



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Jobson Martins da Silva Maranhão

**Um Estudo sobre Necessidades de Formação
dos Docentes num Instituto Federal**



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Jobson Martins da Silva Maranhão

Um Estudo sobre Necessidades de Formação dos Docentes num Instituto Federal

Dissertação de Mestrado

Mestrado em Ciências da Educação

Área de especialização em Desenvolvimento Curricular e Avaliação

Trabalho efetuado sob a orientação da

Professora Doutora Maria Assunção Flores

DECLARAÇÃO

DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS

Este é um trabalho académico que pode ser utilizado por terceiros desde que respeitadas as regras e boas práticas internacionalmente aceites, no que concerne aos direitos de autor e direitos conexos.

Assim, o presente trabalho pode ser utilizado nos termos previstos na licença abaixo indicada.

Caso o utilizador necessite de permissão para poder fazer um uso do trabalho em condições não previstas no licenciamento indicado, deverá contactar o autor, através do RepositóriUM da Universidade do Minho.



Atribuição-Não Comercial-Compartilha Igual
CC BY-NC-SA

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

AGRADECIMENTOS

À Deus, por ser o que é em minha vida, por me permitir levantar a cada dia e viver.

À minha esposa, Leila, que me auxilia, entende, complementa e me faz feliz diariamente com seu amor e dedicação a mim e ao nosso filho.

Ao meu filho, Lucca, nascido em meio a esse processo do mestrado e que tornou minha vida mais completa. Há quem pense que me tomou tempo, eu diria que ressignificou os meus dias e objetivos de minha vida como um todo. Nele personifico o amor incondicional.

Aos meus pais (Aldemira e João) que são a minha base de caráter e que sempre se empenharam para que seus filhos pudessem estudar. Através deles agradeço a toda a minha família.

À Orientadora, Professora Doutora Maria Assunção Flores, pelo apoio durante todo o período do mestrado e pela partilha e disponibilidade de seu conhecimento para a construção desse estudo.

Às “coleguinhas”, Priscilla e Luciana, por compartilharem comigo as alegrias e angústias no desenvolver dos estudos do mestrado desde o 1º dia até a entrega definitiva da dissertação.

Aos meus amigos próximos por todo apoio e convivência que tornam o meu dia-a-dia leve e divertido.

Ao Instituto Federal que proporcionou, através do convênio com a Universidade do Minho, as condições objetivas para realização do Mestrado.

A toda equipe da DIGPE, em especial a Auridan, por toda compreensão e adaptações realizadas para que fosse possível a conclusão.

A toda a equipe da CODEPE (Jeffersiane, Lorena, Marcos, Alrice e Sástia), setor em que trabalho, pela alegre e descontraída convivência, pela amizade e por contribuírem coletivamente no fazer diário possibilitando que eu pudesse me afastar durante 3 meses para capacitação e o setor continuasse a funcionar com a qualidade que desejamos e que a instituição espera de nós.

Aos professores do Instituto Federal que se disponibilizaram para participar nessa pesquisa.

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

Declaro ter atuado com integridade na elaboração do presente trabalho acadêmico e confirmo que não recorri à prática de plágio nem a qualquer forma de utilização indevida ou falsificação de informações ou resultados em nenhuma das etapas conducente à sua elaboração.

Mais, declaro que conheço e que respeitei o Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.

RESUMO

Um Estudo sobre Necessidades de Formação dos Docentes num Instituto Federal

O Brasil e suas dimensões continentais passa cotidianamente por diversas mudanças políticas, sociais, econômicas e educativas. Nessas mudanças o professor passa a assumir um papel preponderante na formação dos sujeitos. Dessa maneira, a formação inicial não pode responder de forma isolada a todas as questões conflitantes que envolvem o ato de ensinar, afinal as mudanças não param e o professor precisa estar preparado para solucionar as demandas emergentes da sala de aula e fora dela. Para embasar essa necessidade surge a formação contínua como um ciclo que permite a construção de mudança e adaptações no desenvolvimento profissional docente. A análise de necessidades de formação de professores dos Institutos Federais constitui o tema desse trabalho de investigação. Tais professores pertencem

à carreira do EBTT – Ensino Básico Técnico e Tecnológico. Nesse caso específico analisaremos as necessidades de formação dos docentes de um Instituto Federal, através da percepção dos próprios indivíduos: os docentes, com o intuito final de melhor direcionar os recursos disponíveis na instituição para realizações de ações de formação que possam contribuir para o exercício da profissão docente, para a construção de sua identidade e seu desenvolvimento profissional. Nessa perspectiva, ao longo dos vários capítulos apresentamos os pontos dessa pesquisa estruturados em diferentes tópicos. Os dados foram recolhidos através de um questionário eletrônico enviado aos professores entre os meses de julho e setembro de 2019, tendo participado um total de 340 professores dos diversos Campi de um Instituto Federal que se distribuem por 21 municípios do estado do Rio Grande do Norte e que possuem eixos tecnológicos distintos uns dos outros, o que permite realizar uma pesquisa plural que reúne diversas vivências e experiências de formação dos docentes participantes. Analisando os dados, pode-se verificar que a maior parte dos professores participou em ações de formação nos últimos 3 anos, sendo tais ações em geral relacionadas com a área da docência. Além disso, diagnosticou-se quais as principais motivações e áreas de interesse para a participação em ações de formação, e identificaram-se as melhores maneiras de organização das formações com vista a fomentar a participação dos docentes. Por fim, através da única questão aberta do questionário foi possível verificar que as ações mais relevantes para os docentes se dividem em quatro categorias, a saber as pós-graduações (especialização, mestrado e doutorado) justificando a relevância pela contribuição da formação para a sua prática profissional, nomeadamente a docência; as formações relacionadas com a educação inclusiva tendo em vista as peculiaridades relacionados a esse público; as capacitações desenvolvidas em serviço através das reuniões pedagógicas regulares em virtude da abordagem de assuntos pertinentes para a prática pedagógica docente e os cursos e formações em temas diversos. O estudo possibilitou conhecer as necessidades de formação dos docentes e verificar que os sujeitos estão dispostos a participar ativamente do processo decisório das formações de que irá participar, possibilitando que a instituição o utilize como ferramenta para o planejamento das formações futuras que proporciona aos seus docentes.

Palavras-chave: Desenvolvimento profissional, Docentes, Formação contínua, Institutos Federais, Necessidade de formação.

ABSTRACT

A Study on Teachers' Training Needs at the Federal Institute

Brazil and its continental dimensions has gone through several political, social, economic and educational changes on a daily basis. In these changes, the teacher has a pivotal role in the formation of the subjects. In this way initial training cannot answer in isolation to all the conflicting questions surrounding the act of teaching. After all the changes do not stop and the teacher needs to be prepared to solve the emerging demands of the classroom and beyond. To support this need, continuous education emerges as a cycle that allows the construction of change and adaptations within the view of the professional development of teachers. The analysis of the needs for teacher education of the Federal Institutes is the theme of this research project. Such teachers belong to the career of EBTT - Basic Technical and Technological Education. In this specific case we analyzed the training needs of teachers, working in the Federal Institutes through their own perception with the ultimate intention of better directing the resources available in the institution for the accomplishment of training actions that may contribute to the exercise of the teaching profession, the construction of their identity and their professional development. From this perspective, in this dissertation we present the stages of the research project as well as the major findings and implications. An online questionnaire was sent to the teachers between July and September 2019. A total of 340 teachers from the various campuses that are distributed in 21 municipalities of the state of Rio Grande do Norte participated in the study. It enabled to conduct a plural research that brings together various experiences and training experiences of the teachers. Data analysis show that most of the teachers participated in training activities over the last 3 years. Such actions are generally related to the area of teaching. Data also allowed the identification of the main motivations and areas of interest in regard to training activities, as well as understanding what are the best ways of organizing them in order to foster the participation of teachers. Finally, through the only open question of the questionnaire it was possible to verify that the most relevant actions for teachers are divided into four categories, namely the postgraduate studies (specialization, master and doctorate) justifying the relevance of the contribution of training to their professional practice, in particular to teaching; training related to inclusive education within the view of the peculiarities related to their own specificities; the qualifications developed in service training through regular pedagogical meetings due to the focus of topics pertinent to the teaching practice; and courses and training on various topics. The study made it possible to get to know the training needs of teachers and to verify that they are willing to actively participate in the decision-making process of the education and training in which they will participate, enabling the institution to use it as a tool for planning future professional development opportunities provided to its teachers.

Keyword: Continuing Education, Federal Institutes, Need for Training, Professional Development, Teachers.

