

**UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO**  
**HUMANO: FORMAÇÃO, POLÍTICAS E PRÁTICAS SOCIAIS**

**PERSPECTIVAS DE EDUCADORES SOBRE**  
**FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO**

**Taubaté – SP**

2018

**ERIDAN PIRES CONDE ROCHA**

# **PERSPECTIVAS DE EDUCADORES SOBRE 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 SOBRE 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

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 \_\_\_\_\_

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)

## AGRADECIMENTOS

Esta pesquisa é fruto de muito esforço e dedicação, como também estímulo e contribuições 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.

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

A minha filha Laísa Conde, por ser uma filha exemplar.

Ao meu genro Éder Paulo pelas contribuições diversas, em especial pelas revisões de formatação desse 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 exemplo na carreira docente e também aos meus sobrinhos e cunhados que contribuem torcendo pelo meu sucesso.

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

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.

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

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

## RESUMO

A Formação Continuada em serviço possui 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 pela LDB 9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação). Os conceitos que os educadores possuem sobre 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 essa formação a partir da ótica de seus educadores, com a finalidade de fomentar discussões sobre as ações de formação docente estruturadas nas instituições de ensino, ou seja, há uma necessidade atual de se fazer emergir reflexões sobre como tem sido organizada e planejada essas reuniões de Formação Continuada em serviço. As atividades de Formação Continuada em serviço 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, sobre a proposta de formação continuada em serviço, de um Instituto Federal da região do vale do Paraíba paulista, a partir das experiências construídas no espaço da instituição, no cotidiano de suas práticas pedagógicas, tomando como referência diferentes visões sobre a temática em estudo, visões de professores e pedagogos, sujeitos envolvidos no processo de formação. Trata-se de um estudo de caso. É uma pesquisa de abordagem qualitativa, com objetivo, 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 entrevistas semiestruturadas, observação participante e documentos que orientam as atividades de Formação Continuada na instituição. Os dados foram interpretados pela triangulação de métodos. Conclui-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 nas formações em serviço, como também, uma necessidade de ampliar a participação dos docentes na elaboração das propostas oferecidas pelas instituições. Ressalta-se ainda que seja necessário incentivar nas instituições a construção de políticas de aperfeiçoamento para a formação docente continuada, estas devem ser estruturadas com uma continuidade, a fim de favorecer uma maior qualidade na atuação do professor.

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

## **ABSTRACT**

Professional Development 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, as recommended by LDB 9394/96 (Law on Guidelines and Bases of Education). The concepts that educators have about this theme are present in educational institutions and can expand conceptions that hinder and / or improve different ways of organizing actions. Therefore, it is beneficial for the educational process to reflect this formation from the perspective of its educators, with the purpose of fomenting discussions about the actions of teacher training structured in the educational institutions, in other words, there is a current need to make reflections on how these In-Service Training meetings have been organized and planned. In-service training activities should stimulate teachers to become eminently key players in the teaching and learning process, protagonists, participants in the planning of training activities. Therefore, in the research developed, it is intended to understand the perspectives of eight educators, who work specifically in higher education, on the proposal of continuing training in service, of a Federal Institute of the region of the Paraíba valley of São Paulo, from the experiences built in the institutional space, in the daily life of their pedagogical practices, taking as reference different views on the theme under study, visions of pedagogical coordinators and teachers, subjects involved in the training process. This is a case study. It is a research of qualitative approach, with objective, descriptive and explanatory. The theoretical foundations were oriented from the critical theoretical line. Methodologically, six high school teachers and two pedagogical coordinators were involved. To collect and analyze the data, we used semi-structured interviews, participant observation and documents that guide the activities of Continuing Education in the institution. The data were interpreted by the triangulation of methods. It is concluded that there is a dissatisfaction among educators regarding the actions taken in in-service training, as well as a need to increase the participation of teachers in the elaboration of the proposals offered by the institutions. It is also worth mentioning that it is necessary to encourage the institutions to develop policies for the improvement of continuing teacher education, which must be structured with continuity, in order to favor a higher quality in the work of the teacher.

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

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1-Mapa da Localização do vale do Paraíba Paulista.....	19
Figura 2-Distribuição das Cidades e sua localização no vale do Paraíba Paulista.....	20
Figura 3-Mapa da Localização dos Institutos Federais no Estado de São Paulo.....	20



## LISTA DE TABELAS

Tabela 1-Gênero dos entrevistados.....??	??
Tabela 2-Distribuição dos professores por gênero em três campus do IFSP .....	54
Tabela 3-Tempo de Docência.....	55
Tabela 4-Tempo de atuação na instituição.....	57
Tabela 5-Idade dos sujeitos.....	58
Tabela 6-Formação Básica.....	59
Tabela 7-Concepções sobre o conceito de formação continuada em serviço.....	61

## SUMÁRIO

<b>1.INTRODUÇÃO</b>	12
1.1 Problema	18
1.2 Objetivos	19
1.3 Delimitação do Estudo	22
1.4 Relevância do Estudo/Justificativa	27
1.5 Organização do Trabalho	27
<b>2. A ORIGEM DOS INSTITUTOS FEDERAIS</b>	28
2.1 Função social, objetivos e metas	31
2.2 Princípios norteadores da instituição	32
<b>3. REVISÃO DE LITERATURA</b>	35
<b>3.1-Formação Docente Continuada</b>	35
3.1.1 Contribuições de pesquisas realizadas	35
3.1.2 Formação inicial e formação continuada: conceituando os termos	37
3.1.3 A reflexão durante a ação docente: eficácia da formação docente em serviço	41
<b>4. PERCURSO METODOLÓGICO</b>	49
4.1 Caracterizando o tipo de pesquisa	49
4.2 Descrevendo o caminho metodológico	50
4.3 Descrevendo a População/Amostra	
4.4 Os instrumentos utilizados na pesquisa	51
4.5 Procedimentos para a coleta e análise dos dados	53
<b>5. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS</b>	54

5.1 Perfil sócio demográfico dos participantes	54
5.1.1 Gênero	55
5.1.2 Tempo de atuação docente/ensino superior/outros níveis	57
5.1.3 Tempo que atua na instituição	57
5.1.4 Idade	58
5.1.5 Formação Básica	59
5.2 A Formação em serviço na perspectiva de educadores	
5.2.1 Definindo Formação Continuada em serviço	60
5.2.2 A organização das ações refletindo mudanças na prática docente	64
5.2.3 Desafios e obstáculos	68
5.2.4 Contribuições para o aperfeiçoamento das ações	71
<b>6. CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	73
<b>7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	75
APÊNDICE I- Instrumento para coleta de dados-Roteiro para entrevista	84
APÊNDICE II- Instrumento para coleta de dados-Roteiro de observação	85
APÊNDICE III- Transcrição das entrevistas realizadas	86
APÊNDICE IV- Transcrição da observação	102
APÊNDICE V-Ofício	104
ANEXO I- Termo de consentimento livre e esclarecido	106
ANEXO II-Termo de autorização I e II	108
ANEXO III-Parecer de aprovação do comitê de ética da UNITAU	110
ANEXO IV-Documentos que orientam a prática da formação continuada na instituição	111

## **1. INTRODUÇÃO**

Na contemporaneidade, devido às rápidas transformações que envolvem todos os campos, sociais, políticos e econômicos, percebe-se que as instituições de ensino são estimuladas a implantar ações internas que proporcionem aos seus docentes uma formação em serviço, já que, essas diversas mudanças que ocorrem nos diferentes espaços, se refletem também nas demandas educacionais exigindo novos saberes para a profissão docente. No entanto, é necessário que essa formação em serviço, não aconteça somente como forma de cumprir uma exigência do momento ou se adequar a mais um modismo educacional, ou até mesmo como um treinamento. O essencial é que seja pensada a partir da ótica dos educadores, para que estes se sintam integrantes e protagonistas em todo o processo, sendo supridos por conhecimentos os quais lhes são requeridos através dessas 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 à larga quantidade e com uma 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 sobre a atuação desse profissional.

Para atender às demandas descritas, como também, às tantas outras necessidades do educador, tais como: aplicação em sala de aula das novas tecnologias da informação, inovações nas modalidades de ensino e aprendizagem, implementação de métodos ativos de aprendizagem, atribuições à cultura da diferença, inclusão de alunos com diferentes deficiências, etc., devem-se estimular aprendizagens constantes entre os diversos envolvidos nos espaços educacionais, possibilitando uma reflexão e, conseqüentemente, um aprofundamento maior no entendimento sobre o sentido das escolas como espaço de construção

e reconstrução de saberes, bem como, um espaço de transformação social. Afinal, à escola é a instituição que tem o papel, na figura do professor, de trabalhar as inovações e informações diversas, na perspectiva de transformá-las em conhecimento, tarefa primordial dessa instituição de ensino. Esse entendimento diferenciado da escola como, 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 nos espaços internos dessas instituições de ensino.

Portanto, se percebe que a formação docente em serviço, tem hoje, essa nova perspectiva de desestruturar saberes, na expectativa de reconstruções mais aperfeiçoadas. Essas reconstruções de conhecimentos nos levam a refletir que a formação docente em serviço beneficia o 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”, toma conta do cenário educacional, no início dos anos 90 do século XX, mas com uma conotação destorcida, pois relaciona a reflexão como atributo do professor, massificando o termo, reduzindo-o a um fazer técnico, já que se estabelece para satisfazer os princípios do capital.

Logo, é importante reforçar que a atitude docente reflexiva, não está sendo aqui defendida como essa reflexividade de cunho neoliberal, capitalista, na qual explicou Pimenta (2006) anteriormente, e que também ratifica Libâneo (2011), que pode muitas vezes se situar no âmbito do positivismo, do neopositivismo ou, ainda, do tecnicismo, cujo denominador comum é a racionalidade instrumental. Mas, o que se busca defender como prática nas formações continuada de professores é a ação-reflexão-ação, para além da perspectiva de Dewey (1952, p.94), onde, “o pensamento ou reflexão [...] é o discernimento da relação entre aquilo que tentamos fazer e o que sucede em consequência”. Com maior esclarecimento, discute-se a forma que conceitua 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 defendia Gramsci(1999),direcionando a uma atuação eficaz no trabalho do docente.

Segundo Brzezinski (2008), o paradigma educacional atual para formação de professores requer uma inter-relação entre cultura, sociedade e educação, ou seja, uma relação

tridimensional no processo de construção dos novos saberes da profissão docente, o que implicaria a refletir sobre atitudes de modificações na forma de percepção dos nossos educadores. Seria um avanço na ação reflexiva dos professores, pois ultrapassaria os muros da escola, na realização de uma contextualização do tema a ser refletido, favorecendo também a autonomia docente.

Portanto, é pertinente se reafirmar que a formação de professores em serviço, é um desafio da atualidade, e que, dependendo da maneira como é conduzida, poderá desencadear esse processo de ação-reflexão-ação, ou seja, o docente age, pensa sobre o 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. E aqui se ressalta novamente, que essa transformação na ação do professor não se espera que se aplique 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 atitudes que reflitam em benefícios para a sociedade, numa amplitude muito maior do que somente o contexto interno da escola, mas na conscientização de que os docentes são, conforme Gramsci (1999), intelectuais orgânicos que podem transformar a escola em um ambiente de luta pela construção de uma contra hegemonia, na construção de conhecimentos que levem os indivíduos a criticar as desigualdades da sociedade, trazendo outras perspectivas de pensar essas relações sociais, logo, formando outros intelectuais orgânicos.

