1- Mapa com a localização do Vale do Paraíba Paulista.....19
- Figura 2- Distribuição das cidades e sua localização no Vale do Paraíba Paulista.....20
- Figura 3- Mapa com a localização dos Institutos Federais no Estado de São Paulo.....20

LISTA DE QUADROS

Quadro 1-Gênero dos entrevistados.....	57
Quadro 2-Distribuição dos professores por gênero em três campus do IFSP	57

LISTA DE TABELAS

Tabela 1-Tempo de docência.....	59
Tabela 2-Tempo de atuação na instituição.....	61
Tabela 3-Idade dos sujeitos.....	62
Tabela 4- Formação básica.....	63
Tabela 5- Concepções de formação continuada em serviço.....	65

LISTA DE ABREVIACÕES E SIGLAS

RMVLN Região Metropolitana do Vale do Paraíba e litoral Norte

IBGE Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IFSP Instituto Federal de São Paulo

LDB Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira

INEP Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IFs Institutos Federais

CEFETS Centros Federais de Educação Tecnológica

PDI Plano de Desenvolvimento Institucional

CAPES Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CNPQ Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

SCIELO Scientific Electronic Library Online

USP Universidade de São Paulo

UENP Universidade Estadual do Norte do Paraná

EaD Educação a Distância

CEP-UNITAU Comissão de Ética e pesquisa da Universidade de Taubaté

UNESCO Organização das Nações Unidas para Educação Ciência e Cultura

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	11
1.1 Problema.....	17
1.2 Objetivos.....	18
1.2.1. Geral.....	18
1.2.2. Específicos.....	18
1.3 Delimitação do Estudo.....	18
1.4 Relevância do Estudo.....	21
1.5 Organização do Trabalho.....	26
2. ORIGEM DOS INSTITUTOS FEDERAIS.....	28
2.1. Função social, objetivos e metas.....	31
2.2 Princípios norteadores.....	32
3. REVISÃO DE LITERATURA.....	35
3.1 Formação Continuada Docente.....	35
3.1.1 Contribuições de pesquisas já realizadas.....	35
3.1.2. Formação inicial e formação continuada.....	38
3.1.3 Reflexão durante a ação: eficácia da formação docente em serviço.....	42
4. METODOLOGIA.....	49
4.1- Tipo de pesquisa.....	49
4.2- Caminho metodológico.....	50
4.3. População/Amostra.....	51
4.4 Instrumentos utilizados na coleta dos dados.....	52
4.5 – Procedimento para a análise dos dados.....	53
5. RESULTADO E DISCUSSÃO.....	56
5.1 Perfil sociodemográfico dos participantes.....	56
5.1.1. Gênero.....	56
5.1.2. Tempo de atuação docente: ensino superior/outras níveis de ensino.....	58
5.1.3 Tempo de atuação na instituição.....	61
5.1.4 Idade.....	62
5.1.5. Formação Básica.....	63
5.2. Formação em serviço na perspectiva dos educadores.....	64
5.2.1. Formação continuada em serviço.....	64

5.2.2. Reflexos das mudanças na prática docente.....	68
5.2.3 Desafios e obstáculos	71
5.2.4 Contribuições para o aperfeiçoamento das ações	74
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	77
REFERÊNCIAS	79
APÊNDICE A- ROTEIRO PARA ENTREVISTA	86
APÊNDICE B-ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO	87
1-O AMBIENTE FÍSICO	87
2-AS ATIVIDADES REALIZADAS	87
3-OS PARTICIPANTES.....	87
APÊNDICE C-TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS	88
Sujeito 1	88
Sujeito 2	90
Sujeito 3	92
Sujeito 4	94
Sujeito 5	96
Sujeito 6	97
Sujeito 7	99
Sujeito 8	101
APÊNDICE D-RELATO DE OBSERVAÇÃO	104

1. INTRODUÇÃO

Na contemporaneidade, dadas às rápidas transformações que envolvem todos os campos, social, político e econômico, as instituições de ensino são estimuladas a implantar ações internas que proporcionem aos seus docentes formação em serviço, já que as diversas mudanças que ocorrem nos diferentes espaços se refletem também nas demandas educacionais, exigindo novos saberes para a profissão docente.

É necessário, no entanto, que essa formação em serviço não aconteça somente como forma de cumprir uma exigência do momento ou adequar-se a mais um modismo educacional, ou até mesmo como treinamento. O essencial é que seja pensada a partir da ótica dos educadores, para que sintam-se integrantes e protagonistas em todo o processo, supridos por conhecimentos que lhes são requeridos a partir das transformações e necessários para preencher as lacunas da formação básica.

Falar em formação continuada docente em serviço é enveredar por uma constante reflexão que deve ser, sobretudo, crítica. Deve-se considerar que no mundo atual o profissional docente, além de ter domínio de conhecimentos específicos, técnicos, também precisa responder às diversas exigências atreladas às modificações que acompanham sua atividade.

Hoje a informação chega em quantidade e com grande rapidez em qualquer localidade do planeta, logo, o professor deve se apropriar dessas informações para aplicá-las com eficácia em sala de aula. Essa é uma das necessidades atuais do ofício docente, dentre muitas outras exigências que recaem na atuação desse profissional.

Para atender às demandas descritas, como também a tantas outras necessidades do educador, tais como a aplicação em sala de aula das novas tecnologias da informação; a inovação nas modalidades de ensino e aprendizagem; a implementação de métodos ativos de aprendizagem; a cultura da diferença e a inclusão de alunos com diferentes deficiências, entre outras, deve-se estimular a aprendizagem constante entre os diversos envolvidos no espaço educacional, possibilitando uma reflexão e, conseqüentemente, um aprofundamento maior no entendimento do sentido das escolas como espaço de construção e reconstrução de saberes, e de transformação social.

Afinal, a escola é a instituição que tem o papel, na figura do professor, de trabalhar a inovação e informações diversas na perspectiva de transformá-las em conhecimento, tarefa primordial da instituição de ensino. Esse entendimento diferenciado da escola, não apenas transmissora de saberes acumulados, mas construtora de novos saberes, é por muitas vezes

construído e/ou aperfeiçoado a partir das discussões estabelecidas nos encontros de formação continuada realizados nas instituições de ensino.

Percebe-se, então, que a formação docente em serviço tem hoje essa nova perspectiva de desestruturar saberes, na expectativa de reconstruções mais aperfeiçoadas, que levem a refletir a formação docente em serviço como benefício ao professor na reorganização de suas concepções tradicionais, já reconhecidas e aplicadas, proporcionando práticas inovadoras.

Tardif e Lessard (2008) destacam a formação continuada dos professores como fator desencadeador da ação reflexiva no atual mundo de constantes mudanças. Segundo Pimenta (2006), a expressão ‘professor reflexivo’ tomou conta do cenário educacional no início dos anos 90 do século XX, mas com uma conotação distorcida, pois relaciona a reflexão a um atributo do professor, massificando o termo, reduzindo-o a um fazer técnico, já que se estabeleceu para satisfazer os princípios do capital.

Logo, é importante reforçar que a atitude docente reflexiva não está sendo aqui defendida como a reflexividade de cunho neoliberal, capitalista, citada por Pimenta (2006) anteriormente e que foi ratificada por Libâneo (2011), situada muitas vezes no âmbito do positivismo, do neopositivismo ou, ainda, do tecnicismo, cujo denominador comum é a racionalidade instrumental.

O que se busca defender como prática na formação continuada de professores é a ação-reflexão-ação para além da perspectiva de Dewey (1952, p. 94), em que “o pensamento ou reflexão [...] é o discernimento da relação entre aquilo que tentamos fazer e o que sucede em consequência”.

Para maior esclarecimento discute-se o conceito de Feldmann (2009): o processo de ação- reflexão deve ser um ato de compromisso com a qualidade social e política, uma atitude com caráter de transformação, ou até mesmo uma ação reflexiva que favoreça a construção de um pensamento contra hegemônico. Conforme defende Gramsci (1999), direcionando a uma atuação eficaz no trabalho docente.

Segundo Brzezinski (2008), o paradigma educacional atual para formação de professores requer uma inter-relação entre cultura, sociedade e educação. É uma relação tridimensional no processo de construção dos novos saberes da profissão docente, o que impulsiona a refletir sobre a modificação de atitude na forma de percepção dos educadores. Seria um avanço na ação reflexiva dos professores, pois ultrapassaria os muros da escola com a contextualização do tema a ser refletido, favorecendo também a autonomia docente.

É pertinente reafirmar que a formação de professores em serviço é um desafio da atualidade, e que, dependendo da maneira como é conduzida, poderá desencadear o processo de ação-reflexão-ação, ou seja, o docente age, pensa no que faz e torna a agir de forma diferenciada, modificada. É o que Paulo Freire (1996) chama de prática educativo-crítica, conhecida também como prática transformadora.

Aqui se ressalta, novamente, que a transformação na ação do professor não se aplica apenas aos espaços internos da instituição, contemplando apenas novas maneiras de ensinar, mas, que também ultrapasse esse limite e se estenda ao contexto social com mudanças de atitude que reflitam em benefício para a sociedade, numa amplitude muito maior do que somente o contexto interno da escola.

É necessária a conscientização de que os docentes são, conforme Gramsci (1999), intelectuais orgânicos que podem transformar a escola em um ambiente de luta contra a hegemonia, com a construção de conhecimentos que leve os indivíduos a criticar as desigualdades da sociedade, trazendo outras perspectivas de pensar as relações sociais, formando outros intelectuais orgânicos.

Libâneo, *apud* Pimenta (2006, p. 23), ao referir-se à reflexividade, define-a como característica “dos seres racionais conscientes” e ainda considera que “o cerne da reflexividade está na relação entre o pensar e o fazer, entre o conhecer e o agir” e reforça que “só a reflexão não basta, é necessário que o professor seja capaz de tomar posições concretas (...)”.

Assim, nas instituições de ensino a formação continuada dos docentes em serviço não pode ser concebida como treinamento ou como reunião de planejamento. Deve ser institucionalizada como uma política, com atividades contínuas, que desencadeiem reflexão e ação dos participantes e, principalmente, deve ser exercida em caráter coletivo, prevista anualmente no calendário escolar, regulamentada e definida como dia letivo.

Pode-se, certamente, considerar que se estará trabalhando para proporcionar o início no processo de autonomia docente e solucionar, em parte, as muitas questões conflitantes e inerentes à atuação do professor. Além de que se estará contribuindo, de forma significativa, para a construção de uma educação com um perfil mais democrático, com docentes mais competentes, mais críticos no sentido da ‘ação refletida’.

Zeichner, *apud* Pimenta (2006), em uma das três perspectivas de reflexão que defende, para que sejam acionadas conjuntamente às escolas e aos professores, destaca a prática reflexiva enquanto prática social. Para o autor, a prática reflexiva, nesse sentido, reflete os

problemas sociais. Para ser um tipo de reflexão eficaz deve ser realizada coletivamente, o que levaria à necessidade de transformar as escolas em ‘comunidades de aprendizagem’, onde os professores se apoiariam e se estimulariam mutuamente.

Zeichner (2003), ainda defende que essa prática seria um compromisso que tem um importante valor estratégico para criar condições que proporcionem a mudança institucional e social, contribuindo também para ampliar os “intelectuais orgânicos” na classe docente (GRAMSCI, 1999, p. 26).

Candau (2008), compartilhando um pensamento semelhante, é enfática ao afirmar que os problemas educacionais estão inseridos no chão da escola, portanto, é nesse espaço, na própria instituição, nas relações com os pares, sabendo que as instituições de ensino têm identidade própria e cultura organizacional específica, é que se deve refletir sobre as demandas educacionais.

Observa-se que é necessário fazer emergir a formação continuada de professores em serviço como um momento rico dentro da instituição por proporcionar a reflexão coletiva, fomentando no professor a construção e reconstrução de saberes, aperfeiçoando suas ações, encaminhando-o para tornar-se autônomo em sua forma de pensar e agir.

Insere-se também, nesse processo, a interação como fator predominantemente importante para desencadear a reflexão, pois é no ato da convivência, na troca de experiência e na ação conjunta que se desenvolve a prática interativa reflexiva: é o pensar com o outro a partir da reflexividade de determinadas certezas e incertezas que se constroem e reconstroem novos conhecimentos.

Para Giroux (1990), a reflexão coletiva desenvolve no professor o intelectual crítico, por incorporar a análise do contexto escolar a um contexto mais amplo, colocando clara a direção de sentido: a reflexão como um compromisso emancipatório de transformação da desigualdade social.

Há aqueles que consideram determinados processos de reflexão baseados na experiência cotidiana, nos modos de pensar, mas para Gramsci (1999) todos são filósofos, o que significa que na ação prática dos homens está contida implicitamente uma concepção de mundo, uma filosofia.

Na visão desse teórico esse conhecimento é denominado cultura política, linguagem ou ideologia, e se constitui a partir de uma organização intelectual e moral oriunda das

experiências individual e coletiva. Gramsci (1999) considera que a mediação profissional dificilmente se separa da mediação política.

Diante dessa afirmação gramsciana deve-se destacar, enfaticamente, que a prática da formação continuada de professores em serviço precisa ser estruturada como uma estratégia na contemporaneidade, como um meio para se pensar os inúmeros problemas de ordem social e política no cenário de desordem em que o mundo atual vive. Como destaca Rios (2002, p.24): “O mundo é do tamanho do conhecimento que temos dele. Alargar o conhecimento, para fazer o mundo crescer, e apurar seu sabor é tarefa de seres humanos.

É tarefa, por excelência, de educadores. Ainda deve-se ressaltar que conforme retrata Gramsci (1998, p.94), “quando a concepção do mundo não é crítica e coerente, mas ocasional e desagregada, pertencemos simultaneamente a uma multiplicidade de homens-massa” ou “homens coletivos”.

Foi nesse ambiente de prática reflexiva em conjunto, no ato de ampliar conhecimentos, desempenhando a função de docente no ensino superior em um instituto federal na Região Metropolitana do Vale do Paraíba e Litoral Norte (RMVLN), a partir de uma vivência pessoal, que surgiram as inquietações iniciais para buscar compreender a percepção dos educadores do processo de formação continuada em serviço, desenvolvido pela instituição onde estão inseridos.

Durante as reuniões de formação em serviço se percebia que determinados docentes não pareciam satisfeitos com as temáticas que eram trazidas para as reuniões, como também não atingia o número desejado e esperado pela instituição a participação dos professores nessas reuniões. Logo, ficava a inquietação de buscar entender o porquê desse comportamento e de determinados tipos de atitude incoerentes com a profissão docente.

Surgiu então o propósito de se investigar esse cenário de formação em serviço, partindo das perspectivas dos educadores, procurando ouvi-los, deixando que expressassem pela fala e pela escrita a compreensão da formação docente em serviço, quais as suas necessidades e ansiedades quanto às ações dessa formação.

Dada a oportunidade de acompanhar e observar diversas situações que envolvem a prática da formação continuada em serviço, as facilidades e as dificuldades que aparecem diante das ações de formação, surgiram muitas incógnitas que precisam ser esclarecidas.

Buscar compreender de forma mais aprofundada as ações de formação, na ótica de alguns educadores (professores e pedagogos), tornou-se uma ansiedade da pesquisadora, que

pretende contribuir para tornar as ações mais ricas, muito mais participativas, permitindo que a instituição, a partir desta investigação, possa construir um programa de formação continuada mais solidificado, mais coerente com a sua necessidade.

Diversos teóricos também se inquietam com essa temática, como Libâneo (2011), quando afirma que se vive um momento de repensar a formação docente. Para isso deve-se:

[...] buscar respostas aos desafios decorrentes das novas relações entre sociedade e educação, a partir de um referencial crítico de qualidade de ensino. Isto supõe levar em conta os novos paradigmas da produção e do conhecimento, subordinando-os a uma concepção emancipadora de qualidade de ensino (LIBÂNEO 2011, p. 88).

Diante de toda essa discussão, no olhar de diferentes teóricos quanto à formação docente e à prática reflexiva, para que a formação continuada docente em serviço seja de fato uma ação significativa e uma estratégia que favoreça a qualidade educacional, desenvolvendo novos saberes no ofício docente, é essencial que a proposta da instituição seja elaborada de forma contextualizada, baseando-se nos problemas que emergem no dia a dia, valorizando a participação dos professores na construção das ações que permearão a formação continuada da instituição.

É importante, também, utilizar metodologias adequadas para analisar e construir novos conhecimentos, que se constituem importantes para o momento atual da ação profissional docente. O momento é mais do que oportuno para desenvolver um ensino estabelecido em princípios profissionais emancipatórios.

Há um número significativo de projetos de formação docente em serviço, tanto no Brasil como em outros países, que apontam para a importância de desenvolver a prática da experiência reflexiva no professor (ALARCÃO, 1996; NÓVOA, 1995; SHON, 1995; ZEICHNER, 1998, 1995, 1993).

As experiências que já fizeram uso de estratégias da prática da reflexão na formação continuada com docentes apontam que no ato da reflexividade os professores são fomentados a desenvolver a autonomia em seu ofício, passando a interpretar o que veem fazer e a imitar sem copiar, recriando e transformando metodologias. São estimulados, ainda, a trabalhar continuamente em sua própria formação, pois não existe conhecimento acabado ou formação que não possa ser melhorada.

Diversas pesquisas também apontam que os programas de formação continuada que obtiveram maiores êxitos são aqueles que se estruturaram a partir de algumas características,

como: 1) foco no conhecimento pedagógico do conteúdo; 2) métodos ativos de aprendizagem; 3) participação coletiva; 4) duração prolongada; e 5) coerência.

É evidente que a responsabilidade da formação continuada não recai somente na instituição, mas também no docente. Segundo Freire (2003, p.56), “o professor que não leva a sério sua formação, que não estude, que não se esforce para estar à altura de sua tarefa, não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe.”

O que se quer compartilhar são as ideias de Santos, *apud* Pimenta (2006, p.181), quando defende que o professor é:

[...] intelectual e fundamentalmente cidadão (a) em processo contínuo de formação, capaz de articular a teoria e a prática, aprendendo e refletindo sobre a última, iluminada com teorias, construída e sistematizada inclusive por ele (a); que se forma através da prática coletiva, de cidadão(a) solitário para cidadão(ã) solidário(a); que desenvolve a escuta, a tolerância e o respeito com o(a) outro(a), o igual, e sobretudo, com o diferente, que seja capaz de construir uma identidade profissional buscando superar a suposta “neutralidade”; que tenha disponibilidade para o novo, ousando alternativas educacionais comprometidas com a aprendizagem do(a) aluno(a), com a igualdade e a justiça social; que seja menos consumidor das políticas oficiais de forma acrítica, para ser mais produtor de conhecimentos; que seja livre para educar para cidadania, fundado no futuro, tendo o homem/o humano como projeto.

O professor intelectual é aquele que exercita o pensamento reflexivo, que impulsiona para a construção da autonomia, que faz referência à profissão docente. É um aspecto necessário para uma prática transformadora, que é ampliada a partir de atos reflexivos.

Se o docente se permite, na sua ação profissional, a inserção da reflexividade, a opção por práticas educativas inovadoras, preparando alunos com saberes significativos para a sua atuação cidadã, haverá um reflexo em sua própria conduta e ele estará se permitindo mudanças nos mais variados contextos.

1.1 Problema

Pesquisas comprovam que há uma resistência constituída por parte de alguns professores em relação aos conhecimentos pedagógicos. Determinados educadores admitem que apenas o domínio do conteúdo específico seja suficiente para uma prática favorável e dispensam as estratégias metodológicas da didática, que comprovadamente podem facilitar no processo de ensino e aprendizagem.

Essa resistência se expressa de diversas formas, muitas vezes fica bastante visível na desvalorização que se atribui à formação continuada em serviço, principalmente quando envolve discussões de saberes da docência.

Para adequar a oferta da proposta de formação continuada à demanda docente para uma melhor aceitação por parte dos professores, o problema formulado para esta pesquisa é: como os educadores, do ensino superior de um instituto federal da Região Metropolitana do Vale do Paraíba e Litoral Norte estão percebendo a proposta de formação continuada em serviço oferecida pela instituição?

1.2 Objetivos

1.2.1. Geral

Compreender as perspectivas dos educadores do ensino superior quanto à proposta de formação continuada em serviço na instituição de ensino onde os profissionais estão inseridos.

1.2.2. Específicos

- Conhecer a construção histórica dos institutos federais no Brasil a partir da descrição das suas metas e objetivos institucionais.
- Analisar documentos que norteiam as ações propostas pela instituição de ensino em relação à formação continuada docente em serviço.
- Descrever as perspectivas das atividades de formação continuada em serviço a partir do olhar dos professores iniciantes, dos professores experientes e de suas funções na instituição de ensino superior, como professores e coordenadores pedagógicos;

1.3 Delimitação do Estudo

A formação docente, por ser muito discutida na contemporaneidade e despertar muita curiosidade quanto à forma como é conduzida, foi escolhida como tema desta pesquisa. A formação docente tem uma amplitude muito extensa, além de ser um tema com bastante complexidade, pois envolve muitas vertentes. Esta pesquisa delimita-se ao estudo da formação continuada de docentes em serviço, contemplando professores que atuam especificamente no ensino superior.

Sabe-se que há uma diversidade de instituições que atuam no ensino superior, mas, optou-se por pesquisar a formação continuada de docentes desse nível de ensino em um instituto federal de São Paulo, situado na Região do Vale do Paraíba e Litoral Norte (RVPLN). Trata-se de uma instituição de ensino que teve sua expansão recentemente, a partir do ano de 2008.

O Vale do Paraíba paulista localiza-se no extremo leste do estado de São Paulo, conforme demonstra a Figura 1.



Figura 1 - Mapa da localização do Vale do Paraíba paulista

Fonte: São Paulo (2012).

A extensão territorial desse Vale é de 16.192.770 quilômetros quadrados, com densidade de 151,51 habitantes por quilômetro quadrado. O nome Vale do Paraíba paulista provém da formação geológica formada por três unidades de relevo predominantes: a serra do mar, de um lado, a serra da Mantiqueira, de outro lado e a bacia sedimentar do Vale do Paraíba do Sul, entre elas (MOURA, 2006).

Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010), essa Região é intitulada Macrometrópole Paulista, considerada a 10ª maior região metropolitana do Brasil, composta por cinco sub-regiões, englobando um total de 39 cidades localizadas e distribuídas conforme se verifica na Figura 2.

Chegou-se ao registro do número de 36 institutos, quatro localizados nas cidades da Região do Vale do Paraíba Paulista. A partir daí tomou-se como critério de escolha para realização da pesquisa o *campus* que estivesse localizado na cidade com a maior facilidade de acesso, optando-se por desenvolvê-la por amostra, também denominada estudo de caso.

O *campus* objeto de estudo é considerado novo em termos de atuação, já que iniciou suas atividades educacionais no primeiro semestre de 2012, tendo, portanto, até o momento em que se deu a referida pesquisa, apenas cinco anos de exercício. Conta no ano da realização da investigação com seis cursos, divididos em técnicos de nível médio e de nível superior.

Os três cursos técnicos são concomitante/subsequente de automação industrial, eletrotécnica e mecânica; cursos técnicos integrados ao ensino médio de automação industrial e mecânica; um curso superior de bacharelado de Engenharia de Controle e Automação e três cursos de nível superior, dois de licenciatura na área de exatas: licenciatura plena em matemática e licenciatura plena em química.

O instituto tem uma equipe formada por 17 professores ministrando aulas nos componentes curriculares que contemplam o currículo dos cursos de nível superior e também a equipe de educadores da instituição, além de dois pedagogos que desenvolvem ações de contribuição ao processo educacional.

1.4 Relevância do Estudo

No contexto educacional, a garantia do direito à formação continuada está estabelecida apenas para os professores de educação básica, conforme prevê o artigo 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394/96, com alterações sofridas pela promulgação da Lei 12.796. No que se refere aos docentes de ensino superior, a legislação educacional não faz nenhuma abordagem a essa temática, portanto, fica a incógnita quanto à formação continuada direcionada aos professores desse nível de ensino.

Questiona-se o porquê da referida legislação não contemplar a formação continuada como necessidade para os profissionais que atuam especificamente no ensino superior, pois, entende-se ser uma demanda tanto para os educadores da educação básica, quanto aos demais professores, já que as exigências por inovação não recaem a um grupo específico da docência, mas se refere à demanda educacional como um todo.