DECLARAÇÃO	ii
AGRADECIMENTOS	iii
DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE	iv
RESUMO	v
ABSTRACT	vi
LISTA DE ANEXOS	ix
LISTA DE SIGLAS	x
LISTA DE FIGURAS	xi
LISTA DE TABELAS	xii
LISTA DE GRÁFICOS	xiii
INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I – PROBLEMÁTICA DE INVESTIGAÇÃO	4
1.1 Formulação do problema	4
1.2 Objetivos de Investigação	4
1.3 Definição de necessidade	5
1.4 Necessidade de formação	5
1.5 Formação docente.....	6
1.6 Formação Contínua	12
1.7 Investigação sobre formação continuada e necessidades de formação.....	17
1.8 Desenvolvimento Profissional.....	20
1.8.1 Conceitos	20
1.8.2 Modelos	22
1.9 Profissionalismo Docente	23
CAPÍTULO II – ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO	25
2.1 Contexto de pesquisa	25
2.2 Natureza da pesquisa e técnica de recolha de dados	28
2.3 Descrição do questionário	29
2.4 Recolha e análise de dados.....	31
2.5 Dados biográficos dos participantes	32
2.5.1 Participantes	32
2.5.2 Distribuição da amostra por sexo.....	33
2.5.3 Distribuição da amostra de acordo com os anos de serviço na carreira EBTT	34
2.5.4 Distribuição da amostra de acordo com a categoria profissional.....	34
2.5.5 Distribuição da amostra de acordo com o nível de formação ao entrar no IF	35

2.5.6 Distribuição da amostra de acordo com o atual nível de formação.....	36
2.5.7 Tipos de formação de graduação	37
2.5.8 Nível na Carreira.....	37
CAPITULO III - ANÁLISE DOS RESULTADOS	39
3.1 Formação frequentada	39
3.1.1 Participação em ações de formação contínua nos últimos 3 anos	39
3.1.2 Locais de realização das formações.....	40
3.1.3 Número de ações que participou	40
3.1.4 Temáticas das formações	41
3.1.5 Duração das formações	42
3.2 Motivações	42
3.2.1. Promover o desenvolvimento profissional	43
3.2.2. Aprofundar questões práticas ligadas à atividade pedagógica.....	44
3.2.3. Desenvolver projetos de pesquisa	45
3.2.4. Refletir sobre as minhas práticas profissionais.....	46
3.2.5. Partilhar experiências pedagógicas	47
3.2.6 Desenvolvimento de competências que considero necessárias para meu trabalho	48
3.2.7. Atualizar conhecimentos	49
3.2.8. Progredir na carreira.....	50
3.2.9. Desenvolver estratégias para reforçar a integração dos saberes	51
3.2.10. Promover o trabalho colaborativo	51
3.2.11. Aprofundar questões ligadas à minha área de docência.....	53
3.2.12 Obrigação ou exigência legal.....	54
3.3 Áreas de interesse para formações futuras.....	54
3.4 Organização da formação	55
3.4.1 Duração da formação	56
3.4.2 Horário da formação.....	56
3.4.3 Modalidades.....	57
3.4.4 Formação contínua mais relevante	58
CONCLUSÃO.....	61
REFERÊNCIAS.....	65
ANEXO I	72
ANEXO II	79
ANEXO III	80

LISTA DE ANEXOS

- Anexo 1 – Questionário de pesquisa
- Anexo 2 – Declaração de sigilo ético-científico
- Anexo 3 – Carta de anuência

LISTA DE SIGLAS

ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ASCE – Assessoria de Comunicação Social e Eventos
CD – Conselho Diretor
CAL – Campus Cidade Alta do IF
CEFET – Centro Federal de Educação Tecnológica
CEFET-MG - Centro Federal de Educação Tecnológica – Minas Gerais
CODEPE – Coordenação de Desenvolvimento de Pessoal
CONSUP – Conselho Superior
DE – Dedicção Exclusiva
DIGPE - Diretoria de Gestão de Pessoas
EB – Educação Básica
EBTT – Ensino Básico, Técnico e Tecnológico
ENAP – Escola Nacional de Administração Pública
EPT – Educação Profissional e Tecnológica
IF – Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC – Ministério da Educação e Cultura
PCCTAE - Plano de Cargos e Carreira dos Técnicos-Administrativos em Educação
PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional
PDP - Plano de Desenvolvimento de Pessoas
PNE – Plano Nacional de Educação
RN – Rio Grande do Norte
SUAP – Sistema Unificado de Administração Pública
TAE - Técnico-Administrativos em Educação
TIC - Tecnologias de Informação e Comunicação
UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Fluxograma de investimento do recurso de capacitação.	26
--	----

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Áreas de interesse	55
Tabela 2 - Modalidades da formação.....	58

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - População x amostra da pesquisa.....	33
Gráfico 2 - Distribuição dos respondentes por sexo	33
Gráfico 3 - Anos de serviço na carreira EBTT.....	34
Gráfico 4 - Categoria profissional.....	35
Gráfico 5- Nível de formação ao entrar no IF	35
Gráfico 6 - Nível de formação atual.....	36
Gráfico 7-Tipo de formação de graduação	37
Gráfico 8 - Nível na carreira.....	37
Gráfico 9 -Participação em ações de formação contínua nos últimos 3 anos	39
Gráfico 10 - Número de ações que participou.....	40
Gráfico 11 - Temáticas das formações	41
Gráfico 12 - Duração das formações	42
Gráfico 13- Promoção do desenvolvimento profissional	43
Gráfico 14 - Aprofundar questões práticas ligadas à minha atividade pedagógica	44
Gráfico 15- Desenvolver projetos de pesquisa.....	45
Gráfico 16- Reflexão sobre práticas profissionais	46
Gráfico 17- Partilha de experiências pedagógicas	47
Gráfico 18- Competências necessárias ao trabalho.....	48
Gráfico 19- Atualizar conhecimentos.....	49
Gráfico 20 - Progressão na carreira.....	50
Gráfico 21- Desenvolver estratégias para reforçar a integração dos saberes	51
Gráfico 22- Promover o trabalho colaborativo	52
Gráfico 23 - Questões ligadas a área da docência.....	53
Gráfico 24 - Obrigação ou exigência legal.....	54
Gráfico 25 - Duração da formação.....	56
Gráfico 26- Horário da formação	57

INTRODUÇÃO

A tecnologia atualmente fez surgir um novo paradigma social, denominado por vezes de sociedade da informação ou sociedade em rede alicerçada na informação (Castells, 2002). A educação assume um papel central quando se fala em desenvolvimento econômico nos diversos países. Diante dessa nova realidade inúmeros são os desafios dos ambientes escolares para acompanhar as mudanças impostas por essa nova sociedade que se baliza nas tecnologias de informação, comunicação e produção de conhecimento e que anseia por trabalhadores capazes de se reinventar e aprender a cada momento, permitindo-se ir além de ser mestres sendo também aprendizes em seu fazer diário.

As mudanças trazem uma nova situação, a educação que ao longo dos anos se propunha a preparar os indivíduos para exercerem diversos papéis na sociedade, hoje se volta a formar pessoas capazes de aprender e se reinventar ao longo da vida. Tal mudança está intimamente relacionada ao advento de novas tecnologias educacionais e de comunicação. Em consequência das constantes mudanças na tecnologia e seus avanços, a aprendizagem ao longo da vida se torna natural não só para alunos como também para docentes, a ponto de nos permitir denominar a nossa sociedade de sociedade da aprendizagem (Coutinho e Lisboa, 2011).

As transformações levantam o questionamento sobre qual o significado de ser um profissional docente diante da constante e crescente avaliação pública pela sociedade, tal processo desafia a autonomia profissional dos professores (Day, 2001).

Além disso, a formação, identidade e profissionalismo docente são constantemente redefinidos em virtude das reformas educacionais e curriculares e a revolução da informação com a tecnologia que se aprimora a cada dia. Nesse contexto de mudanças os professores, além de responsáveis pela construção de aprendizagens, se apresentam como promotores da inclusão e da diversidade nos ambientes escolares e necessitam a cada dia se apropriarem de novas tecnologias para atender às novas demandas da sociedade.

O presente estudo foi realizado no contexto do programa para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação pelo Instituto de Educação da Universidade do Minho, na Área de Desenvolvimento Curricular e Avaliação e insere-se na temática das necessidades de formação dos docentes nos Institutos Federais (IF).

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia foram criados em 2008 a partir do decreto de lei 11.292/2008, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica - EPT são considerados como instituições de educação superior, básica e profissional. Sua criação faz parte das

políticas de expansão da educação superior, incluindo as políticas específicas voltadas para a formação de professores, iniciadas durante o governo do então presidente Luís Inácio Lula da Silva.

A escolha da temática da formação docente para desenvolver a dissertação diz respeito à relação desse tema com a atuação profissional do autor, servidor em um IF, desde 2011, tendo assumido, em 2017, a Coordenação de desenvolvimento de Pessoal (CODEPE), setor responsável por executar as ações de capacitação da instituição.

A coordenação de desenvolvimento tem as seguintes atribuições estabelecidas pelo regimento interno da Reitoria.