Libâneo, apud Pimenta (2006), ao se referir sobre a reflexividade, a define 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”. Pimenta (2006, p.23) reforça que “só a reflexão não basta, é necessário que o professor seja capaz de tomar posições concretas...”. Logo, nas instituições de ensino a formação continuada dos docentes em serviço, não pode ser concebida como treinamento ou como momento de reunião de planejamento, mas deve ser institucionalizada como uma política, através de atividades com continuidade, que desencadeiam a reflexão sobre a ação dos participantes, e principalmente deve ser exercida em caráter coletivo, prevista anualmente no calendário escolar, sendo regulamentada e definida como um dia de caráter letivo. Assim ocorrendo, 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 junto às escolas e aos professores, destaca a prática reflexiva, enquanto prática social. Para este autor, a prática reflexiva enquanto prática social, prática esta que reflete os problemas sociais e que para ser um tipo de reflexão eficaz, deve ser realizada em coletivo, o que levaria a necessidade de transformar as escolas em “comunidades de aprendizagem”, os professores se apoiariam e se estimulariam mutuamente. Ainda defende que esta prática seria um compromisso que tem um importante valor estratégico para se criar as condições que proporcionem a mudança institucional e social, contribuindo também para ampliar os “intelectuais orgânicos” Gramsci(1999 , p.26) na classe docente. Charlot *apud* Pimenta (2006, p.90) defende que “os professores, na verdade, estão se formando mais com os outros professores dentro das escolas do que nas aulas das universidades ou dos institutos de formação”.

Candau (2008), compartilhando de um pensamento semelhante é enfática em afirmar que os problemas educacionais estão inseridos no “chão da escola”. Portanto, é nesse espaço, na própria instituição, nas relações com os seus pares, sabendo-se que as instituições de ensino possuem identidades próprias e culturas organizacionais específicas, que se deve buscar refletir sobre as demandas educacionais.

Logo, observa-se que é necessário fazer emergir a Formação Continuada de professores em serviço, como sendo esse momento rico, dentro da instituição, em que se proporciona a reflexão coletiva, fomentando no professor as construções e reconstruções de saberes, aperfeiçoando suas ações, encaminhando-o a se tornar 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, 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 constrói e reconstrói novos conhecimentos. Para Giroux (1990), a reflexão coletiva desenvolve no professor o intelectual crítico, pois, incorpora a análise dos contextos escolares no contexto mais amplo, colocando clara a direção de sentido, à reflexão como um compromisso emancipatório de transformação das desigualdades sociais. Há aqueles que denominam determinados processos de reflexão baseados na experiência cotidiana de “modos de pensar”, mas para Gramsci (1999), “todos são

filósofos”, isto significa que, na ação prática dos homens, “está contida implicitamente uma concepção de mundo, uma filosofia.” Na visão deste teórico esse conhecimento é denominado de “cultura política”, linguagem ou ideologia e se constitui a partir de uma organização intelectual e moral oriunda da experiência individual e também coletiva. Gramsci(1999) considera que a mediação profissional dificilmente se separa da mediação política.

Diante dessa afirmação gramsciana, se deve 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 políticos, neste cenário de desordem em que o mundo atual vive, pois, 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. È 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”.

Portanto, 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 do Vale do Paraíba paulista, a partir de uma vivência pessoal, que surgiram as inquietações iniciais para buscar compreender a percepção dos educadores sobre o processo de formação continuada em serviço desenvolvido pela instituição na qual 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 de formação continuada, como também, a participação dos professores nessas reuniões de formação, não atingia o número desejado e esperado pela instituição. Logo, ficava a inquietação de se buscar entender o porquê desse comportamento, como também determinados tipos de atitudes incoerentes a profissão docente. Surgiu então o propósito de se investigar este cenário de formação em serviço, partindo-se das perspectivas destes educadores, procurando ouvi-los, deixando-os expressar através da fala e da escrita a compreensão sobre formação docente em serviço, quais as suas necessidades e ansiedades quanto a estas ações de formação em serviço.

Tendo a oportunidade de acompanhar e observar diversas situações da realidade que envolve a prática da formação continuada em serviço, às facilidades, como também as dificuldades que apareciam diante das ações de formação, surgiram muitas incógnitas que



precisavam ser esclarecidas. Buscar compreender de forma mais aprofundada essas ações de formação, na ótica de alguns educadores (professores e pedagogos), se tornou naquele momento uma ansiedade da pesquisadora, visando contribuir para tornar as ações mais ricas, muito mais participativas, permitindo que a instituição, a partir dessa investigação, pudesse construir um programa de formação continuada mais solidificado, mais coerente com a necessidade da instituição.

Diversos teóricos também se inquietam com essa temática. Pode-se verificar que há essa inquietação em Libâneo (2011), quando afirma que estamos vivendo 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)

Logo, perante toda essa discussão estabelecida, no olhar de diferentes teóricos sobre formação docente e 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 do dia-a-dia, valorizando a participação dos professores na construção das ações que permearão a formação continuada da instituição. Bem como, utilize-se de 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 se 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 se desenvolver a prática da experiência reflexiva no professor (Alarcão, 1996; Nóvoa, 1995; Shon, 1995; Zeichner, 1998, 1995, 1993). Pelas experiências que já fizeram uso de criar estratégias da prática da reflexão na formação continuada com docentes, cita-se que no ato da reflexividade os professores são fomentados a desenvolver a autonomia em seu ofício, passando a interpretar o que vê 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 forma aqueles em 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; 5) coerência.

É evidente que a responsabilidade da formação continuada não recai somente sobre a instituição, mas também sobre o docente. Segundo Freire (2003), “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.” Portanto, o que se quer compartilhar são as ideias de Santos apud Pimenta (2006, p.181) quando:

[...] defende um (a) professor (a) 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.

Veja que o professor intelectual é um professor que exercita o seu pensamento reflexivo que impulsiona para a construção da autonomia. Essa autonomia que se faz referência à profissão docente é um aspecto necessário para uma prática transformadora, e que a mesma é ampliada a partir dos atos reflexivos desenvolvidos pelo professor. Logo, 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, ou seja, este professor também 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. Logo, dispensam as estratégias metodológicas da didática, as quais comprovadamente podem facilitar no processo de ensino e aprendizagem. Essa resistência se expressa de diversas formas, muitas vezes ficam bastante visíveis na desvalorização que certos professores atribuem à formação continuada em serviço, principalmente, quando esta envolve discussões sobre saberes da docência.

Portanto, sabendo que se deve adequar à oferta da proposta de formação continuada à demanda docente, para uma melhor aceitação por parte dos mesmos, o problema formulado para esta pesquisa é: Como os educadores, do Ensino Superior de um Instituto Federal da Região Metropolitana do vale do Paraíba paulista, 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 sobre a proposta de formação continuada em serviço da instituição de ensino na qual estes 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 sobre a Formação Continuada Docente em serviço;

Descrever as perspectivas sobre as atividades de formação continuada em serviço, a partir do olhar dos professores iniciantes e professores experientes, e de funções na instituição de ensino superior, professores e coordenadores pedagógicos;

### **1.3 Delimitações do Estudo**

A Formação Docente, por ser muito discutido na contemporaneidade, como também despertar muita curiosidade quanto à forma como são conduzidas, foi escolhido como tema a ser abordado na referida pesquisa. No entanto, Formação Docente tem uma amplitude muito extensa, além de ser um tema com bastante complexidade, pois, envolvem-se muitas vertentes. No entanto, delimitou-se nesta investigação, trabalhar Formação Continuada de docentes em serviço, contemplando-se 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 do Ensino Superior, nos Institutos Federais de São Paulo, na Região do Vale do Paraíba paulista. Trata-se de uma instituição de ensino que teve sua expansão recentemente, a partir do ano de 2008. Mas, escolheu-se apenas um dos Campus que contemplam a Região do Vale do Paraíba paulista, constituindo-se a realização de um estudo de caso.

O vale do Paraíba paulista fica localizado no extremo leste do Estado de São Paulo, conforme demonstra-se na figura 1.



**Figura 1 - Mapa da Localização do vale do Paraíba paulista.**

**Fonte São Paulo, 2012.**

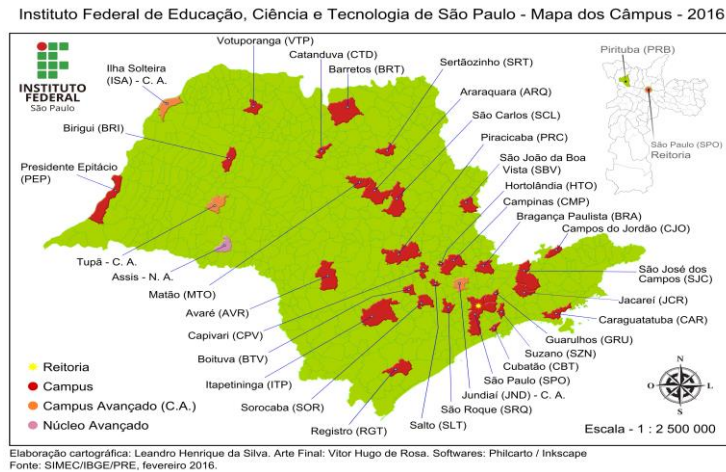
A extensão territorial deste vale é de 16.192.770 quilômetros quadrados, com densidade de 151,51 habitantes por quilômetro quadrado. O nome Vale do Paraíba paulista, provém da formação geológica formada por três unidades de relevos predominantes: a serra do mar, de um lado, a serra da Mantiqueira, de 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 como Macrometrópole Paulista, considerada a 10ª maior região metropolitana do Brasil, sendo composta de cinco sub-regiões, englobando um total de 39 cidades, localizadas e distribuída conforme se verifica na figura 2 .



**Figura 2 - Distribuição das cidades e sua localização no Vale do Paraíba Paulista  
Fonte: São Paulo, 2012.**

Para a seleção e escolha do Instituto Federal em que se desenvolveu a pesquisa, utilizou-se algumas etapas de trabalho. Inicialmente fez-se um levantamento para verificar o número de Institutos Federais existentes em todo o Estado de São Paulo. Através de pesquisas em site do Instituto Federal de São Paulo obtiveram-se os seguintes dados, conforme figura 3.



**Figura 3 - Mapa da Localização dos IF no estado de São Paulo**  
**Fonte: site do IFSP**

Chegou-se ao registro do número de 36 Institutos Federais no Estado de São Paulo, sendo apenas quatro Institutos Federais 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 desenvolver a pesquisa através de um estudo amostra, também denominado estudo de caso.