De acordo com a legislação vigente as exigências ao docente de ensino superior determinam apenas que:

Art. 66. A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado.
Parágrafo único. O notório saber, reconhecido por universidade com curso de doutorado em área afim, poderá suprir a exigência de título acadêmico (LEI nº 9394, 1996).

A legislação falha ao mencionar para os docentes apenas a necessidade de ingresso em pós-graduação, estabelecendo os programas de mestrado e doutorado como suficientes para formar o professor que irá atuar nesse nível de ensino. Supõe-se que a legislação considera que os docentes, ao ingressarem nos programas de mestrado e doutorado, serão supridos quanto às especificidades da docência para o ensino superior nas suas demandas técnicas, metodológicas e, por que não se dizer, didático-pedagógicas.

O que se verifica, no entanto, é que essa legislação estabelecida há mais de vinte anos necessita ser reformulada, já que não contempla a necessidade emergente da contemporaneidade, que é a formação continuada direcionada aos docentes do ensino superior.

Explica-se a emergência dessa demanda pelas diversas mudanças ocorridas nos contextos social, político e econômico, exigindo do docente o desenvolvimento de novas competências. Isso por que a pós-graduação *stricto sensu* não contempla as necessidades específicas para uma atuação eficaz nesse nível de ensino, já que os programas de mestrado e doutorado visam muito mais a formação de um pesquisador do que a de um professor: são atuações diferenciadas.

Fica garantida na legislação educacional a formação continuada aos docentes da educação básica, no entanto, até mesmo para essa esfera de professores a lei não especifica a maneira, nem determina nenhum parâmetro que estabeleça uma linha de raciocínio a ser contemplada nessa formação, ficando ao cargo de as instituições estabelecerem os seus próprios programas de acordo com a concepção particular de cada uma no que acharem mais significativo, ou, caso entendam, não ser necessários.

Diante dessa discussão percebe-se que mesmo que a formação continuada não seja instituída legalmente, as instituições de ensino comprometidas com a educação escolar procuram ofertá-la aos seus docentes de ensino superior. O que se questiona é se o teor dessa formação está suprimindo as necessidades do momento.

Esse seria um dos pontos relevantes desta pesquisa, já que a investigação recai nos programas de formação ofertados pelas instituições de ensino, reiterando que o aprendizado do docente não se dá somente com aspectos técnicos e/ou teóricos assimilados, muitas vezes, nas universidades e/ou em cursos de formação e práticos.

O aprendizado acontece no processo de reflexão sobre a ação, fomentado nas próprias instituições de ensino onde os docentes atuam. Até mesmo por que, conforme Gatti (2008), no Brasil muitas das iniciativas de formação continuada docente têm a feição de programas compensatórios, realizados com a finalidade de suprir aspectos de uma formação inicial deficiente.

Diante da complexidade que é a elaboração de ações de formação continuada percebe-se o quanto os programas precisam ser muito bem elaborados para atender às diversas necessidades que se apresentam aos docentes durante a sua atuação profissional.

Charlot *apud* Pimenta (2006, p.34) afirma que “os professores, na verdade, estão se formando mais com os outros professores dentro das instituições em que atuam do que nas aulas das universidades ou dos institutos de formação”.

Aqui há uma ênfase específica direcionada à troca de conhecimentos e experiências que ocorre dentro das instituições de ensino, levando a refletir sobre a importância do desenvolvimento de ações específicas que favoreçam e enriqueçam a aprendizagem a partir dessa troca entre os pares.

Nessa mesma fala percebe-se, explicitamente, um direcionamento à formação continuada em serviço, destacando que quando essa formação está sendo efetivada nos encontros específicos de ação-reflexão-ação dentro da instituição em que os docentes atuam, os insucessos tendem a ser minimizados, pois se aprende com a prática do outro, com seus acertos e erros.

A ênfase se dá também para a abordagem relacionada à *práxis*, que nada mais é do que uma ação refletida. Como retrata Pimenta (2006), trata-se de ação-reflexão-ação como um fator preponderante na construção do saber docente, que deve permear toda ação do professor, desde o convívio nos espaços mais amplos da sociedade até sua vivência profissional dentro da sala de aula e na própria instituição com os seus pares.

Defende-se, ainda, que a mudança educacional deve começar internamente, construída pelo educador no seu cotidiano. É entender o que está acontecendo ali, no contexto da

instituição escolar, e a partir da compreensão estabelecida traçar metas para o alcance das transformações esperadas.

Giroux (1997) deixa claro que os professores são intelectuais transformadores, são responsáveis por promover inovação. Para Gramsci, *apud* Sierra (2015), todo indivíduo tem a capacidade de pensar e agir, de construir conhecimentos, ampliar experiências e ter uma sensibilidade, um ponto de vista próprio.

Isso significa que um conjunto de indivíduos reunidos tem diferentes pontos de vista que poderão ser confrontados no alcance de um determinado conhecimento. Toma-se como referência mais uma vez a visão gramsciana e percebe-se que os professores exercem um grau específico de intelectualidade, podendo vir a contribuir com as transformações sociais:

(...) todo homem, desenvolve uma atividade intelectual qualquer, ou seja, é um “filósofo”, um artista, um homem de gosto, participa de uma concepção do mundo, possui uma linha consciente de conduta moral, contribui assim para manter ou para modificar uma concepção do mundo, isto é, para promover novas maneiras de pensar. (GRAMSCI, 1982, pp.7-8)

Na possibilidade de promover maneiras novas para perceber com maior profundidade as diferentes coisas, o que se defende é uma proposta de ação conjunta que mostre a viabilidade de uma formação continuada em serviço nos específicos espaços internos da instituição educacional, que ultrapasse o enfoque individual e valorize grandemente o coletivo, estendendo-se ao longo da atividade docente.

Pretende-se, portanto, contribuir com análises aprofundadas sobre a formação continuada em serviço a partir da percepção de educadores do ensino superior, a formação dos formadores, especificamente em um instituto federal da Região Metropolitana do Vale do Paraíba e Litoral Norte.

Muitas pesquisas apontam resultados referentes à formação continuada em serviço na educação básica, mas em se tratando da formação continuada em serviço direcionada aos professores que atuam no ensino superior pouco se encontra. Não há muitos estudos específicos nessa área.

Levantam-se, inclusive, alguns questionamentos que poderiam direcionar outras pesquisas relacionadas à mesma temática em estudo, dentre eles quais os fatores que têm levado a tão poucas pesquisas direcionadas à formação em serviço dos docentes de ensino superior.

Acredita-se que esse grupo de docentes já tenha as competências e habilidades básicas necessárias à atuação em sala de aula, mas, embora esses docentes tenham adquirido determinados saberes, necessitam também de formação em serviço, já que as mudanças acontecem de forma veloz, requerendo que determinados saberes sejam reformulados e/ou reconstruídos.

Segundo Gatti (2009), para o adequado exercício da docência é preciso que o professor detenha um saber próprio da sua profissão: um saber que alia conhecimento e conteúdo à didática e às condições de aprendizagem para segmentos diferenciados.

Diante da afirmação proferida por essa pesquisadora confirma-se que a atuação do professor de ensino superior é ampla e complexa, exige-se desse docente habilidades para o ensino, para a pesquisa e para ações de extensão universitária. É preciso ampliar as pesquisas nesse campo, já que registros sinalizam deficiências na função dos docentes que atuam especificamente nesse nível de ensino.

Muitas vezes essas deficiências terminam refletindo-se em complicações nas instituições educacionais, reflexos que acabam por impactar especificamente na sociedade, tais como: baixo índice de aprendizagem em diferentes áreas de formação; evasão e poucas ações extensionistas nas universidades, dentre outras, além de outros problemas educacionais que ainda são evidentes e não foram superados na contemporaneidade.

O desenvolvimento superficial de algumas habilidades essenciais para atuação de professores de ensino superior muitas vezes é fruto da má formação, da não prática de uma ação refletida em sala de aula e até mesmo da ausência de programas de formação continuada na instituição onde o docente atua.

É perceptível a necessidade de mediar ações que estabeleçam a busca de soluções para os desafios da prática docente no ensino superior. Mais uma vez se destaca a relevância de criar programas e desenvolver políticas para a formação continuada em serviço para professores dessa esfera de ensino, já que no contexto atual novas competências e novas habilidades educacionais emergem, exigindo novos domínios por parte dos protagonistas da educação em todas as esferas de ensino.

Logo, esta pesquisa tem demasiada significância, porque visa analisar a formação continuada em serviço dos docentes de ensino superior a partir das perspectivas desses educadores, em uma instituição predominantemente técnica, que passa de forma imediata a ter caráter mais amplo.

Isso dada a ação específica na formação de professores para atuar na educação básica a partir da promulgação de uma legislação. Como sempre, as tomadas de decisão no Brasil ocorrem sem nenhum preparo anterior para mudanças, mas simplesmente por um ato administrativo de força maior.

Historicamente, a formação continuada estabelece pouco vínculo entre o estudo proposto e a percepção do educador. Segundo Serrazina (1999), os professores apresentam insatisfação em relação aos cursos de formação, pois são levados a entender que estão ali para serem capacitados na mesma condição do aluno, enquanto ‘tábula rasa’.

Nóvoa (1995) aponta que:

[...] a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar estatuto ao saber as experiências (NÓVOA, 1995, p.25).

Dessa forma, apresenta-se a relação intrínseca entre formação, transformação e formação continuada como uma proposta de abordagem reflexiva que deve ser perspectivada em torno de situações retiradas diretamente do contexto, a partir da percepção dos educadores, como já anteriormente discutido e defendido nesta investigação.

1.5 Organização do Trabalho

Esta dissertação está organizada em quatro seções. A primeira, intitulada Institutos Federais no Brasil, trata da origem e do desenvolvimento dos institutos federais, bem como sua função social, objetivos e metas, além de demonstrar de forma descritiva os seus princípios norteadores.

Na segunda seção faz-se a contextualização, baseando-se em referenciais bibliográficos e acesso a algumas bases de dados sobre o tema formação continuada docente em serviço. Fundamentadas em estudos, definem-se formação inicial e formação continuada, estabelecendo um paralelo entre elas.

Procura-se aplicar um estudo mais aprofundado da formação continuada em serviço, descrevendo-se os aspectos legais e destacando a sua formação direcionada especificamente aos docentes do ensino superior a partir de uma revisão de literatura. Apresenta-se também uma discussão do processo de reflexão docente no ato de desenvolvimento das ações de formação continuada.

A terceira seção descreve o percurso metodológico desenvolvido para coletar e analisar dos dados da pesquisa. Já na quarta seção trata-se especificamente da análise dos resultados, descrevendo a percepção dos sujeitos envolvidos na pesquisa. Inicialmente faz-se uma discussão analisando o perfil sociodemográfico dos envolvidos na investigação, posteriormente procura-se descrever as diferentes percepções dos sujeitos participantes quanto à formação continuada docente em serviço, a partir da análise de critérios pré-definidos.

A diversidade dos atores, nesse momento, constitui-se das posições de faixa etária, professores iniciantes e professores experientes, e de funções na instituição de ensino superior, professores e coordenadores pedagógicos.

Criou-se um paralelo entre todas as informações levantadas e as teorias apresentadas na segunda seção, como também com as informações específicas dos institutos federais descritas na primeira seção. Analisam-se os documentos disponibilizados pela instituição e a observação participante pela triangulação de dados.

2. ORIGEM DOS INSTITUTOS FEDERAIS

No decorrer de todo o processo histórico do Brasil retrata-se a educação como um fator importante para o crescimento econômico. Em se tratando do ensino técnico percebe-se, em relatos da história, expressamente no governo de Marechal Manuel Deodoro da Fonseca, em 1890, que já era explícita a preocupação com o ensino voltado para uma classe popular diferenciada, embora houvesse claramente a intenção de reordenar o país pela educação popular, com uma política de trabalho e objetivos nos seguintes termos:

[...] cumpre-nos voltar vistas solícitas e patrióticas para a conquista realizada, para a obra que, embora finda, há de ir recebendo [...] com o conhecimento exato das circunstâncias e das necessidades reais do País, com o aperfeiçoamento da educação popular e política das classes e dos partidos, com as expansões que forem tendo as nossas riquezas, as nossas indústrias, os retoques e as reformas indispensáveis à sua consolidação. Até ontem, a nossa missão era fundar a república; hoje o nosso supremo dever perante a pátria e o mundo é conservá-la e engrandecê-la (PACHECO *apud* INEP, 1987, p. 15).

Observa-se, no referido registro histórico, que dentre os diversos empreendimentos necessários à empreitada a educação do povo republicano estava sendo considerada um dos mecanismos estratégicos na propagação dos novos princípios governamentais à cabeça e ao coração dos cidadãos, de modo a contribuir para a legitimação do novo regime político. Logo, a educação, assim entendida, foi alvo de uma atenção ‘dedicada’.

O propósito era o de oferecer ao povo, que se aglutinava nas cidades, uma profissão, uma ocupação ou um ofício com o ensino profissional, que significava, especificamente, a geração de maior incentivo ao trabalho e mão de obra às indústrias que começavam a surgir no país, dadas as mudanças que vinham ocorrendo na sua economia agrário-exportadora.

Segundo Cunha (2000), em 1907 o Brasil já contava com 3.258 indústrias com maior concentração na capital federal, Rio de Janeiro, e nos estados de Minas Gerais, São Paulo, Rio Grande do Sul e Paraná. Surgiram, assim, os primeiros indícios da real necessidade de se implantar o ensino técnico voltado para o aperfeiçoamento da mão de obra necessária ao desenvolvimento da economia do país.

Constitucionalmente, o ensino profissional não ficou sob a responsabilidade da administração central republicana. Na Constituição de 1891, quanto à definição de competência entre Estado-federal e Estados-membros em matéria educacional, continuou a vigorar a interpretação dada pelo ato adicional de 1834, segundo o qual competia à União fixar os

padrões da escola secundária e superior, enquanto os da primária e técnico profissional competiam aos Estados, privativamente (NAGLE, 1985).

Mesmo assim, o poder federal veiculou na sua plataforma de governo, desde os primeiros tempos de sua organização, os propósitos que tinha em relação a tal ensino e justificou na mensagem presidencial enviada ao Congresso Nacional em 1892: “O desenvolvimento da indústria acentua a necessidade de prover com a máxima brevidade, e eficazmente, o ensino profissional, tão descuidado entre nós” (PACHECO *apud* INEP, 2011, p. 19).

Como o desenvolvimento da indústria brasileira indicava a necessidade de instauração do ensino profissional, a referida instância cada vez mais apresentava argumentos para justificar a sua preocupação com esse ramo do ensino, como mostra a mensagem presidencial enviada ao Congresso Nacional em 1907 [...]. “Devemos cuidar com especial atenção do ensino profissional e técnico, tão necessário ao progresso da lavoura, do comércio, indústrias e artes” (PACHECO *apud* INEP, 2011, p. 40).

Com a normativa criadora do conjunto de instituições educativas de ensino profissional, sua finalidade era oferecer o ensino de ofícios referentes às especialidades industriais dos estados, sob as seguintes justificativas oficiais:

[...] que o aumento constante da população das cidades exige que se facilitem às classes proletárias os meios de vencer as dificuldades sempre crescentes da luta pela existência; que para isso se torna necessário não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual, como fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastará da ociosidade ignorante, escola do vício e do crime; que é um dos primeiros deveres do Governo da República formar cidadãos úteis à Nação [...] (BRASIL, 1913, p. 445).

É nesse cenário de necessidade de ensino profissional, de preparo de mão de obra para as indústrias que aqui se instalavam é que surgiram os institutos federais. Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia apresentam mais de 100 anos de história. No decorrer dessa longa trajetória tiveram diversas denominações: a primeira delas a de Escola de Aprendizizes Artífices, conforme Decreto nº. 7.566, de 23 de setembro de 1909.

Os institutos estavam presentes em cada uma das capitais dos estados da República com a finalidade de ministrar o ensino de ofícios referentes às especialidades industriais de cada estado; proporcionar aos considerados ociosos e desprovidos da fortuna uma profissão um ofício; e formar os futuros operários úteis às indústrias nascentes.

O conjunto das 19 escolas profissionais congêneres foi concebido no âmbito das ações voltadas à afirmação e consolidação da República Federativa Brasileira bem como ao seu progresso, que foi atribuído à educação do povo, ao controle social e à industrialização, entre outras condições.

Houve uma estruturação administrativa e funcional no ano de 1937, quando os institutos federais passaram a serem chamados de liceus. Novas reformas na educação profissional ocorreram em 1942, época em que se tornou premente a formação de pessoal técnico qualificado.

Nesse mesmo ano, pelo Decreto-Lei n. 4.073 foi definida a Lei Orgânica do Ensino Industrial, que fixou as bases de organização e de regime desse ensino, ao qual cabia formar profissionais aptos ao exercício de ofício e técnicas nas atividades industriais.

Além disso, tinha como finalidade dar aos trabalhadores jovens e adultos da indústria, não diplomados ou habilitados, uma qualificação profissional para aumentar sua eficiência e a produtividade; aperfeiçoar ou especializar os conhecimentos e capacidades dos trabalhadores diplomados ou habilitados e, por fim, divulgar conhecimentos de atualidades técnicas.

Em 1942, diante das bases de organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial, surgiram as escolas técnicas com o objetivo de oferecer cursos técnicos, pedagógicos, industriais e de mestria, conforme regulamento do quadro de cursos de ensino industrial.

Em 20 de agosto de 1965 foi sancionada a Lei nº. 4.759, que transformou as escolas técnicas em escolas técnicas federais, abrangendo todas as escolas técnicas e instituições de nível superior do sistema federal. Ainda em relação à escola técnica federal, a LDB de 1971 trouxe grandes implicações, pois possibilitou a formação de técnicos em cursos integrados ao ensino médio (técnico e médio), completados em quatro anos e cuja carga horária média era de 4.500 horas/aula.

Em 1994, a Lei nº. 8.948, de 08 de dezembro, transformou as escolas técnicas federais em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), que com o Decreto nº 5.224, de 01 de outubro de 2004, foram autorizados a “ministrar ensino superior de graduação e de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*, visando à formação de profissionais e especialistas na área tecnológica” (ARTIGO 4º, V).

No ano de 2008, com a Lei nº. 11.892, de 29 de dezembro de 2008, foram criados os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Esses institutos são definidos no Art. 2º

como “instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas”.

2.1. Função social, objetivos e metas

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia historicamente constituem-se como espaço formativo no âmbito da educação e do ensino profissionalizante, acompanhando os processos de transformação no mundo do ensino e do trabalho, com a perspectiva de diminuição das desigualdades sociais no Brasil.

Buscam construir uma práxis educativa que contribua para a inserção social, formação integradora e produção do conhecimento para além do espaço da instituição, mas conhecimentos que englobem um leque de possibilidades para o aluno ampliar o seu saber.

Têm como objetivo central agregar à formação acadêmica a preparação para o mundo do trabalho, discutindo os princípios das tecnologias a eles relativas, discutindo também aspectos econômicos, sociais e políticos. Compreende-se, para isso, que seja preciso derrubar as barreiras entre o ensino técnico e o científico, articulando trabalho, ciência e cultura na perspectiva da emancipação humana.

A partir da compreensão da relação indissociável entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura, a organização e o desenvolvimento curricular, em seus objetivos, conteúdos e métodos, baseiam-se na concepção do trabalho como princípio educativo.

Com isso, a educação profissional deve explicitar o modo como o saber se relaciona com o processo de trabalho, ao propiciar também a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos e sócio-históricos da atividade produtiva, para promover o desenvolvimento intelectual e a apreensão de elementos culturais que configurem a vida cidadã e economicamente ativa.

Entre seus aspectos fundadores, Pacheco (2011) explica que os institutos federais:

[...] têm como principais metas: 1) expandir a oferta de educação profissional pública e de qualidade; 2) estar aberto à comunidade por meio da verticalização da oferta de cursos (da modalidade EJA até a pós-graduação e cursos de curta duração) e do acesso facilitado pela ampliação da rede em todas as regiões do país; 3) formar cidadãos para o mundo do trabalho e não somente para o “mercado” de trabalho, por meio de uma Educação crítica e reflexiva (PACHECO, 2011 p.48).

Percebe-se que o objetivo dessas instituições de ensino é atuar no sentido do desenvolvimento local e regional na perspectiva da construção da cidadania, sem perder a dimensão do universal, o que constitui um preceito que fundamenta a sua ação. O intuito ainda é provocar um olhar mais criterioso em busca de soluções para a realidade de exclusão que ainda neste século castiga a sociedade brasileira no que se refere ao direito aos bens sociais e, em especial, à educação.

Os institutos federais constituem um espaço fundamental na construção dos caminhos com vistas ao desenvolvimento local e regional. Para tanto, devem ir além da compreensão da educação profissional e tecnológica como mera instrumentalizadora de pessoas para o trabalho determinado por um mercado que impõe seus objetivos.

É imprescindível situá-los como potencializados de uma educação que possibilita ao indivíduo o desenvolvimento de sua capacidade de gerar conhecimentos a partir de uma prática interativa com a realidade.

Ao mergulhar em sua própria realidade, os sujeitos devem extrair e problematizar o conhecido, investigar o desconhecido para poder compreendê-lo, e influenciar a trajetória dos destinos de seu *locus* de forma a tornar-se credenciados a ter uma presença substantiva a favor do desenvolvimento local e regional.

2.2 Princípios norteadores

A Lei nº 11.892/2008, de criação dos institutos federais, e o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) são os documentos que fundamentam as ações desses institutos. Com base nesses documentos destacam-se, a seguir, algumas concepções e princípios norteadores dos IFs.

Os institutos federais objetivam levar em conta o fato de que o desenvolvimento humano é um processo de construção contínua e que se estende ao longo da vida dos indivíduos e das sociedades de forma indissociável. Compreendem o sujeito como um ser sócio-histórico, resultado de um conjunto de relações sociais historicamente determinadas, em constante construção e transformação.

Os IFs acreditam que o desenvolvimento de capacidades, potencialidades, habilidades, competências, valores e atitudes especificamente humanos perpassam diretamente por uma ação educativa. Nesse sentido, a instituição de ensino tem em si a responsabilidade de levar o educando ao pleno desenvolvimento, enquanto cidadão, pelo conhecimento construído, visando uma formação geral e universal no sentido amplo.

Identificam-se e se comprometem com um projeto democrático de sociedade que compreende e prática da educação como um compromisso de transformação, capaz de dar sentido cada vez maior tanto à prática social enquanto instituição, como também a cada sujeito individual que se encontra envolvido nesse processo.

A educação assume papel cada vez mais imprescindível no desenvolvimento social e também econômico. É compreendida como um processo de formação e interação social que se realiza em um tempo histórico determinado e com características ideológicas específicas, permitindo a construção de conhecimentos, habilidades e valores para o desenvolvimento humano integral e pleno e para a participação na sociedade.

É vista como fator importante e indispensável na transformação da realidade social. Além da instrução e da orientação do sujeito para a apropriação do conhecimento, a educação também tem um sentido de dentro para fora, que significa a possibilidade de o sujeito revelar suas potencialidades e educar-se.

Assim, a proposta pedagógica dos IFs vincula-se à ideia de que o ensino não se limita à transmissão de informações e/ou ao desenvolvimento de capacidades técnicas para um exercício profissional específico, mas, ao contrário, a formação de seus alunos deve contemplar a chamada cultura geral: saberes, cujo sentido formativo não se confunde necessariamente com uma aplicação imediata, e o engajamento político, com o desenvolvimento da consciência crítica dos estudantes.

O vínculo da educação com o contexto social e cultural leva a questionamentos e à revisão de modelos educacionais estabelecidos para atender aos anseios e às necessidades da sociedade, apresentando desafios acentuados e problematizados. Os IFs reconhecem a formação técnica e tecnológica como um dos elementos estruturantes capazes de contribuir para o desenvolvimento humano tanto do ponto de vista individual como coletivo.

Sua proposta educacional está pautada, atualmente, em uma concepção humanista de educação, buscando integrar ciência, tecnologia e cultura como dimensões indissociáveis da vida humana e desenvolver a capacidade de investigação científica para a construção da autonomia intelectual.