- I. Controlar e atualizar, periodicamente, os dados dos servidores da Instituição;
- II. Coordenar e executar as atividades da área de Capacitação de Recursos Humanos, visando ao controle das diversas etapas do trabalho para obtenção de resultados programados;**
- III. Desenvolver as ações necessárias ao procedimento de progressão funcional dos servidores;
- IV. Manter atualizado o cadastro de instituições promotoras de eventos que visem à capacitação de recursos humanos;**
- V. Manter atualizados quadros estatísticos de titulação de docentes e técnico administrativos da Instituição;
- VI. Manter intercâmbio com instituições que desenvolvem ações relativas a recursos humanos;
- VII. Planejar, elaborar e executar os programas de cursos, treinamentos e estágios destinados à qualificação do pessoal técnico-administrativo e docente da Instituição;**
- VIII. Recrutar e selecionar pessoal para provimento de cargos e preenchimento de empregos; e
- IX. Desempenhar outras atividades afins (IF, 2011).

Percebe-se que algumas das atribuições estão relacionadas com a temática proposta. Nesse contexto, ao planejar e promover ações de capacitação, percebe-se a necessidade de diagnosticar os interesses profissionais dos docentes da instituição, bem como as suas necessidades de formação.

A atuação do profissional docente é marcada pela diversidade de situações e alunos com os quais convivem ao longo dos anos. Diante disso cada vez mais é necessário que tenham condições para dar respostas adequadas, implicando necessariamente formação e aperfeiçoamento do ser docente.

Os docentes dos IF's são regidos pela Lei 12.772/2012 que explicita o Plano de Carreira e Cargos de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico. Através do decreto nº5.707, de 23 de fevereiro de 2006, foi instituída a Política Nacional de Desenvolvimento de pessoal, a ser implementada pelos órgãos e entidades da administração pública federal direta, autárquica e fundacional. O art. 11º do referido decreto trata da reserva de recursos orçamentários, estabelecendo que o comitê gestor de cada instituição defina a cada biênio o percentual do total de recursos orçamentários que serão destinados à capacitação dos servidores; no caso do IF atualmente são destinados 4,025% do seu orçamento para ações de capacitação.

Em 2011, é aprovada a resolução nº 67 do Conselho Superior do IF que atualiza a política de capacitação dos servidores da Instituição, anteriormente aprovada pela resolução nº20/2005/CD/CEFET/RN. Embora tenha representado um grande avanço para o período, com o

passar do tempo e primordialmente com a expansão do IF para os seus atuais 21 campi distribuídos entre a capital e o interior do RN, a referida resolução necessita novamente ser revisada e atualizada. Para tal foi designada em 22 de dezembro de 2017, através da Portaria 2548/2017-Reitoria/IF, a comissão que integra o comitê estratégico de Gestão de Pessoas do IF, para, entre outras atribuições, realizar a atualização da Política de capacitação.

Nesse estudo buscamos informações sobre as necessidades de formação docente de forma abrangente de maneira a abarcar um diagnóstico da participação dos docentes nos últimos três anos, as motivações e áreas de interesse dos docentes para participação em ações de capacitação e vislumbrar qual os melhores formatos para ofertas de formações e ainda entender quais as formações mais relevantes para os docentes e a motivação para essa relevância. Esse esforço de realizar essa pesquisa junto aos docentes se justifica na necessidade de obter instrumentos que possam balizar a utilização dos recursos investidos pela instituição em ações de formação contínua, de forma a atender os objetivos institucionais já estabelecidos no PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional de maneira que o alcance desses objetivos possam ser realizado considerando os interesses e motivações dos docentes, para alavancar o desenvolvimento institucional ao mesmo tempo que possibilite ao docente atuar em um ambiente propício de desenvolvimento e valorização profissional. Para tal, aplicamos um questionário de pesquisa eletrônico de maneira a potencializar o número de respondentes. Relatada essa apresentação e contextualização inicial desse estudo, passamos a descrever a estrutura que desenvolvemos nessa dissertação, a qual se apresenta em três capítulos.

No capítulo I apresenta-se a problemática de investigação que engloba a formulação do problema, os objetivos de investigação, bem como os conceitos relacionados com a pesquisa, de forma mais contundente o de formação contínua e o de necessidade. O capítulo II apresenta o quadro metodológico, no qual abordamos a natureza da pesquisa, o seu contexto, a técnica e procedimentos de recolha de dados, a descrição do questionário e dos participantes incluindo seus dados biográficos e de carreira. O capítulo III diz respeito à apresentação dos resultados e análise da investigação e, no final, terminamos com uma conclusão que apresenta a síntese dos principais resultados obtidos e ainda as limitações do estudo e suas implicações.

CAPÍTULO I – PROBLEMÁTICA DE INVESTIGAÇÃO

1.1 Formulação do problema

A formação contínua é essencial para o desenvolvimento profissional em qualquer contexto de trabalho. Quando tratamos do exercício da docência essa importância aumenta exponencialmente tendo em vista que a atuação docente é uma ação complexa que depende da eficácia da relação interpessoal estabelecida e de características subjetivas como a capacidade de prender a atenção e despertar interesse no aluno. Na sociedade em que vivemos o professor é demandado a interagir diariamente com gerações distintas de alunos. Dessa maneira é fundamental que possamos olhar para o profissional docente e buscar entender as suas necessidades e até mesmo anseios com vista a qualificar a formação ofertada e concatenar tais formações com a perspectiva do desenvolvimento institucional, profissional e pessoal.

Sendo assim, esse estudo se propõe a analisar as necessidades de formação sob o olhar docente, sujeito que tem propriedade para suscitar as questões que precisam ser sanadas no exercício da profissão tendo em vista que, diariamente, se vê envolto nas problemáticas que dela derivam, ao mesmo tempo que busca avançar no cumprimento dos objetivos institucionais.

1.2 Objetivos de Investigação

Diante da problemática apresentada sobre necessidade de formação docente através da formação continuada, a nossa pergunta de investigação é a seguinte:

Como direcionar os recursos disponíveis na instituição para a oferta de formação contínua de modo a atender às necessidades de formação dos docentes e, concomitante, atingir os objetivos institucionais relativos a área?

Para responder a tal questionamento identificaram-se os seguintes objetivos:

1. Diagnosticar as características da formação contínua dos professores nos últimos 3 anos;
2. Identificar as necessidades de formação dos docentes dos IF, a partir da perspectiva dos próprios profissionais, de maneira a estabelecer prioridades para a oferta de ações de formação contínua;
3. Conhecer as perspectivas dos docentes sobre os modos de operacionalização da formação continuada.

Para alcançar os objetivos propostos de forma a que seja possível responder à problemática desse estudo é importante delimitar dois conceitos mais amplos: necessidade e formação, bem como subtemas relacionados aos mesmos.

1.3 Definição de necessidade

O termo necessidade traz uma ideia de natureza biológica da raça humana, remete para uma condição de sobrevivência. No entanto, verifica-se que, nos estudos relacionados com a formação e o profissionalismo docente, bem como em outros campos, o termo necessidade se distancia da ideia biológica e se assemelha a ideias como as de aspirações, carências, limitações, preocupações, desejos, motivações, expectativas (Montenegro, 2010).

Segundo Maslow (1943), citado em Sprinthall & Sprinthall (1993), as necessidades estão hierarquizadas em cinco categorias: fisiológicas, de segurança, de amor, de estima e de auto realização.

Sendo assim, para compreender o termo “necessidade” para fins desse estudo, recorreremos aos conceitos trazidos por Rodrigues e Esteves (1993) que o definem como abrangente, polissêmico e ambíguo.

Diante dessa ambiguidade diferenciam o termo em duas conotações: uma subjetiva e outra mais objetiva. Ao analisar a conotação mais objetiva, assumimos que existe um objeto a ser conhecido através de metodologias de recolhas de dados e de análises feitas pelo pesquisador, o que acaba por impor um certo determinismo à formação. Por outro lado, pode ser analisada de maneira mais subjetiva que leva em conta uma abordagem mais interpretativa, socialmente construída do ponto de vista de um sujeito em particular, inserido em seu contexto temporal e espacial, que não tem por objetivo encontrar fatos e sim realidades construídas de forma interativa com as pessoas envolvidas, incluindo o investigador.

A definição de “necessidade” como um *gap* entre o que se pratica na realidade e aquilo que realmente deveria ser realizado, o desejado, é defendida por diversos autores. (Blair e Lange cit. Garcia & Vaillant, 1999, Kaufman e Herman citado por Rodrigues 2006).

1.4 Necessidade de formação

No contexto educacional a análise de necessidades não é uma novidade. As necessidades nesse campo já são analisadas ao longo do tempo. No entanto, segundo Barbier e Lesne (1977), Suarez (1981) e Stufflebeam (1985) citados por Silva (2000), enquanto prática formal decorrente de investigação, só surgiu no final dos anos 60 e se constituiu como um recurso importante para a identificação das

necessidades e dificuldades de alunos, as necessidades de formação de educadores e professores, bem como a definição do futuro dos sistemas educativos nas várias esferas de gestão.