O campus pesquisado 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 que está em exercício. Conta no ano da realização da investigação com seis cursos, divididos em técnicos de nível médio e cursos de nível superior. Os três cursos técnicos são: concomitante/subsequente de automação Industrial, eletrotécnica e mecânica, possui também cursos técnicos integrados ao ensino médio de automação industrial e mecânica. Há três cursos de nível superior, sendo dois cursos de Licenciatura na área de Exatas, os quais são: Licenciatura plena em matemática, Licenciatura plena em química e um curso superior de Bacharelado de Engenharia de Controle e automação. Possui uma equipe formada por 17 professores ministrando aulas nos componentes curriculares que contemplam o currículo dos cursos de nível superior. Possui também, na equipe de educadores da instituição, dois pedagogos que desenvolvem ações de contribuição ao processo educacional da instituição.

## 1.4 Relevância do Estudo / Justificativa

No contexto educacional, a garantia do direito a 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 de ensino superior, questiona-se o porquê da referida legislação não contemplar formação continuada como necessidade para esses profissionais que atuam especificamente no ensino superior, pois, entende-se ser uma demanda tanto para os educadores da educação básica, quanto os demais professores que atuam no ensino superior, já que, as exigências por inovações 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.

Portanto, a legislação falha por mencionar para esses docentes apenas a necessidade de ingresso em nível de 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 porque não se dizer didático-pedagógicas. No entanto, o que se verifica é que esta legislação, tendo sido estabelecida a mais de vinte anos, necessita ser reformulada, já que, não contempla essa necessidade emergente da contemporaneidade, que é a formação continuada direcionada aos docentes deste nível de ensino. Explica-se a emergência dessa demanda, pelo fato das diversas mudanças ocorridas neste novo contexto social, político e econômico, exigindo-se do docente o desenvolvimento de novas competências, mas também,

por ser evidente que as pós-graduações *stricto sensu*, não contemplam as necessidades específicas para uma atuação eficaz nesse nível de ensino, já que, as programadas de mestrado e doutorado visam muito mais a formação de um pesquisador do que a formação de um professor, são atuações diferenciadas.

Fica garantida na legislação educacional a formação continuada para os 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 contemplado nessas formações, ficando, portanto, a cargo das instituições estabelecerem os seus próprios programas de formação, de acordo com a concepção particular de cada uma, no que acharem mais significativo, ou, caso entendam não acharem tão necessário realizar, não o façam.

Diante dessa discussão percebe-se que mesmo não sendo instituídas legalmente, as instituições de ensino comprometidas com a educação escolar procuram ofertar atividade com caráter de formação continuada aos seus docentes de ensino superior. No entanto, o que se questiona é se o teor dessas formações estão suprindo a necessidade do momento. Esse seria um dos pontos relevantes desta pesquisa, pois a investigação recai sobre esses programas de formação ofertados pelas instituições de ensino, em se reiterar 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, mas acontece através do processo de reflexão sobre a ação, os quais são fomentados nas próprias instituições de ensino, onde estes docentes atuam. Até mesmo porque, conforme Gatti (2008), no Brasil, muitas das iniciativas de formação continuada docente possuem a feição de programas compensatórios, sendo realizados com a finalidade de suprir aspectos de uma formação inicial deficiente.

Logo, diante dessa complexidade que é a elaboração de ações de formação continuada, percebe-se o quanto esses programas precisam ser muito bem elaborados para atender as diversas necessidades que se apresentam aos docentes durante a sua atuação profissional.

Charlot (apud Pimenta (2006), afirmam 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 as trocas de conhecimentos e experiências que ocorrem dentro das instituições de ensino, levando-se a refletir sobre a importância do desenvolvimento de ações específicas que favoreçam e enriqueçam essas aprendizagens através das trocas de informações entre os pares.



Mas, nesta mesma fala percebe-se explicitamente um direcionamento para a formação continuada em serviço, destacando que, quando esta formação está sendo efetivada, através de encontros docentes específicos de ação-reflexão-ação, dentro da instituição em que o professor atua, os insucessos educacionais tendem a ser minimizados, pois, se aprende com a prática do outro, com os acertos, mas também com os erros dos pares.

A ênfase se dá também para a abordagem relacionada à “práxis”, que nada mais é do que uma ação refletida, como nos retrata Pimenta (2006), “ação-reflexão-ação”, como um fator preponderante na construção de saberes docente. Acredita-se que esta deve permear toda ação do professor, desde os convívios nos espaços mais amplos da sociedade, até as vivências específicas deste profissional dentro da sala de aula e na própria instituição com os seus pares.

Defende-se ainda, que as mudanças educacionais devem começar internamente, sendo construídas por educadores, 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, ou seja, são responsáveis por promover inovações. Para Gramsci apud Sierra (2015), todo indivíduo tem a capacidade de pensar e agir, de construir conhecimentos, de ampliar experiências e ter uma sensibilidade, um ponto de vista próprio. Isso significa que em um conjunto de indivíduos reunidos teremos diferentes pontos de vista que poderão ser confrontados no alcance de um determinado conhecimento. Tomando-se como referência mais uma vez a visão gramsciana pode-se perceber que os professores exercem um grau específico de intelectualidade, ainda podendo vir a contribuir com as transformações sociais, já que:

[...] 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, p.7-8)

Pensando-se nessa possibilidade de se 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 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 no Ensino Superior, a formação dos formadores, especificamente em um Instituto Federal da Região Metropolitana do vale do Paraíba paulista. Muitas pesquisas apontam resultados sobre a 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 sobre estudos específicos nessa área. Levantam-se inclusive alguns questionamentos que poderiam direcionar outras pesquisas relacionadas à mesma temática em estudo, dentre elas seriam: quais os fatores que tem levado a tão poucas pesquisas direcionadas a formação em serviço dos docentes de ensino superior? Levanta-se a hipótese de que se acredita que esse grupo de docentes já possuem as competências e habilidades básicas necessárias à atuação em sala de aula. Mas, comprovando-se que já tendo adquirido determinados saberes, não seriam estes professores também necessitados de formação em serviço, já que, as mudanças acontecem de forma tão 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 conteúdos à didática e as condições de aprendizagem para segmentos diferenciados.” Portanto, diante da afirmação proferida por essa pesquisadora ,confirma-se que a atuação do professor de ensino superior é deveras ampla e complexa, exige-se deste docente habilidades para o ensino, para a pesquisa e para ações de extensão universitária .

Portanto, percebe-se como há uma necessidade de se ampliar as pesquisas nesse campo, pois, os registros sinalizam deficiências na função dos docentes que atuam especificamente nesse nível de ensino, e muitas vezes essas deficiências terminam refletindo em complicações nas instituições educacionais, reflexos que acabam por impactar especificamente na sociedade, tais como: baixo índice de aprendizagem nos cursos superiores em diferentes áreas de formação, evasão no ensino superior, poucas ações extensionistas nas universidades etc.; dentre 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 ou da não prática de uma

ação refletida em sala de aula e até mesmo pela ausência de programas de formação continuada na instituição aonde o docente atua. É deveras perceptível que se precisam 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 com professores desta 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, essa pesquisa tem demasiada significância, porque visa analisar a formação continuada em serviço dos docentes de Ensino Superior, a partir das perspectivas destes educadores, em uma instituição que possui uma essência predominantemente técnica, que passa de forma imediatista a ter caráter mais amplo, com ação específica na formação de professores para atuar na educação básica, a partir da promulgação de uma legislação, como sempre ocorrem as tomadas de decisões no Brasil, sem nenhum preparo anterior para as 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”. Também 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 a formação continuada, como uma proposta de abordagem reflexiva que deve ser perspectivada em torno de situações retiradas diretamente do contexto, como já anteriormente discutido e defendido nesta investigação a partir da percepção dos educadores.

## **1.5 Organização do Trabalho**

Esta dissertação está organizada em quatro capítulos. No primeiro capítulo, intitulado “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.

No segundo capítulo faz-se uma contextualização, baseando-se em referenciais bibliográficos e acesso a algumas bases de dados, sobre o tema Formação continuada docente em serviço. Fundamentando-se em estudos, definem-se formação inicial e formação continuada, estabelecendo-se um paralelo entre essas duas formações. Procura-se plicar um estudo mais aprofundado sobre a formação continuada em serviço, descrevendo-se os aspectos legais e destacando a formação continuada em serviço direcionada especificamente aos docentes do Ensino Superior, a partir de uma revisão de literatura. Apresenta-se também uma discussão sobre o processo de reflexão docente, no ato de desenvolvimento das ações de formação continuada.

O terceiro capítulo procura descrever o percurso metodológico desenvolvido para coletar e análise dos dados da pesquisa.

Já no quarto capítulo, trata-se especificamente da análise dos resultados descrevendo-se a percepção dos sujeitos envolvidos na pesquisa, inicialmente faz-se uma discussão analisando o perfil sócio demográfico dos envolvidos na investigação, posteriormente procura-se descrever as diferentes percepções dos sujeitos participantes, sobre a 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. Cria-se um paralelo de todas as informações levantadas com as teorias apresentadas no segundo capítulo, como também, com as informações específicas dos Institutos Federais descritas no primeiro capítulo. Analisam-se os documentos disponibilizados pela instituição e a observação participante, através de uma triangulação de dados.

### 3. A ORIGEM DOS INSTITUTOS FEDERAIS

No decorrer de todo o processo histórico de nosso país retrata-se a educação como um fator importante para o crescimento econômico. Em se tratando do ensino técnico, percebe-se, em relatos da nossa história, expressamente no governo de Marechal Manuel Deodoro da Fonseca em 1890, que já eram explícitos indícios de preocupação com um ensino voltado para uma classe popular diferenciada, o mesmo manifesta claramente intenções de reordenar o país pela educação popular, ao apresentar a sua política de trabalho e objetivos com os 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 (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 como 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 por meio do ensino profissional que significava, especificamente, a geração de maiores incentivos ao trabalho e mão-de-obra às indústrias as quais começavam a surgir no país, devido às mudanças que vinham ocorrendo na sua economia agrário-exportadora. Segundo Cunha (2000), em 1907 o Brasil já contava com 3.258 indústrias, sendo a maior concentração na capital federal, Rio de Janeiro, e nos estados de Minas Gerais, São Paulo, Rio Grande do Sul e Paraná. Surgem 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 de um 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 a 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” (apud INEP, 1987, p. 19). Acreditando que 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. 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 (apud INEP, 1987, p. 40).

Com a normativa criadora do conjunto de instituições educativas de ensino profissional, a finalidade destas era oferecer o ensino de ofícios referentes às especialidades industriais dos estados, sob estas 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, p. 445, 1913).

Portanto, é nesse cenário de necessidade de ensino profissionalizado, de um preparo de mão de obra para as indústrias que aqui se instalavam é que surgem os Institutos Federais.