O modelo dos institutos federais surge como uma autarquia de regime especial de base educacional humanístico-técnico-científica. É uma instituição que articula a educação superior, básica e profissional, pluricurricular e multicampi, especializada na oferta de educação profissional e tecnológica em diferentes níveis e modalidades de ensino. (BRASIL, 2010).

O objetivo principal passa pela formação profissional técnica e tecnológica de qualidade e isso só se torna possível à medida que o processo educativo contribua com a construção de cidadãos com novos saberes.

3. REVISÃO DE LITERATURA

O objetivo estabelecido nesta pesquisa consiste em refletir a formação continuada docente a partir das pesquisas já desenvolvidas no contexto mais próximo, e também associando-as aos conhecimentos anteriormente estruturados por diferentes autores que discutem essa temática.

Este estudo, de modo geral, conflita com o cenário atual, pois são muitas as informações que chegam ao pesquisador, que deve organizá-las e estabelecer uma linha de investigação. Isso constitui uma dificuldade que deve e pode ser vencida com esforço, no sentido de um trabalho mais integrado e participativo, que articule a competência técnica ao saber-fazer inerente à atividade da pesquisa.

3.1 Formação Continuada Docente

3.1.1 Contribuições de pesquisas já realizadas

Para conhecer a produção científica referente à temática em estudo realizaram-se diversas pesquisas que auxiliaram na organização da produção acadêmica a partir da revisão integrativa como metodologia para este estudo.

A revisão da literatura deu-se inicialmente a partir de pesquisa bibliográfica em artigos e dissertações disponibilizadas no Google Acadêmico, no *site* da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); no *site* do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), no *Scientific Eletronic Library Online*, (SCIELO) como também na Biblioteca Digital da USP.

Delimitou-se por pesquisar nos repositórios descritos apenas o período compreendido entre os anos de 2006 a 2016. Fez-se um recorte para os últimos dez anos por entender-se que retrata um período mais aproximado ao contexto em que se realiza a referida pesquisa.

Primeiramente definiu-se o recorte para as palavras-chave: formação docente inicial, formação docente continuada e, posteriormente, formação em serviço e formação docente continuada no ensino superior, visando principalmente às pesquisas que envolvem formação continuada, mas em especial o amadurecimento das questões mais emergentes de formação docente em serviço. Foi utilizada a busca por pesquisas que contemplassem somente o idioma da língua portuguesa.

A classificação foi pautada na identificação dos trabalhos de pós-graduação *stricto sensu* e artigos nos campos dos referidos bancos de dados denominados assunto e ano. Optou-se por recorrer inicialmente à leitura dos resumos das pesquisas, passando-se à leitura completa da dissertação e/ou tese e artigos somente quando apresentavam pontos de aproximação com uma das palavras-chave estipuladas.

Os descritores utilizados foram: formação continuada docente, formação continuada docente em serviço e posteriormente formação continuada em serviço no ensino superior. Encontraram-se aproximadamente 750 artigos, dissertações e teses referindo-se à formação continuada de docentes.

Foram encontrados apenas 115 artigos direcionados a programas de formação continuada em serviço que se aproximavam à pesquisa aqui retratada e um número ainda mais restrito (57) direcionado à formação continuada em serviço especificamente relacionada aos professores de ensino superior, que se constitui especificamente o foco desta investigação. Observa-se que ainda é pequeno o número de pesquisas relacionadas à formação continuada em serviço direcionada aos professores de ensino superior.

No ano referência de 2015 acharam-se no Google Acadêmico aproximadamente 55 resultados de pesquisas relacionadas a essa temática; na biblioteca da USP dezenove dissertações, já no Scielo encontraram-se nove artigos específicos relacionados à formação continuada de docentes que se aproximam especificamente do tema desta pesquisa.

Desses trabalhos se destacou como relevante para aqui se referendar o artigo escrito por Simeia Santos Andrade que discute a obra ‘Qualificação e Formação Continuada de Professores: os desafios frente às mudanças sociais, políticas e tecnológicas’. Nessa análise reflexiva a autora traz contribuições para as questões educacionais da atualidade, afirmando que a instituição escola tem as ferramentas necessárias para as principais transformações que precisam ocorrer no meio social, político e econômico.

A escola atual, no entanto, por ser uma instituição que de certa forma ainda preserva um modelo de organização fechado e de caráter totalmente tradicional, apresenta certa dificuldade para a construção de mecanismos de superação. Destaca-se, porém, o papel do docente por ser um profissional com capacidade de superar os entraves que se colocam muitas vezes à frente para desafiar e impedir as transformações sociais tão necessárias.

Optou-se também por analisar o resumo dos trabalhos chegando-se à conclusão de que todos os resumos lidos têm um ponto de discussão comum, ou seja, abordam a formação

continuada do docente como um espaço destinado a refletir a ação, a fim de obter mudanças no ato de agir.

No que se refere às pesquisas envolvendo a formação continuada especificamente no ensino superior, percebe-se a existência de discussão em número ainda restrito. Diversas pesquisas refletem a legislação para o ensino superior e especificamente o ensino superior no Brasil.

Encontrou-se no Google Acadêmico um artigo e uma dissertação de mestrado com teor significativo, que contribuíram ricamente com esta pesquisa. Trata-se do artigo ‘Formação dos Docentes da Educação Superior da UENP, em Didática: uma proposta’, apresentado por Maria Cristina Simeoni (2016).

O artigo retrata uma discussão referente à formação continuada de docentes com a utilização da Educação a Distância (EaD), uma modalidade de ensino que favorece o desenvolvimento de competências e habilidades da área da tecnologia, permitindo que os docentes se adequem aos novos parâmetros de cidadania, impulsionando a formação teórica e prática para um mundo em constante transformação.

Para Simeoni (2016), essa prática com o uso da educação a distância é favorável para intensificar a mudança na postura pedagógica do professor, pois proporciona a autoaprendizagem e responsabilidade na própria construção de conhecimentos, além de introduzir o uso da ferramenta tecnológica que é uma demanda para atuação do docente no contexto da contemporaneidade.

Já a dissertação de mestrado de Fernandes (2007), ‘O mundo do trabalho e suas implicações no currículo da Formação Continuada’, traz uma reflexão sobre a formação continuada, organizada e estruturada numa perspectiva de currículos que se adaptem às transformações econômicas, tecnológicas, políticas e sociais da contemporaneidade, para satisfazer perspectivas do capital tendo como ponto central os atributos para formação de mão de obra para que supram as demandas do mercado de trabalho.

A ênfase recai na formação de trabalhadores, na mão de obra qualificada. Na referida dissertação discute-se a perspectiva da formação continuada como um meio de qualificar profissionais apenas para satisfazer às perspectivas de mercado.

Outro texto bastante significativo para esta pesquisa e utilizado para enriquecer a compreensão dessa temática foi o artigo ‘Uma proposta de formação contínua de professores no ensino superior: a experiência da Unesp’ de Minguilli e Daibem *apud* Pinho (2011).

As referidas autoras expõem um modelo de formação continuada docente em serviço, aplicado na Universidade Estadual de São Paulo, em que o cerne era a necessidade de desenvolver formação continuada com os professores de ensino superior. Para as autoras, “professor é aquele que proclama a verdade que professa” (MINGUILLI e DAIBEM *apud* PINHO, 2011, p.15).

Segundo as autoras, professar cientificamente algo é afirmar o resultado estabelecido por pesquisas, comprovado empiricamente. Logo, verificou-se que a ênfase das referidas pesquisadoras recai no despertar dos docentes para o desenvolvimento das pesquisas, pois um dado só pode ser considerado verdadeiro se comprovado empiricamente, e é papel do docente verificar essa comprovação.

Em se tratando de professores que atuam no ensino superior isso ocorreria com o desenvolvimento de pesquisas, quando o docente estaria ampliando, construindo e reformulando o seu conhecimento. É um modelo em que os professores, no exercício constante de pesquisa com os alunos, ampliam seus conhecimentos de forma autônoma. Não há um direcionamento para ações mais coletivas com construções feitas entre os pares em ações entre equipes de docentes, de forma interdisciplinar.

3.1.2. Formação inicial e formação continuada

A palavra formação, quando analisada segundo a LDB (9394/96), pode sugerir a ideia de dar forma, moldar; como se os professores fossem um recipiente a absorver informações, conteúdos e teorias que orientam as propostas formadoras. A legislação, por não se apresentar de forma clara e precisa, deixa abertura para muitas interpretações. Poder-se-ia, até, fazer uma referência com o termo ‘bancário’, tão repugnado por Freire (2005), ou mais precisamente ‘educação bancária’, direcionando-a à formação do professor.

Abordar a formação de professores é refletir no que rege a LDB nº 9394/96, que de forma despreziosa tende a desqualificar tais profissionais, pois termina por atribuir à formação docente um caráter totalmente superficial e fundamentalmente tecnicista, quando não deixa explícita a maneira como deve ser estruturada essa formação.

Defende-se que a formação inicial e a posterior formação continuada devem ser regidas por uma legislação clara, que determine os principais pontos norteadores que precisam ser fundamentados acima de tudo na reflexão, com a finalidade de não deixar nenhuma incógnita nesse processo, que é a formação de um profissional que vai atuar na educação de um cidadão.

Há quem acredite que muitos dos fracassos observados nas experiências educativas se devem ao despreparo e, principalmente, a uma formação inicial docente realizada de forma superficial, descontextualizada, de caráter aligeirado.

Para Perrenoud (2002, p.12), “a formação inicial e contínua embora não seja o único vetor de uma profissionalização progressiva do ofício de professor, continua sendo um dos propulsores que permitem elevar o nível de competência dos profissionais”.

O autor procura fazer uma referência indicando que o problema não se restringe somente ao âmbito universitário, mas também se situa na responsabilidade da continuidade dessa formação e ainda enfatiza e atribui o compromisso de uma formação eficiente ao próprio indivíduo, que é o principal agente dessa formação.

Entende-se, portanto, que o processo de formação de professores jamais poderá ser discutido quanto à sua ineficiência, ou até mesmo eficiência, como responsabilidade somente do meio acadêmico, já que não se pode atribuir nenhuma formação, seja ela relacionada a qualquer meio profissional, a um processo estático.

Inclusive, é possível relacionar a formação profissional ao processo de aprendizagem humana, que “dá-se durante toda a vida” e encerra-se na sepultura (FÁVERO, 1981, p.19).

Quanto a essa questão, Fávero (1981, p.19) considera que:

[...] a formação do educador não se concretiza de uma só vez. É um processo... É o resultado de condições históricas. Faz parte necessária e intrínseca de uma realidade concreta determinada. Realidade esta que não pode ser tomada como alguma coisa pronta, acabada ou que se repete indefinidamente. É uma realidade que se faz no cotidiano (FÁVERO, 1981, p.19).

Percebe-se, a partir dessa discussão, o quanto é viável que se desenvolvam projetos e ações dentro das instituições de ensino para o crescimento dos profissionais em sua formação não somente nas universidades, na formação inicial, mas também devem-se mobilizar ações de formação continuada em serviço, nos espaços internos das instituições de ensino, em consonância com as necessidades da realidade daquele contexto.

A formação inicial está aqui sendo entendida como aquela que se dá no âmbito das universidades e que se refere à formação em nível superior. A formação inicial docente, como o próprio nome diz, é o início da vida profissional do professor. Conforme aponta Lüdke (1986, p.37), na formação inicial é “reconhecido claramente o caráter introdutório, de uma preparação que não pretende ser total, nem abarcar toda a carreira do professor [...]”.

Muitos estudiosos afirmam que o tempo de duração do curso de formação inicial, estipulado em média de quatro anos, não contempla todos os conhecimentos filosóficos, epistemológicos, didático-práticos, sociológicos, econômicos e políticos necessários à vida de um profissional.

Altet (2000) diz que não se pode falar de formação inicial sem contextualizar que foi pela evolução da divisão do trabalho e da racionalização dos ofícios que todo o processo da formação profissional, bem como o termo profissionalização surgiram.

Para a autora um profissional é:

[...]uma pessoa dotada de competências específicas, especializadas que assentam numa base de saberes racionais, reconhecidos, provenientes da ciência, legitimados pela universidade ou resultantes das práticas. E, quando resultantes das práticas contextualizadas, estes saberes são autonomizados e (...) explicitados oralmente de maneira racional (ALTET, 2000 p. 26).

Segundo Altet (2000), a competência diz respeito aos saberes adquiridos na academia, mas que são edificados na prática do profissional. O professor se faz professor pela docência, entendida como *práxis* – síntese, teoria e prática. Ele aprende na atividade da docência enquanto atividade prática humana que o desenvolve. Nesse sentido, caracteriza um processo em longo prazo.

Aqui já se pode contemplar outra formação que é a denominada continuada, que deve ser entendida como parte da vida ativa do professor:

A formação de um professor é um processo a longo prazo que não se finaliza com a obtenção da licenciatura (nem mesmo quando a formação inicial recebida tiver sido da melhor qualidade) isso porque, entre outras razões, a formação docente é um processo complexo para o qual são necessários muitos conhecimentos e habilidades, impossíveis de serem todos adquiridos no curto espaço de tempo que dura a formação inicial (CARRASCOSA, 1996, p. 10).

Uma breve investigação a respeito do significado da palavra ‘continuada’ aponta que deriva de contínuo. O dicionário Houaiss (2009) apresenta os seguintes sentidos para o vocábulo: levar adiante, não interromper, prosseguir, persistir, insistir, manter-se sem interrupção, constante, sucessivo. Logo, a formação continuada coloca em questão um profissional que está em constante formação, mas não se está tratando de algo cíclico, mas sim de uma etapa depois outra e assim sucessivamente.

Pondera-se a continuidade dos processos educativos ao longo da vida do professor em busca de um saber em constante modificação. É um processo de construção e reconstrução constante, algo que se dá durante o processo de vida profissional do indivíduo e pode ocorrer de forma individual ou coletiva, por parte de uma tomada de posição do próprio indivíduo ou oferecida pela instituição em que desenvolve a sua função, assim denominada formação continuada em serviço.

Masetto (2015, p.17) explica esse processo de formação como uma aprendizagem que se dá ao longo da vida, “*life long learning*”, para além dos espaços escolares e presente durante toda a existência humana. Segundo Alvorado Prada (2006), a formação continuada surgiu com razões sociais políticas e culturais:

A formação continuada de professores sempre esteve ligada à formação de professores no sentido de se atualizar ou de manter uma educação permanente que permitisse passar para os alunos [...] conhecimentos científicos atualizados. Mas é nos períodos pós Primeira Guerra Mundial que a ênfase na formação continuada de professores se faz necessária por razões ideológicas, políticas e econômicas. Na década de 30, era necessário prevenir para evitar nacionalismos observados durante a Guerra e também para difundir propostas pedagógicas como a Escola Nova. Posteriormente à Segunda Guerra, as duas grandes potências pretendiam expandir sua ideologia de diversas formas, sendo uma delas pela educação. Isso tornou necessárias as reformas educativas (ALVORADO PRADA, 2006, p. 37).

Percebe-se que as transformações ocorridas nos diferentes contextos históricos e sociais levam a reformas educacionais, com isso insere-se a formação docente continuada como uma necessidade criada pelas transformações. Em uma sociedade em desenvolvimento e que sofre mutações constantes, a formação continuada do professor é o elo primordial que permeia a reflexão sobre o trabalho e a prática que exerce como profissional docente.

Nessa relação entre o profissional e a formação que recebeu é que ele submete seus conhecimentos em *continuum* pela busca de formar um ciclo que (re) constrói sua própria aprendizagem na qual baseia seus conhecimentos pedagógicos.

Mizuksami (2003), Hargreaves *apud* Masetto (2015) afirmam que:

Nessa sociedade em constante transformação e autocriação, no dizer de Hargreaves, o conhecimento é um recurso flexível, fluido, em processo de expansão e mudança incessante. Na economia do conhecimento, as pessoas não apenas evocam e utilizam o conhecimento especializado das universidades e de outras fontes, mas conhecimento, criatividade e inventividade são intrínsecos a tudo o que elas fazem (HARGREAVES *apud* MASETTO 2015, p.17).

A afirmação só fortalece a necessidade da formação continuada, pois o conhecimento flexível, de mudança constante, motiva o sujeito a um processo constante de busca por

aprendizagem. Em se tratando de uma sociedade em constante transformação, ainda se pode pensar na importância de entender o conhecimento de forma dinâmica, que seria o mesmo que falar de conhecimento em transformação incessante.

Não se deve esquecer, porém, que esse conhecimento deve também estar atrelado à necessidade de se exercitar a criatividade e a inventividade, que são requisitos necessários à sociedade do momento.

3.1.3 Reflexão durante a ação: eficácia da formação docente em serviço

Direcionar a formação continuada para o ato da reflexão é uma estratégia de organização da formação continuada que desafia os profissionais docentes na contemporaneidade. Para Schon (2000, p. 65), “A formação do professor deve apoiar uma aprendizagem que, finalmente, conduza a uma mudança de prática de ensino pela reflexão na ação e depois da ação”.

Percebe-se aqui ação-reflexão-ação, ou seja, um agir pensado, ponderado, construído paulatinamente como fator preponderante e essencialmente necessário para o desenvolvimento das ações de formação em serviço: uma ação que se aperfeiçoa pelo ato da reflexão, que não acontece da mesma forma, mas busca acertar naquilo que errou. Seria o sinônimo de aperfeiçoamento da prática ou da ação, o que Rios (2002, p.24) chama de “ação docente competente (...) de boa qualidade”.

A formação continuada em serviço, portanto, pode ser vista como uma oportunidade que possibilita ao professor discutir os problemas relacionados ao seu espaço de ação educativa, como também dar espaço para pensar nas inquietações relacionadas à prática em sala de aula.

Destaca-se que no processo de formação em serviço faz-se necessária a interação entre os diversos profissionais da escola como um ato extremamente benéfico para desencadear um processo reflexivo e crítico. Afinal, se a escola precisa preparar alunos críticos e reflexivos, deve-se entender que é necessário ter também professores críticos e reflexivos.

Para que a formação em serviço se efetive como uma prática eficaz e eficiente é necessário que os professores se mostrem acessíveis a essa formação, que deve estar presente também na instituição de ensino onde o docente atua, com oportunidades de crescimento profissional e projetos internos que desencadeiem a prática reflexiva em sua ação.

Pimenta (2006, p.26) cita a necessidade de transformar as escolas em “comunidades de aprendizagem”, que nada mais são do que espaços de crescimento profissional por meio de atos colaborativos. Rosenholtz (1989) *apud* Fullan e Hargreaves (2000) chama de poder da colaboração.

O autor identifica em seus escritos ter encontrado, em pesquisas anteriormente desenvolvidas, dois tipos de cultura escolar e faz uma distinção entre elas: as escolas travadas ou empobrecidas quanto à aprendizagem e as escolas em movimento ou enriquecidas nesse aspecto.

Para Rosenholtz (1989), o primeiro modelo de escola se refere àquelas onde os estudantes têm níveis baixo de sucesso, fruto do modelo de profissionais solitários, os professores costumam trabalhar sozinhos e raramente solicitam ajuda.

Já as escolas em movimento são aquelas em que os professores trabalham em união, em que a maioria dos docentes, mesmo os mais experientes, acredita que ensinar é inerentemente mais difícil. Ele acredita, ainda, que os professores jamais deixariam de aprender e ensinar e sempre necessitariam de ajuda.

Segundo Perrenou (2000, p.88), as escolas em movimento são as que desenvolvem o trabalho em equipe. Ele considera uma competência que precisa ser desenvolvida no ato de ensinar e que “trabalhar em equipe é, portanto, uma questão de competência e pressupõe igualmente a convicção de que a cooperação é um valor profissional [...]”.

O autor ainda distingue três grandes competências inter-relacionadas a esse trabalho em equipe que devem ser adquiridas e desenvolvidas pelo grupo:

- 1-Saber trabalhar eficazmente em equipe e passar de uma “pseudoequipe” a uma verdadeira equipe.
- 2- Saber discernir os problemas que requerem uma cooperação intensiva. Ser profissional não é trabalhar em equipe “por princípio”, é saber fazê-lo conscientemente, quando for mais eficaz”. É, portanto, participar de uma cultura de cooperação, estar aberto para ela, saber encontrar e negociar as modalidades ótimas de trabalho em função dos problemas a serem resolvidos.
- 3- Saber perceber, analisar e combater resistência, obstáculos, paradoxos e impasses ligados à cooperação, saber se autoavaliar, lançar um olhar compreensivo sobre um aspecto da profissão que jamais será evidente, haja vista sua complexidade (GATHER THURLER,1996, p.151 *apud* PERRENOUD 2000, p. 82).

Logo, “o aperfeiçoamento do ensino e, por que não dizer, da instituição escola é um empreendimento coletivo muito mais do que individual, e que análise, avaliação e experimentação junto com os colegas são condições mediante as quais os professores tornam-se melhores” (FULLAN e HARGREAVES 2000, p.63).

O que se percebe é a validação de que quando as ações de formação em serviço estimulam os professores a refletir de forma aprofundada a sua função, compreender as nuances e buscar coletivamente melhorias para o ensino, estarão desenvolvendo a competência que se espera para o educador neste terceiro milênio, em que se estima que a “aprendizagem torna-se a chave do progresso” (DELORS , 2005, p 25).

Conforme aponta Imbernon (2010, p.11), “[...] a formação continuada de professores passa pela condição de que estes vão assumindo uma identidade docente, o que supõe a assunção do fato de serem sujeitos da formação e não objeto dela, como meros instrumentos maleáveis e manipuláveis na mão dos outros”.

Nessa perspectiva, a formação continuada em serviço deve ser gerenciada pela própria instituição, mas com a participação ativa dos professores em todo o planejamento das ações de formação. É comprovado que:

O envolvimento dos professores em suas escolas, o apoio ao que fazem, bem como sua valorização, e a ajuda para que trabalhem mais unidos aos colegas não devem ser realizados apenas por seu valor humanitário. Elas causam também um impacto na qualidade de ensino e aprendizagem em nossas salas de aula (FULLAN e HARGREAVES, 2000 p.16).

Verifica-se que a inserção dos professores como atores em todo o processo de organização escolar desenvolve nos docentes atitudes de profissionais autônomos, criando estratégias diversificadas para ampliar os saberes docentes, com conhecimentos inovadores advindos das leituras realizadas nas diversas áreas do conhecimento humano, atreladas às necessidades daquele espaço institucional, já que:

[...] A questão da qualidade do ensino é, pois, uma questão institucional. São as escolas que precisam ser melhoradas. Sem este esforço institucional, o aperfeiçoamento isolado de docentes não garante que essa eventual melhoria do professor encontre na prática as condições propícias para uma melhoria do ensino (ARANHA, 1998, p. 58).

Ainda que as demandas sociais, políticas e econômicas exijam uma melhoria na educação geral, fato essencialmente social, é quase imediato que o aperfeiçoamento da educação geral está muito mais direcionado para se iniciar na melhoria da educação escolar, que por sua vez está diretamente atrelada aos professores, precisando ser pautada por processos reflexivos, presidida por um conjunto de princípios éticos e parâmetros educacionais razoavelmente bem definidos.

Esses elementos, importantes para garantir a transformação entre os gestos específicos de cada escola, refletindo na educação geral, são construídos ao longo da própria trajetória profissional-pessoal de cada professor, fruto de sua atuação dentro do espaço educacional, crenças e atitudes individuais, elementos que retroalimentam um saber fazer processual, essencialmente prático.

Zeichner (2003) amplia a concepção de professor reflexivo, considerando:

[...] a) (que) a prática reflexiva deve centrar-se tanto no exercício profissional dos professores por eles mesmos, quanto nas condições sociais em que esta ocorre; b) o reconhecimento pelos professores de que seus atos são fundamentalmente políticos e que, portanto, podem se direcionar a objetivos democráticos emancipatórios (ZEICHEZER, 2003, p. 26).

Os docentes quando entendem a sua prática como um ato político propõem uma transformação. Fusari (1988) defende a figura do professor como um profissional de atuação essencialmente política, já que a sua ação reflexiva propõe um salto conceitual na educação, ampliando ainda mais a intenção desta pesquisa, que é também incentivar a reflexão nos ambientes educacionais dando a certificação de que a educação deve ser pensada a partir dos seus atores.