Assim fica claro que o processo de definição de necessidades deve anteceder o processo formativo, de forma a balizá-lo e guiá-lo, tendo em vista a estreita correlação que a profissão docente estabelece com o campo da formação.

Na tentativa de elucidar o outro conceito que elegemos para nortear o estudo, trazemos o conceito de formação segundo Marcelo (1999) que o entende como complexo e diverso, estando a formação relacionada com a capacidade e vontade de formação de cada indivíduo. Na sua compreensão a formação atende a uma função social de transmissão de saberes, ou do saber-fazer ou do saber-ser e cumpre uma função de desenvolvimento e estruturação não apenas do profissional, mas da própria pessoa.

Também Marc e Locqueneux (1995), citado por Grilo (2012), se referem aos processos de formação considerando que estes são determinados pelo seu público-alvo, pelos processos que envolvem, pelas suas intenções e ainda pelas referências em que se baseia. Outra vertente da formação se refere à formação como instituição que atende, muitas vezes, aos seus interesses.

A formação para o adulto, neste caso especificamente o professor, constitui-se como um processo centrado em si mesmo, que, para além da informação, deve ser efetivado em ação. Dessa forma o professor apreende através da experiência, que instaura uma ligação estreita entre a ação e a reflexão, que o encaminhe para a adoção de condutas, práticas, atitudes e comportamentos diferenciados.

Rivas e Casagrande (2005) destacam a importância da formação continuada do professor a partir de um levantamento de necessidades. A identificação das necessidades de formação que permite ao professor esse aprendizado deve sempre anteceder a formação e mais que isso acompanhar o exercício do trabalho docente, tendo em conta o seu campo de origem.

1.5 Formação docente

Desde o século XVII a formação docente já era considerada como essencial. No entanto, apenas após a revolução Francesa no século XIX exige um tratamento institucional em vista ao problema da instrução popular (Saviani, 2005).

A implantação de escolas com fins a preparação de professores especificamente está ligada à institucionalização da instrução pública oriunda das ideias liberais de extensão do ensino primário a todas as classes sociais (Tanuri, 2000). Nesse contexto surge a Escola Normal Laica, que funcionou

efetivamente de janeiro a maio de 1795, em que, pese o curto tempo de duração, deixou um legado para experiências futuras de formação de professores (Boynard, 2006).

A breve existência da escola Normal certamente deveu-se à mudança de orientação política da França pós-revolucionária. Não havia mais a preocupação de 'iluminar' a nação, por isso a educação elementar é posta em segundo plano porque o mais importante é formar as camadas dirigentes do Estado burguês. Na nova Constituição, a partir de 1795, os segmentos de ensino elementar e secundário passaram a ser pagos; suprimiu-se o salário do professor da escola elementar, que passou a receber uma pequena contribuição dos estudantes; reduziu-se o número de escolas secundárias; as meninas passaram a ser educadas pelos pais e estabelecimentos livres e promulgou-se a liberdade dos estabelecimentos particulares (Boynard, 2006).

Inúmeras reformas educacionais ocorreram no Brasil, ao final da década de 80, com o término do período de ditadura militar tornou-se mais consistente a organização de educadores com o objetivo de estabelecer um projeto de formação docente que contribuía efetivamente para a melhoria da qualidade da educação.

O artigo 206º da Constituição Federal de 1998 é resultado da luta por uma educação de qualidade; entre outros pontos inclui, em seu inciso V, a vinculação do ingresso no magistério através de concurso público, necessidade de valorização por meio de planos de carreiras que estabeleçam piso salarial.

Na tentativa de corrigir a ineficiência do sistema educacional mundial, ocorre, em 1990, na Tailândia a Conferência Mundial de Educação para Todos, que se configurou como um marco de políticas educacionais destinadas à educação básica - EB - e potencializou a formação docente como ferramenta estratégica para alcançar esses resultados. No Brasil, nesse período, as reformas foram realizadas através da instauração da Lei 9.394/1996 - LDB que destinou um capítulo exclusivo para a formação docente, do qual destacamos o seguinte artigo:

Art.67- os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais de educação, assegurando-lhes: [...] aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico para esse fim; [...] período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho.

Nos referenciais para a formação de professores disponibilizado pelo MEC - Ministério de Educação e Cultura, em 1999, temos que

[...] a atualização, o aprofundamento dos conhecimentos profissionais e o desenvolvimento da capacidade de reflexão sobre o trabalho educativo deverão ser promovidos a partir de processos de formação continuada (Referenciais para a Formação de Professores - Brasil, 1999c, p.131)

A LDB destinou à união a competência de elaborar o Plano Nacional de Educação - PNE, que se concretizou em 2001, através da Lei 10.172. O PNE (Brasil, 2001, p.95), tratando a formação continuada dos professores como uma das formas de valorização do magistério e melhoria da qualidade da educação.

Nessa perspectiva, em 2003, o MEC lança a Rede Nacional de Formação Continuada para a Educação Básica, que conta com a participação de Universidades e centros de pesquisa para o desenvolvimento de projetos de formação continuada para professores. Além disso, outras ações voltadas para a formação continuada foram implementadas como o Pró-letramento, Programa de Incentivo a Formação Continuada, Fundescola, Plano de Desenvolvimento Escolar, e o Programa de Apoio à leitura e escrita.

No entanto, os esforços para sanar ou mitigar as deficiências oriundas da formação inicial dos professores, sejam elas conceituais, epistemológicas ou práticas, e ainda a ações realizadas para atualizar os docentes com os avanços científicos, econômicos e tecnológicos são alvo de constantes críticas (Granville, 2007, p.168).

Diante desse cenário, é preponderante que se busque uma formação que atenda aos anseios da escola e principalmente supra as lacunas formativas dos docentes; daí a importância de considerar as necessidades de formação docente sob o olhar dos próprios professores, pois a formação docente constitui um tema considerado abrangente e complexo.

Vários fatores relacionados com a dimensão pessoal do desenvolvimento humano, capacidade de formação, valores sociais, culturais e econômicos tornam o termo formação complexo. Deveschi e Trevisan (2011), através da adoção de algumas propostas e modelos formativos, expõem um desejo justificável de resolver ou equacionar questões emergenciais, gerando assim a possibilidade de questionamentos sobre buscar na formação a chave para uma almejada educação de qualidade e para todos, sendo que as singularidades da formação do professor por vezes impulsionam algumas propostas de formação coletivas que comprometem a qualidade da educação.

Para Marcelo (1999), citado por André (2010), até a década de 90, os estudos sobre a formação dos docentes estavam sendo realizados como parte do campo da didática. No entanto, com o passar do tempo e em virtude do crescente interesse, a área foi tomando vida própria e se destacando da área de

origem. Nesse período observa-se um crescimento da área tanto do ponto de vista dos eventos científicos, bem como no grande espaço que a temática recebeu da grande mídia.

Em seu estudo, André (2010) realiza um levantamento dos conceitos que podem delimitar a formação docente como uma área de estudo, para tal se vale de autores como Marcelo (1999), Imbernón (2009), Mizukami, et al, (2002) e Marcelo (2009).

Marcelo (1999) estabelece alguns indicadores que precisam ser preenchidos para que a temática possa ser delimitada como um campo de estudos, que se inicia com a exigência da existência de objeto próprio, e a esse respeito, é estabelecida entre os estudiosos da temática tanto nos eventos científicos, como nas reuniões da ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), um esforço em busca por uma definição mais específica do que seria o objeto de estudo.

Nesse sentido, há diferentes perspectivas sobre qual seria o objeto de estudos do campo. Vejamos: Mizukami et al (2002) entendem que o olhar da formação docente deve estar centrado nos processos de ensino aprendizagem da docência; Imbernon (2011) tem uma visão mais ampla da formação docente, entendendo-a como um processo permanente e contínuo do desenvolvimento profissional, ultrapassando momentos pontuais de formação e abrangendo questões mais específicas da carreira docente como salários, qualidade de vida, clima de trabalho, poder de decisão e níveis de engajamento; Marcelo (1999) entende a formação docente como o conjunto dos processos que potencializem os conhecimentos, habilidades, disposições que os professores adquirem para o exercício da profissão que possibilitam ao aprendiz uma educação de qualidade, sejam esses conhecimentos adquiridos na formação inicial ou continuada.

A ideia do docente “profissional” vem determinando e centrando as discussões dos autores, entendendo a formação como o desenvolvimento profissional docente e pondo em desuso formação inicial e continuada, em virtude da ideia de continuidade que esse termo denota (Imbernón, 2009; Marcelo, 2009).