Os Instituto Federais de Educação, Ciência e Tecnologia apresentam mais de 100 anos de história. No decorrer dessa longa trajetória, os Institutos tiveram diversas denominações, sendo a primeira delas a de Escola de Aprendizes Artífices (Decreto n. 7.566, de 23 de setembro de 1909) presente 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 dezenove 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. Passou por uma nova 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. Neste mesmo ano, através do Decreto-Lei n. 4.073, foi definida a Lei Orgânica do Ensino Industrial, que fixou as bases de organização e de regime do ensino industrial. Cabia ao ensino industrial 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 que lhes aumentasse a eficiência e a produtividade; aperfeiçoar ou especializar os conhecimentos e capacidades de 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 surgem as Escolas Técnicas, com o objetivo de oferecer “os cursos técnicos e os cursos pedagógicos, e bem assim os cursos industriais e os cursos de mestria, de que trata o regulamento do quadro dos cursos de ensino industrial”. Em 20 de agosto de 1965, foi sancionada a Lei n. 4.759, que transformou as Escolas Técnicas em Escola Técnica Federais, abrangendo todas as escolas técnicas e instituições de nível superior do sistema federal. Ainda sobre Escola Técnica Federal, a LDB de 1971 trouxe grandes implicações, pois possibilitou a formação de técnicos através de 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 n. 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 foi autorizado 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 n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008, foram criados os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Os Institutos Federais,

são definidos em seu Art. 2 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

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

Tem como objetivo central agregar à formação acadêmica a preparação para o mundo do trabalho, discutindo os princípios das tecnologias a ele 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 desenvolvimento curricular, em seus objetivos, conteúdos e métodos, baseia-se a 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 :

[...] tem 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, constitui um preceito que fundamenta a ação do Instituto Federal. 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 vista 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 lócus de forma a tornar-se credenciados a ter uma presença substantiva a favor do desenvolvimento local e regional.

### **3.2 Princípios norteadores**

A lei de criação dos Institutos Federais (Lei nº 11.892/2008) e o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) são os documentos que fundamentam as ações dos Institutos Federais. Neste sentido, com base nestes documentos, destacamos abaixo algumas concepções e princípios norteadores dos IFs (Institutos Federais). Os IFs (Institutos Federais), objetivam levar em conta o fato de que o desenvolvimento humano é um processo de construção contínua e que se estendem ao longo da vida dos indivíduos e das sociedades de forma indissociável. Compreendem o sujeito como um ser sócio-histórico, ou seja, resultado de um conjunto de relações sociais historicamente determinadas, em constante construção e transformação. O IFs acreditam que o desenvolvimento de capacidades, potencialidades, habilidades, competências, valores e atitudes especificamente humanos perpassam diretamente por uma ação educativa. Neste sentido, a instituição de ensino tem em si a responsabilidade de levar o educando ao pleno desenvolvimento

enquanto cidadão através do conhecimento construído visando uma formação geral e universal no sentido amplo. Os IFs se identificam e se comprometem com um projeto democrático de sociedade que compreende e pratica a 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 com este processo. Neste sentido, a educação assume papel cada vez mais imprescindível no processo de desenvolvimento social e também econômico. A educação é compreendida como 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. A educação é vista como fator importante e indispensável no processo de transformação dessa 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 sendo, a proposta pedagógica dos IFs vinculam-se à idéia 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 – por meio do desenvolvimento da consciência crítica dos estudantes. O vínculo da educação com o contexto social e cultural leva a questionamentos e a revisão de modelos educacionais estabelecidos para atender os anseios e 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. A proposta educacional dos Institutos Federais 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, p. 19) O objetivo principal passa pela formação profissional técnica e tecnológica de qualidade, isso só se torna possível na medida em que o processo educativo contribua com a construção de cidadãos através de novos saberes.

## **4. REVISÃO DE LITERATURA**

O trabalho estabelecido por esta pesquisa consiste em refletir a formação continuada docente a partir das pesquisas já desenvolvidas no contexto mais próximo, mas também as associando aos conhecimentos anteriormente estruturado por diferentes autores que discutem essa temática. Este trabalho, de um modo geral conflita com o cenário atual, pois, são muitas as informações que chegam ao pesquisador; este deve organizá-las e estabelecer uma linha de investigação, que se constitui em 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.

### **4.1-Formação Continuada Docente**

#### **4.1.1 Contribuições de pesquisas já realizadas**

Para conhecer a produção científica sobre a temática em estudo realizou-se diversas pesquisas que auxiliaram na organização da produção acadêmica usando-se a revisão integrativa como metodologia para este estudo.

A revisão acerca da literatura se deu inicialmente a partir de pesquisa bibliográfica em artigos e dissertações disponibilizadas no Google Acadêmico, no site da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), no site do CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico), no SCIELO (*Scientific Electronic Library Online*), 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 está realizando 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 sobre 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, através dos campos dos referidos bancos de dados denominados “assunto” e “ano”. Optou-se por recorrer inicialmente à leitura dos resumos das pesquisas, passando-se a leitura completa da dissertação e/ou tese e artigos, somente quando apresentavam pontos de aproximação com uma das palavras-chave estipuladas. Portanto, os descritores utilizados foram: Formação Continuada docente, Formação Continuada docente em serviço e posteriormente Formação Continuada em serviço, no Ensino Superior.

Encontrou-se aproximadamente 750 artigos, dissertações e teses referindo-se a Formação Continuada de docentes. No entanto, foram encontrados apenas 115 artigos direcionados a Programas de Formação Continuada em serviço que se aproximavam a pesquisa aqui retratada e um número ainda mais restrito (57), direcionado a 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.

Tomando como referência o ano de 2015, no Google Acadêmico acharam-se aproximadamente cinquenta e cinco resultados de pesquisas relacionadas a essa temática, na biblioteca da USP dezenove dissertações, já no Scielo encontrou-se nove artigos específicos relacionados à formação continuada de docentes que se aproximam especificamente ao tema da referida 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”. Nesta análise reflexiva a autora traz contribuições para as questões educacionais da atualidade afirmando que a instituição escola possui as ferramentas necessárias para as principais transformações que precisam ocorrer no meio social, político e econômico. No entanto, a escola atual por ser uma instituição que de certa forma ainda preserva um modelo de organização fechado e de caráter totalmente tradicional apresenta certas dificuldades para a construção de mecanismos de superação. Há, porém um destaque para o papel do docente por ser um profissional com capacidade de superar os entraves que se colocam muitas vezes a frente para desafiar e impedir as transformações sociais tão necessárias.

Optou-se também por analisar o resumo dos trabalhos chegando-se a conclusão de, que todos os resumos lidos possuem 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 o qual contribuiu ricamente com a pesquisa que se propôs a realizar. Trata-se do artigo: “Formação dos Docentes da Educação Superior da UENP, em Didática: uma proposta”, apresentado por Maria Cristina Simeoni (2016) na qual retrata uma discussão sobre a formação continuada de docentes com a utilização da EaD (Educação a Distância), uma modalidade de ensino que favorece o desenvolvimento de competências e habilidades da área da tecnologia permitindo dessa forma que os docentes se adequem aos novos parâmetros de cidadania, impulsionando na formação teórica e prática para um mundo em constante transformações. 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 a qual 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, sendo organizada e estruturada numa perspectiva de currículos que se adaptem as 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 para a formação de trabalhadores, mão de obra qualificada. Na referida dissertação, discute-se a perspectiva da formação continuada como sendo um meio de qualificar profissionais apenas para satisfazer as perspectivas de mercado.

Outro artigo bastante significativo para essa pesquisa e utilizado para enriquecer a compreensão sobre a 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, onde o cerne era a necessidade de se desenvolver

formação continuada com os professores de ensino superior. Para as mesmas “professor é aquele que proclama a verdade que professa”. Minguilli e Daibem apud Pinho (2011, p.15). Para essas autoras, professar cientificamente algo, é afirmar o resultado estabelecido por pesquisas, comprovado empiricamente. Logo, verificou-se que a ênfase das referidas pesquisadoras recai sobre o despertar dos docentes para o desenvolvimento das pesquisas, pois segundo as mesmas, um dado só pode ser considerado verdadeiro se comprovado empiricamente, e isso é papel do docente verificar essa comprovação. Portanto, se tratando de professores que atuam no ensino superior seria através do desenvolvimento de pesquisas, segundo as autoras, que esse docente estaria ampliando, construindo e reformulando o seu conhecimento. É um modelo onde os professores, no exercício constante das suas pesquisas com seus alunos, ampliam seus conhecimentos, mas 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.

#### **4.2.2. Formação inicial e Formação continuada: conceituando os termos**

A palavra formação, quando analisada segundo a LDB (9394/96), pode sugerir à 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-o a formação do professor.

No entanto, falar sobre formação de professores é refletir sobre o que rege a lei educacional (LDB 9394/96) que, de forma despreziosa, tende a desqualificar tais profissionais, pois termina por atribuir a formação docente um caráter totalmente superficial e fundamentalmente tecnicista, quando, não deixa explícita a maneira como deve ser estruturada essa formação.

Defende-se que as formações iniciais e posteriores formações continuadas, devem ser regidas por uma legislação clara, que determine os principais pontos norteadores dessa formação, onde se acredita que precisa ser fundamentado acima de tudo na reflexão, mas a

finalidade deve ser a de não deixar nenhuma incógnita nesse processo, deveras importante, que é a formação de um profissional que vai atuar na educação de um cidadão.

Há quem acredite que muito dos fracassos que se observa nas experiências educativas se deve 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”. Perrenoud (2002) 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.

Logo, entende-se que o processo de formação de professores, jamais poderá ser discutido sobre a sua ineficiência ou até mesmo eficiência, como sendo responsabilidade somente do meio acadêmico, já que, não se pode atribuir nenhuma formação, seja ela relacionada a qualquer meio profissional, como sendo um processo estático. Inclusive é possível se relacionar a formação profissional ao processo de aprendizagem humana, “dá-se durante toda a vida”, encerra-se na sepultura. Sobre essa questão, Fávero (1981) 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)

Portanto, percebe-se, a partir desta 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.

Formação inicial está aqui sendo entendida como formação 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 nos 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 através da 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 que a mesma se reporta diz respeito aos saberes adquiridos na academia mas que são edificados na prática desse profissional. Logo, o professor se faz professor por meio da 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 denominada de formação continuada, essa deve ser entendida como parte da vida ativa do professor, pois:

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)

Portanto, fazendo-se uma breve investigação a respeito do significado da palavra “continuada”, verifica-se que “continuada” 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, não se está, contudo, tratando de algo cíclico, 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 uma 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 este desenvolve a sua função, sendo assim já denominada de 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 as 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. E 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), afirma 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 sendo 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 pode-se pensar na importância de se entender o conhecimento de forma dinâmica que seria o mesmo que se falar de conhecimento em transformação incessante, mas não esquecendo que deve também estar atrelada à necessidade de se exercitar também a criatividade e a inventividade que são requisitos necessários a sociedade do momento.

#### **4.3.3 A 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 se pensar sobre as “inquietações” relacionadas à prática em sala de aula.