Certamente, se os professores tiverem um bom trabalho, que se reflita na prática, as mudanças virão. Deve-se ainda entender, conforme retrata Perrenound (2002, p.79), que “a formação na prática reflexiva não é o único trunfo, mas é uma condição necessária” para a autonomia do professor.

Mais uma vez enfatiza-se aqui que essa prática reflexiva deve ser pensada a partir de um trabalho colaborativo, pois, o exercício permanente da reflexão crítica feito de forma coletiva, suscita e possibilita interpretar e significar ou ressignificar as práticas pedagógicas, contribuindo para o desenvolvimento profissional dos participantes a partir da investigação da própria prática em um movimento de reconstrução consciente.

A reflexão feita de forma colaborativa também estabelece parcerias efetivas entre os integrantes da escola, aproximando os atores do processo educativo. Nessa abordagem, o intuito é desenvolver o trabalho consciente dos sujeitos para com as ações a serem realizadas, como também procurar despertar nos professores a necessidade de assumir a responsabilidade dos seus próprios processos formativos, especialmente quanto ao desenvolvimento da reflexão a respeito das condições indispensáveis à compreensão de sua própria profissionalidade.

Nesse aspecto deve considerar-se, em se tratando de formação de professores em serviço, que: “As escolas não podem mudar sem o empenho dos professores, e estes não podem mudar sem uma transformação das instituições em que trabalham. O desenvolvimento profissional dos professores tem de estar articulado com as escolas e seus projetos” (NÓVOA, 1997, p. 28).

A formação de professores em serviço deve garantir aos docentes os saberes próprios de sua atuação, atendendo aos interesses dos indivíduos e da sociedade que na contemporaneidade encontra-se em permanente mudança. Devem-se relevar também as práticas formativas que ressaltam trocas de experiências entre instituições e escolas, criando a cultura da partilha.

Sabe-se que o conhecimento construído socialmente cresce e alarga-se quando é compartilhado em contextos colaborativos, reflexivos e críticos. Além de que se deve ter claro que a formação de professores em serviço não é uma ação simples, constituída de reuniões para planejamento no formato de um simples treinamento, mas é algo complexo.

Para se desenvolver ações que desencadeiam a formação de professores em serviço:

Exige-se uma série de elementos constitutivos da formação que se estabelecem nas relações humanas, epistemológicas, sociais, cognitivas, entre outras, que possibilitam aprimorar a formação docente na busca por qualidade, e conseqüentemente afeta diretamente a educação (FERREIRA, 2014 p.41).

Behrens (2006, p. 21), analisando de forma mais aprofundada a complexidade da formação docente em serviço, faz uma abordagem destacando que na contemporaneidade a formação do professor deve “superar a fragmentação do conhecimento”. Isso seria um destaque para o olhar da formação docente numa perspectiva holística, relacionada à superação do paradigma newtoniano-cartesiano.

Segundo Behrens (2012, p.151):

“[...] a visão holística ou sistêmica busca a superação da fragmentação do conhecimento, o resgate do ser humano em sua totalidade, considerando o homem com suas inteligências múltiplas, levando à formação de um profissional humano, ético e sensível [...]”

Há aqueles que defendem essa junção de saberes, ou essa visão de conhecimento holístico, denominando esse pensamento de Teoria da Complexidade, que tem como condução teórica e prática a proposta que as aprendizagens promovam a religação de conhecimentos entre a vida cotidiana dos indivíduos com os desenvolvidos no mundo acadêmico.

Conforme apontam Almeida e Moraes (2012, p.25): “[...] pensamento complexo, um pensamento que religa o que está separado e nos ajuda a melhor compreender a complexidade da realidade, do mundo e da vida”.

Somente na integração dos saberes e no envolvimento dos profissionais em todos os aspectos individuais e coletivos podem-se gerar as transformações que se espera. Se os seres humanos são formados e constituídos pela diversidade, esta deve ser aproveitada e articulada para o benefício da educação e da sociedade como um todo. Faz-se necessário um processo contínuo de construção e atualização de competências.

A formação de professores em serviço jamais pode se caracterizar com ações descontínuas, parceladas, sem conexão entre si. Deve ser estabelecida como uma política institucional, em que o docente seja capaz de desenvolver e aperfeiçoar as capacidades básicas e instrumentais para a sua profissão, como profissional autônomo e responsável em seu ofício docente.

Em se tratando diretamente da formação continuada em serviço direcionada à docência universitária pressupõe-se desenvolver competências específicas para o aperfeiçoamento da capacidade de pensar. Há competências que são básicas para uma docência universitária com profissionalismo. Masetto (2015, p.27) aponta três condições básicas para serem desenvolvidas no ensino superior:

- 1ª) o desenvolvimento do ensino com pesquisa;
- 2ª) o desenvolvimento do ensino por projetos; e
- 3ª) introduzir as tecnologias da informação e do conhecimento como formas de estudo e aprendizagem.

Essas condições seriam necessárias como metodologia de ensino para o ensino superior, por permitir que nesse nível de ensino haja uma maior autonomia tanto por parte dos docentes quanto dos discentes.

Assim, partindo-se da necessidade de desenvolver tais competências apontadas por Masetto (2015) surge a necessidade de organizar planos estratégicos com ações específicas para o desenvolvimento da formação continuada em serviço direcionada especificamente aos professores de ensino superior.

Pimenta, Anastasiou e Cavallet (2003) enfatizam que no Brasil, quando se trata de formação de professores, na maioria das vezes faz-se referência aos níveis de ensino da educação básica, que envolve a educação infantil, ensino fundamental e médio, excluindo o

ensino superior. Para esses autores, na atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira Nº 9.394/96 a questão da formação do professor do ensino superior é tratada de forma pontual e superficial, restrita ao artigo.

Esse artigo normatiza que a preparação para o exercício do magistério superior será realizada em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado. Veiga (2006) esclarece que:

Com relação ao amparo legal para o processo de formação dos professores universitários, a LDB de nº. 9.394/96, em seu artigo 66, é bastante tímida. O docente universitário será preparado (e não formado), prioritariamente, nos programas de mestrado e doutorado. O parágrafo único do mesmo artigo reconhece o notório saber, título concedido por universidade com curso de doutorado em área afim (VEIGA, 2006 p. 90)

Nota-se, na citação de Veiga (2006), uma crítica ao que se estabelece na Lei, que referenda uma distinção entre preparado e formado. Em se tratando de professores de ensino superior percebe-se que as instituições procuram cumprir o que determina a lei, de contar com a quantidade determinada de docentes com formação em nível de mestrado ou doutorado sem se preocupar em garantir que o corpo de profissionais tenha formação de qualidade para atuar com segurança e autonomia em sua atividade. Conseqüentemente, uma despreocupação com a formação continuada em serviço desses profissionais.

4. METODOLOGIA

4.1- Tipo de pesquisa

Segundo Lakatos (2003, p. 83), “método é o conjunto das atividades sistemáticas e racionais que com maior segurança e economia, permite alcançar o objetivo, conhecimento válidos e verdadeiros, traçando o caminho a ser seguido, detectando erros e auxiliando as decisões dos cientistas”.

Não há como se construir um conhecimento científico sem a especificidade de um método, portanto, o que foi estabelecido pela pesquisadora neste estudo norteou toda a trajetória no delineamento das ações específicas e instrumentos adequados para a construção deste determinado conhecimento científico.

Para Severino (2007), o pesquisador ao se propor a construir um conhecimento científico inicialmente deve se colocar como observador dos fatos, não da maneira espontânea que se costuma fazer cotidianamente, mas de maneira sistemática, o que caracteriza a metodologia científica.

A pesquisa em voga constituiu um estudo descritivo a partir de um estudo de caso, usado em muitas situações para contribuir com o conhecimento de fenômenos individuais, grupais, organizacionais, sociais, políticos e relacionados.

Para Yin (2010, p.24), “o método do estudo de caso permite que os investigadores retenham as características holísticas e significativas dos eventos da vida real”. Ainda segundo Yin (2010, p.32), “a força exclusiva do estudo de caso é sua capacidade de lidar com uma ampla variedade de evidências-documentos, artefatos, entrevistas e observação”, contribuindo ao estabelecer uma estrutura para discussão e debate entre os pesquisadores.

Para o autor, o estudo de caso é muito relevante quando o pesquisador se propõe a explicar algumas circunstâncias presentes, por exemplo, ‘como’ ou ‘por que’. É também relevante quando suas questões exigem uma descrição ampla e profunda de algum fenômeno social.

Já segundo Ludke e André (1986), o estudo de caso visa uma descoberta, enfatiza a interpretação do contexto, busca retratar a realidade de forma completa e profunda, usa uma variedade de informações, podendo os dados serem colhidos em situações e momentos variados, revelando a experiência e permitindo generalizações naturalísticas.

Esta pesquisa é também social, de caráter exploratório descritivo, com abordagem qualitativa. A pesquisa social busca entender a maneira como as pessoas falam, como pensam e o que tem importância para elas em suas ações e nas dos outros (BAUER; GASKELL, 2011).

De acordo com Rudío (1995), o estudo descritivo leva o pesquisador a conhecer e interpretar a realidade sem nela interferir para modificá-la. Caracteriza-se quanto à abordagem como pesquisa qualitativa, que Severino (2007) caracteriza fazendo referência a fundamentos epistemológicos, e ainda ressalta que nesse tipo de investigação o pesquisador analisa seus dados indutivamente.

Para Severino (2007, p. 104), a indução caracteriza-se como “[...] procedimento lógico pelo qual se passa de alguns fatos particulares a um princípio geral”. Matias (2012) cita que esse tipo de estudo visa conhecer para descrever as características de determinada população ou fenômeno, envolvendo o uso de técnicas padronizadas de coleta de dados, assumindo a forma de levantamento.

A pesquisa é, ainda, bibliográfica e de campo. Para Gil (2009), a pesquisa bibliográfica busca materiais já publicados, disponibilizados na internet, livros, artigos de periódicos, dentre outros. Já a pesquisa de campo, segundo Severino (2007), pretende buscar a informação diretamente com a população pesquisada.

Neste caso, a pesquisadora esteve visitando o espaço onde o fenômeno ocorreu, reunindo, com diferentes instrumentos de coleta de dados, como entrevista, documentos e observação participativa, um conjunto de informações documentadas para serem analisadas.

4.2- Caminho metodológico

Por tratar-se de uma instituição em que a pesquisadora tem livre acesso, o primeiro contato deu-se de maneira informal. Em visita à instituição estabeleceu-se uma conversa com o diretor do *campus* que aceitou a realização da pesquisa, definindo que a investigação fosse primeiramente submetida ao comitê de ética, para, obtendo-se o parecer de aprovação do comitê, iniciar-se o processo de coleta de dados de forma oficializada.

De posse do parecer do comitê de ética retornou-se à instituição para uma conversa inicial com os coordenadores de cada curso, que prontamente direcionaram a pesquisadora aos docentes. A partir de acordo mútuo procurou-se o mais breve possível agendar as entrevistas em horários que não comprometessem as atividades da instituição, a fim de não atrapalhar a rotina dos partícipes da investigação.

A princípio três educadores de imediato concordaram em participar das entrevistas, com insistência e esclarecimentos mais precisos quanto à finalidade e objetivo da pesquisa obteve-se a contribuição de mais três docentes e posteriormente dois pedagogos, obtendo-se no total a adesão de oito sujeitos.

As entrevistas foram realizadas na própria instituição onde ocorreu a pesquisa, realizadas em uma sala reservada que permitia obter-se uma conversa descontraída com os entrevistados. Com a devida aprovação do entrevistado fez-se a gravação e transcrição escrita para a devida análise dos dados obtidos.

As entrevistas ocorreram com professores e pedagogos, usando-se para os dois grupos o mesmo roteiro de questionamentos anteriormente elaborado, conforme Apêndice A. Para as entrevistas semiestruturadas o critério de seleção da amostra de professores e pedagogos foi o de adesão.

Por utilizar seres humanos para a coleta de dados a pesquisa foi primeiramente submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté (CEP-UNITAU). O referido comitê tem a finalidade maior de defender os interesses dos sujeitos da pesquisa em sua integridade e dignidade, contribuindo para o desenvolvimento da pesquisa dentro dos padrões éticos.

Foi solicitada também a autorização do diretor do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia da Região do Vale do Paraíba, instituição pesquisada, para se realizar a coleta de dados, conforme Anexos A e B.

Apresentou-se o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE D) aos indivíduos que aceitaram participar do estudo. O documento foi assinado em duas vias, ficando uma com a pesquisadora e outra com os sujeitos da pesquisa. Foi garantido o sigilo de sua identidade, bem como assegurada sua saída do presente estudo, se assim desejarem, a qualquer tempo.

4.3. População/Amostra

A população desta pesquisa é composta por docentes do ensino superior que atendem alunos dos cursos de Licenciatura em Matemática, Engenharia Elétrica, Química e Automação, como também por pedagogos que atuam na instituição e têm a função de contribuir com o suporte educacional necessário para a realização das atividades docentes.

Foram convidados a participar da pesquisa todos os professores que atuam no ensino superior nos quatro cursos existentes nessa instituição federal de ensino e os dois pedagogos, no entanto, do universo de 17 docentes aderiram a esta pesquisa apenas seis professores e os dois pedagogos, totalizando oito participantes, ou colaboradores sujeitos.

4.4 Instrumentos utilizados na coleta dos dados

Os instrumentos utilizados na coleta dos dados foram: i) roteiro com questões semiestruturadas para nortear as entrevistas (APÊNDICE A); ii) roteiro norteador para direcionar a observação participante (APÊNDICE B); iii) documentos obtidos na instituição pesquisada, como memorandos e registros de atividades (ANEXO D), que direcionam as ações de formação continuada.

Para Minayo (1994, p. 58), “a entrevista semiestruturada é aquela que contempla a abertura para o indivíduo abordar livremente o tema proposto, bem como propõe perguntas previamente formuladas”.

A entrevista semiestruturada escolhida é de natureza individual, envolvendo professores e pedagogos, aplicada como retrata Gil (2009). O entrevistador foi guiando o entrevistado por questões semiabertas que eram exploradas ao longo da conversa. Para Minayo (1994, p. 57), a entrevista “é uma conversa a dois com propósitos bem definidos”.

A entrevista teve como suporte um roteiro de perguntas (APÊNDICE A) baseado na temática em estudo. Importa ainda destacar que o entrevistado teve liberdade de ampliar o roteiro de questões livremente, quando assim o desejasse, já que eram questões semiestruturadas.

O outro instrumento de coleta utilizado na realização desta pesquisa foi a observação participante, que consiste num excelente recurso metodológico pelo fato de possibilitar inserção mais densa nas práticas e representações vivenciadas, acompanhando de modo mais próximo o evento da investigação.

No caso aqui evidenciado se deu pelo contato direto do pesquisador com os pedagogos e com os coordenadores dos cursos de licenciatura. Segundo Severino (2007), na observação participante o pesquisador coloca-se numa postura de identificação com os pesquisados. Passa a interagir com eles em todas as situações, acompanhando todas as ações praticadas pelos sujeitos.

Realizou-se apenas uma observação participativa durante o desenvolvimento da referida pesquisa, que se deu em uma atividade de formação continuada desenvolvida pela equipe que coordena os trabalhos na instituição, com duração de 80 minutos. Para Severino (2007), não é a quantidade de observações realizadas que garante a qualidade da pesquisa, mas a forma e/ou postura do observador, guiado pela objetividade que permitirá a qualidade da observação.

Segundo Minayo (1994), há um grande benefício nessa técnica de coleta de dados, pois, na observação participante o pesquisador pode estabelecer uma relação face a face com os observados: “[...] a importância desta técnica reside no fato de podermos captar uma variedade de situações ou fenômenos que não são obtidos por meio de perguntas, uma vez que observados diretamente na própria realidade, transmitem o que há de mais imponderável e evasivo na vida real (MINAYO, 1994, pp. 59-60).

A pesquisadora se envolveu nas atividades de formação continuada obtendo informações precisas da realidade, podendo ainda analisar pontos minuciosos que muitas vezes não foram percebidos na individualidade dos sujeitos durante as entrevistas, mas somente na observação das relações entre os diferentes sujeitos é que puderam ser verificados.

Selecionaram-se três categorias de análise para direcionar a observação participante: a) o ambiente físico, que engloba a descrição do local onde se passa o fato; b) as atividades realizadas, que é o fato propriamente dito; c) os participantes, no que diz respeito mais diretamente ao comportamento, à maneira como se comportam diante do fato.

Na observação participante a pesquisadora se tornou parte daquele universo para melhor entender as ações daqueles que ocupam e produzem cultura, apreender seus aspectos simbólicos, que incluem costumes e linguagem, dentre outras.

As informações obtidas durante a observação foram redigidas em um papel. Algumas informações foram transcritas apenas em forma de tópicos, ampliadas posteriormente após o término da observação e escritas em forma de relato.

4.5 – Procedimento para a análise dos dados

A partir dos objetivos pré-estabelecidos e das questões aplicadas nas entrevistas, estabeleceram-se quatro categorias para direcionar a análise dos dados obtidos: a) formação continuada em serviço; b) organização das ações refletindo mudanças na prática docente; c) desafios e obstáculos; e d) contribuições para o aperfeiçoamento das ações.

Primeiramente foi realizada a leitura flutuante dos materiais de entrevistas, documentos e relato de observação. Essa técnica, conforme Bardin (1980), consiste em uma leitura exaustiva de todos os materiais coletados. Logo após, o trabalho se deu a partir das categorias de análise. O próximo passo foi identificar o olhar dos sujeitos participantes confrontando-o com os outros instrumentos de coleta: os documentos da instituição que designam a estruturação do plano de formação continuada dos docentes e o relato de observação.

A análise dos dados se deu por triangulação de métodos. O conceito de triangulação é proveniente da técnica de navegação em que se tomam pelo menos três pontos diferentes para determinar a localização de um objeto (SMITH *apud* EASTERBY –SMITH; THORPE; LOWE, 1999).

Para Günther (2006), a triangulação é a utilização de diferentes abordagens metodológicas do objeto empírico para prevenir possíveis distorções relativas tanto à aplicação de um único método quanto a uma única teoria ou um pesquisador.

Denzin e Lincoln (2006, p. 19) afirmam que o “[...] uso de múltiplos métodos, ou da triangulação, reflete uma tentativa de assegurar uma compreensão em profundidade do fenômeno em questão”. Para eles, a triangulação é um caminho seguro para a validação da pesquisa.

Minayo (2010) determina que essa técnica preveja dois momentos distintos que se articulam dialeticamente e favorecem a percepção acerca do objeto de estudo. O primeiro é a preparação dos dados empíricos e o segundo momento se refere à análise propriamente dita. Essa análise perpassa pelo constante diálogo com os autores estudados e a realidade encontrada no campo empírico.

A triangulação aqui utilizada combina diferentes métodos de coleta de dados com distintas amostras em diferentes momentos do tempo pré-estabelecido para os encontros de formação continuada.

No caso específico desta pesquisa, a triangulação se deu: i) pela técnica da entrevista; ii) pela observação participante em encontros de formação continuada em momentos diferenciados de tempo específico; e iii) pela análise dos documentos que estabelecem o programa de formação continuada para a instituição.

Primeiramente foi feita a leitura flutuante que consiste em tomar contato exaustivo com o material para conhecer seu conteúdo (MINAYO, 2007 p. 36). Em seguida houve a exploração abrangente da literatura na temática em estudo, abarcando as diferentes variáveis que

contemplam a pesquisa, o que possibilitou, na triangulação, harmonização e cruzamento de diversas percepções do assunto estudado.

Segundo Gatti, “[...] todas as ideias e opiniões interessam, que não há certo ou errado, bom ou mau argumento ou posicionamento, o que se espera mesmo é que surjam diferentes pontos de vista” (GATTI, 2005, p. 28).

Percebe-se, que a riqueza das informações coletadas está no confronto de opiniões que irão surgir e que se torna a riqueza do processo de análise dos dados obtidos. Destaca-se ainda que a análise das informações obtidas foi composta por três etapas:

- 1^a) **pré-análise**: nesta fase deu-se a organização documental pela leitura exaustiva dos dados coletados nas entrevistas, observação e documentos adquiridos. O objetivo desta etapa é operacionalizar e buscar a sistematização das ideias iniciais de modo a elaborar as categorias que irão direcionar o desenvolvimento das operações de análise que foram planejadas em consonância com os objetivos definidos para a pesquisa;
- 2^a) **exploração do material**: momento da análise e aplicação sistemática das conclusões diagnosticadas pelo entrevistador com relação aos entrevistados, como também em relação aos registros da observação e ao conteúdo dos documentos que regem a formação continuada na instituição. Esta fase, mais longa, consiste na codificação ao decompor e enumerar os respectivos recortes, seguindo criteriosamente as regras previamente pautadas; e
- 3^a) **tratamento dos resultados e interpretação**: procedimento de organização de dados significativos e válidos da pesquisa pela análise que estabeleceu resultados, colocando em foco as informações condensadas.

Vale ressaltar que após a transcrição digital, as informações armazenadas serão descartadas após o prazo de cinco anos do término da pesquisa. O tempo para descarte justifica-se dada a precaução caso haja necessidade de reafirmação, comprovação e/ou conferência de dados.

5. RESULTADO E DISCUSSÃO

A partir dos dados coletados no campo da pesquisa objetivou-se compreender a percepção dos educadores de ensino superior em relação à política de formação continuada exercida na instituição da qual fazem parte. Com a análise das questões respondidas nas entrevistas fez-se uma triangulação com os documentos obtidos na instituição e com os registros da observação participante.

Por motivos diversos não foi possível obter a adesão de 100% dos educadores envolvidos com o ensino superior da instituição, apenas oito sujeitos aderiram à pesquisa: seis professores e dois pedagogos. Inicialmente, para análise dos resultados apresentam-se os dados relacionados à caracterização do perfil sociodemográfico.

Descrevem-se as características gerais da população amostra ou sujeitos participantes, como: gênero, tempo de magistério no ensino superior e em outros níveis de ensino e tempo de serviço na instituição pesquisada. Trabalhar a análise do perfil demográfico tem uma importância significativa, pois os dados possibilitam ao pesquisador obter um diagnóstico subjetivo mais geral dos envolvidos, além de permitir uma visibilidade de determinadas concepções evidenciadas na fala dos sujeitos.

Assim, primeiramente se analisa o perfil social e demográfico qualitativamente, passando-se posteriormente à análise dos dados coletados na entrevista. Vale ressaltar que os resultados estão associados exclusivamente ao tempo específico em que se realizou esta pesquisa, podendo-se obter resultados diferentes caso venha-se a repetir a investigação em outra época. Os resultados parciais estão expostos nas subseções seguintes.

5.1 Perfil sociodemográfico dos participantes

O primeiro momento da entrevista envolveu o preenchimento de dados que permitiram traçar um perfil dos sujeitos participantes com a intenção de caracterizar a população da referida pesquisa.

5.1.1. Gênero

Com relação ao gênero, buscou-se verificar qual a predominância na instituição e a pesquisa apontou, apesar dos poucos sujeitos envolvidos, que o número de educadores mulheres é inferior ao número de docentes homens.

Quadro 1 – Gênero

GÊNERO	Masculino	Feminino
SUJEITOS	5	3

Fonte: elaborado pela autora (2018)

Buscou-se então analisar em maior profundidade a comprovação desse dado recorrendo-se a outras investigações. Chegou-se à preliminar conclusão de que esse dado é contraditório à realidade histórica da docência no contexto brasileiro.

A UNESCO, em 2009, ao verificar a parcela de mulheres docentes no Brasil, identificou que 81,3% dos professores no país são mulheres. Moreira (2012), em sua pesquisa com professores de anos iniciais do ensino fundamental, identificou que de 359 docentes no estado de Minas Gerais, 98,1 % são mulheres. Isso comprova o que a UNESCO (2009) denomina de feminização no magistério.

Essa realidade não se aplica, até o momento, aos institutos federais e não condiz com a realidade da docência no ensino superior da instituição. Buscou-se, então, recorrer a pesquisas que apontassem questões referentes ao gênero docente especificamente nos institutos federais.