Embora essa ideia de desenvolvimento profissional seja bastante produtiva e pertinente, é preciso ter cuidado com o cunho generalista ao qual ela remonta, pois, pensada dessa forma, a formação docente pode ampliar ao invés de delimitar o objeto de estudo. Mas não há que se negar que esse processo visa promover a mudança e o aperfeiçoamento do aprender a ensinar, em busca da qualidade da aprendizagem dos alunos (Marcelo, 1999).

Outro ponto necessário para consolidar a formação docente como campo de estudo, segundo Marcelo (1999), é a existência de uma metodologia própria. Nesse âmbito, vêm crescendo os estudos que tratam sobre as representações, saberes e práticas docentes, muitos baseados em depoimentos

orais e escritos das histórias de vida dos docentes. Também considerado como característica de um campo de estudos autônomo, é o estabelecimento de uma comunidade de cientistas que se envolvem nos trabalhos da área e que, de certa forma, criam um meio próprio de comunicação. No Brasil, podemos observar que essa comunidade vem se formando em virtude de eventos, grupos de trabalho, grupos de pesquisa, encontros promovidos para fomentar os estudos na temática da formação docente, dos quais se destaca a criação, em 2009, da Revista brasileira de pesquisa sobre formação docente.

A autonomia de uma área de pesquisa é também percebida pela incorporação ativa dos participantes na pesquisa, que, nesse caso, seria a participação efetiva dos professores/docentes nas pesquisas desenvolvidas pelos estudiosos da área, com vista a fomentar cada vez mais a participação dos protagonistas da área nos estudos, seja por meio dos relatos de experiência autobiográficos, seja no desenvolvimento de pesquisa-ação e pesquisas colaborativas.

Esse esforço de pesquisar conjuntamente tem um grande mérito social, científico e político, pois aproxima universidade e escola, contribui para a articulação entre teoria e prática, possibilita aos professores das escolas o aprendizado da pesquisa e, conseqüentemente, favorece a busca da autonomia profissional (André, 2010, p. 6).

Por fim, destaca-se o reconhecimento fundamental da formação docente para o desenvolvimento da educação de maneira geral. Para manter e consolidar a área como um campo de estudos autônomo é preciso qualificar as pesquisas, com atenção redobrada para os resultados, de forma a que eles vão além de responder ou complementar os objetivos e se centrem em associar os dados e a pesquisa com a melhoria da educação, fugindo das generalizações que pouco se relacionam aos dados coletados.

Partindo dessa premissa de consolidação da área como um campo de estudos os autores veem a formação docente em diferentes perspectivas. Em geral, alguns autores tratam a formação docente sob o olhar de um processo formativo ou itinerário formativo que perpassa a formação inicial, a indução profissional e a formação contínua (Flores, 2014).

A cada ano que passa os estudos sobre formação de professores têm suscitado o interesse de pesquisadores ao redor do mundo, em especial da Europa, Estados Unidos e da América Latina. Tais estudos e suas abordagens contribuem significativamente para o desenvolvimento do campo; dessa forma o pesquisador interessado na temática se depara, atualmente, com uma grande diversidade e quantidade de produções científicas que tratam da formação de professores.

O aumento da atenção à questão da formação docente é resultante, em grande parte, das inúmeras críticas que a atuação docente em sala de aula vem sofrendo, em decorrência da formação ofertada aos alunos pela escola, que pensa-se não responde mais aos anseios da sociedade. As críticas recaem sobre o modelo escolar, os professores são comumente responsabilizados em virtude dos

modelos de formação aos quais foram submetidos ao longo do tempo. Se as críticas são assertivas ou não é um caso a se analisar, no entanto é inegável que elas assumem uma perspectiva exagerada quando alcança diretamente os professores, o que podemos ter em mente é que a formação inicial adequada e a formação continuada são imprescindíveis para o desenvolvimento da profissão docente, no sentido de atender às exigências altamente mutáveis da sociedade sobre a escola e em consequência para os professores.

A formação possui um conceito estendido (Marcelo, 1999, p.19) que se inicia com a ideia de aprender a ensinar, mas que se tem voltado, nas últimas décadas, para a necessidade de atualização constante advinda de um processo de construção de conhecimento permanentemente incompleto.

Marcelo (2009) compreende a formação docente como um processo de desenvolvimento que atinge um duplo efeito na pessoa submetida à formação, sendo um deles de maturação interna e o outro ligado à possibilidade de aprendizagens e experiência do sujeito. Tal processo se insere em um contexto da função social de transmissão de saberes, de saber-fazer e saber-ser contribuindo para mudanças no sistema socioeconômico.

Nessa mesma perspectiva Libâneo nos traz o seguinte pensamento:

Formar-se é tomar em suas mãos seu próprio desenvolvimento e destino num duplo movimento de ampliação de suas qualidades humanas, profissionais, religiosas e de compromisso com a transformação da sociedade em que se vive [...] é participar do processo construtivo da sociedade [...] na obra conjunta, coletiva, de construir um convívio humano e saudável (Libâneo, 2001, p. 14).

Recorrer à pesquisa, à prática de formação e ao próprio significado do papel do professor na sociedade é necessário quando vamos analisar o conceito de formação de professores.

A pesquisa acompanha os movimentos político-econômicos e socioculturais que dão forma ao desempenho docente, quer no plano do real quer no ideal. E a prática se estabelece a partir de uma amálgama de condições teóricas e contextuais. Por esta razão é preciso explicitar, numa perspectiva contemporânea e tendo como base a realidade brasileira, os diferentes contornos do papel docente, produzidos socialmente, num tempo e lugar. São eles que favorecem a apreensão conceitual da formação de professores (Cunha, 2013, p. 611).

A formação é compreendida por Estevão (2001, p.185) como uma instituição que possui sua “função social ligada à reprodução, regulação, e legitimação do sistema social através de uma prática social específica, que celebra determinados valores, por vezes contraditórios, relacionados ao mundo empresarial e gerencialista, em algumas ocasiões e ao mundo cívico e da cidadania em outras”.

Lançar sobre a formação docente um olhar que considere a subjetividade é imprescindível para analisá-la de tal forma que a distancie de um olhar apenas tecnicista e neutro, como ocorreu durante o desenvolvimento das ciências sociais. Essa perspectiva neutra dominou a forma como a formação de professores foi tratada ao longo do tempo quer na sua inspiração pedagógica, quer na perspectiva psicológica.

Os desafios do ensinar e do apreender são inúmeros e por isso Arroyo (2004, p. 226) defende uma formação que extrapole os limites de tempo e espaços determinados, assumindo assim uma valoração explícita baseada na formação humana. Nessa esteira compreende que a pedagogia se cria com o reconhecimento da formação que envolve a ideia de fabricar o mundo humano.

Segundo Schon (1992), o conhecimento oriundo de pesquisa experimental, o que ele chama de racionalidade técnica, não serve para enfrentar as questões diárias do ensinar e do aprender; em contrapartida propõe a epistemologia da prática, que se traduz pelo contato e a interação com a prática docente através de ciclos de reflexão e diálogo nos quais os professores se implicam diretamente abordando os problemas cotidianos na prática.

A literatura sobre formação docente tem considerado duas dimensões preferenciais, o da formação inicial e o da formação continuada. O sistema educativo se divide em graduação e pós-graduação, sendo a graduação a personificação da formação inicial e a pós-graduação compõe o que chamamos de formação contínua. No entanto, a formação contínua não tem um percurso formativo definido, podendo ocorrer de diversas maneiras conforme trataremos em tópico específico.

1.6 Formação Contínua ¹

O Instituto Federal, em que o presente estudo foi realizado, foi criado nos termos da Lei nº 11.892, como sendo uma instituição de educação básica, profissional, superior, pluricurricular e multicampi, especializada na oferta de educação profissional em diferentes níveis e modalidades de ensino, que se baseia na junção de vários conhecimentos e saberes técnicos e tecnológicos ou vinculados à prática pedagógica.

Uma das hipóteses para que a formação continuada dos professores da escola básica não tenha se apresentado como um “momento decisivo” para a história da formação de professores no Brasil,

¹ A literatura especializada sobre o estudo da temática formação continuada (Libâneo, 2005; Nóvoa, 1992; Imbernón, 2011) considera os termos “formação continuada”, “formação contínua”, “educação permanente” e “educação continuada” como expressões sinônimas. Nesse sentido, faremos uso dessas expressões ao longo das argumentações desse estudo.

como aponta Saviani (2005), é que as discussões acerca do local e natureza dos cursos de formação inicial de professores afloraram com a promulgação da Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996 e com o embate entre Escolas Normais, Faculdades, Universidades, Institutos de Educação. Essa discussão alheou a reflexão sobre a formação continuada, mesmo a LDB de 1996, mencionando o estímulo a programas e iniciativas de aperfeiçoamento para os professores em exercício.

A formação continuada deve ser ofertada aos professores em exercício como atualização e complemento ao longo de sua carreira, constituindo-se como parte do sistema educacional. No entanto, não deve prescindir da melhoria da formação inicial prestada aos futuros professores com vista à universalização de conhecimentos científicos explicativos dos processos naturais e da sociedade (Leher, 2014).