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

Mas, para que a formação em serviço se efetive como uma prática eficaz e eficiente é necessário também que os professores se mostrem acessíveis a essa formação, bem como, haja, na instituição de ensino, em que este docente desempenha seu papel, oportunidades de crescimento profissional através de projetos internos que desencadeiem a prática reflexiva em sua ação, é o que Pimenta (2006, p.26) determina como necessidade de transformar as escolas em “comunidades de aprendizagem”, que nada mais são do que espaços de crescimento profissional por atos colaborativos. É o que Rosenholtz (1989) apud Fullan e Hargreaves(2000) faz referência, chamando de poder da colaboração. Rosenholtz(1989), identifica em seus escritos ter encontrado, em pesquisas anteriormente desenvolvidas no contexto escolar, dois tipos de culturas escolares, faz então distinção entre as escolas “travadas” ou empobrecidas quanto a aprendizagem, e as escolas “ em movimento” ou enriquecidas em termos de aprendizagem. Para Rosenholtz (1989) o primeiro modelo de escola se refere aquelas escolas onde os estudantes têm níveis baixo de sucesso, fruto do modelo de profissionais solitários, ou seja, é aquela escola onde os professores costumam trabalhar sozinhos e raramente solicitam ajuda, já as escolas “em movimento”, são aquelas em que os professores trabalham em união, onde as maiorias dos docentes, mesmo os mais experientes, acreditam que ensinar era inerentemente mais difícil, eles acreditavam ainda que os professores jamais paravam de aprender e ensinar, e sempre necessitariam de ajuda.

Já para Perrenou(2000), as escolas em movimento são identificadas como escolas que desenvolvem o trabalho em equipe, sendo considerada pelo mesmo uma competência na qual 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[...]”. Perrenoud(2000), ainda distingue três grandes competências inter-relacionadas a esse trabalho em equipe e devem ser adquiridas e desenvolvidas pelo grupo, que são:

1-Saber trabalhar eficazmente em equipe e passar de uma “pseudo-equipe” 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 auto-avaliar, lançar um olhar compreensivo sobre um aspecto da profissão que jamais será evidente, haja vista sua complexidade. (GATHER THURLER,1996a,p.151 apud PERRENOUD 2000,p.82)

Logo, se percebe que: “o aperfeiçoamento do ensino e porque não dizer , da instituição escola, é um empreendimento deveras 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).

Portanto, 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, sabe-se que estes estarão desenvolvendo a competência que se espera para o educador neste terceiro milênio, onde se estima que a “aprendizagem torna-se a chave do progresso” Delors (2005, p 25). Ainda, 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).

Logo se verifica 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 as 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)

Portanto, ainda que as demandas sócias, 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. E essa 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 as transformações 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 deste 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 propõe uma transformação. Fusari (1988), já defende a figura do professor como um profissional de atuação essencialmente política, já que, a ação reflexiva do docente 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. Portanto, certamente que, se os professores tiverem um bom trabalho de refletir a prática, as mudanças virão. Deve-se ainda entender, conforme retrata Perrenoud (2002), que “a formação na prática reflexiva não é o único trunfo, mas é uma condição necessária” para a autonomia do professor.

Mais uma vez se enfatiza 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 assumirem a responsabilidade sobre seus próprios processos formativos, especialmente quanto ao desenvolvimento da reflexão a respeito das condições indispensáveis a compreensão de sua própria profissionalidade. Nesse aspecto, deve ser considerado, 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).

Logo, a formação de professores em serviço deve garantir aos docentes os saberes próprios de sua atuação que atenda 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 são partilhados 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 planejamentos, 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)

Pensando de forma mais aprofundada sobre essa complexidade da formação docente em serviço, Behrens (2006, p.21) 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, estaria relacionado 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 [...]

Mas, 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 de 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”.

Portanto, somente na integração dos saberes e no envolvimento dos profissionais em todos os aspectos individuais e coletivos podem-se gerar as transformações que esperamos. Se somos seres formados e constituídos pela diversidade, estas devem ser aproveitadas e articulados 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, mas deve ser estabelecida como uma política institucional, onde o docente seja capaz de desenvolver e aperfeiçoar as capacidades básicas e instrumentais para a sua profissão, sendo profissionais autônomos e responsáveis em seu ofício docente.

Em se tratando diretamente sobre a formação continuada em serviço direcionada a 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 em um ensino superior: a) o desenvolvimento do ensino com pesquisa, b) o desenvolvimento do ensino por projetos e c) 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 se desenvolver tais competências apontadas por Masetto (2015), surgiu a necessidade de se 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: 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.

A formação de professor para atuar no ensino superior é restrita ao artigo 66 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nº. 9394/96. 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. Sobre essa legislação, Veiga (2006) esclarece que:

Com relação ao amparo legal para o processo de formação dos professores universitário, 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, grifo da autora).

Conforme podemos notar, na citação acima, Veiga (2006) faz uma crítica ao que se estabelece na lei, 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 possuir 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. PERCURSO METODOLÓGICO**

### **4.1-Caracterizando o 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”. Logo, se percebe que não há como se construir um conhecimento científico sem a especificidade de um método. Portanto, o método que foi estabelecido pela pesquisadora no referido trabalho norteou toda a sua 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.

Portanto, a pesquisa em voga se constituiu um estudo descritivo a partir de um estudo de caso. O estudo de caso é usado em muitas situações para contribuir ao nosso conhecimento sobre 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”, e ainda contribui por estabelecer uma estrutura para discussão e debate entre os pesquisadores. Para Yin (2010), o estudo de caso é muito relevante quando o pesquisador se propõe a explicar algumas circunstâncias presentes, por exemplo, no “como” ou no “por que”, sendo também relevante quando suas questões exigirem 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.

É também uma pesquisa 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).

Segundo Rudio (1995) o estudo descritivo leva o pesquisador a conhecer e interpretar a realidade sem nela interferir para modifica-la. Caracteriza-se quanto à abordagem como pesquisa qualitativa, pois, Severino (2007) identifica a pesquisa qualitativa fazendo referência a fundamentos epistemológicos, e ainda ressalta que neste tipo de investigação o pesquisador analisa seus dados indutivamente. Para Severino (2007, p. 104), indução caracteriza-se como “[...] procedimento lógico pelo qual se passa de alguns fatos particulares a um princípio geral”. Para Matias (2012), 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 se constitui ainda, em uma pesquisa 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), é o tipo de pesquisa que pretende buscar a informação diretamente com a população pesquisada. Ela exige do pesquisador um encontro mais direto. No caso em voga, o pesquisador esteve visitando o espaço onde o fenômeno ocorreu, reunindo, através de diferentes instrumentos de coleta de dados, tais como: entrevistas, documentos e observação participativa, um conjunto de informações documentadas para serem analisadas.

#### **4.2- Descrevendo o caminho metodológico**

Por se tratar de uma instituição em que a pesquisadora possui livre acesso, o primeiro contato deu-se de maneira informal. Em visita a instituição, estabeleceu-se uma conversa com o diretor do campus o qual aceitou a realização da pesquisa, designando 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, os quais, prontamente direcionaram a pesquisadora aos docentes, que ,por meio de acordos mútuos, procurou 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, conseguindo-se, portanto, 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 análises dos dados obtidos.

As entrevistas ocorreram com professores e pedagogos, usando-se para os dois grupos (docentes e pedagogos), o mesmo roteiro de questionamentos. Este roteiro foi anteriormente elaborados (Apêndice I). 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. (Anexo I e II). Apresentou-se o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice IV), aos indivíduos que aceitarem participar do estudo, os quais assinaram em duas vias, ficando uma com a pesquisadora e a outra via com os sujeitos da pesquisa, sendo-lhes garantido o sigilo de sua identidade, bem como, assegurada sua saída do presente estudo, se assim desejarem, a qualquer tempo.

#### **4.3. Descrevendo a 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 tem a função de contribuir com o suporte educacional necessário para a realização das atividades dos 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, no 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 o roteiro norteador com questões semiestruturadas para nortear as entrevistas (Apêndice I), um roteiro norteador para direcionar a observação participante (Apêndice II), além de documentos obtidos na instituição pesquisada, os quais são: memorandos e registros de atividades (Anexos IV), 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 foi a de natureza individual, envolvendo professores e os pedagogos, realizadas como nos 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”. Portanto, a conversa usou como suporte um roteiro de perguntas (Apêndice I), 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, se tratava de questões semiestruturadas.

Já o outro instrumento de coleta utilizado na realização desta pesquisa que foi à observação participante, que consiste num excelente recurso metodológico, pelo fato de possibilitar inserção mais densa nas práticas e representações vivenciadas, acompanhando-se de modo mais próximo o evento da investigação. No caso aqui evidenciado, se deu através do contato direto do pesquisador com os pedagogos e 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. Esta 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 garantirá o teor da qualidade da pesquisa, mas a forma e/ou postura do observador, sendo guiado objetividade que permitirá a garantia da qualidade da observação.

Segundo Minayo (1994), há um grande benefício nesta 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, p.59-60).

Portanto, 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 através da observação das relações entre os diferentes sujeitos puderam ser verificadas. Selecionaram-se três categorias de análise para direcionar a observação participante, as quais foram: a) o ambiente físico, que engloba a descrição do local em que se passa o fato; b) as atividades realizadas, que é o fato propriamente dito; c) os participantes, que diz respeito mais diretamente ao comportamento dos participantes, ou a maneira como se comportam diante daquele fato. Assim, na observação participante a pesquisadora se tornou parte daquele universo para melhor entender as ações daqueles que ocupam e produzem culturas, apreender seus aspectos simbólicos, que incluem costumes, linguagem, dentre outros. As informações obtidas durante a observação foram redigidas em um papel, algumas informações transcritas apenas em forma de tópicos, sendo ampliadas posteriormente após o término da observação, escritas em forma de relato.

#### **4.5 – Procedimentos para a análise dos dados**

Tomando-se como referência os objetivos pré-estabelecidos e as questões aplicadas nas entrevistas, estabeleceu-se quatro categorias para direcionar a análise dos dados obtidos, as quais foram: a) definindo formação continuada em serviço; b) a organização das ações refletindo mudanças na prática docente; c) desafios e obstáculos; d) contribuições para o aperfeiçoamento das ações. Primeiramente, foi realizada a “leitura flutuante” dos materiais de entrevistas, documentos e relato de observação. A “leitura flutuante”, conforme Bardin (1980), é uma leitura exaustiva de todos os materiais coletados. Logo após, o trabalho se deu a partir das categorias de análise, sendo o próximo passo identificar o olhar dos sujeitos participantes confrontando-se com os outros instrumentos de coleta, que são 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 se 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 estes, a triangulação é um caminho seguro para a validação da pesquisa. Já 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 através da técnica da entrevista, de uma observação participante em um encontro de formação continuada em momentos diferenciados de tempo específico e através da 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) e em seguida a exploração abrangente da literatura sobre a temática em estudo, abarcando as diferentes variáveis que contemplam a pesquisa, isso 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 tornasse a riqueza do processo de análise dos dados obtidos.

Destaca-se ainda que a análise das informações obtidas foi composta por três etapas:

- a) A primeira etapa foi denominada de Pré-análise: nesta fase deu-se a organização documental, pela leitura exaustiva dos dados coletados nas entrevistas, observação e documentos adquiridos. O objetivo dessa etapa consistiu em operacionalizar e buscar a sistematização das ideias iniciais, de modo a elaborar as categorias que iriam direcionar o desenvolvimento das operações de análise, que foram planejadas em consonância com os objetivos definidos para a pesquisa;
- b) A segunda etapa denominou-se de Exploração do Material: aqui se deu o 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, consistiu na codificação ao decompor e enumerar os respectivos recortes, seguindo criteriosamente as regras previamente pautadas;
- c) A terceira etapa foi o Tratamento dos resultados e a interpretação: Esse procedimento foi realizado por organização de dados significativos e válidos perante a 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 devido à precaução caso haja necessidade de reafirmação, comprovação e/ou conferência de dados.