Segundo Cerqueira (2014), a percepção do número reduzido de professoras no quadro das áreas da tecnologia da instituição, ministrando as disciplinas profissionalizantes, é uma realidade no Instituto Federal de São Paulo por ser uma instituição que inicia sua trajetória com a oferta de cursos voltados ao preparo da mão de obra para indústrias e fábricas, o que faz do universo docente da instituição predominantemente masculino.

Diante desse dado buscou-se uma análise comparativa à referida afirmação, obtendo-se o número de docentes por gênero de outros institutos federais para além do contexto pesquisado, a fim de confirmar o dado obtido.

A seguir, o Quadro 2 demonstra o quantitativo da presença de mulheres docentes no Instituto Federal de São Paulo em três *campi* escolhidos aleatoriamente.

Quadro 2- Distribuição dos professores por gênero em três *campi* do IFSP

CAMPUS	TOTAL DOCENTE	DOCENTES	
		FEMININO	MASCULINO
A	50	23	27
B	32	12	20
C	48	16	32

Fonte: adaptado de www.ifsp.edu.br (2017)

Com a expansão dessa instituição, a presença feminina tem aumentado nos últimos anos. Outro fator que pode ser considerado significativo para a comprovação desse dado é a presença ampliada da mulher no mercado de trabalho.

Na contemporaneidade a mulher tem conquistado cada vez mais espaços de atuação profissional que anteriormente somente os homens atuavam. De acordo com dados obtidos no *site* do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), pesquisas revelam que 44% dos postos de trabalho no ano de 2016 eram ocupados por mulheres, que têm deixado o espaço privado de seus lares para atuar fora, amparadas pelo avanço das leis trabalhistas.

Segundo dados históricos, a docência foi uma das primeiras carreiras permitidas às mulheres brasileiras pela proximidade aparente com as tarefas do lar e o cuidado dos filhos. A partir daí novas conquistas profissionais foram sendo agregadas a mulher.

Segundo Chamon (2005), o papel da mulher na sociedade vem se modificando cada vez mais:

[...] a história mostra que a mulher fora submetida, ao longo dos séculos, à negligência, aos estereótipos e à distorção dos próprios fatos históricos. Somente por meio do desenvolvimento da história social (Nova História) e do interesse crescente dos acontecimentos locais e pela vida familiar e cotidiana das pessoas é que se procurou dar visibilidade às mulheres e à sua história, bem como as suas participações no contexto social como sujeitos de vontades, desejos e de projetos (CHAMON, 2005, p.58).

Diante desse fato faz-se necessário estimular o empoderamento profissional das mulheres a partir de ações políticas e econômicas voltadas à igualdade de gêneros. É evidente que neste novo século há uma tendência de a mulher estar cada vez mais atuante no mercado de trabalho, conquistando amplos espaços.

As estatísticas apontam que há mais mulheres do que homens no Brasil, no entanto, os índices estatísticos mostram também que elas vêm conseguindo emprego com mais facilidade e que seus rendimentos crescem a um ritmo mais acelerado que os dos homens. Mesmo com toda essa evolução da mulher no mercado de trabalho, ela ainda não está em vantagem em relação aos homens, pois continua existindo muito preconceito e discriminação.

5.1.2. Tempo de atuação docente: ensino superior/outros níveis de ensino

Segundo os dados apresentados na Tabela 1 verifica-se uma variação quanto ao tempo de magistério dos sujeitos entrevistados. Há professores considerados iniciantes quando se refere à atuação docente e professores com uma experiência mais solidificada. Os números

apontam que 30% dos entrevistados têm mais de 10 anos de atuação, enquanto os demais, 70%, têm entre 2 e 7 anos.

Tabela 1 – Tempo de Docência (T.D)

SUJEITOS	1	2	3	4	5	6	7	8
T.D (Tempo de Docência)	13	13	10	6	7	5	2	0
T. D. no Ens. Superior	5	5	4	1	6	1	0	0
T. D. em outros Níveis	8	8	6	5	1	4	2	0

Fonte: elaborada pela autora (2018).

Para Tardif (2002, p.82), “os saberes dos professores comportam uma forte dimensão temporal”, ou seja, aprende-se com o tempo, com a prática. Segundo esse teórico, as bases do saber profissional constroem-se no início da carreira, entre os três e cinco primeiros anos de trabalho.

O autor também define esse período inicial como um tempo de socialização profissional do professor ou ainda período de choque com a realidade, choque de transição ou ainda choque cultural. É o momento em que o indivíduo está se descobrindo na carreira docente.

Eddy (1971), *apud* Tardif (2002), fez uma descrição para o início da carreira docente, que se tornou clássica, em que distingue três fases ou etapas, que são:

A primeira fase, na transição do idealismo para a realidade, é marcada pela reunião formal de orientação que ocorre vários dias antes do ano letivo, a segunda fase corresponde a iniciação no sistema normativo informal e na hierarquia das posições ocupadas na escola, e finalmente a terceira fase que está ligada à descoberta dos alunos “reais” pelos professores (TARDIF, 2002, p.84).

Autores como Huberman (1989); Vonk (1988); Vonk&Schras (1987); Griffin, (1985); Feiman-Nemser & Remillard, 1996; e Ryan *et al* (1980) *apud* Tardif (2002) consideram que os cinco ou sete primeiros anos de carreira representam um período crítico de aprendizagem intensa da profissão, que suscita expectativas e sentimentos fortes e às vezes contraditórios nos novos professores.

Outros autores, já interessados pela socialização profissional dos professores, falam em evolução da carreira docente (LORTIE, 1975; GOLD, 1996; ZEICHNER & GORE, 1990) *apud* Tardif, 2002) e afirmam haver duas fases durante os primeiros anos de carreira que são: a) a de exploração, de um a três anos; e b) de fase de estabilização e consolidação, de três a sete anos. Para o autor:

O tempo não é somente um meio – no sentido de “meio marinho” ou “terrestre” – no qual se encontram mergulhados o trabalho, o objetivo caracterizado, por exemplo, pela

duração administrativa das horas ou dos anos de trabalho. É também um dado subjetivo, no sentido de que contribui poderosamente para modelar a identidade o trabalhador. É apenas ao cabo de certo tempo – tempo da vida profissional, tempo da carreira – que o eu pessoal vai se transformando pouco a pouco, em contato com o universo do trabalho e se torna um eu profissional (TARDIF, 2002, p.108).

Observa-se, portanto, que os professores se tornam profissionais com a prática em sala de aula, já que a experiência é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional. Atualmente, segundo a legislação educacional LDB nº 9394/96), em seu art.2º, a educação escolar compõe-se de: I- educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio; e II- educação superior.

Em se tratando do ensino superior, no capítulo IV da Lei que rege a educação brasileira está estabelecido que esse ensino tem a finalidade de:

- I – estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;
- II – formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais, para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira e colaborar na sua formação contínua;
- III – incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando ao desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;
- IV – promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;
- V – suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;
- VI – estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;
- VII – promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.
- VIII - atuar em favor da universalização e do aprimoramento da educação básica, mediante a formação e a capacitação de profissionais, a realização de pesquisas pedagógicas e o desenvolvimento de atividades de extensão que aproximem os dois níveis escolares (Lei 9394 ,1996)

O estabelecido pela Lei nº 9394/96 para o ensino superior difere dos outros níveis de ensino. Verifica-se, diante dos dados colhidos, que a experiência dos professores pode ser considerada ainda inicial, pois não ultrapassa os seis anos de atuação. É de fundamental importância que sejam realizadas formações específicas, que venham a contribuir com metodologias de ensino voltadas especificamente ao ensino superior.

Há certa diversidade no grupo de professores quanto ao tempo de atuação em sala de aula. Isso faz com que as trocas de experiência sejam um grande benefício para o grupo. Os

professores iniciantes estão inseridos em um contexto de aprendizagem com as experiências socializadas pelos professores com maior experiência docente.

O perfil que se configura é o de um percentual de profissionais que apresentam uma prática docente considerável com relação aos iniciantes e que essa prática mais consolidada também poderá sofrer influências na interação com os professores em início de carreira.

5.1.3 Tempo de atuação na instituição

O tempo de atuação dos educadores na instituição foi outra variante trabalhada, obtendo-se os dados descritos conforme a Tabela 2, a seguir.

Tabela 2 – Tempo de atuação na instituição (T.A.I)

SUJEITO	1	2	3	4	5	6	7	8
T.A.I.	2	5	1	2	2,5	1	6	3

Fonte: elaborada pela autora (2018).

A instituição pesquisada tem apenas seis anos de existência. Percebe-se, pela análise da Tabela 2, que a equipe de docentes ainda se encontra em processo de estabelecimento de um vínculo com a instituição, já que o tempo de atuação não ultrapassa os seis anos. Pode-se verificar que 80% dos docentes são iniciantes ou ainda estão se adaptando à cultura organizacional.

Para Paul e Barbosa (2008), professores que lecionam há mais tempo na mesma escola têm alunos que alcançam melhores resultados em provas, portanto, o fator tempo na instituição interfere no processo de atuação do profissional. Sabe-se que há uma íntima relação de maior confiança no desempenho profissional daqueles que já atuam há mais tempo em uma determinada instituição, porque desenvolvem uma confiabilidade maior com a instituição e com os próprios pares.

Segundo Huberman(1995), o ciclo de vida profissional, o desenvolvimento de uma carreira, é um processo que envolve fases. Os profissionais citados na Tabela 2 enquadram-se nas duas primeiras fases do desenvolvimento profissional:

- i) fase de entrada/tateamento: de um a três anos de carreira;
- ii) fase de estabilização/consolidação de um repertório pedagógico: de quatro a seis anos de carreira; e

iii) fase da diversificação, ativismo ou questionamento: ocorre entre sete e 25 anos de carreira.

De acordo com pesquisas realizadas por esse teórico com pessoas com dois a três anos de experiência, há um estágio comum de sobrevivência ou descoberta. Essa fase caracteriza-se pelo choque com a complexidade da profissão, o confronto entre a bagagem teórica e a realidade enfrentada. Em contrapartida, a descoberta revela o entusiasmo, o sentimento de ter responsabilidade em suas mãos, de sentir-se colega de profissão num corpo de profissionais.

5.1.4 Idade

Com relação à variável idade, apresentada na Tabela 3, os sujeitos pesquisados estão na faixa etária entre 30 e 40 anos. Essa variável tem um significado importante com relação à atuação, já que segundo estudos da abordagem psicanalítica esses profissionais se encontram em uma fase da vida em que já têm maturidade tanto fisiológica quanto psicológica, momento em que os compromissos são mais carregados de consequências.

Tabela 3 – Idade dos sujeitos

SUJEITO	1	2	3	4	5	6	7	8
Idade	30	34	36	32	30	35	39	35

Fonte: elaborada pela autora (2018).

Para classificar a fase cronológica em que se encontram os sujeitos utilizou-se como referência os estudos de Mosquera (1982), que apresentam as seguintes fases da vida adulta: adultez jovem; adultez média; e adultez velha. Nessas três divisões há subcategorias que se apresentam cronologicamente.

O autor esclarece “que cada fase tem uma problemática específica, dividida em subproblemáticas que atingem as pessoas em seus momentos decisivos ante seu próprio projeto vital e suas relações com os outros” (MOSQUERA, STUBANS, 1982, p. 98).

Conforme Mosquera (1982), a adultez jovem se subdivide em fase inicial denominada adultez jovem inicial, com idade aproximada entre 20 e 25 anos. Em seguida, a adultez jovem plena compreende a faixa etária entre 25 a 35 anos, e, por fim, a adultez jovem final abrange dos 35 aos 40 anos de idade.

Diante dessa classificação verifica-se que o grupo se encontra entre a adultez jovem plena, mas também contempla indivíduos da adultez jovem final. No que se refere ao adulto

jovem, suas características físicas e psicológicas, bem como sua personalidade única, Mosquera (1987, p.80) elucida que há nessa fase da vida:

[...] uma grande vitalidade e uma valorização da individualidade. O adulto jovem está dotado dos mais fortes impulsos, os quais se manifestam tanto pela impulsividade como pelo emprego vivo de suas forças. Seu estado de espírito frente à vida alcançou, por regra geral, um elevado nível. A alegria de viver e o prazer da existência lhe fornecem perspectivas.

É um momento da vida em que o indivíduo busca uma valoração pessoal, sempre no sentido de buscar um reconhecimento social, mas, conforme Mosquera (1982, p. 100), o fundamental é que “a pessoa dá conta da importância que ela tem como ser humano”. Ela passa a valorizar seus atos, pois sabe que eles a representam como pessoa, como indivíduo humano e principalmente reflete seus atos profissionais.

5.1.5. Formação Básica

A formação básica, também denominada formação inicial, foi investigada nesta pesquisa por ter um significado importante no processo de desenvolvimento profissional do sujeito pesquisado, além de ter uma relação direta com a formação continuada. Os dados obtidos estão explícitos na Tabela 4, que segue, em que P = Pedagogia, M= Licenciatura em Matemática e EL= Engenharia Elétrica.

Tabela 4 – Formação básica

SUJEITO	1	2	3	4	5	6	7	8
Formação	P	P	P	M	M	M	M	EL

Fonte: elaborada pela autora (2018)

A análise da Tabela 4 aponta que a formação básica dos sujeitos da pesquisa é predominantemente voltada para o exercício da docência, ou seja, 90% dos entrevistados têm formação básica em cursos de licenciatura, que são direcionados especificamente para a formação do profissional docente, com exceção de um único professor cuja formação inicial é em Engenharia Elétrica.

Os dados apontam que a maioria dos educadores já teve em sua formação inicial uma discussão sobre conceitos de ensino e aprendizagem, que são básicos para uma atuação docente eficaz. Uma teoria educacional foi apresentada a esses profissionais, ou ainda pode-se afirmar que eles têm direitos legítimos para o exercício da prática, já que “em princípio, só os

profissionais, em oposição aos leigos e charlatões possuem a competência e o direito de usar os seus conhecimentos” (TARDIF, 2002, p. 248).

A legitimidade de determinados conhecimentos, para esses educadores, está explícita no diploma adquirido, no entanto, é na ação que fica a veracidade da construção de um conhecimento pedagógico que cada docente utiliza para tornar evidente a sua prática.

Para Tardif (2002, p.249), “tanto em suas bases teóricas quanto em suas consequências práticas, os conhecimentos profissionais são evolutivos e progressivos e necessitam, por conseguinte, de uma formação contínua e continuada”. Aqui se destaca a necessidade constante de uma reconstrução de conhecimentos específicos e também práticos, necessários a uma boa ação ou ação eficaz.

As contribuições de Tardif (2002) também fazem refletir a formação continuada como uma ação necessária nas instituições para estimular os partícipes à construção e reconstrução de saberes, pois, os conteúdos progressivos são dinâmicos, por conseguinte reformuláveis e readaptados.

5.2. Formação em serviço na perspectiva dos educadores

5.2.1. Formação continuada em serviço

Nesta subseção defende-se que os professores precisam ter clareza política com relação aos significados diversos das coisas e principalmente daquilo que se entende ser fundamental para o exercício da profissão.

A compreensão do conceito de formação continuada em serviço, ou conscientização do significado da ação que se está propondo ao se executar uma atividade de formação continuada, é a base essencial para o sucesso e eficácia das discussões desenvolvidas na instituição. Acredita-se, conforme retrata Fontoura (1999), ser importante os docentes tornarem explícitos seus conceitos de formação docente em serviço, exteriorizando-os verbalmente ou por escrito.

É a partir do ato de conceituar um determinado tema ou ação que se consegue atingir objetivos esperados, mas, para se chegar ao estágio de um conceito é preciso, como adverte Ferreira (2007, p.25), “[...] que o indivíduo vivencie situações facilitadoras, capazes de criar possibilidades para atingir estágios cada vez mais elaborados do ato de pensar”.

A partir do que citam os autores estudados, que fundamentam a referida pesquisa, como também pelo que foi expresso por cada sujeito partícipe, é possível criar alguns

direcionamentos quanto à compreensão que os educadores entrevistados têm da formação continuada em serviço, como mostra a Tabela 5.

Tabela 5 – Percepção dos educadores –conceito de formação continuada em serviço

REFLEXÃO	PROCESSO CONTÍNUO	APERFEIÇOAMENTO	TROCAS DE SABERES	NÃO SABE
S2- oportunidade de reflexão sobre a prática... S7-reflexão sobre as problemáticas	S5-formação periódica S6-aprendizado contínuo S8-processo contínuo	S3-aperfeiçoamento dos conhecimentos	S1-troca de informações	S4-não sei...

Fonte: elaborada pela autora (2018).

Os sujeitos apresentam quatro concepções para a formação continuada em serviço, mas conforme se observa nos relatos, todos atribuem, de forma explícita ou implícita, um momento oportuno para refletir a prática em busca de um aperfeiçoamento.

Dois sujeitos, S2 e S7, usam o termo reflexão de forma explícita ao definirem a formação continuada em serviço. Sabe-se que a consciência do trabalho docente está alicerçada no processo de reflexão. Lança-se mão de Ibiapina (2008, p.96) que diz:

[...] indico as sessões reflexivas como procedimento que motiva os professores a focalizar a atenção na prática docente e nas intenções de ensino e incentiva a criação de espaços de reflexão crítica que auxiliem no desenvolvimento da consciência do trabalho docente, levando os professores a desenvolver sua profissionalização à medida que compartilham problemas, discutem e contrastam pontos de vista teóricos, analisam os fatores que condicionam sua atividade, observam os significados e os sentidos emitidos pelos pares. Assim reconstruem a gênese do próprio significado a partir da linguagem discursiva do outro.

A complexidade da definição está em se pensar qual enfoque predomina o exercício reflexivo que os sujeitos atribuem ao aperfeiçoamento no processo de formação docente. Usar-se-á como parâmetro de análise para o termo reflexão a descrição de Zeichner(1993), que aponta quatro diferentes ênfases para o esse exercício:

- 1^a) enfoque acadêmico, cuja ênfase está na reflexão do conteúdo da disciplina para desencadear a compreensão;
- 2^a) enfoque da eficiência social, que enfatiza a aplicação de determinadas estratégias de ensino sugeridas por pesquisas;
- 3^a) enfoque desenvolvimentista, em que a prioridade está na reflexão voltada aos interesses práticos de crescimento e desenvolvimento dos professores; e

- 4ª) enfoque da reconstrução social, em que a reflexão é feita no contexto sociopolítico com o objetivo de avaliar as ações docentes, tendo em vista a promoção de mais igualdade e justiça social, como também o desenvolvimento de melhores condições humanas na escola e na sociedade.

Na análise interpretativa dos enfoques estabelecidos por Zeichner (1993), em paralelo com os relatos dos educadores, percebe-se que a predominância recai no enfoque acadêmico, conforme retrata o sujeito 3, quando afirma: “*busca por um aperfeiçoamento dos conhecimentos*”.

Recai também no enfoque social, conforme determinam os sujeitos 1 e 2 quando retratam a formação no espaço da própria instituição, e ainda no enfoque desenvolvimentista, em que o interesse maior está no desenvolvimento dos docentes, o que é visível nos sujeitos 5,7,8 nas expressões “*formação periódica*” e “*processo contínuo*”.

O que se questiona em todos os conceitos explicitados pelos educadores é quanto ao enfoque da reconstrução social, que se considera o mais benéfico para a educação da contemporaneidade. Conforme retrata Meszáros (2008):

[...] os processos educacionais e os processos sociais estão intimamente interligados. Consequentemente, uma reformulação significativa da educação é inconcebível sem a correspondente transformação do quadro social no qual as práticas educacionais da sociedade devem cumprir as suas vitais e historicamente importantes funções de mudança (MESZÁROS, 2008 p. 25).

Para Meszáros (2008), não se pode separar o contexto educacional do contexto social: eles estão intimamente interligados. É importante, então, perceber a compreensão política e social que os educadores atribuem à sua prática profissional. Estariam preocupados em realizar reflexões aprofundadas de forma contextualizada, que viessem a contribuir com mudanças para além do espaço institucional que eles refletem? Ou as reflexões ocorridas são meramente de caráter técnico e buscam aperfeiçoar somente a atuação técnica do docente? Liberali, (*apud* Ibiapina (2007, p. 37) destaca que:

[...] a reflexão gerada pelo modelo de formação técnica está voltada para a eficiência e eficácia dos meios (tais como métodos e técnicas de ensino) para atingir determinados fins (objetivos de ensino) e da teoria (tais como os resultados de pesquisas científicas) como meio para previsão e controle dos eventos, no caso o que acontece em sala de aula [...].

O que se observa é que se a reflexão que os sujeitos atribuem ao processo de formação continuada estiver predominantemente relacionada aos moldes técnicos, será uma busca por

solucionar os problemas que surgem no dia a dia da sala de aula, mas não será uma transposição para além do espaço escola.

É evidente que todo processo de reflexão é deveras válido. Pimenta (2006) defende a reflexão para construção de saberes, afirmando que são nutridos pelas teorias educacionais e construídos na prática cotidiana.

Perrenoud (2002, p.103) compartilha com Pimenta (2006) e associa o processo de formação continuada ao “desenvolvimento das capacidades, das representações e dos saberes profissional”. Logo, o ato de realizar a reflexão sempre traz um benefício.

Um dos entrevistados afirmou não saber definir formação continuada em serviço: “*Não sei. Em nosso campus é algo imposto nas reuniões. Lembro-me da primeira reunião, algo que ouvi do tipo: agora vocês poderão aprender a dar aulas. Senti-me caindo de paraquedas no assunto até hoje*” (S4).

Mesmo afirmando não saber definir a formação continuada em serviço, o sujeito realiza posteriormente uma reflexão sobre uma das reuniões de formação continuada e relata, “*senti-me caindo de paraquedas no assunto, até hoje*”, ou seja, até os dias atuais ainda busca uma resposta para “*aprender a dar aulas*”.

Percebe-se, claramente, que ele deixa explícita a sua concepção de formação em serviço. Evidencia-se em sua fala como um momento de treino, ou até mesmo de transmissão de algo que ainda não se tem domínio, aula como técnica. Percebe-se, ainda, que a imposição da instituição de alguma forma o incomoda.

Diante disso, questiona-se: “onde estaria o reconhecimento de que os professores não se limitam a executar currículos, senão que também os elaboram os definem e os reinterpretem a partir do que pensam creem, valorizam, conforme as conclusões das pesquisas?” (HARGREAVES, 1996, *apud* PIMENTA, 2006, p. 42).

Sabe-se que os professores não são apenas executores de programas. Há uma parcela significativa que age de forma autônoma e compreende muito bem o seu papel dentro das instituições de ensino: são realmente atores.

É evidente a insatisfação do professor, primeiramente pela imposição e posteriormente pelo não reconhecimento de seu saber. Sob esse aspecto ressalta-se, com base na fala do docente, que a insatisfação externada permite que se possam repensar atitudes, falas e práticas tradicionais que ainda são presentes nas ações pedagógicas.

Para verificar a presença de atitudes autoritárias na instituição recorreu-se à leitura de alguns documentos que são expedidos pela reitoria e que mediam as ações de formação continuada em cada *campus*. A intenção era verificar se fica explícito esse autoritarismo descrito pelo sujeito. A observação participante também deu suporte à ratificação da fala do docente.

Ao realizar a leitura de alguns memorandos encontraram-se algumas expressões do tipo: ‘uma proposta’ e ‘sugerimos’. Essas palavras levam à interpretação de que não há por parte da instituição a intenção de impor uma determinada ação, mas percebe-se um encaminhamento de sugestões e propostas que podem ou não ser aplicadas.

Logo, fica explícita a autonomia que é dada ao *campus* para aplicar ou não as regras de organização sugeridas, conseqüentemente não se verificou em nenhum dos memorandos alguma nomenclatura que pudesse inferir uma interpretação autoritária.

A observação realizada pela pesquisadora também pôde dar veracidade à conduta dos organizadores das ações, que em nenhum momento durante a reunião de formação tiveram a intenção de impor algum desejo, mas percebia-se sempre uma negociação nas formas de agir para conduzir e fazer acontecer as atividades propostas.

5.2.2. Reflexos das mudanças na prática docente

Procurou-se conhecer, analisando alguns documentos emitidos pela reitoria e registros feitos pela equipe de educadores responsáveis diretamente pelas ações de formação no *campus* pesquisado, como eram estruturadas as atividades e aplicadas aos professores.