Para atingir o objetivo a que se propõe, a educação profissional e tecnológica deve propiciar a seus alunos a construção de conhecimentos humanísticos, científicos e tecnológicos que possibilitem ao educando a interferência no processo produtivo, o desenvolvimento de competências na utilização das diversas linguagens, o desenvolvimento da capacidade de análise que permita ao profissional a compreensão crítica da sociedade, dos meios de produção e das formas de atuação do indivíduo, como cidadão pleno.

A complexidade dessa proposta de atuação do profissional a qual lida com os conhecimentos científicos, tecnológicos, os do senso comum e, sobretudo, com a formação humana, além das céleres e significativas transformações, são alguns dos fatores que exigem atualização de saberes por meio de uma apropriada e cuidadosa política de formação continuada para servidores.

A formação continuada de servidores, entre outros aspectos, é condição indispensável para a aprendizagem permanente do servidor, com a finalidade de contribuir, continuamente, para o seu desenvolvimento pessoal, cultural e profissional, por ser uma concepção de formação mais abrangente.

Ao longo da trajetória da educação e dos docentes, a formação continuada dos professores tem desenvolvido diversos conceitos e práticas a depender dos entendimentos ideológicos, políticos, geográficos, acadêmicos ou econômicos (Prada, 1997). Uma função que historicamente vem sendo atribuída ao conceito de formação continuada é que ela é responsável por sanar as lacunas deixadas nos profissionais na formação inicial, uma visão simplista de que deve ser realizada para resolver os problemas existentes no cotidiano escolar, para progressão na carreira, galgando benefícios remuneratórios ou preencher a ausência de saberes específicos. Entretanto, a formação continuada é capaz de ir além da solução de problemas, assumindo o papel de construir uma nova perspectiva de

compreensão da atuação docente e do seu papel profissional na teoria e na prática, habilitando-os para um fazer enquanto professor pesquisador e reflexivo.

O conceito de formação continuada que baliza as principais ações de formação para os servidores do instituto é fundamentado na LDB 9394/96, que trata todos os envolvidos no processo educativo como profissionais da educação, assim como consta no Plano de Carreira dos Técnicos em Educação (PCCTAE), todos estão conceituados como trabalhadores em educação, reafirmando a atividade fim dessa Instituição (Lei 11.091/2005). A referida Lei defende uma formação continuada permanente e de qualificação profissional que favoreça o crescimento do servidor, na condição de pessoa, de profissional e de cidadão, superando-se o caráter de capacitação pontual para aderir à compreensão de formação continuada, numa perspectiva crítico-reflexiva. Para tanto, questões como identidade e especificidade profissional, identificação de necessidades, consecução dos objetivos institucionais e satisfação pessoal devem ser consideradas. Essa perspectiva de formação continuada se coaduna com a proposta de Mancia, Cabral e Koerich (2004, p. 2) que compreende formação continuada como:

“um processo educativo, formal ou informal, dinâmico, dialógico e contínuo, de revitalização e superação pessoal e profissional, de modo individual e coletivo, buscando qualificação, postura ética, exercício da cidadania, conscientização, reafirmação ou reformulação de valores, construindo relações integradoras entre os sujeitos envolvidos para uma práxis crítica e criadora”.

Diante desse conceito de formação continuada que vislumbra a transformação de práticas pedagógicas, através da busca de novos conhecimentos teóricos-metodológicos e práticos que possam auxiliar os educadores no processo de ensino aprendizagem, pensa-se na formação continuada como atitude fundamental para o exercício profissional docente no intuito de estimular a busca do conhecimento e o aprimoramento da prática pedagógica. Um olhar atento a seu respeito poderá contribuir para futuras pesquisas e servir de base para a formação docente permanente, em vista de um trabalho social e humanizado.

Na visão de García e Vaillant (2001), inúmeras são as maneiras de conduzir a formação continuada, dentre elas o estabelecimento de reuniões sistemáticas de professores, conduzidas e elaboradas pela equipe pedagógica da escola comprometida em formar permanentemente os docentes, se mostram fundamentais na formação continuada dos professores no âmbito da instituição onde atuam.

Duarte (2017) entende a formação continuada de professores como um processo permanente de aperfeiçoamento dos saberes necessários à atividade docente, realizado ao longo da vida profissional,

com o objetivo de assegurar uma ação docente efetiva e que promova aprendizagens significativas para os atores envolvidos no contexto escolar.

O professor assume um papel decisivo no processo educativo e esse profissional vem sendo a cada dia solicitado a dar resposta a questões para as quais pode não possuir formação necessária. Segundo Silva, é preciso que o docente “possua uma sólida formação de base e esteja disponível para uma formação continuada” (Silva, 2003, p. 110) através de (re)atualizações e disposto a investir no seu desenvolvimento profissional. Para isso é essencial que conte com o apoio da instituição a qual está vinculado.

Desse contexto de relevância do professor no contexto educacional emerge a importância da instituição e do professor investirem na formação continuada de maneira a adquirir novas competências profissionais que fortaleçam a profissionalidade e o desempenho de funções cada vez mais amplas no ambiente escolar, tendo em vista que a formação continuada se apresenta com um “agente de mudança fundamental na sociedade do conhecimento (Hargreaves, 2003, p. 213). Para que tais mudanças surtam alterações na instituição escolar é preciso alterar a maneira como os professores ensinam e os alunos aprendem, pois, a tarefa profissional essencial mantém-se: a de tomar decisões na sala de aula com base nas suas perspectivas sobre o que é melhor para os alunos (Day, 2001). No entanto, é preciso ter sempre claro que a formação no ambiente educacional não pode se voltar apenas aos professores, precisando se voltar para todos os profissionais da educação, para que se alcance os anseios desejados. No Instituto Federal em causa a política de desenvolvimento de pessoas é extensiva aos técnicos Administrativos em Educação que assumem outras atividades acadêmicas e administrativas que concorrem para o alcance da atividade fim da instituição. Entretanto, de forma a delimitar nosso estudo, nos restringiremos a abordar a formação continuada dos docentes.

Em geral, os saberes docentes são construídos na formação inicial que, se bem conduzida através de cursos de licenciatura, pode formar profissionais capazes de lidar com os desafios contemporâneos da docência. No entanto, os cursos de bacharelado não oferecem as condições didáticas necessárias ao exercício do magistério conduzindo os professores a uma prática didático-pedagógica permeada por uma marca empírica-intuitiva na busca de exercer a profissão de modo satisfatório. A graduação independentemente do tipo, seja licenciatura ou bacharelado, deveria ser a grande base para a atuação na profissão docente. Sendo essa formação insuficiente deve o profissional perseguir uma constante busca pelo direito a uma formação continuada ao longo do seu exercício profissional.

Nóvoa (1992, p.25) afirma que é através de um trabalho que envolva reflexividade crítica sobre práticas docentes e da elaboração de uma identidade pessoal que se constrói a formação contínua. Por isso o saber e a experiência são os focos que devem balizar as ações de formação contínua, indo além da acumulação de cursos e técnicas.

A formação continuada assume, então, dentre outros, o intuito de propiciar as alterações que se fazem necessárias para a otimização da atuação pedagógica e, por conseguinte, avanços na educação com um todo, através de proposições e discussões teóricas e práticas que permitam ao professor se apropriar das novas metodologias para o fazer docente e relacioná-las com seu conhecimento prático construído no seu dia-a-dia, com suas experiências. (Nóvoa, 1992; Perrenoud, 2000).

Atualmente, é inquestionável que a formação contínua ao longo da vida é uma resposta necessária aos permanentes desafios da inovação e da mudança e, simultaneamente, condição de promoção do desenvolvimento pessoal e profissional dos professores (Gonçalves, 2009).

De acordo com os estudos de Cunha (2014), analisar as ações institucionais referentes à formação contínua, na tentativa de fomentar a compreensão sobre elas através de indicadores, não é tarefa simples, pois a captura da realidade é complexa. A metodologia proposta não pretende esgotar a discussão sobre o assunto e sim ajudar o exercício de análise de suas propriedades e pressupostos. Sendo assim, Cunha (2014) relata que, no que diz respeito a centralização, é possível categorizar as ações em três modelos, a saber, modelo de centralização e controle de ações; modelo parcial de descentralização e controle de ações e o modelo descentralizado de acompanhamento e controle de ações.

No primeiro modelo centralização e controle das ações realiza-se uma formação de processo gerais a todos os docentes, na qual as decisões de locais, formatos e temas são tomadas pelo órgão gestor que realiza poucos esforços para acompanhar o percurso formativo das ações, o que ocasiona resultados não palpáveis e possibilita apenas uma avaliação quantitativa da participação dos professores.