## **5. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS**

Por meio dos dados coletados no campo da pesquisa, objetivou-se compreender a percepção dos educadores de ensino superior sobre a política de formação continuada exercida na instituição na qual estão fazendo parte. Logo, a partir da análise das questões respondidas durante as entrevistas fez-se uma triangulação com os documentos obtidos na instituição, como também com os registros da observação participante.

Por motivos diversos não foi possível obter a adesão de 100% dos educadores que estão envolvidos com o ensino superior da instituição, apenas oito sujeitos aderiram à pesquisa, sendo seis professores e dois pedagogos. Inicialmente, para análise dos resultados são apresentados os dados relacionados à caracterização do perfil sócio demográfico. Descreve-se as características gerais da população amostra ou sujeitos participantes, como: gênero, tempo de magistério no ensino superior e em outros níveis de ensino, como também, tempo de serviço na instituição pesquisada. Trabalhar a análise do perfil demográfico tem uma importância deveras significativa, pois os dados possibilitam ao pesquisador obter um diagnóstico subjetivo mais geral dos envolvidos, além de permitirem uma visibilidade sobre determinadas concepções evidenciadas na fala dos sujeitos. Portanto, primeiramente se analisa o perfil social e demográfico qualitativamente, passando-se posteriormente para a análise dos dados coletados através do instrumento entrevista. Vale-se ressaltar que esses resultados estão associados exclusivamente ao tempo específico em que se realizou esta pesquisa, podendo-se obter resultados diferentes caso venha-se a repetir essa investigação em outra época distinta. Os resultados destas discussões parciais estão expostos nas páginas a seguir.

## 5.1 Perfil sócio demográfico 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 amostra da referida pesquisa.

### 5.1.1. Gênero

Com relação ao gênero, buscou-se verificar qual a predominância de gênero docente que caracteriza esta instituição. Analisando-se o número de educadores entrevistados, se percebeu que, apesar dos poucos sujeitos envolvidos, o número de educadores mulheres era inferior ao número de docentes homens.

**Tabela 1. Gênero**

GÊNERO	Masculino	Feminino
SUJEITOS	5	3

Buscou-se então analisar em maior profundidade a comprovação desse dado recorrendo-se a outras investigações.

Chegou-se a preliminar conclusão de que este dado é contraditório a realidade histórica da docência no contexto brasileiro. A UNESCO em (2009), ao identificar 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”. No entanto, essa realidade não se aplica, até o momento desta pesquisa, aos Institutos Federais, como também, até o momento, não condiz com a realidade da docência no ensino superior dessa instituição. Buscou então recorrer a pesquisas que apontassem questões de Gêneros docentes especificamente nos institutos federais. Logo, segundo Cerqueira (2014), a percepção do número reduzido de professoras mulheres no quadro das áreas da tecnologia da instituição, ministrando as disciplinas profissionalizantes é uma realidade no Instituto Federal de São Paulo

(Cerqueira, 2014 p.16). Por ser uma instituição que inicia sua trajetória com a oferta de cursos voltado para o preparo da mão de obra para as indústrias e fábricas, faz do universo docente da instituição, ter uma predominância de professores do sexo masculino.

Diante deste dado obtido, buscou-se uma análise comparativa a referida afirmação obtendo-se o número de docentes por gênero em outros institutos federais, para além do contexto pesquisado, a fim de confirmar o dado obtido. A seguir, a tabela 1, demonstra o quantitativo sobre a presença de mulheres docentes no Instituto Federal de São Paulo em três campi escolhidos aleatoriamente.

**Tabela 2: Distribuição dos professores por gênero em três campi do IFSP**

<b>CAMPUS</b>	<b>TOTAL DOCENTE</b>	<b>MULHERES</b>	<b>HOMENS</b>
<b>A</b>	<b>50</b>	<b>23</b>	<b>27</b>
<b>B</b>	<b>32</b>	<b>12</b>	<b>20</b>
<b>C</b>	<b>48</b>	<b>16</b>	

32

Fonte: [www.ifsp.edu.br](http://www.ifsp.edu.br) (2017) - elaborado pela autora

Com a expansão desta instituição, percebe-se que a presença feminina tem aumentado nos últimos anos nesta instituição de ensino. Outro fator que pode-se considerar significativo para a comprovação deste 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 em 2016, 44% dos postos de trabalho estão sendo ocupadas por mulheres, estas tem 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 agregada a mulher. Segundo Chamon (2005), o papel da mulher na sociedade vem se modificando cada vez mais:

[...] a historia mostra que a mulher fora submetida, ao longo dos séculos, a negligência, aos estereótipos e a distorção dos próprios fatos históricos. Somente por meio do desenvolvimento da história social (Nova História) e do interesse crescente dos acontecimentos

loais e pela vida familiar e cotidiana das pessoas é que se procurou dar visibilidade as 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 deste fato, faz-se necessário estimular o empoderamento profissional das mesmas através de ações políticas e econômicas voltada para igualdade de gêneros. É evidente que neste novo século há uma tendência de que a mulher esteja cada vez mais atuante no mercado de trabalho, conquistando amplos espaços. É evidente que 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 facilidades e que seus rendimentos crescem a um ritmo mais acelerado que os homens. Mesmo com todas estas evoluções da mulher no mercado de trabalho, ela ainda não está numa condição de 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 no quadro abaixo, 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. Levando-se em consideração os números descritos, verifica-se que 30% dos entrevistados possuem mais de 10 anos de atuação no magistério enquanto os demais, 70%, de 2 a 7 anos de atuação no magistério.

**Tabela 3 – Tempo de Docência(T.D)**

<b>SUJEITO</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>8</b>
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: elaborado pela autora

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 este teórico, as bases do saber profissional constroem-se no início da carreira, entre os três e cinco primeiros anos de

trabalho. O mesmo também define esse período inicial como sendo um tempo de socialização profissional do professor ou ainda período de “choque com a realidade”, “choque de transição” ou ainda “choque cultural”. Seria 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” na qual este 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)

Existem outros autores ( Huberman, 1989; Vonk, 1988; Vonk&Schras, 1987; Griffin, 1985; Feiman-Nemser & Remillard, 1996; Ryan et alii, 1980) apud Tardif (2002) que consideram que os cinco ou sete primeiros anos de carreira representam um período crítico de aprendizagem intensa da profissão, período esse que suscita expectativas e sentimentos fortes, e às vezes contraditórios, nos novos professores. Outros 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 docente que são: a) uma fase de exploração(de um a três anos);b)uma fase de estabilização e de consolidação(de três a sete anos).

Para Tardif (2002):

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)

Portanto, observa-se que os professores se tornam profissionais com a prática em sala de aula, a experiência é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional.

Atualmente segunda a legislação educacional atual LDB (9394/96), em seu Art.2 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 o Ensino Superior tivesse 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 e 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. (Incluído pela Lei nº 13.174, de 2015 )

O estabelecido pela Lei (9394/96) para o Ensino Superior se difere dos outros níveis de ensino. Logo se verifica diante dos dados colhidos que a experiência que os professores possuem de magistério no Ensino Superior pode ser considerada ainda inicial, pois não ultrapassam os seis anos de atuação. Portanto, é de fundamental importância que sejam realizadas formações específicas que venham contribuir com metodologias de ensino voltadas

especificamente para o 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 às iniciantes e que essa prática mais consolidada também poderá sofrer influências quando 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 4, abaixo descrita:

**Tabela 4** – 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:** Elaborado pela autora.

A instituição pesquisada tem apenas seis anos de existência, percebe-se pela análise da tabela 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 a cultura organizacional da instituição. De acordo com 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 estes desenvolvem uma confiabilidade maior com a instituição e com os próprios pares.

De acordo com Huberman(1995),em estudos sobre o ciclo de vida profissional, o desenvolvimento de uma carreira é ,assim, um processo ,estando portanto, os profissionais acima descritos na tabela 4, em duas fases de desenvolvimento profissional que são:

entrada/tateamento (um a três anos de carreira) e estabilização/consolidação de um repertório pedagógico(quatro a seis anos de carreira),já iniciando a fase da diversificação / “ativismo” ou questionamento (sete a vinte e cinco anos de carreira). De acordo com pesquisas realizadas por esse teórico com pessoas de dois a três anos de experiência, percebe-se um estágio comum de “sobrevivência” ou “descoberta”, esta 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, se sentir colega de profissão num corpo de profissionais.

#### **5.1.4 Idade**

Com relação a variável idade apresentamos a tabela abaixo, que reflete a fase do ciclo de vida profissional em que esses professores se encontram isto para procurar compreender seus posicionamentos e anseios.

Os sujeitos pesquisados contemplam uma idade cronológica instituída entre a faixa etária dos 30 aos 40 anos. Essa variável tem um significado importante para atuação dos mesmos, já que, segundo estudos da abordagem psicanalítica estes profissionais se encontram em uma fase da vida onde os indivíduos já possuem uma maturidade, tanto fisiológica quanto psicológica, momento da vida em que os compromissos são mais carregados de consequências.

**Tabela 5 – Idade dos sujeitos**

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

**Fonte:** Elaborado pela autora.

Para classificar a fase cronológica em que se encontram os sujeitos acima, se usou como referência os estudos de Mosquera (1982) onde, o mesmo apresenta as fases da vida adulta em: a) adultez jovem b) adultez média c) adultez velha. Nessas três divisões apresentadas por Mosquera (1982), outras subcategorias se apresentam, cronologicamente. No entanto, o autor, esclarece “que cada fase tem uma problemática específica, dividida em sub-problemáticas que atingem as pessoas em seus momentos decisivos ante seu próprio projeto vital e suas relações com os outros” (MOSQUERA, STUBANS, 1982, p. 98). Então, 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 adulez jovem plena que compreende dos 25 a 35 anos, e, por fim, a adulez jovem final, abrangendo dos 35 aos 40 anos de idade. Diante desta classificação verifica-se que o grupo se encontra entre uma adulez jovem plena ,mas também contemplando indivíduos de uma adulez jovem final.

No que se referem ao adulto jovem, suas características físicas e psicológicas, bem como, suas personalidades únicas, 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.

Portanto, 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 de 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 que segue:

**Tabela 6 – Formação básica**

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

**P – Pedagogia, M – Licenciatura em Matemática, EL – Engenharia Elétrica**

**Fonte:** Elaborado pela autora

Analisando-se a tabela se percebe que a formação básica dos sujeitos da pesquisa é predominantemente voltada para o exercício da docência, ou seja, 90% dos entrevistados possuem uma formação básica em cursos de Licenciatura, que são direcionados especificamente para a formação do profissional docente, com exceção de um único professor que possui formação inicial em Engenharia Elétrica. Portanto, fica evidente, segundo esses dados expostos anteriormente que a maioria desses educadores já tiveram em sua formação inicial uma discussão sobre conceitos de ensino e aprendizagem, os quais são básicos para uma atuação docente eficaz. Fica, portanto explícito que uma teoria educacional foi apresentada a estes profissionais, ou ainda pode-se afirmar que os mesmos possuem os direitos legítimos para o exercício da prática, ou seja, “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 sobre determinados conhecimentos ,para estes 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. Mas, 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 destacaria 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 a construção e reconstrução de saberes, pois, ao fazer referências aos conteúdos como progressivos significa também dinâmicos, por conseguinte, reformuláveis e readaptados.