Os dados obtidos nas entrevistas realizadas com docentes e pedagogos, na observação sistemática das atividades e na leitura de documentos permitem concluir que as oficinas de formação continuada são realizadas mensalmente, com duração de 40 minutos, ou no máximo 80, com a intencionalidade de trocar experiências reais de sala de aula, aprofundar conhecimentos pedagógicos e buscar identificar causas de sucesso de determinadas ações, com o objetivo de compor um portfólio geral de boas práticas para que cada um se aproprie delas à sua maneira.

A comparação das respostas dos docentes à entrevista com os registros dos encontros aponta a presença de algumas terminologias semelhantes e que se repetem, tais como: ‘*troca de experiências*’ e ‘*aprofundar conhecimentos*’. É na troca compartilhada de saberes que se

constrói e reconstrói aprendizagens, embora esteja cada vez mais presente nas escolas a burocracia, o controle do trabalho docente e de suas tarefas.

É evidente que se trata de uma estratégia usada pelo Estado para manter o controle, no entanto, quando se observam instituições que se propõem a desenvolver ações coletivas de reflexão sobre as suas próprias ações verifica-se uma estratégia para favorecer a autonomia docente, buscar mudanças, procurar driblar o controle.

É um início para a transformação da instituição e dos próprios docentes, que muitas vezes têm atitudes que eles mesmos reprovam, mas não sabem como desvincular-se delas. Afinal, “problematizar-nos a nós mesmos pode ser um bom começo, sobretudo se nos leva a desertar das imagens de professor que tanto amamos e odiamos” (ARROYO, 2010 p. 27).

Quando se analisa a fala de um dos sujeitos afirmando que: “(..) *essas mudanças, elas se refletem na própria prática de sala de aula*” (S1), e triangula-se com os dados dos registros das oficinas realizadas na instituição fica evidente, mais uma vez, a constante busca por mudanças na atuação dos profissionais docentes com o diálogo coletivo entre os pares. É o “encontro com nós mesmos, com nós outros, com o outro que há em todos nós, o ser professor” (ARROYO, 2010 p. 27).

Na contemporaneidade, as mudanças que se buscam implantar nas escolas precisam ocorrer no espaço interno da instituição, mas a partir do professor. Há um clamor contemporâneo para abolir da prática docente o paradigma newtoniano-cartesiano, o ensino fragmentado, compartilhado, indo para o contexto atual, cujo paradigma emergente é aquele que busca contemplar a visão do todo e a produção do conhecimento interdisciplinar.

Para que esse novo paradigma se instale são necessárias ações coletivas, compartilhadas, pois para que um grupo de indivíduos alcance mudanças é necessário o empenho coletivo, um desejo conjunto. A mudança ocorrida na instituição a partir das ações de formação docente continuada, em serviço, constitui-se meta primordial quando se propõe a desenvolver atividades com a equipe docente, o que fica evidente nos registros de atividades feitos pela pedagoga da instituição, bem como nas entrevistas.

A análise da fala dos entrevistados referente às mudanças ocorridas mostra unanimidade quanto às transformações a partir das trocas realizadas, dos diálogos entre os diversos participantes. Afinal, “educar educadores de esse dever ser é mais do que dominar técnicas, métodos e teorias, é manter-se numa escuta sempre renovada porque essa leitura nunca está acabada” (ARROYO, 2010 p. 46).

É a busca por um entendimento de que o processo de formação docente é constante que deve ocorrer em todo o decorrer do desenvolvimento da profissão: é um processo contínuo. É o que se constata na fala de um dos entrevistados:

(...) eu posso dizer que percebo essas mudanças, e elas se refletem na própria prática de sala de aula. Já teve colega que chegou para mim e me parou no corredor e disse: olha..., aquela discussão da reunião de formação foi muito boa..., eu pude rever uma prova que eu havia feito onde todos os alunos haviam tirado nota vermelha, então eu pensei, a partir daquela discussão, que fizemos naquela reunião de formação continuada, em rever a prova, fui lá, cheguei para a turma e propus uma nova avaliação (S1).

Fica evidente, nesse trecho, como a discussão realizada incomodou esse docente e o levou a uma atitude autônoma. Quando o professor relata “fui lá, cheguei para a turma e propus uma nova avaliação” observa-se uma tomada de posição, uma proposta de mudança na ação.

Segundo Imbernón (2002, p.12) “para ser um profissional é preciso ter autonomia, ou seja, poder tomar decisões sobre os problemas profissionais da prática”. Essa ação só foi possível com a colaboração do grupo, o que não é um processo fácil, como afirma Giesta (2005, p.23): “[...] admitir o erro, ouvir e analisar opiniões e alternativas de ação enfrentando conflitos que gerem transformação de práticas já ‘sacramentadas’ é uma atitude corajosa da qual uma intenção de reflexão não pode prescindir”.

Sabe-se que os docentes da contemporaneidade estão inseridos em um contexto que requer profissionais diferentes no sentido de regular ação, rever decisões, pois “[...] o professor ou a professora não deveria ser um técnico que desenvolve ou implementa inovações prescritas, mas deveria converter-se em um profissional que deve participar ativa e criticamente no verdadeiro processo de inovação e mudança [...]” (IMBERNÓN, 2002, p. 20).

A profissionalização docente perpassa por essas ações ou tomadas de decisão. Percebe-se que as oficinas desenvolvidas na instituição estão fomentando nos docentes a responsabilidade de assumir novas alternativas educacionais a partir da própria prática. Nesse caso percebe-se também, além do desenvolvimento de conhecimentos, o desenvolvimento de atitudes a partir de uma interpretação e reflexão da realidade.

Outro ponto a ser destacado é o fato de os próprios docentes estarem abertos para a mudança e sentirem o desejo de refletir a sua metodologia com a equipe. Conforme S1:

Nós nos reunimos para falar sobre nossas metodologias de ensino. Eu mesmo já cheguei até a filmar uma aula minha e levei para uma reunião de formação para discutirmos sobre a minha metodologia de ensino e eu posso afirmar que as reflexões acontecem realmente porque nós percebemos mudanças de atitude (S1).

Aqui se verifica uma estratégia utilizada como meio para reflexão, que é a filmagem. Em alguns programas de formação continuada já a denominam de espelho da prática. É uma forma de permitir ao docente visualizar a sua própria ação, analisando certas atitudes que no momento da sala de aula não é possível perceber.

De acordo com Ferrés (1996, p. 47), “[...] a câmera de vídeo confere uma nova feição à realidade cotidiana. Pela mágica da câmara o ordinário se transforma em extraordinário, o que fornece novas informações a respeito da realidade que comumente não aparece plena no sentido”.

Assim, percebe-se que o uso do vídeo como meio para reflexão é uma técnica favorável porque permite uma reflexão mais consistente, apoiada em provas concretas, e a transformação é certa. Como descreve S4: *“Então, eu posso afirmar a partir dessa experiência e outras já vivenciadas, que as mudanças realmente acontecem e atingem o professor e a instituição”*.

Essa fala evidencia que a transformação acontece do sujeito para a instituição, ou melhor, do individual para o coletivo. Sabe-se que é necessário o coletivo para o início das mudanças, mas se não acontecer uma transformação no sujeito a instituição não se modifica. Afinal, as instituições são constituídas de indivíduos.

Sabe-se, também, que a mudança de concepção é muito complexa, mas de acordo com a abordagem sócio-histórica, a elaboração do conhecimento é um processo dinâmico e evolui de um nível para outro, portanto requer tempo.

Para Vigotsky (2000), o conhecimento visto do ponto de vista dialético não é expresso exatamente como se encontra no discurso do dia a dia, é acima de tudo uma noção geral do que se pensa, representando, assim, um nível provisório entre os conceitos e os pseudoconceitos. Isso explica as mudanças na prática dos docentes, que estão alicerçadas nas ações de formação continuada em serviço dessa instituição, e que fica bem visível no relato dos entrevistados.

5.2.3 Desafios e obstáculos

Diante de toda ação humana há obstáculos a serem superados e em se tratando das oficinas de formação continuada desenvolvidas na instituição pesquisada, quando os sujeitos foram indagados quanto aos maiores obstáculos ou desafios para a realização dessas oficinas

foi citada inicialmente por alguns a falta de interesse de certos docentes em querer participar dos encontros. É o que se verifica na seguinte fala:

(...) o maior obstáculo que existe é a resistência, por parte de alguns professores, em querer participar, e principalmente daqueles professores que já tiveram disciplinas pedagógicas em suas graduações. Eles acham que não precisam mais, e também têm aqueles que não querem ler. Na verdade, eles querem algo mais prático, nada de teoria, eles acham chato ficar teorizando (S1).

Fica explícito que essa falta de interesse está relacionada a não aceitação da teoria no processo de formação. Observa-se na narrativa que a teoria é considerada por alguns como desnecessária, chata ou que não é tão importante. Deve-se esclarecer que o conhecimento prático precisa se articular ao teórico e vice-versa, afinal teoria e prática não se excluem, complementam-se.

Segundo Ibiapina (2007, p.27) [...] o processo reflexivo exige mergulho tanto no conhecimento teórico quanto no mundo da experiência, para que se possa desvelar a que interesses servem [...]. Se não se articula a teoria à prática perde-se o sentido político da ação docente. É na inter-relação teoria e prática que se reconstrói o contexto social em que os sujeitos estão inseridos, proporcionando condições para que os profissionais compreendam o tempo histórico de sua prática atual.

Outro fator de dificuldade apresentado pelo grupo é a imposição da instituição para que os docentes participem das oficinas. A fala do entrevistado de S6 constata essa afirmação: “A instituição obriga os docentes a participar. Esse é o maior obstáculo, pois muitos docentes estão ali contra a vontade e acabam atrapalhando”.

Obrigar os docentes a participarem de uma formação é uma atitude autoritária, que predomina na ordem social capitalista e ainda permeia as escolas com muita força, terminando por gerar prejuízo, pois, conforme o relato: “acabam atrapalhando”. Esse prejuízo que o grupo sofre pela desmotivação de alguns, que acabam por não colaborar com as atividades, seria uma forma que os docentes encontram de se rebelar, ou até mesmo ir contra a ordem estabelecida.

Essa insatisfação se expressa apenas na fala de um único sujeito e sabe-se que “não se pode vencer uma força social poderosa pela ação fragmentada de indivíduos isolados” Mézáros (2008, p.86).

Procurou-se triangular o dado relatado anteriormente com a observação realizada e também ficou visível a falta de interesse e não colaboração de alguns. Quando percebeu-se, parte do grupo estava disperso. Na oficina observada alguns participantes lentamente se

propunham a colaborar com as atividades, queriam concluir de qualquer forma. Percebia-se que a finalidade, naquele exato momento, era o mais rápido possível terminar a reunião.

Outro fator importante a ser destacado, como um desafio a ser trabalhado pela instituição, é a aceitação da figura do pedagogo. Segundo o relato de um entrevistado: “(...) *os professores não aceitam a figura do pedagogo estar à frente dessa formação. Os pedagogos participam das atividades, mas ficam meio omissos*” (S1). Percebe-se a discriminação por parte de alguns educadores quanto ao pedagogo. Como afirma o entrevistado S3: “*Ihhhhhhh esses não têm vez aqui*”.

Nesse sentido, é evidente que há uma desvalorização do pedagogo, fato presente na história da educação brasileira. Em meados dos anos 80, segundo Pimenta (1988), já havia propostas quanto à superação das habilitação e especialização pela valorização do pedagogo escolar:

(...)... a escola necessita de um profissional denominado pedagogo, pois entendemos que o fazer pedagógico, que ultrapassa a sala de aula e a determina, configura-se como essencial na busca de novas formas de organizar a escola para que esta seja efetivamente democrática (PIMENTA 1988, p. 89).

Pimenta (1988) atribui ao pedagogo o papel um especialista, não docente, responsável diretamente para organizar as ações dentro da escola que favoreçam a democracia. A não aceitação desse profissional como sujeito ativo na elaboração das ações de formação continuada traz prejuízo para a instituição quanto à definição de papéis e funções específicas de cada profissional, já que os docentes assumem a função que deveria ser do pedagogo.

Conforme S3: “*quando os pedagogos eram os responsáveis pelas ações de formação continuada foi difícil, mas depois que a equipe foi formada por professores aí ficou mais fácil*”.

Como os docentes são os responsáveis diretos pelas ações de formação, questiona-se quais seriam as atribuições específicas dos pedagogos nessas ações. Um dos entrevistados mostrou claramente seu desconhecimento: “*desconheço a função do pedagogo nesse processo*” (S8). A função do pedagogo para os docentes da instituição objeto de estudo não tem a importância que deveria ter. É como se esse profissional nem tivesse atividade a ser desenvolvida ali naquele espaço educacional.

Mais um ponto a ser refletido na instituição é a definição de um tempo específico, determinado em calendário escolar, que contemple a formação continuada docente. Como as

ações acontecem em horário e local estipulados pela equipe que coordena, e muitas vezes os docentes não concordam, é difícil chegar a um consenso.

Conforme o entrevistado S8: “(...) o maior obstáculo é reunir os professores em um dia conveniente para todos (...) a compulsão não garante o interesse (...). Não existe uma carga horária na legislação educacional especificamente destinada à formação docente. Definem-se duzentos dias letivos ao aluno e professor, mas não se inclui nessa carga horária a formação docente em serviço como dia letivo.

Logo, percebe-se uma insatisfação dos docentes em participar de ações que não são computadas na sua carga horária de trabalho. Nenhum entrevistado fez referência ao tempo de desenvolvimento das oficinas de formação continuada como obstáculo para compreensão maior de determinadas temáticas. De acordo com os memorandos, o tempo destinado às reuniões de formação fica a critério de cada *campus*.

5.2.4 Contribuições para o aperfeiçoamento das ações

Nesta seção são apresentados os resultados qualitativos das contribuições que os entrevistados teriam para aperfeiçoar as ações de formação continuada na instituição. Os sujeitos foram questionados sobre o que gostariam de acrescentar na temática formação continuada em serviço e após a análise das respostas foi possível identificar algumas falas representativas. Para um dos sujeitos: “*seria importante que mais políticas fossem implementadas, porém com essas reduções de gastos orçamentários...*”.

Para iniciar a discussão referente às políticas de formação de professores faz-se necessário inicialmente esclarecer o que se entende por política educacional. Segundo Martins (1994, p.8), pode-se dizer que: “A Política educacional é um processo que só existe quando a educação assume uma forma organizada, sequencial, ditada e definida de acordo com as finalidades e os interesses que se têm em relação aos aprendizes envolvidos nesse processo.”

Diante dessa afirmação entende-se que a política educacional é um instrumento carregado de intenções para se projetar a formação dos tipos de pessoas de que uma sociedade necessita. Perceber a necessidade de ser estabelecida uma política de formação continuada em serviço dentro da instituição significa enxergar a necessidade de uma legislação que estabeleça parâmetros para organizar as ações.

Esse dado, mais alguns documentos que determinam as ações de formação em serviço, mostram que não há um programa de formação continuada docente instituído. As ações

ocorrem de forma sistematizada por memorandos que orientam a prática da formação, mas de maneira desarticulada.

Há nos documentos a evidência de temáticas que são abordadas nos encontros, mas percebe-se que esses temas não seguem uma continuidade nas discussões. Eles são apresentados de forma solta e desarticulada. Para cada mês a reitoria sugere um tema a ser trabalhado. A questão é: explora-se um tema em apenas um mês com uma única reunião de no máximo oitenta minutos?

Para S5, o tema deve ser diversificado, apresentado como uma surpresa, exposto somente no momento da reunião: *“devem ser práticas diversificadas, não previsíveis, para incentivar mais a participação. Quando o docente já sabe o assunto que será discutido ele fica desestimulado”*. Para ele, o desestímulo dos participantes acontece pelo fato de os docentes já estarem cientes do assunto a ser abordado.

Percebe-se que a concepção tradicional ainda permeia a prática desse sujeito. Sua fala mostra que no seu entender não há necessidade de dialogar sobre determinados assuntos por já se achar ‘conhecedor’. Sabe-se que o conhecimento não se esgota e nem é perceptível por todos da mesma forma.

Para Moretto (2003), numa concepção construtivista de conhecimento duas pessoas não recebem a mesma imagem de um objeto da mesma forma, portanto, mesmo já tendo domínio de determinado conhecimento concebe-se que nas reuniões de formação em serviço um grupo de professores tem concepções diferentes e irão dialogar e compartilhar saberes.

Segundo S6, quanto à organização das atividades de formação em serviço *“deve ser planejada para grupos específicos...atingiria objetivos maiores”*. Para esse sujeito, a especificidade das ações traria resultados melhores. Esse dado, acrescido da observação, mostra que as ações de formação continuada são direcionadas tanto aos professores de ensino superior quanto aos docentes do ensino técnico de nível médio. Não há separação de grupos para trabalhar as especificidades de cada nível ou modalidade de ensino.

Certas temáticas precisariam ser abordadas segundo a necessidade de cada grupo, pois, conforme descreve S8: *“deveria ser baseada mais em discussões e reflexões do que em apresentação unilateral”*. Infere-se que a apresentação unilateral desse sujeito pode estar relacionada às necessidades de determinado grupo de professores, enquanto que para outro grupo pode não contemplar a real necessidade.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio dessa pesquisa os educadores demonstraram a percepção que têm em relação às ações de formação continuada em serviço desenvolvida pela instituição onde estão inseridos. Considera-se que as percepções dos educadores permite refletir sobre vários aspectos que contemplam o tema estudado, visando um aperfeiçoamento das ações.

É necessário esclarecer, no entanto, que as considerações não se finalizam neste estudo. Devem ser ampliadas e poderão surgir outros questionamentos que são inerentes a toda e qualquer pesquisa. Além de registrar que essas considerações dizem respeito ao momento em que se desenvolveu a referida pesquisa, sabe-se que esses dados podem sofrer alterações com o passar do tempo, já que se trata de uma pesquisa de ordem qualitativa, desenvolvida com seres humanos sujeitos a mudanças constantes.

A partir das reflexões relacionadas aos aspectos sociodemográficos da população amostra, verifica-se que são educadores em início de carreira, que buscam aperfeiçoar-se na prática da docência do ensino superior em uma instituição que é nova na sua atuação. Procuram encontrar de forma coletiva o aperfeiçoamento em diversos aspectos educativos com ajuda dos pares, um meio para superar as dificuldades que têm se apresentado.

Percebe-se, tanto nos relatos dos educadores quanto no registro de observação e nos documentos analisados, que há predominância por priorizar os aspectos técnicos e pedagógicos, com a finalidade de amenizar as dificuldades que emergem durante o ano letivo, e não se contempla nenhuma atividade de formação docente que priorize o desenvolvimento de reflexões visando os contextos sociopolítico e econômico, para além dos espaços daquela instituição.

Pode-se referenciar que as ações de formação continuada em serviço visam o benefício da instituição, no entanto questiona-se quanto ao benefício para além dela. A ênfase maior das ações e/ou atividades de formação continuada em serviço estão voltadas para o saber e o fazer e não se desenvolve nenhuma atividade que contemple o desenvolvimento do ser e do conviver.

As ações de formação continuada em serviço ainda não acontecem com continuidade. São apresentadas em forma de discussão envolvendo temas diferentes, o que aponta ainda não existir um projeto que tenha instituído uma política de formação continuada em serviço com estudos aprofundados sobre determinados temas específicos que se relacionem à necessidade didático-pedagógica da instituição.

Há atitudes perceptíveis nos relatos que permite identificar nos docentes tomadas de decisão que favoreçam as ações de mudança na prática docente em sala de aula no que diz respeito a metodologias de ensino e práticas avaliativas, mas há, apesar de um número pequeno, educadores insatisfeitos com algumas decisões e forma de organização das ações.

Percebe-se também uma indefinição quanto ao papel do pedagogo na instituição. Há o desafio de se desenvolverem ações para que os professores possam aceitar o profissional pedagogo como técnico responsável por organizar ações de formação continuada em serviço.

Outro fator a ser considerado é o tempo destinado às reuniões de formação continuada que são realizadas geralmente uma vez ao mês em apenas quarenta minutos, ou no máximo em oitenta, que não podem ser computados como carga horária de atividade docente.

As entrevistas permitiram compreender a percepção dos educadores quanto às ações de formação continuada em serviço, possibilitando complementar essa percepção pela observação participante feita em uma reunião de formação continuada, além de haver a possibilidade de aprofundar essa compreensão com os documentos que registram determinados passos sugeridos para guiar as ações da instituição, no entanto, foi na triangulação dos dados que se pôde dar veracidade aos dados coletados.

Dada a importância do tema torna-se necessário ampliar a pesquisa, de forma a possibilitar a reflexão sobre a formação continuada em serviço direcionada aos professores do ensino superior. A compreensão da formação continuada em serviço sob a ótica docente fomentou entre os educadores uma reflexão mais aprofundada dessa temática.

REFERÊNCIAS

ALVARADO-PRADA, L. E. Formação participativa de docentes em serviço. Taubaté: SP: Cabral Editora Universitária, 1997.

ANDRADE, S.S. Qualificação e Formação Continuada de Professores: os desafios frente as mudanças sociais, políticas e tecnológicas. Revista@arquivo brasileiro de Educação, vol.3.n 5. Belo Horizonte. 2015.

_____. Formação continuada de professores em serviço: formação de formadores. In: MONTEIRO, A. F.; MULLER, R. M. L. Profissionais da educação: políticas, formação e pesquisa. Cuiabá: EDUFMT, 2006.

ALTET, M. **Análise das Práticas dos Professores e das Situações Pedagógicas**. Porto. Porto Editora. 2000

ALARCÃO, I. Ser professor reflexivo. In: _____. (org). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto: Porto Editora, 1996.

ARANHA, M. L. de A. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Moderna, 1998.

ARROYO, M.G. **Ofício de Mestre: imagens e autoimagens**. 12.ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2010.

AQUINO, Julio Groppa and MUSSI, Mônica Cristina. **As vicissitudes da formação docente em serviço: a proposta reflexiva em debate**. Educ. e Pesq. 2001. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022001000200002>

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1980

BAUER, M. W; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Tradução Pedrinho Arcides Guareschi. 9. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2011.

BRZEZINSKI, I. (Org.) **LDB Interpretada: diversos olhares se entrecruzam**. São Paulo: Cortez, 2008.

BRASIL. Lei Federal n.9394, aprovada em 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil/03/Leis/L9394.htm>>. Acesso em 29/03/17

BRASIL. Lei Federal n. 12.796, aprovada em 04 de abril de 2013. Altera as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil/03/Leis/L12.796.htm>>. Acesso em 18/04/17

BRASIL. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, 2008. Acesso em: 04/04/ 17.

BRASIL. Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909. Cria nas capitais dos Estados da República Escola de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. Coleção das Leis da República dos Estados Unidos do Brasil - 1909. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1913. v. 2, p. 445-447 Disponível em: <<http://brazil.crl.edu>. Acesso em: 24/04/ 17.

BEHRENS, M.A. “Docência universitária no paradigma da complexidade: caminhos para a visão interdisciplinar”. In: MAGALHAES, S.M.O. & SOUZA, R.C.C.R. **Formação de professores: elos da dimensão complexa e transdisciplinar**. Goiânia: PUC Goiás, 2012.

_____. **Paradigma da complexidade: metodologia de projetos, contratos didáticos e portfólios**. Petrópolis: Vozes, 2006.

CHAMON, Magda. **Trajetória de feminização no magistério: ambiguidades e conflitos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

CARRASCOSA, J. Análise da formação continuada e permanente dos professores ibero-americanos. In MENEZES, L. C. de, (org.) **Formação continuada de professores de ciências no âmbito ibero-americano**. Autores Associados, Campinas, São Paulo: NUPES. 1996.

CANDAU, V. M. F. **Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas**. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC-RJ. 2008. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol11iss2articles/candau.pdf>.

CERQUEIRA, M.C.R. Trajetória de mulheres professoras no Instituto Federal de São Paulo (IFSP)-campus São Paulo. 2014. Tese (Doutorado em educação, Arte e História da Cultura)-(Universidade Presbiteriana Mackenzie-São Paulo)

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. 2ed. São Paulo: Cortez. 2012.

CUNHA, L. A. **O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização**. São Paulo: Ed. UNESP; Brasília: FLACSO, 2000.