No modelo parcial de descentralização e controle de ações são realizadas formações diversificadas oferecidas a grupos de docentes baseados em interesses e necessidades, as decisões de formato e localização são tomadas pelo órgão gestor. No entanto, é baseada em dados referenciais, além de acontecer em períodos previamente estabelecidos no calendário acadêmico; os resultados são controlados pelo estabelecimento de metas e por uma avaliação qualitativa e quantitativa.

O modelo descentralizado de acompanhamento e controle das ações propõe que as formações sejam planejadas e, por vezes, até executadas pelos próprios propositores, o que permite que o processo decisório sobre as metodologias, formatos e locais fique a cargo dos executores, atuando o órgão gestor

como coadjuvante realizando apenas levantamento de informações e sistematizando registros através dos relatos dos propositores.

Não há que se falar em melhor modelo, essa decisão deve ser tomada por cada instituição para cada situação específica. Para que a formação continuada atinja seu objetivo o que ela precisa é ser, de fato, significativa para o professor e principalmente contribua e seja vinculada à prática docente, de maneira a promover a ponte entre a teoria e prática. A formação continuada para que seja crucial precisa estar relacionada com as dimensões científicas, pedagógicas e pessoal (Duarte, 2017).

No contexto do Instituto Federal em estudo a formação continuada pode ser realizada em qualquer que seja o nível de centralização. Atualmente, as ações ligadas à pós-graduação ocorrem de forma centralizada pelo órgão central; as demais ações podem se encaixar no modelo de descentralização parcial ou total.

1.7 Investigação sobre formação continuada e necessidades de formação

Na perspectiva de entender as necessidades de formação docente do ponto de vista próprio do professor trataremos a seguir alguns estudos empíricos realizados no âmbito da temática que podem clarear o nosso pensar sobre esse estudo.

Duarte realizou um estudo sobre a análise de necessidades de formação contínua de professores dos cursos de educação e formação com o objetivo central de conhecer as concepções que os professores possuem sobre o que são os cursos de educação e formação e sobre quais as dificuldades que sentem ao lecionar nestes cursos. O mesmo estudo procurou ainda saber se os professores são detentores dos domínio e conhecimentos necessários para atender às expectativas exigidas pelos documentos normativos dos cursos de educação e formação, se os cursos de formação de professores alcançam as expectativas das novas políticas educativas, se os professores / formadores possuem as competências necessárias como profissionais nos cursos de educação e formação e que dificuldades sentem estes professores diante do seu novo papel, dentro de um contexto em constante mudança (Duarte, 2009).

Na busca de encontrar respostas para tais questionamentos o autor utilizou uma metodologia qualitativa dirigida à compreensão e descrição dos fenômenos tentando compreender o significado que os acontecimentos e interações têm para as pessoas comuns em situações particulares. No caso desse estudo foi utilizada a entrevista semi-diretiva, técnica extremamente reconhecida no campo das Ciências Sociais e Humanas, na tentativa de captar testemunhos dos professores que possibilitassem a

interpretação dos pontos de vista de professores com características distintas, dando a cada sujeito a capacidade de se expressar sobre determinada temática.

Os resultados desse estudo levaram a detalhar os dados em 5 categorias, a saber, caracterização dos cursos de educação e formação feita pelos entrevistados, caracterização dos alunos dos cursos, as estratégias de ensino dos professores dos cursos de educação e formação, a integração dos professores na equipa técnico-pedagógica, a formação dos professores dos cursos de educação e formação, necessidades e interesses para a futura formação contínua.

O estudo concluiu, diante da discussão dos dados e o trabalho como um todo, que podem surgir sugestões concretas para ações de formação contínua para os professores, nos âmbitos da psicopedagogia, das estratégias de ensino e de aprendizagem de alunos problemáticos, dos métodos e técnicas de ação educativa em currículos alternativos e da interpretação e aplicação da legislação dos cursos das novas oportunidades, na vertente da implementação e organização dos cursos de educação e formação.

Em sua dissertação, Montenegro (2010), com o objetivo de estudar como a formação inicial dos professores de língua inglesa, pretendeu conhecer as concepções dos professores sobre o modo como a sua formação inicial contribui para a sua prática docente, bem como se, do ponto de vista deles, a formação inicial poderia ser melhor trabalhada. Para tal utilizou a metodologia qualitativa que, segundo a autora, apresenta três características básicas: a pesquisa pode ser uma oportunidade de formar os participantes a fim de que transformem os problemas que enfrentam; os participantes têm uma capacidade potencial de identificar suas necessidades, formular seus problemas e organizar sua ação; a eficácia desse processo de decisão depende da participação ativa dos envolvidos na descoberta de suas necessidades e na organização adequada dos meios para modificar as situações consideradas insatisfatórias. Os resultados apontam para a emergência de três temas principais: as atividades de enriquecimento curricular; ser professor da instituição pesquisada; formação e o levantamento de necessidades de formação que a precede.

O trabalho de Gallindo & Inforsato (2008), procurou determinar quais as necessidades de formação continuada dos docentes do 1º ciclo do ensino fundamental na rede municipal paulista, bem como identificar que ações são desenvolvidas pela secretaria municipal na tentativa de relacionar com as reais necessidades dos docentes. Para a metodologia os pesquisadores optaram pela utilização de questionários compostos por respostas abertas e fechadas com os professores e entrevistas semi-diretivas realizadas junto aos gestores do sistema. Da análise resultou um diagnóstico de que a formação

continuada, apesar dos esforços para se firmar como condizente com as diretrizes federais colocadas e com as demandas de formação dos professores, tem se dado de forma errática e desestruturada.

Em sua dissertação Pinheiro (2014), no contexto da especialização em formação, trabalho e recursos humanos, na ocasião do estágio profissionalizante, se debruçou sobre uma entidade ligada aos domínios de intervenção profissional e estabeleceu como público alvo os dirigentes de um determinado sindicato, para implementar um plano de formação que obtivesse resultados nos âmbitos profissional, pessoal e social dos docentes. As metodologias utilizadas foram de caráter quantitativo e também qualitativo através de entrevistas e pelo inquéritos por questionário, para realizar a análise de necessidades de formação através da indicação de áreas de interesse, o que possibilitou delinear um planejamento para a formação continuada de maneira a que ela possa se estabelecer a cada dia como uma ferramenta necessária e uma resposta adequada para a valorização e desenvolvimento do professor.

No estudo de Vieira (2014) investigam-se maneiras de articular a formação contínua nos seus modelos, processo e práticas com as necessidades de formação através da revisão curricular de Cabo Verde. Para tal se norteia pelo conceito de inovação, com base na análise teórica conceitual dos modelos de formação contínua no contexto do desenvolvimento profissional docente e no modelo de análises de necessidades, nas mudanças curriculares em Cabo Verde, focando-se na análise das práticas curriculares, na caracterização das necessidades de formação contínua a partir das representações dos professores e demais agentes educativos e no estudo das áreas de intervenção prioritária para a formação contínua de professores. A metodologia utilizada contou com a aplicação de questionários e a realização de entrevistas. Como resultados constatou-se que a formação continuada em Cabo Verde é articulada com as necessidades de formação dos docentes, tendo em vista que busca sanar as deficiências sentidas no exercício da profissão e as reais necessidades dos professores e do sistema educativo e assume, ao mesmo tempo, uma dimensão prospectiva e retrospectiva, pesquisando necessidades potenciais e respondendo à satisfação de necessidades.

No estudo de Carneiro (2014) entende a formação contínua como um fator determinante para o desenvolvimento dos Recursos Humanos considerando o potencial transformador que possui, percebemos que se baseia no que considera uma das etapas primordiais para a formação contínua, a análise de necessidades de formação, para conceber uma proposta de um plano de formação, nesse caso específico voltado para o pessoal não docente, em consonância com as especificidades dos sujeitos e organizacionais que conforme a literatura, também assume um papel importante na educação. Para tal realizou a auscultação dos diversos atores para possibilitar um debate e reflexão que permitiu, deste modo, uma avaliação de múltiplas perspectivas.

Santos (2009) realizou uma investigação para diagnosticar as necessidades e interesses de formação dos professores dos cursos de Educação e Formação de jovens e constatou que os professores que estão a leccionar não receberam qualquer formação. O trabalho buscou conhecer as necessidades de formação docente e se dividiu em duas partes, a primeira remonta à legislação referente ao tema e a segunda parte refere-se ao enquadramento metodológico e a apresentação e discussão de resultados.

Nesse caminho buscou explicitar a importância da formação dos professores que leccionam nos cursos que integram este novo programa de educação e formação, refletindo sobre as mudanças necessárias para implementar a formação contínua de professores de forma a proporcionar aos docentes que atuam na formação de jovens uma formação adequada ao contexto em que atuam. Por fim, sugeriu para trabalhos futuros a análise de necessidades de formação contínua dos professores que operam nos cursos de Educação e Formação de Adultos.