## **5.2. A formação em serviço na perspectiva dos educadores**

### **5.2.1. Definindo formação continuada em serviço**

Neste item, 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 de sua profissão.

Portanto, a compreensão do conceito de formação continuada em serviço, ou conscientização sobre o 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 sobre 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 são postos pelos autores estudados, os quais fundamentam a referida pesquisa, como também pelo que foi expresso por cada sujeito partícipe, é possível criar alguns direcionamentos sobre a compreensão que os educadores entrevistados possuem, sobre o conceito de formação continuada em serviço.

Veja a percepção dos oito sujeitos entrevistados sobre o conceito de formação continuada, conforme tabela abaixo:

**Tabela 7 – Percepção de educadores sobre o 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:** Elaborado pela autora.

Os sujeitos apresentam quatro concepções para o conceito de Formação Continuada em serviço, mas conforme se observa nos relatos dos educadores, todos atribuem de forma explícita ou implícita, ao conceito de formação continuada em serviço, um momento oportuno para se refletir a prática em busca de um aperfeiçoamento. Dois sujeitos (S2 e S7), usam o termo reflexão de forma explícita, ao definir o termo 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 significar a partir da linguagem discursiva do outro.

No entanto, a complexidade da definição está em se pensar sobre qual enfoque predomina o exercício reflexivo que estes 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) o qual aponta quatro diferentes ênfases para o exercício desta reflexão, os quais são : 1) o enfoque acadêmico cuja ênfase está na reflexão do conteúdo da disciplina para desencadear a compreensão; 2) o enfoque da eficiência social, onde a ênfase está sobre como aplicar determinadas estratégias de ensino sugeridas por pesquisas; 3) o enfoque desenvolvimentista, aqui a prioridade está na reflexão voltada aos interesses práticos de crescimento e desenvolvimento dos professores; 4) o enfoque da reconstrução social em que a reflexão é feita sobre o 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.

Logo, analisando-se de forma interpretativa os enfoques estabelecido por Zeichner(1993) em paralelo com os relatos dos educadores, percebe-se que a predominância recai sobre os enfoques acadêmico, conforme retrata o sujeito 3 quando afirma: “busca por um aperfeiçoamento dos conhecimentos”, ou o enfoque social conforme determina os sujeitos 1 e 2 quando retrata a formação no espaço da própria instituição, e ainda o desenvolvimentista, onde o interesse maior está no desenvolvimento dos docentes , isso é visível nos sujeitos 5,7,8 nas expressões : “formação periódica”, “processo contínuo”, Mas o que se questiona em todos os conceitos explicitados pelos educadores é: e o enfoque da reconstrução social? O qual se considera que seria o mais benéfico para a educação da contemporaneidade, já que, conforme retrata Meszáros(2008),

[...] os processos educacionais e os processos sociais estão intimamente interligados. Conseqüentemente, 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. Logo, é importante perceber a compreensão político e social que os educadores atribuem a sua prática profissional. Estariam estes preocupados em realizar reflexões aprofundadas de forma contextualizada que viessem a contribuir com mudanças para além do espaço institucional que os mesmos refletem? Ou as reflexões ocorridas são meramente de caráter técnico, 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 [...].

Portanto, 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 sua sala de aula, mas não será uma transposição para além do espaço escola.

É evidente que todo processo de reflexão é por deveras válido. Pimenta (2006) defende a reflexão para construção de saberes, afirmando que estes saberes são nutridos pelas teorias educacionais e construídos na prática cotidiana. Perrenoud (2002) compartilha com Pimenta (2006) e associa o processo de formação continuada ao “desenvolvimento das capacidades, das representações e dos saberes profissional”. Logo, o ato em se de realizar a reflexão sempre traz um benefício.

Um dos entrevistados afirmou não saber definir formação continuada em serviço. O mesmo relatou:

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.

Mesmo afirmando não saber definir formação continuada em serviço, o sujeito realiza posteriormente uma reflexão sobre uma das reuniões de formação continuada, relata, “senti-me caindo de para quedas no assunto, até hoje”, ou seja, até os dias atuais o mesmo ainda busca uma resposta para a afirmação “aprender a dar aulas”. Percebe-se claramente que ele deixa explícito a sua concepção sobre o significado de formação em serviço. Evidencia-se em sua fala a descrição da formação continuada em serviço como sendo 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 que lhes é imposta pela instituição, de alguma forma o incomoda. Diante disso, se questiona “onde estaria o reconhecimento de que os professores não se limitam a executar currículos, senão que também os elaboram os define e os reinterpretem a partir do que pensam creem, valorizam, conforme as conclusões das pesquisas?” (cf.Hargreaves, 1996, apud Pimenta2006, p.42). Sabe-se que os professores não são apenas executores de programas, mas há uma parcela significativa de docentes que agem de forma autônoma e compreendem muito bem o seu papel dentro das instituições de ensino, são realmente atores.

Para este professor é evidente a insatisfação, 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 possa repensar atitudes, falas e práticas tradicionais que ainda são presentes nas ações pedagógicas.

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

Ao realizar-se a leitura de alguns memorandos, encontrou-se algumas expressões do tipo: “uma proposta” e “sugerimos”, essas palavras nos levam a 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 explícito 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 a uma interpretação autoritária. A observação realizada pela pesquisadora também pôde dar veracidade a conduta dos organizadores das ações, que em nenhum momento durante a realização da 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. Os reflexos das mudanças na prática docente**

Procurou-se conhecer através de alguns documentos emitidos pela reitoria como também através de registros feitos pela equipe de educadores, os quais são os responsáveis diretamente pelas ações de formação no Campus pesquisado, como eram estruturadas e aplicadas às atividades com os professores.

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

Triangulando-se as entrevistas sobre a formação continuada em serviço com os registros dos encontros, percebe-se a presença de algumas terminologias semelhantes e que se repetem, tais como: “troca de experiências”, “aprofundar conhecimentos”.

É na troca compartilhada de saberes que se constrói e reconstrói aprendizagens. Sabe-se que hoje está cada vez mais presente em nossas escolas a burocracia, o controle sobre o trabalho docente e suas tarefas, mas é evidente que isso tem sido uma estratégia usada pelo Estado para manter o controle. No entanto, quando se observa instituições que se propõem a desenvolver ações coletivas de reflexão sobre as suas próprias ações, verifica-se uma estratégia desenvolvida pela escola como forma de favorecer a autonomia docente, de se buscar mudanças, de procurar driblar esse controle. É um início para a transformação da instituição e dos próprios docentes, que muitas vezes possuem atitudes que eles mesmos reprovam, mas não sabem como se desvincular das mesmas. 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: S1“... essas mudanças, elas se refletem na própria prática de sala de aula”, 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 através do 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 em nossas escolas precisam ocorrer no espaço interno da instituição, mas a partir do ser professor. Há um clamor contemporâneo por se abolir da prática docente o paradigma newtoniano-cartesiano (o ensino fragmentado, compartilhado), para o contexto atual o paradigma emergente é aquele que busca contemplar a visão do todo e a produção do conhecimento interdisciplinar, mas para que esse novo paradigma se instale faz-se necessário ações coletivas, compartilhadas. Para que um grupo de indivíduos alcance mudanças é necessário um empenho coletivo, um desejo conjunto.

A mudança ocorrida na instituição a partir das ações de formação continuada docente em serviço se constitui a meta primordial, quando se propõe desenvolver atividades com a equipe docente, isso fica evidente nos registros de atividades feitos pela pedagoga da instituição, bem como nas entrevistas. Analisando-se a fala dos entrevistados sobre a percepção dos mesmos quanto às mudanças ocorridas, chega-se a encontrar uma unanimidade em afirmações quanto às transformações ocorridas 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, ele deve ocorrer em todo o decorrer do desenvolvimento da profissão, é um processo contínuo. É o que se constata no episódio seguinte.

S1... 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.

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”. Esta 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 tomada de decisões. Percebe-se que as oficinas desenvolvidas na instituição estão fomentando nos docentes a responsabilidade de assumirem novas alternativas educacionais a partir da própria prática. Nesse caso se percebe 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 dos próprios docentes estarem abertos para a mudança e sentirem o desejo de refletir a sua metodologia, com a equipe, veja que, em um dos relatos um dos sujeitos destaca:

**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 atitudes.

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”, ou seja, uma forma de permitir ao docente visualizar a sua própria ação, analisando certas atitudes que no momento da sala de aula não é possível se perceber. Conforme 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 deveras favorável porque permite uma reflexão mais

consistente, apoiada em provas concretas. E a transformação é certa, pois como descreve esse sujeito:

**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.

No trecho acima fica claro 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 sobre o que pensamos, representando, assim, um nível provisório entre os conceitos e os pseudoconceitos. Isso explica as mudanças na prática dos docentes e que estão alicerçadas nas ações de formação continuada em serviço dessa instituição, e fica bem visível nos relatos dos entrevistados.

### **5.2.3 Desafios e obstáculos**

Diante de toda ação humana há obstáculos a serem superados, em se tratando das oficinas de formação continuada desenvolvidas na instituição pesquisada, quando os sujeitos foram indagados sobre quais os maiores obstáculos ou desafios para a realização das oficinas de formação continuada em serviço, foi descrito inicialmente por alguns, a falta de interesse de certos docentes da equipe em querer participar dos encontros. É o que se verifica na seguinte fala:

**S1** ...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.

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 “não são tão importante” nesse processo de formação continuada. No entanto, deve-se esclarecer que o conhecimento prático deve se articular ao teórico e vice-versa, afinal teoria e prática não se excluem, complementam-se. Conforme 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 a 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 esses profissionais compreendam o tempo histórico de sua prática atual.

Outro fator de dificuldade apresentado pelo grupo foi à imposição que a instituição faz aos docentes para participar das oficinas. O trecho abaixo constata essa afirmação.

**S6** A instituição obriga os docentes a participar. Esse é o maior obstáculo, pois muitos docentes estão ali contra a vontade e acabam atrapalhando.

Percebe-se que obrigar os docentes a participar de uma formação é uma atitude autoritária, que predomina na ordem social capitalista e ainda permeia as nossas escolas com muita força, terminando por gerar um prejuízo, pois, conforme o relato, “acabam atrapalhando”. Esse prejuízo que o grupo sofre pela desmotivação de alguns, os quais terminam por não colaborar com as atividades, seria uma forma que os mesmos encontram de se rebelar, ou até mesmo ir contra a ordem estabelecida. No entanto, essa insatisfação se expressa apenas na fala de um único sujeito entrevistado e sabe-se que “não se pode vencer uma força social poderosa pela ação fragmentada de indivíduos isolados” Mészáros (2008, p.86).