DEWEY, J. RANGEL, G. e TEIXEIRA, A (trad.). **Democracia e Educação**. São Paulo: Cia. Ed. Nacional, 1952.

DENZIN, N. K., e Y. S. Lincoln. “**Introduction: The discipline and Practice of Qualitative Research**”, em Denzin, N. K., e Y. S. Lincoln (eds.), *The Landscape of Qualitative Research – theories and issues*, 2.ª ed., Sage, 1989.

_____. **O planejamento da pesquisa qualitativa**. Porto Alegre, Penso, 2006.

DELORS, J. (org.); MURAD, F. (trad.). **Educação para o século XXI**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

EASTERBY-SMITH, M.; THORPE, R.; LOWE, A. **Pesquisa gerencial em administração: um guia para monografias, dissertações, pesquisas internas e trabalhos de consultoria**. São Paulo: Pioneira, 1999.

FÁVERO, M.de L. **Sobre a formação do educador. A formação do educador:** desafios e perspectivas. Série Estudos e Documentos. RJ:PUC/RJ,1981.

FELDMANN, M.G.(Org.). **Formação de Professores e escola na contemporaneidade.** São Paulo. Ed. Senac, 2009.

FERREIRA, M.S. **Pelos Caminhos do conhecer.** Uma metodologia de análise da elaboração conceitual. In: IBIAPINA, I.M.L.M,RIBEIRO,M.M.G.R e FERREIRA, M.S(Orgs.).Pesquisa em educação-Múltiplos olhares. Brasília: Líber livro editora, 2007.

FERREIRA, J.L.Org. **Formação de Professores:** teoria e prática. Petrópolis, RJ :Vozes,2014.

FERNANDES, R. S. S. R. **A formação continuada nos discursos de professores da Educação Superior: a experiência da UFPA e do CESUPA.** Dissertação (Mestrado em Educação). UFPA, Belém, 2007.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam.** São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 25 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FONTOURA,H.A.da. **A formação do professor universitário:** considerando propostas de ação.CHAVES,I. M. A. A licenciatura: traços e marcas. In: CHAVES,I.M.A e SILVA,W.C.da.Formação de professores: narrando, refletindo, intervindo. Niterói-RJ Quartet,1999.

FUSARI, J. C. **Educação do educador em serviço:** treinamento do professor em questão. (Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação, da Universidade Pontifícia Católica) São Paulo: PUC, 1998.

FULLAN, M. e HARGREAVES,A.**A Escola como organização aprendente :** buscando uma educação de qualidade. Trad.(Regina Garcez).2 ed. Porto Alegre. Artes Médicas Sul,2000.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas.** Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

_____, B. A. **Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década.** Revista Brasileira de Educação, v. 13, n. 37, 2008.

_____, B. A. **Formação de professores:** condições e problemas atuais. Revista Brasileira de Formação de Professores, v. 1, n. 1, (2009).

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere.** Trad. Carlos Nelson Coutinho com a colaboração de Luiz Sergio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1999. v. 1.

GIESTA, N. C. **Cotidiano escolar e formação reflexiva do professor: moda ou valorização do saber docente?** Araraquara: JM. Editora, 2005.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. Ed. São Paulo: Atlas, 2009.
GIROUX, H. A. **Os Professores como Intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem.** Porto Alegre: Artes Médicas 1997.

_____. **Los profesores como intelectuales.** Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Barcelona / Madrid: Paidós/MEC, 1990.

GÜNTHER, H. Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: Esta é a questão? **Revista Psicologia: Teoria e Pesquisa.** n° 22, . 2006.

HOUAISS, A. e VILLAR, M. S. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa** 1ª Ed. RJ, Objetiva, 2009.

HUBERMAN, M. **O ciclo de vida profissional dos professores.** In: NÓVOA, A. (org.). **Vida de professores.** Lisboa: Porto Editora, 1995.

IBGE-Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. IBGE Cidades. **Características Demográficas Gerais dos Municípios 2011.** Disponível em: ><http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/home.php>< . acesso em 21 fevereiro 2017.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS - INEP. (Brasil). **A educação nas mensagens presidenciais (1890-1986).** Brasília, 1987.

IMBERNON, F. **Formação continuada de professores.** Porto Alegre: Artmed, 2010.

_____. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** 3.ed. São Paulo, Cortez, 2002. (Coleção Questões da Nossa Época)

IBIAPINA, I. M. L. de M. **Formação de professores: texto e contexto.** Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

_____. **Pesquisa Colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos.** Brasília: Líder Livro Editora, 2008.

LAKATOS, E. M. MARCONI, M. de A. **Fundamentos de metodologia Científica.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora.** Novas exigências educacionais e profissão docente. 13. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MARTINS, C. **O que é Política Educacional.** São Paulo: Brasiliense, 1994.

MÉSZÁROS, I.A. (trad.)Isa Tavares. **Educação para além do capital.** (trad.) Isa Tavares. 2.ed.São Paulo:Boitempo,2008.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** 7. Ed. São Paulo: Hucitec, 2007.

_____. (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis-RJ: Vozes, 1994.

_____, M.C.S. (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade.** 29 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

MIZUKAMI, M. G. N. **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação.** São Carlos: EdUFSCAR, INEP, 2003.

MOURA, C. A. de. **Zoneamento geoambiental como subsídio à análise dos indicadores ambientais nas áreas de dutos: caracterização do clima como fator determinante da instabilidade das áreas de implantação de dutos.** 2006. Trabalho de Conclusão de Curso – Faculdade de Geografia, Instituto de Geociências e Ciências Exatas Universidade Estadual Paulista, Rio Claro/SP. 2006.

MOREIRA, A. M. **Representação Social do “Ser Professor” e a construção identitária docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental.** 2012. 149 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais) – Universidade de Taubaté, Taubaté - SP.

MORAES, M.C & ALMEIDA, M.C(Org). **Os sete saberes necessários à educação do presente-Por uma educação transformadora.** Rio de Janeiro:Wak,2012.

MOSQUERA, Juan José Mouriño; STOBÄUS, Claus Dieter. **Vida Adulta: Visão Existencial e Subsídios para Teorização.** Porto Alegre: Educação,1982.

_____. **Vida Adulta: Personalidade e Desenvolvimento.** 3. ed. Porto Alegre:Sulina,1987.

MORETTO,V.P. **Construtivismo: a produção do conhecimento em aula.**4 ed.RJ.DP&A.2003.

NAGLE, J. A Educação na Primeira República. In: FAUSTO, B (Dir.). **O Brasil republicano. Sociedade e Instituições (1889-1930).** 3. ed., São Paulo: DIFEL; São Bernardo do Campo: FCA, 1985. (Coleção História Geral da Civilização Brasileira).

_____.Novos caminhos para o practicum: uma perspectiva para os anos 90.In: NÓVOA,A.(coord.) **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Nova Enciclopédia, 1995.

_____. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas.** Lisboa: Educa, 1993.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1997.

_____. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA A.(Org.) **Os professores e a sua formação**. 2 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

PAUL, J.J, BARBOSA,O.L.M. **Qualidade docente e Eficácia escolar**. Tempo Social. Revista de Sociologia da USP.v.20.n.1

PERRENOUD, P.SCHILLING. C (Trad.). **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

_____. **P. Dez novas competências para ensinar**.(Trad) .Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul,2000.

PEREIRA, L. A. C. **Concepções e Diretrizes: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, MEC/ Brasília**. 2008.

PIMENTA, S. G. O pedagogo na escola pública. São Paulo: Loyola, 1988.

_____, S. G; ANASTASIOU, LEA das G. C; CAVALLET, V. J. Docência no ensino superior: construindo caminhos. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (org.). **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: Ed. UNESP. 2003

_____, S. G.; GHEDIN, E. (orgs.). **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA. Brasília. CONCEFT-2007

RIOS, T.A. **Compreender e ensinar: por uma docência de melhor qualidade**. 3.ed.São Paulo:Cortez,2002.

RUDIO, F.V. **Introdução ao projeto de pesquisa**. Petrópolis-RJ: Vozes, 1995.

SÃO PAULO.Governo do Estado. **Região Metropolitana do Vale do Paraíba e Litoral Norte**.Bananal,SP:Emplasa,2012.Disponível em:>http://www.emplasa.sp.gov.br/emplasa/conselhos/ValeParaiba/textos/livro_vale.pdf.acesso em 20 fevereiro de 2017

SERRAZINA, L. **Reflexão, conhecimento e práticas letivas em Matemática num contexto de reforma curricular no 1º ciclo**. Quadrante, v.8, 1999.Disponível em:<http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jpont/fp/textos%20p/99-serrazina.doc>.Acesso em 20/11/17

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23 ed. rev. e atualizada. São Paulo: Cortez, 2007.

SEIBT, C. L. **A obra de arte como acontecimento da verdade**. In: Acta **Scientiarum. Human and Social Sciences**, v. 30, 2008.

SIERRA, V. **Estado e direito em Gramscis.** slide share. Disponível em: <http://pt.slideshare.net/vaniamoralessierra/apresentacao.gramsci1>>3/10/15. Acesso em 29/10/17

SCHON, D A. Formar Professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A.(coord.) **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Nova Enciclopédia, 1995.

_____. **Educando o profissional reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.** São Paulo: Cortez, 2000.

SIMEONI, Maria Cristina. **Formação dos Docentes da Educação Superior da UENP, em Didática:** uma proposta. (Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação, da UENP) Pará. 2016.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

_____; LESSARD, C.; KREUCH, J. B. (trad.). **O Trabalho Docente:** elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis - RJ: Vozes, 2008.

ZEICHNER, K. M. Formando Professores Reflexivos para Educação Centrada no Aluno: possibilidades e contradições. In: BARBOSA, Raquel Lazzari L. (Org.) **Formação de Educadores: desafios e perspectivas.** São Paulo: UNESP, 2003.

_____. Concepções de prática reflexiva no ensino e na formação de professores. In: ZEICHNER, K. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas.** Lisboa: Educa, 1993.

_____. Para além da divisão entre professor-pesquisador e professor acadêmico. In: GERALDI, Corinta M. G.; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete M. (orgs.) **Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a).** Campinas: Mercado das Letras, 1998.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Docência universitária na educação superior. In: RISTOFF, Dilvo; SEVEGNANI, Palmira (orgs.). **Docência na Educação Superior.** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira, 2006. (Coleção Educação Superior em Debate; v.5).

VIGOTSKY, L.S. **A construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2000.

APÊNDICE A- ROTEIRO PARA ENTREVISTA

INSTRUMENTO PARA COLETA DE DADOS PROFESSORES E COORDENADORES

Dados de identificação:

Sexo: M() F() **Idade:**

Formação:

Tempo de Magistério:

Tempo de Magistério no Ensino Superior:

Tempo na Instituição:

Tempo de Magistério em outros níveis:

1-Você poderia falar sobre o conceito de Formação Continuada em serviço?

2-Você acha que às atividades de formação continuada nesta instituição, contemplam atividades favoráveis que contribuem para uma melhor atuação dos docentes? Faça uma explicação sobre esse assunto.

3-Em sua opinião, qual o papel dos docentes no planejamento das atividades de Formação Continuada? E o papel dos pedagogos?

4-Você considera que houve mudanças na sua ação docentes, geradas a partir das atividades executadas em formação continuada nesta instituição? Você também considera que houveram mudanças geradas no coletivo ou até mesmo nas ações da própria instituição? Comente.

5-Se você tivesse que relembrar um momento crucial aqui, durante alguma reunião de formação continuada, que momento você destacaria? Por que destacaria esse momento?

6-Para você, quais são os maiores obstáculos para a realização das atividades de Formação Continuada nesta instituição?

7-Gostaria de acrescentar algum ponto a mais sobre a temática formação continuada em serviço?

APÊNDICE B-ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

DATA: ___/___/___ HORÁRIO INÍCIO: _____ HORÁRIO TÉRMINO: _____

1-O AMBIENTE FÍSICO

Descrição do Ambiente onde ocorrem as reuniões

2-AS ATIVIDADES REALIZADAS

Contemplam a necessidade dos docentes e da instituição?

Como foram iniciadas e/ou introduzidas?

De que forma são realizadas?

São dinâmicas ou teóricas?

São feitas em grupo ou individual?

Há obstáculos para a realização? Quais?

3-OS PARTICIPANTES

Público Alvo

Comportamento Observado

Expressões dos participantes durante a execução das atividades

Tipos de interação entre os participantes.

APÊNDICE C-TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS

Sujeito 1

Identificação do perfil demográfico: Professor sexo masculino, idade 37 anos, sete anos de magistério (sendo 5 anos no E. Superior e 2 anos em fundamental e Médio) quase cinco anos de atividades na instituição. Formação: Matemática. Atualmente está na função de coordenador do curso de Licenciatura em Matemática e integra a equipe que organiza as ações de formação continuada dentro da instituição. Já tem experiência, em outras instituições, com ações de formação continuada em serviço.

P: A pesquisa em questão trata da Formação Continuada em serviço. Eu estou buscando compreender, para descrever, qual a percepção dos educadores sobre a política de formação continuada em serviço estabelecida nesta instituição de ensino. Então, eu gostaria de iniciar pedindo para você conceituar Formação Continuada em serviço.

S1: Para mim esse conceito é muito amplo, mas eu poderia resumir como sendo um momento dentro da instituição em que acontecem trocas de informações, posso ainda dizer que seria um momento de refletir sobre as nossas práticas, refletir em conjunto, com os pares.

P: Como estariam então acontecendo essas reflexões aqui nesta instituição, elas estão realmente acontecendo, se estão como estariam contribuindo para a formação da equipe docente. Fale sobre isso.

S1: Sim, elas acontecem aqui sim. Nós nos reunimos para falar sobre nossas metodologias de ensino. Eu mesmo já cheguei até a filmar uma aula minha e levei para uma reunião de formação para discutirmos sobre a minha metodologia de ensino e eu posso afirmar que as reflexões acontecem realmente porque nós percebemos mudanças de atitudes.

P: Você falou sobre mudanças de atitude. Poderia explicar melhor sobre essas mudanças de atitude.

S1: Bom, eu posso dizer que percebo essas mudanças, e elas se refletem na própria prática de sala de aula. Já teve colega que chegou para mim e me parou no corredor e disse: olha..., aquela

discussão da reunião de formação foi muito boa..., eu pude rever uma prova que eu havia feito onde todos os alunos haviam tirado nota vermelha, então eu pensei, a partir daquela discussão que fizemos naquela reunião de formação continuada em rever a prova, fui lá, cheguei para a turma e propus uma nova avaliação.

Então, eu posso afirmar a partir dessa experiência e outras já vivenciadas, que as mudanças realmente acontecem e atingem o professor e a instituição.

P: Bom, e quanto aos obstáculos para a realização das atividades de formação em serviço. Há obstáculos? Se há, quais são?

S1: Olha o maior obstáculo que existe é a resistência, por parte de alguns professores, em querer participar, e principalmente daqueles professores que já tiveram disciplinas pedagógicas em suas graduações, eles acham que não precisam mais, e também tem aqueles que não querem ler. Na verdade, eles querem algo mais prático, nada de teoria, eles acham chato ficar teorizando.

P: E quanto aos pedagogos da instituição, qual é a participação deles na elaboração e na execução dessas atividades de formação continuada?

S1: Aí é outro problema que existe, porque os professores não aceitam a figura do pedagogo estar à frente dessa formação. Há também uma resistência por parte de muitos docentes em querer mudar a prática. Os pedagogos estão na equipe de formação, participam das atividades, mas ficam meio omissos.

P: Bom, eu sei que os Institutos Federais estão ligados a Reitoria e a reitoria possui um setor que organiza e traça diretrizes para as ações de formação continuada. Então, eu gostaria que você me explicasse se o campus tem autonomia para desenvolver suas atividades de formação continuada com a sua equipe docente ou vem da reitoria as atividades e os temas e vocês precisam seguir o que eles traçam?

S1: Não, nós temos total autonomia. Às vezes a equipe do campus faz reuniões com a reitoria através de vídeo conferência, daí eles definem um tema para a gente trabalhar, mas nós aplicamos a nossa realidade, a necessidade do campus.

P: Você quer acrescentar mais alguma coisa que não abordamos sobre a temática formação continuada em serviço?

S1: Quero apenas acrescentar que este ano ainda não fizemos nenhuma reunião de formação, estamos até atrasados, à equipe de formação está sendo reestruturada, alguns docentes saíram, outros irão entrar, mas já estamos pensando em fazer a abertura trazendo um professor de outra instituição que está trabalhando com aulas a partir de resoluções de problemas. Então, queremos que ele faça uma demonstração para nossa equipe de como é esse trabalho. Faremos uma discussão sobre essa metodologia de ensino a partir de resoluções de problemas.

Sujeito 2

Identificação do perfil demográfico: Pedagoga, sexo feminino, idade 39 anos, dez anos de magistério (nenhuma experiência no E. Superior, 10 anos trabalhando em outros níveis) seis anos de atividades na instituição. Formação: PEDAGOGIA. Atualmente está na função de pedagoga da instituição, mas não faz parte da equipe de formação continuada, portanto considera que não sabe nada sobre as ações que integram a formação continuada da instituição.

P: A pesquisa em questão trata da Formação Continuada em serviço. Eu estou buscando compreender, para descrever, qual a percepção dos educadores sobre a política de formação continuada em serviço estabelecida nesta instituição de ensino. Então, eu gostaria de iniciar pedindo para você conceituar Formação Continuada em serviço.

S2: Formação continuada em serviço é a oportunidade de reflexão sobre a prática na própria instituição.

P: E quanto às atividades de formação continuada nesta instituição desenvolvem-se atividades favoráveis que contribuem para o crescimento da equipe docente? Fale sobre esse assunto.

S2: Olha, eu não acompanho ou participo diretamente destas atividades, mas eu acredito que sim. Os temas e as estratégias utilizadas parecem contribuir na ampliação da visão de parte dos docentes.

P: E o papel dos coordenadores pedagógicos e dos docentes no planejamento das atividades de formação continuada, fale sobre a ação desses atores.

S2: No IFSP não existe a figura de um coordenador pedagógico, os docentes elegem seus próprios coordenadores de curso/área. Eles nem sempre tem formação pedagógica. Sinto que isto reflete na falta de organização e planejamento pedagógico em todas as atividades pedagógicas da instituição. Quanto aos docentes eles participam sim do planejamento porque eles fazem parte da comissão de formação continuada.

P: Você teria condições de falar sobre alguma mudança comportamental de ação docente que tem ocorrido na instituição a partir das ações de formação continuada em serviço?

S2: Sim, claro. Eu sinto que passou a existir uma valorização maior quanto aos conhecimentos pedagógicos, isso não existia antes, inclusive ouvi o relato de alguns professores com formação em engenharia que procuraram se matricular em cursos na modalidade EAD de formação pedagógica.

P:Há algum depoimento, ou até mesmo alguma experiência real que você vivenciou na instituição fruto das atividades de formação continuada em serviço?

S2: Sim. Eu costumo presenciar momentos onde os docentes estão compartilhando experiências, isso não acontecia antes. E ainda posso afirmar que aqui há espaço para essas trocas de experiência, isso é muito bom, e na minha opinião isso é crucial para a melhoria na formação docente.

P: E quanto aos obstáculos ou dificuldades para a realização das atividades de Formação Continuada. Você percebe a existência desses obstáculos e/ou dificuldades?

S2: Olha existe preconceito com relação aos conhecimentos pedagógico-didáticos. Eu percebo que existem alguns professores que recebem esses conhecimentos como se fosse um entrave para dificultar o trabalho docente.

P: Bom, já estamos encerrando nossa entrevista. Você teria mais algum ponto a acrescentar sobre o assunto aqui discutido: Formação Continuada?

S2: Sim, eu entendo que seria importante, que mais políticas fossem implementadas, porém com essas reduções orçamentárias que estamos presenciando atualmente certamente isso não vai acontecer. É uma grande decepção, é um retrocesso enorme.

Sujeito 3

Identificação do perfil demográfico: Pedagoga, sexo feminino, idade 41 anos, nunca atuou como professora (nenhuma experiência no E. Superior) três anos de atividades na instituição. Formação: PEDAGOGIA. Está na função de pedagoga da instituição e faz parte da equipe de formação continuada que planeja e organiza todas as ações de formação continuada da instituição.

P: Bom dia! Estamos desenvolvendo uma pesquisa sobre a Formação Continuada em serviço. Eu estou buscando compreender, para descrever, qual a percepção dos educadores sobre a política de formação continuada em serviço estabelecida nesta instituição de ensino. Então, eu gostaria de iniciar pedindo para você, como pedagoga da instituição e integrante da equipe que desenvolve o planejamento das ações de formação continuada, conceituar Formação Continuada em serviço.

S3: Eu entendo que formação continuada é aquela que ocorre após a formação inicial. É a busca por um aperfeiçoamento dos conhecimentos. E entendo ainda que ao buscar o aperfeiçoamento dos conhecimentos o docente amplia seus conhecimentos e com isso melhora a prática em sala de aula.

P: Agora me fale sobre as atividades de formação continuada nesta instituição. Você considera que aqui se desenvolvem atividades favoráveis que contribuem para o crescimento da equipe docente? Fale sobre esse assunto.

S3: Sim. Claro que contribuem! Os temas das atividades partem da necessidade dos professores, são eles que juntos definem o que seria tratado na reunião de formação continuada.

P: E quanto ao papel dos coordenadores pedagógicos e dos docentes no planejamento das atividades de formação continuada, fale sobre a ação desses atores.

S3: Em geral os docentes tem um papel muito importante no planejamento das atividades. Por isso acho que os temas devam ser sejam sugeridos por eles. Ninguém melhor do que os docentes para saber o que é necessário para melhorar a prática. Aqui nessa instituição os docentes tem um papel muito importante no planejamento das atividades, pois é a partir da necessidade deles, em sala de aula, que a equipe planeja as atividades que serão desenvolvidas no decorrer das reuniões.

P: **E quanto aos coordenadores pedagógicos?**

S3: Ihhhh esses não tem vez aqui não.

P: **Agora me fale sobre as mudanças geradas em você, a partir das atividades executadas em formação continuada em serviço? E também as geradas no coletivo ou na própria instituição.**

S3: Em mim gerou mudanças muito significativas. Eu passei a olhar os professores com um olhar diferente. Antes de falar alguma coisa, peço primeiro para eles me explicarem o que está acontecendo para somente depois fazer a intervenção pedagógica, se necessário for. O convívio com os professores nas reuniões de formação continuada nos aproximou um pouco mais, posso dizer que estamos conquistando a confiança dos docentes aos poucos.

No coletivo percebi o envolvimento dos professores no sentido de trocar experiências, de dizer o que deu certo na aula e o que não deu. Esse envolvimento foi bom para o desenvolvimento da prática em sala de aula.

P: **Se você tivesse que lembrar um momento crucial ocorrido aqui, durante alguma reunião de formação continuada, que momento destacaria?**

S3: Eu destacaria uma reunião que aconteceu no dia 23 de novembro de 2016. Neste encontro os docentes apresentaram os trabalhos que eles desenvolveram com os alunos, como foi o desenvolvimento das atividades e como foi feita a avaliação. Foi neste encontro que eu percebi que as reuniões de formação continuada proporcionaram aos professores uma melhora em sua prática e também pude perceber que eles tinham considerado as reuniões de Formação Continuada significativas, tão significativas, que trouxeram para os outros docentes a socialização das vivências para que fosse visto os resultados obtidos.

P: Para você, quais os maiores obstáculos para a realização das atividades de Formação Continuada?

S3: O maior obstáculo é a pedagoga ser do quadro dos técnicos administrativos. Os professores tem uma rejeição aos pedagogos. No início ,quando os pedagogos eram os responsáveis pelas ações de Formação Continuada foi difícil, mas depois que a equipe foi formada por professores aí ficou mais fácil de desenvolver as atividades com os demais.

Sujeito 4

Identificação do perfil demográfico: Engenheiro Eletricista, sexo masculino, idade 32 anos, dois anos de atividades na instituição, dois anos de magistério um ano de experiência em docência no Ensino, Superior. Formação: ENGENHARIA ELÉTRICA.