Procurou-se triangular o dado relatado anteriormente com a observação realizada, onde, também ficou visível à falta de interesse e não colaboração de alguns quando foi percebido que: “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 deveras importante a ser destacado, como um desafio a ser trabalhado pela instituição, é a aceitação da figura do pedagogo, pois, segundo o relato de um sujeito entrevistado, ao se indagar sobre a participação dos pedagogos, o mesmo narrou:

S1...os professores não aceitam a figura do pedagogo estar a frente dessa formação...Os pedagogos participam das atividades, mas ficam meio omissos.

Percebe-se uma discriminação por parte de alguns educadores quanto à pessoa do pedagogo. Ao se indagar sobre os pedagogos, um sujeito afirmou:

S3.Ihhhhhhh esses não tem vez aqui.

Nesse sentido é evidente que há uma desvalorização ao pedagogo escolar. Esse fato é presente na história da educação brasileira. Em meados dos anos 80, segundo Pimenta (1988), já havia propostas quanto à superação das habilitações e especializações, 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)

Percebe-se o papel que Pimenta (1988) atribui ao pedagogo como 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 um prejuízo para a instituição quanto a definição de papéis e funções específicas de cada profissional, já que, os docentes assumem um papel que poderia ser efetivado pelos pedagogos, como mostra o enunciado a seguir:

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.

Sendo os docentes os responsáveis direto pelas ações de formação, se questiona quais seriam, portanto, as atribuições específicas dos pedagogos nas ações de formação, já que, um dos entrevistados (sujeito 8 ) , ao se indagar sobre o papel dos pedagogos na formação

continuada da instituição, o mesmo relata que “desconheço a função do pedagogos nesse processo”. A forma como é exposta a concepção da função do pedagogo na instituição, dá-se a entender, como se esse profissional não fosse importante e nem tivesse nenhuma 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 as formações continuada docente. Pode-se perceber que as ações acontecem em horário e local estipulado pela equipe que coordena e muitas vezes os docentes não concordam, há uma dificuldade em se chegar a um consenso, pois, no depoimento do sujeito (8) fica muito claro este obstáculo, veja:

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 a 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, se percebe 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 sendo um obstáculo para uma compreensão maior sobre determinadas temáticas. Recorrendo-se novamente aos memorandos percebe-se que o tempo designado as reuniões de formação fica a critério de cada Campus.

#### **5.2.4 Contribuições para o aperfeiçoamento das ações**

Nesta secção, são apresentados os resultados qualitativos sobre as contribuições que os entrevistados teriam para aperfeiçoar as ações de formação continuada na instituição. Na oportunidade os sujeitos foram questionados sobre o que gostariam de acrescentar sobre a temática Formação Continuada. Após a análise das respostas foi possível identificar algumas falas representativas. Para um dos sujeitos:

S2... seria importante que mais políticas fossem implementadas, porém com essas reduções de gastos orçamentários...

Para iniciar essa discussão sobre Políticas de Formação de Professores, faz-se necessário inicialmente esclarecer o que se entende por Política Educacional. Segundo Martins (1994, p.8), pode 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 tem em relação aos aprendizes envolvidos nesse processo.” Diante dessa afirmação entende-se que a política educacional é um instrumento carregado de intenções, ou seja, é um instrumento 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. Triangulando-se esse dado com alguns documentos que determinam as ações de formação em serviço, percebeu-se que não há um Programa de formação continuada docente instituído. As ações ocorrem de forma sistematizada, através de memorandos que orientam a prática da formação, no entanto, de maneira desarticulada, ou seja, há nos documentos a evidência de temáticas que são abordadas nos encontros, mas se percebe 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? Outro sujeito até afirma que:

S5... 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 este o tema deve ser diversificado, apresentado como uma “surpresa”, exposto somente no momento da reunião. Para ele, o desestímulo dos participantes acontece pelo fato dos docentes já estarem cientes sobre o assunto a ser abordado. Percebe-se que a concepção tradicional ainda permeia a prática deste sujeito, ao afirma: “quando o docente já sabe o assunto”, o mesmo afirma não ter 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 sobre suas retinas da mesma forma.

Portanto, mesmo já tendo “domínio sobre determinado conhecimento”, concebe-se que nas reuniões de formação em serviço, serão um grupo de professores com concepções diferentes que irão dialogar e compartilhar saberes.

Sugere-se quanto à organização das atividades de formação em serviço. Veja:

S6...deve ser planejada para grupos específicos...atingiria objetivos maiores

Observa-se que para este sujeito a especificidade das ações traria resultados melhores. Triangulando-se esse dado com a observação se verificou que as ações de formação continuada são direcionadas tanto aos professores de ensino superior quanto aos docentes do ensino técnico de nível médio. Não existe uma separação de grupos para se trabalhar as especificidades de cada nível ou modalidade de ensino. Logo, percebe-se que certas temáticas precisariam ser abordadas segundo a necessidade de cada grupo, pois, conforme descreve o sujeito a seguir:

S8...deveria ser baseada mais em discussões e reflexões, do que em apresentação unilateral

Infere-se que a apresentação unilateral que este sujeito expressa pode estar relacionada as necessidades que determinado grupo de professores possui, enquanto que para o outro grupo pode não contemplar a real necessidade.

## **6-CONSIDERAÇÕES FINAIS:**

Por meio dessa pesquisa os educadores demonstraram qual a percepção que estão tendo sobre as ações de formação continuada em serviço desenvolvida pela instituição que estão inseridos. Considera-se que a percepções dos educadores nos permite refletir sobre vários aspectos que contemplam o tema estudado, visando um aperfeiçoamento das ações. No entanto, é necessário esclarecer que as considerações não se finalizam nesse estudo, mas devem ser ampliadas e poderão, a partir destas, 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, trata-se de uma pesquisa de ordem qualitativa desenvolvida com seres humanos sujeitos a mudanças constantes.

Partindo-se inicialmente das reflexões relacionadas aos aspectos sócios demográficos da população amostra, verifica-se que são educadores, em início de carreira que buscam se aperfeiçoar na prática da docência do Ensino Superior, em uma instituição que é nova na sua atuação. Procuram encontrar de forma coletiva um aperfeiçoamento em diversos aspectos educativos, tendo na ajuda entre os pares, um meio para superar as dificuldades que tem se apresentado.

Percebe-se, tanto nos relatos dos educadores, quanto no registro de observação e documentos analisados, que há uma predominância por priorizar os aspectos técnicos e pedagógicos, com a finalidade de amenizar as dificuldades que emergem durante o ano letivo, mas não se contempla nenhuma atividade de formação docente que priorize o desenvolvimento de reflexões visando o contexto sócio, políticos e econômicos, 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 sobre o benefício para além da instituição. 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, mas são apresentadas em forma de discussão envolvendo temas diferentes, dessa forma, se percebe que ainda não há um projeto que tenha instituído uma política de formação



continuada em serviço, com estudos aprofundados sobre determinados temas específicos que se relacionem a necessidade didático-pedagógica da instituição.

Há atitudes perceptíveis através dos relatos que permite identificar nos docentes tomadas de decisões que favorecem as ações de mudanças 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 realizadas pela instituição. Percebe-se também uma indefinição quanto ao papel do pedagogo na instituição. Tendo-se inclusive o desafio de desenvolverem-se ações que possam construir junto aos professores uma aceitação do profissional pedagogo, como técnico responsável por organizar ações de formação continuada em serviço.

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

As entrevistas realizadas permitiram compreender a percepção dos educadores sobre as ações de formação continuada em serviço possibilitando complementar essa percepção através da observação participante feita em uma reunião de formação continuada realizada, além de ter-se a possibilidade de aprofundar essa compreensão através dos 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 à importância do tema torna-se necessário ampliar pesquisa que contemplem refletir a formação continuada em serviço direcionada a professores de ensino superior. Pois, por meio da compreensão da ótica docente sobre a formação continuada em serviço se fomentou entre os educadores uma reflexão mais aprofundada sobre a temática.

## 7-REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

\_\_\_\_\_. 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>. Acesso em 27/03/17

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 an Practice of Qualitative Research**”, em Denzin, N. K., e Y. S. Lincoln (eds.), *The Landscape of Qualitative Research – theories and issues*, 2.<sup>a</sup> 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 pedagogia critica 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 a 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/conseelhos/ValeParaiba/textos/livro\\_vale.pdf](http://www.emplasa.sp.gov.br/emplasa/conseelhos/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,CorintaM.G;FIORENTINI,Dario;PEREIRA,ElisabeteM.(orgs.)**Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a).**Campinas: Mercado das Letras,1998.

VEIGA, Ilma Passos Alancastro. 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 I- 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 II-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 III-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 reestruturados, 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 relembrar 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 pedagogia 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 IV-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 I- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Pesquisa: **O OLHAR DE EDUCADORES SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO: UM ESTUDO DE CASO**

**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 do pesquisador a) responsável. Em caso de recusa você não será penalizado (a) de forma alguma.

### **Informações sobre a pesquisa:**

Titulo do Projeto: O OLHAR DE EDUCADORES SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO: UM ESTUDO DE CASO

**Objetivo da pesquisa:** Compreender a percepção de educadores sobre a política de formação continuada no Ensino Superior de um Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia da Região Metropolitana do Vale do Paraíba Paulista.

**Coleta de dados:** a pesquisa terá como instrumentos de coleta de dados documentos da instituição, a observação participante e entrevistas que serão aplicados junto a dezessete professores de ensino superior e com dois coordenadores pedagógicos de um Instituto Federal na(s) cidade(s) de São José dos Campos-SP.

**Destino dos dados coletados:** o(a) pesquisador(a) será o responsável pelos dados originais coletados por meio das entrevistas, permanecendo de posse dos mesmos por um período não inferior a 5 (cinco) anos, quando então os mesmos serão 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 dos mesmos não serão utilizadas 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 divulgar os dados por meio de publicações em 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 os mesmos poderão se sentir desconfortáveis, inseguros ou não desejarem fornecer alguma informação pessoal solicitada pelo pesquisador, por meio de grupo focal e entrevistas. Com vistas a prevenir os possíveis riscos gerados pela presente pesquisa, aos participantes ficam-lhes 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 aborda no presente estudo, os conhecimentos gerados por meio da 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. Contudo, os principais benefícios do presente estudo poderão se apresentar somente ao final do mesmo, quando das conclusões do mesmo.

**Garantias e indenizações:** 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 isto, a qualquer momento do estudo, terão acesso aos pesquisadores responsáveis pela pesquisa para esclarecimento de suas dúvidas.

**Esclarecimento de dúvidas:** o(a) investigador(a) é mestrando(a) 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) Prof. Dr(a). Raquel Duarte Abdala, a qual 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 compõem a amostra atuam, em horário condizente com as disponibilidades dos mesmos. 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 no mesmo, 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 divulgações dos dados por meio de publicação em 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 FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO.

#### **DECLARAÇÃO:**

Declaro que li e que compreendi todas as informações contidas neste documento, sanei todas as minhas dúvidas, junto ao pesquisador, quanto a minha participação no presente estudo, ficando-me 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 se decidir em desistir de participar da pesquisa.

Concordo em participar desse 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**