P: Bom tarde professor! Estamos desenvolvendo uma pesquisa sobre a Formação Continuada em serviço. Eu estou buscando compreender, para descrever, qual a percepção dos educadores sobre a política de formação continuada em serviço estabelecida nesta instituição de ensino. Então, eu gostaria de iniciar pedindo para você conceituar Formação Continuada em serviço.

S4: Não sei. Em nosso campus é algo imposto nas reuniões. Lembro-me da primeira reunião, algo que ouvi do tipo: “agora vocês poderão aprender a dar aulas”. Senti-me caindo de para quedas no assunto até hoje.

P:Você considera que aqui se desenvolvem atividades favoráveis que contribuem para o crescimento da equipe docente? Fale sobre esse assunto.

S4:Acredito que a equipe se empenha ao máximo, mas sem uma conscientização ou uma elucidação por parte dos superiores, fica difícil afirmar algo.

P: E quanto ao papel dos coordenadores pedagógicos e dos docentes no planejamento das atividades de formação continuada, fale sobre a ação desses atores.

S4: Eu acredito que eles são os principais responsáveis pela aderência da comunidade e pelo sucesso do curso.

P: Agora me fale sobre as mudanças geradas em você, a partir das atividades executadas em formação continuada em serviço? E também as geradas no coletivo ou na própria instituição.

S4: Em mim, como nunca havia conversado sobre metodologias de avaliação e outras metodologias de ensino, toda absorção acaba gerando resultados e uma maior preocupação na melhoria do ensino. Assim como eu, muitos colegas estão na mesma situação.

P: Se você tivesse que lembrar um momento crucial ocorrido aqui, durante alguma reunião de formação continuada, que momento destacaria?

S4: A primeira aula/reunião. Foi muito boa falou sobre avaliação.

P: Para você, quais os maiores obstáculos para a realização das atividades de Formação Continuada?

S4: A conscientização do motivo de se formar e se especializar, pois a maioria enxerga como algo que deve ser feito fora da instituição, eles acham que não se forma aqui dentro.

P: Bom, já estamos encerrando nossa entrevista. Você teria mais algum ponto a acrescentar sobre o assunto aqui discutido: Formação Continuada?

S4: Eu quero somente dizer que essas reuniões de Formação Continuada é muito importante, mas eu só percebi depois de algumas reuniões.

Sujeito 5

Identificação do perfil demográfico: sexo feminino, idade 35 anos, um ano de atividades na instituição, treze anos de magistério um ano de experiência em docência no Ensino, Superior, doze anos de magistério em outros níveis de ensino. Formação: LICENCIATURA EM MATEMÁTICA

P: Olá professora! Estamos desenvolvendo uma pesquisa sobre a Formação Continuada em serviço. Eu estou buscando compreender, para descrever, qual a percepção dos educadores sobre a política de formação continuada em serviço estabelecida nesta instituição de ensino. Então, eu gostaria de iniciar pedindo para você conceituar Formação Continuada em serviço.

S5: Uma formação periódica, oferecida ou incentivada pela instituição.

P: Você considera que aqui se desenvolvem atividades favoráveis que contribuem para o crescimento da equipe docente? Fale sobre esse assunto.

S5: Sim. A equipe que prepara as nossas formações está sempre preocupada em trazer assuntos que realmente são relevantes para a prática.

P: E quanto ao papel dos coordenadores pedagógicos e dos docentes no planejamento das atividades de formação continuada, fale sobre a ação desses atores.

S5: O papel dos coordenadores deve ser o de incentivar os docentes a participar, a compreenderem a importância destes momentos para a sua prática e propor momentos formativos. O papel dos docentes é estar abertos ao aprendizado, propor a demanda.

P: Agora me fale sobre as mudanças geradas em você, a partir das atividades executadas em formação continuada em serviço? E também as geradas no coletivo ou na própria instituição.

S5: Eu participei de poucos momentos na instituição, mas os poucos que participei me fez refletir bastante sobre as práticas de avaliação.

P: Se você tivesse que lembrar um momento crucial ocorrido aqui, durante alguma reunião de formação continuada, que momento destacaria?

S5: Foi uma reunião onde cada professor pode socializar a sua maneira de avaliar seus alunos. Aprendemos possibilidades diferentes para se avaliar um aluno.

P: Para você, quais os maiores obstáculos para a realização das atividades de Formação Continuada?

S5: A instituição obrigar os docentes a participar. Esse é o maior obstáculo pois muitos docentes estão ali contra a vontade e acabam atrapalhando.

P: Bom, já estamos encerrando nossa entrevista. Você teria mais algum ponto a acrescentar sobre o assunto aqui discutido: Formação Continuada?

S5: Quero dizer que essas reuniões de Formação Continuada devem ser práticas diversificadas, não previsíveis, para incentivar mais a participação. Quando o docente já sabe o assunto que será discutido ele fica desestimulado.

Sujeito 6

Identificação do perfil demográfico: sexo masculino, idade 37 anos, dois anos e meio de atividades na instituição, sete anos e meio de magistério, sendo: seis anos de experiência em docência no Ensino, Superior, um ano e meio de magistério em outros níveis de ensino.
Formação: BACHAREL EM MATEMÁTICA

P: Olá, bom dia! Estamos desenvolvendo uma pesquisa sobre a Formação Continuada em serviço. Eu estou buscando compreender, para descrever, qual a percepção dos educadores sobre a política de formação continuada em serviço estabelecida nesta instituição de ensino. Então, eu gostaria de iniciar pedindo para você conceituar Formação Continuada em serviço.

S6: Consiste no aprendizado contínuo da prática docente a partir de experiências próprias ou coletivas desta prática. Como todo aprendizado, essa formação baseia-se na reflexão acerca das discussões buscando evolução e melhorias na atividade profissional.

P: Você considera que aqui se desenvolvem atividades favoráveis que contribuem para o crescimento da equipe docente? Fale sobre esse assunto.

S6: Sim. Há uma comissão designada a organizar momentos de formação sob orientação da comissão central superior. Esses momentos são executados durante reuniões mensais com participação obrigatória de toda equipe docente. Além disso, ao menos na área da Matemática, a coordenação se dispõe a realizar formações durante reuniões convocadas ou motiva os docentes a oferecer cursos de formação continuada à esta área quando há disponibilidade de carga horária.

P: E quanto ao papel dos coordenadores pedagógicos e dos docentes no planejamento das atividades de formação continuada, fale sobre a ação desses atores.

S6: Como eu já falei o coordenador da área de Matemática é preocupado em fomentar atividades de formação durante as reuniões semanais. Na comissão do campus há participação de docentes e, nos encontros, há abertura para sugestões de temas a serem discutidos nas próximas ações.

P: Agora me fale sobre as mudanças geradas em você, a partir das atividades executadas em formação continuada em serviço? E também as geradas no coletivo ou na própria instituição.

S6: As reflexões que fomentam nos encontros de formação, principalmente sobre o tema “processos avaliativos”. Isso relativo às formações coletivas. Nesse caso, a formação provocou melhoria em minhas avaliações, principalmente ampliando o número e a abordagem das avaliações, “fugindo” das tradicionais provas. Nas formações específicas da Matemática, o foco foram as “Práticas como componente curricular” e a consolidação deste grupo de docentes de como os PCC seriam aplicadas no curso de Licenciatura. Essa última foi fundamental para o andamento do curso.

P: Se você tivesse que lembrar um momento crucial ocorrido aqui, durante alguma reunião de formação continuada, que momento destacaria?

S6. Eu não me recordo de nenhum fato específico.

P: Para você, quais os maiores obstáculos para a realização das atividades de Formação Continuada?

S6: As formações gerais a todos os docentes inclusive docentes das grandes áreas, isso é um grande obstáculo para conclusão dos trabalhos e a obrigatoriedade. Seriam mais efetivos os encontros de formação continuada com convites e não obrigatório.

P: Bom, já estamos encerrando nossa entrevista. Você teria mais algum ponto a acrescentar sobre o assunto aqui discutido: Formação Continuada?

S6: Eu penso que a formação continuada deva ser planejada para grupos específicos, para solução de problemas ou correção de procedimentos específicos. No longo prazo, a formação continuada atingiria objetivos maiores, após diversas transformações menores na equipe de trabalho.

Sujeito 7

Identificação do perfil demográfico: sexo masculino, idade 34 anos, um ano de atividades na instituição, treze anos de magistério, sendo: três anos de experiência em docência no Ensino Superior, doze anos de magistério em outros níveis de ensino. Faz parte da equipe que organiza as atividades de formação continuada na instituição. Formação: LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

P: Bom dia! Estamos desenvolvendo uma pesquisa sobre a Formação Continuada em serviço. Eu estou buscando compreender, para descrever, qual a percepção dos educadores sobre a política de formação continuada em serviço estabelecida nesta

instituição de ensino. Então, eu gostaria de iniciar pedindo para você conceituar Formação Continuada em serviço.

S7: É um momento específico de reflexão sobre as problemáticas referentes a atuação do professor em sala de aula.

P: Você considera que aqui se desenvolvem atividades favoráveis que contribuem para o crescimento da equipe docente? Fale sobre esse assunto.

S7: Claro! Verificamos as demandas, refletimos sobre e apresentamos propostas que venham contribuir com a formação desses docentes. Um exemplo: No ano passado percebíamos muitos problemas quanto as questões avaliativas, quantidades e formas de avaliações aplicadas, então propomos diversas discussões sobre o tema, com um propósito final de construirmos um portfólio contendo várias e inovadoras práticas avaliativas, aplicadas aqui no campus. Foi muito produtivo.

P: E quanto ao papel dos coordenadores pedagógicos e dos docentes no planejamento das atividades de formação continuada, fale sobre a ação desses atores.

S7: Bem, aqui nesse campus, esse trabalho fica especificamente a cargo de uma equipe formada por docentes e um representante pedagógico do sociopedagógico. Desta forma os coordenadores têm outras funções.

P: Agora me fale sobre as mudanças geradas em você, a partir das atividades executadas em formação continuada em serviço? E também as geradas no coletivo ou na própria instituição.

S7: Em mim gerou novos desafios, pois desde que entrei aqui nesta instituição eu participo da equipe que organiza as ações de formação continuada, e os professores são diversos, com necessidades diversas. Nos demais professores eu acredito que gerou novas formas de olhares a partir das reflexões apresentadas.

P: Se você tivesse que lembrar um momento crucial ocorrido aqui, durante alguma reunião de formação continuada, que momento destacaria?

S7.Não lembro.

P: Para você, quais os maiores obstáculos para a realização das atividades de Formação Continuada?

S7: Eu acho a diversidade de professores, inclusive de professores que vieram da área técnica, sem passar por nenhum conhecimento pedagógico. Eles acreditam que dar aula é mostrar o que sabem. Desconhecem as questões pedagógicas, metodológicas, psicológicas, entre outras que fazem parte da práxis.

P: Bom, já estamos encerrando nossa entrevista. Você teria mais algum ponto a acrescentar sobre o assunto aqui discutido: Formação Continuada?

S7: Não.

Sujeito 8

Identificação do perfil demográfico: sexo masculino, idade 30 anos, dois anos de atividades na instituição, cinco anos de magistério, cinco anos de experiência em docência no Ensino Superior, não tem experiência de magistério em outros níveis de ensino. Formação: LICENCIATURA EM MATEMÁTICA

P: Bom dia! Estamos desenvolvendo uma pesquisa sobre a Formação Continuada em serviço. Eu estou buscando compreender, para descrever, qual a percepção dos educadores sobre a política de formação continuada em serviço estabelecida nesta instituição de ensino. Então, eu gostaria de iniciar pedindo para você conceituar Formação Continuada em serviço.

S8: É um processo contínuo de preparação e formação dos docentes enquanto atuam na instituição, tendo como objetivo melhorar continuamente a atuação do professor no âmbito escolar.

P: Você considera que aqui se desenvolvem atividades favoráveis que contribuem para o crescimento da equipe docente? Fale sobre esse assunto.

S8: Sim. As atividades desenvolvidas contribuíram significativamente para melhorar os processos avaliativos que cada professor adota. A proposta de reflexão sobre os métodos avaliativos é tangente a todos os docentes, o que fez do processo de formação desenvolvido, algo importante para a maioria dos docentes da instituição.

P: E quanto ao papel dos coordenadores pedagógicos e dos docentes no planejamento das atividades de formação continuada, fale sobre a ação desses atores.

S8: De acordo com o que conheço, a estrutura dos processos de formação continuada é desenvolvida por uma comissão de docentes orientados por documentos emitidos pela reitoria da instituição. Desconheço a função do coordenador pedagógico neste processo, entretanto, acredito que seja essencial a participação dos coordenadores pedagógicos e de curso para que a formação seja direcionada as demandas do corpo docente do campus.

P: Agora me fale sobre as mudanças geradas em você, a partir das atividades executadas em formação continuada em serviço? E também as geradas no coletivo ou na própria instituição.

S8: A partir da formação, tive a oportunidade de refletir e conhecer novos métodos avaliativos. Não percebi nenhuma mudança significativa no coletivo, porém acho que isso é devido à característica do tema abordado.

P: Se você tivesse que lembrar um momento crucial ocorrido aqui, durante alguma reunião de formação continuada, que momento destacaria?

S8: Destacaria os relatos de experiências avaliativas aplicadas por alguns professores, pois só assim foi possível conhecer não só novas propostas, como a reação dos alunos diante das mesmas.

P: Para você, quais os maiores obstáculos para a realização das atividades de Formação Continuada?

S8: O maior obstáculo é reunir os professores em um dia conveniente para todos. Além disso, o processo deveria ser facultativo, pois a compulsão não garante o interesse dos professores sobre os temas abordados, o que inviabiliza o processo de formação.

P: Bom, já estamos encerrando nossa entrevista. Você teria mais algum ponto a acrescentar sobre o assunto aqui discutido: Formação Continuada?

S8: É um processo importante e pode ser promovido de diversas formas. Acredito que esta formação deveria ser baseada mais em discussões e reflexões do que em apresentação unilaterais. É importante respeitar e conhecer as particularidades metodológicas de cada professor em qualquer segmento do processo de ensino-aprendizagem.

APÊNDICE D-RELATO DE OBSERVAÇÃO

O contato com a direção e os professores ocorreu facilmente. Estabeleceu-se informalmente uma conversa inicial com um professor e uma pedagoga da instituição explicando-se a intenção e o objetivo da pesquisa, os dois fazem parte da comissão que organiza as ações de formação continuada. Os mesmos se mostraram animados com a investigação, relataram ter interesse e curiosidade de conhecer mais profundamente sobre o que os membros pensam sobre a proposta de formação continuada que é desenvolvida na instituição. De imediato, me informaram sobre a data e horário em que haveria a referida atividade de formação que se relata, onde, procurou-se estar pontualmente para acompanhar todo o andamento do processo de formação continuada que seria desenvolvida com os docentes daquela instituição. Conseguiu-se então fazer a primeira observação com duração de 80 minutos, o tempo dedicado às atividades daquele dia. Era uma quarta-feira, cheguei às 13: 15 e sai às 14: 35. O grupo estava quase completo, muitos professores estavam presentes, era praticamente toda a equipe de docentes da instituição, 50 professores. Não havia separação de professores por curso ou área de atuação. Os professores foram muito hospitaleiros. O local onde eles se reuniram, naquele dia específico, foi, inicialmente em um auditório e depois em salas menores, retornando no final para o auditório. O primeiro espaço em que houve o agrupamento, para o início das ações, era grande e bastante arejado, com cadeiras bem confortáveis, material áudio visual instalado e uma mesa à frente, onde se posicionou o professor que estava liderando as atividades daquele dia. Este professor deu as boas vindas para a equipe e explicou que naquele dia específico eles iriam discutir a proposta didática dos cursos superiores e técnicos, já que, essas propostas estavam sendo reformuladas pela reitoria e havia uma solicitação de que os diversos campi enviassem contribuições, sugestões e/ou críticas sobre as alterações das referidas novas propostas didáticas. A princípio houve certo alvoroço por parte de alguns docentes sugerindo agrupamentos diferenciados para conduzir as discussões. Uns queriam discutir ali mesmo, a sugestão era projetar a proposta, ler em voz alta cada item e aqueles que quisessem contribuir com alguma modificação, crítica ou complementar, fariam ali mesmo. A proposta não foi aceita porque muitos docentes acharam que seria enfadonho e cansativo realizar aquela atividade daquela forma. Depois de algum tempo chegaram à conclusão que se dividiriam em equipes por níveis de atuação, ou seja, professores que ministram aulas no ensino médio, no ensino técnico e no ensino superior, os grupos seriam organizados desta forma, fariam a leitura do

texto e trariam as contribuições para apresentar no grupo maior. Saíram então três equipes que se reuniram em salas menores e começaram a ler e discutir as alterações da nova proposta didática. Estive acompanhando o grupo de professores que ministravam aulas no ensino superior, já que esse grupo de docentes era o foco de nossa pesquisa. Pude perceber que havia ali, naquele pequeno grupo, alguns dos docentes que atuavam tanto no superior como no ensino técnico, eram apenas oito professores e ainda observava-se, com muita evidência, por parte de alguns docentes, certa desmotivação em relação à atividade proposta. As leituras eram realizadas com a expressão de um grande sacrifício e um ar de deboche ficava visível. Havia também a manifestação de conflitos de ideias que eram expostas, mas não se aprofundavam nas discussões e parecia que a dúvida continuava presente. Percebia-se uma junção de docentes com pouquíssimo interesse em desenvolver com seriedade aquela atividade, mas como era uma “exigência” ou “imposição” elas ali se encontravam para concluir aquela ação. Depois de realizarem toda a leitura do documento e chegarem as suas conclusões sobre as alterações que seriam propostas, o grupo retornou ao auditório onde devido ao pouco tempo disponível para a atividade não foi possível socializar as ideias no grupo maior, ficando combinado que iriam entregar de forma escrita as observações feitas pelas equipes e o líder da comissão encaminharia a reitoria. Desta forma finalizou esse encontro de formação continuada em serviço.

ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do Projeto: OLHAR DE EDUCADORES SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO

Orientador: Prof. Dr(a). Raquel Duarte Abdalla

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário, em uma pesquisa. Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir. No caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é da pesquisadora responsável. Em caso de recusa você não será penalizado (a) de forma alguma.

Objetivo da pesquisa: compreender a percepção de educadores quanto à política de formação continuada no ensino superior em um Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia da Região Metropolitana do Vale do Paraíba e Litoral Norte (RMVPLN)

Coleta de dados: a pesquisa terá como instrumentos de coleta de dados os documentos da instituição; observação participante; e entrevistas que serão aplicadas a 17 professores de ensino superior e a dois coordenadores pedagógicos de um Instituto Federal na cidade de São José dos Campos-SP.

Destino dos dados coletados: a pesquisadora será responsável pelos dados originais coletados nas entrevistas, permanecendo de posse dos mesmos por um período não inferior a cinco anos, quando então destruídos. Os dados originais serão guardados, tomando-se todo o cuidado necessário para garantir o anonimato dos participantes. As informações coletadas no decorrer da pesquisa, bem como os conhecimentos gerados a partir deles não serão utilizados em prejuízo das pessoas ou da instituição onde o pesquisa será realizada. Os dados coletados por meio de observação participante e entrevista serão utilizados para a dissertação a ser apresentada ao Mestrado em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais da Universidade de Taubaté (SP), bem como para divulgá-los em publicações, periódicos e/ou apresentações em eventos científicos.

Riscos, prevenção e benefícios para o participante da pesquisa: o possível risco que a pesquisa poderá causar aos voluntários é que poderão se sentir desconfortáveis, inseguros ou não desejarem fornecer alguma informação pessoal solicitada pelo pesquisador no grupo focal e nas entrevistas. Com vistas a prevenir os possíveis riscos gerados pela presente pesquisa, aos participantes ficam garantidos os direitos de anonimato; de abandonar a qualquer momento a pesquisa; de deixar de responder qualquer pergunta que ache por bem assim proceder; bem como solicitar para que os dados por ele fornecidos durante a coleta não sejam utilizados. O benefício esperado com o desenvolvimento da pesquisa será o fato de oferecer aos participantes e à comunidade acadêmica maiores informações e conhecimentos acerca dos aspectos que compõem a formação continuada em serviço. Cabe aqui ressaltar também que pelo aspecto interdisciplinar que se pretende abordar no presente estudo, os conhecimentos gerados nesta pesquisa poderão despertar o interesse de profissionais, instituições, pesquisadores e fundamentar estudos em outras áreas do conhecimento no que diz respeito ao presente objeto de pesquisa. Os principais benefícios do presente estudo, contudo, poderão se apresentar somente ao seu final, quando das suas conclusões.

Garantias e indenização: fica garantido o direito às indenizações legalmente estabelecidas aos indivíduos que, por algum motivo, sofrerem qualquer tipo de dano pessoal causado pelos instrumentos ou técnicas de coleta de dados. Os participantes têm o direito de serem informados a respeito dos resultados parciais e finais da pesquisa, para isso, a qualquer momento do estudo terão acesso aos pesquisadores responsáveis pela pesquisa para esclarecimento de suas dúvidas.

Esclarecimento de dúvidas: a investigadora é mestranda da Turma 2016 do Mestrado em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais da Universidade de Taubaté (SP), ERIDAN PIRES CONDE

ROCHA, residente no seguinte endereço: rua Eduardo Levy, 527, Bairro Vila Capivari, podendo também ser contatado pelo telefone (12)98191-3380, inclusive ligações a cobrar. A pesquisa será desenvolvida sob a orientação do (a) Profa. Dra. Raquel Duarte Abdala, que pode ser contatado pelo telefone (12)981764774. A supervisão da presente pesquisa será feita pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté, situado na Rua Visconde do Rio Branco, 210 – Bairro: Centro, Taubaté-SP, no telefone: (12) 3625-4217.

A presente pesquisa não acarretará quaisquer tipos de ônus e/ou despesas aos participantes, sendo os dados coletados nas dependências da Instituição onde os participantes que comporão a amostra atuam, em horário condizente com a sua disponibilidade. Da mesma forma fica aqui esclarecido que a participação no presente estudo é em caráter voluntário, não havendo nenhum tipo de pagamento pela sua participação, ficando excluídas as indenizações legalmente estabelecidas pelos danos decorrentes de indenizações por danos causados pelo pesquisador. As informações serão analisadas e transcritas pelo(a) pesquisador(a), não sendo divulgada a identificação de nenhum participante. O anonimato será assegurado em todo processo da pesquisa, bem como no momento das divulgação dos dados em publicação, periódicos e/ou apresentação em eventos científicos. O depoente terá o direito de retirar o consentimento a qualquer tempo. A sua participação dará a possibilidade de ampliar o conhecimento sobre a formação continuada em serviço.

DECLARAÇÃO

Declaro que li e que compreendi todas as informações contidas neste documento, sanei todas as minhas dúvidas com o pesquisador quanto à minha participação no presente estudo, ficando claros quais são os propósitos da presente pesquisa, os procedimentos a serem realizados, os possíveis desconfortos e riscos, as garantias de não utilização das informações em prejuízo das pessoas no decorrer e na conclusão do trabalho e da possibilidade de obter esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que a minha participação não será paga, bem como não terei despesas, inclusive posso desistir de participar da pesquisa.

Concordo em participar do estudo podendo retirar meu consentimento a qualquer momento, sem necessidade de justificar o motivo da desistência, antes ou durante a pesquisa, sem penalidades, prejuízo ou perda de qualquer benefício que possa ter adquirido.

São José, _____ de _____ de 2017.

Assinatura do Participante

Nome do Participante: _____

ERIDAN PIRES CONDE ROCHA

Pesquisador (a) Responsável

Declaramos que assistimos à explicação do(a) pesquisador(a) ao participante, que as suas explicações deixaram claros os objetivos do estudo, bem como todos procedimentos e a metodologia que serão adotados no decorrer da pesquisa.

Testemunha

Testemunha

**DOCUMENTOS QUE SISTEMATIZAM AS ATIVIDADES DE FORMAÇÃO
CONTINUADA DOCENTE DO CAMPUS PESQUISADO**

**DOCUMENTOS E INFORMATIVOS EXPEDIDOS PELA REITORIA DO IFSP-
ORIENTAÇÕES PARA ORGANIZAÇÃO DAS AÇÕES DE FORMAÇÃO
CONTINUADA DOCENTE EM SERVIÇO**