Aqui elencamos alguns estudos sobre a necessidade de formação de docentes que evidenciam a importância de realizar esse tipo de estudo de levantamento de necessidades, antes de planejar um conjunto de atividades de formação contínua ou mesmo para executar ações com esse cunho. O diagnóstico que realizámos sobre a necessidade de formação dos docentes da carreira EBTT, partindo do olhar e do anseio do próprio profissional, desponta como inovador. Na definição de necessidades para o ensino básico, técnico e tecnológico é comum que se observem os documentos normativos, os regimentos institucionais, as legislações, e até mesmo o que dizem os grandes teóricos. No entanto, em geral se negligencia a necessidade relatada e descrita pelo profissional da área da educação que sente mais fortemente as carências no exercício da docência.

1.8 Desenvolvimento Profissional

1.8.1 Conceitos

“Os professores são o maior trunfo da escola, estando no centro do processo educativo”. Esta é uma frase de Day (2001, p. 16). No entanto, é para os alunos que esses trunfos se adaptam, reorganizam e implementam as diretrizes lançadas pelos órgãos reguladores. Feito tudo isso e envolvidos com o processo de ensino-aprendizagem e as demais atividades que a escola demanda, resta pouco tempo para a reflexão docente sobre as suas necessidades de formação e desenvolvimento profissional.

Essa reflexão é complexa, pois para realiza-la é preciso conciliar com as atividades cotidianas da atividade docente, além de que essa reflexão sobre o próprio desenvolvimento profissional não é apenas um acréscimo de informação aos conhecimentos docentes.

“O desenvolvimento profissional dos professores vai para além de uma etapa meramente informativa; implica adaptação à mudança com o fim de modificar as atividades de ensino-aprendizagem, alterar as atitudes dos professores e melhorar os resultados escolares dos alunos. O desenvolvimento profissional de professores preocupa-se com as necessidades individuais, profissionais e organizativas” (Heideman, 1990, p. 4).

Nesse contexto de complexidade, Day (1999, p. 4) apresenta uma definição mais ampla de desenvolvimento profissional conforme podemos observar a seguir.

“O desenvolvimento profissional docente inclui todas as experiências de aprendizagem natural e aquelas que, planificadas e conscientes, tentam, direta ou indiretamente, beneficiar os indivíduos, grupos ou escolas e que contribuem para a melhoria da qualidade da educação nas salas de aula. É o processo mediante o qual os professores, sós ou acompanhados, reveem, renovam e desenvolvem o seu compromisso como agentes de mudança, com os propósitos morais do ensino e adquirem e desenvolvem conhecimentos, competências e inteligência emocional, essenciais ao pensamento profissional, à planificação e à prática com as crianças, com os jovens e com os seus colegas, ao longo de cada uma das etapas das suas vidas enquanto docentes” (Day, 1999, p. 4).

Tal pensamento que entende o desenvolvimento profissional como uma área ampla é corroborado por Fullan (1990, p. 3) quando inclui nessa definição qualquer atividade ou processo que tente melhorar destrezas, atitudes, compreensão ou atuação em papéis atuais ou futuros.

Tendo como referências os conceitos citados, o desenvolvimento profissional dos professores é considerado todo processo que promova o aumento, ampliação e o progresso da atividade docente, isso é, remetendo para o profissionalismo que é fortemente dependente do comprometimento do docente para dedicar tempo e energia, condição que é definida por Sachs (2009) como essencial para a existência de uma profissão docente forte e com a desejada e necessária autorregulação.

Nessa perspectiva, as ações fomentadas, através de recursos próprios do IF, podem ser consideradas como formação contínua, uma vez que possibilita aos docentes da instituição a participação em eventos de capacitação, científicos e tecnológicos, cursos, mesas redondas, simpósios e todo e qualquer evento que a comunidade julgue importante.

Day (2007) afirma que o profissionalismo docente é associado a possuir uma boa cultura técnica, ética no desempenho das funções, compromisso profissional com fortes identidades individuais e coletivas e, por fim, a autonomia docente nas práticas do exercício da função. A participação nessas múltiplas experiências citadas por Day (2001) possibilita um melhor domínio sobre as condições de trabalho e sobre o aprendizado dos alunos, desenvolvimento profissional na carreira docente, além de manter os professores concatenados com as inovações ocorridas na área em que atuam. Tal modelo corrobora o pensamento de que a formação “implica a melhoria da capacidade de controle sobre as

próprias condições de trabalho, uma progressão de status profissional e na carreira docente” (Oldroyd & Hall, 1991, p. 3).

Diante desse contexto, essa pesquisa se apresenta como um diferencial por buscar a necessidade do docente sob um olhar próprio e de quem é consciente e orientado sobre as suas fragilidades, limitações ou potencialidades de se desenvolver criativa e criticamente através dessas oportunidades de formação consideradas por Bredeson são “oportunidades de trabalho que promovam nos educadores capacidades criativas e reflexivas, que lhes permitam melhorar as suas práticas” (Bredeson, 2002, p. 663).

No contexto dos Institutos Federais essas oportunidades são oferecidas aos docentes, na medida dos limites orçamentários. Dentro desse contexto os próprios sujeitos devem ser participantes nas definições das prioridades para a formação de professores.

1.8.2 Modelos

Quando se trata dos modelos de desenvolvimento profissional, Flores (2018) analisou os estudos de Kennedy (2005) e agrupou os modelos de acordo com três propósitos e características em comum. O primeiro grupo inclui os modelos de treino, de deficiência e em cascata que são focados no conteúdo, isto é, conhecimento e competências, e assume um perfil individualista na linha de um modelo transmissivo. O segundo grupo abarca 4 modelos (baseado em padrões, *coaching*/tutoria, de comunidades de prática, e qualificação) que reúnem características de questionamento e capacitação de professores, mudança nos modos de trabalho dos professores, atenção às condições de exercício da docência e de desenvolvimento profissional tendo sido enquadrados no modelo transitório. O último grupo envolveu os modelos de investigação-ação e transformativo que se debruçam sobre a transformação das práticas e dos contextos com ênfase na dimensão coletiva e participativa, remetendo para um propósito transformativo. No âmbito dos Institutos Federais, devido à atuação na educação profissional, os modelos que mais se adequam e os que são almejados são os de propósito transformativo. No entanto, entendemos que nenhum dos modelos é absoluto e que assumem, na verdade, um processo de crescimento no ambiente institucional quando se trata do desenvolvimento do professor enquanto profissional.

1.9 Profissionalismo Docente

A atuação docente enfrenta desafios que vão desde o seu reconhecimento enquanto profissão, já que as características da docência não respondem às definições tradicionais de profissão, sendo muitas vezes à docência taxada de semi-profissão (Day, 2001; Flores, 2014, p. 854). No entanto, ao longo dos anos, o entendimento dos professores é de que sua atuação se configura como profissão, tendo em conta a autonomia que suas formações lhes conferem, bem como a capacidade de domínio do conteúdo da disciplina, de conceitos pedagógicos e, em especial, dos alunos.

Embora diversos autores incluam o ensino/docência no leque de profissões menores ou semi-profissões, Imbernón (2011) defende que os conceitos de profissão nessa perspectiva clássica se tornaram ultrapassados, por se firmarem em uma visão estática e determinista, não se permitindo vislumbrar as nuances da dinâmica e das multi-dimensões que podem permear a cultura profissional de uma dada ocupação. Tal visão é ratificada por Power (2008) e Whitty (2008) que sustentam a necessidade do profissionalismo se redefinir.

O profissionalismo docente possui algumas características que podem o definir, mas é importante ter em mente que esse conceito é altamente dinâmico e responde a diversas questões que o podem alterar, como, por exemplo, o modo como se dá o trabalho dos professores, como esse trabalho é visto pela sociedade, pelos alunos e pelos próprios professores. Sendo assim para compreender esse profissionalismo é necessário compreender como esses diversos fatores o alteraram ao longo do tempo.

Hargreaves e Goodson (1996), citados por Flores (2014) dissecam cinco discursos de profissionalismo docente que tentam expor a maneira como ele é complexo e mutável, sendo o primeiro o clássico que compara o ensino às demais profissões e que se caracteriza pelo aprendizado de condutas já pré-estabelecidas e controladas pelo corpo de profissionais que compõem a profissão.

Outra perspectiva é a do profissionalismo prático que se norteia pelos conhecimentos, saber prático, e experiências pessoais inerentes a cada professor, atribuindo, assim, menor relevância ao saber técnico e focando nos aspetos ocorridos em sala de aula.

Em contraponto aos dois tipos de profissionalismo anteriormente citados, temos os tipos de profissionalismos que abordaremos a seguir, que tratam de uma visão mais abrangente do processo educativo e suas implicações, onde o professor vislumbra, além da sala de aula, postura que lhe impõe o desenvolvimento de suas capacidades como solucionador de problemas, habilidades comunicativas e o desenvolvimento profissional contínuo.

Dentro desse contexto, o profissionalismo flexível se apresenta como uma proposta de atuação colaborativa entre os professores, para além da sua atuação de forma isolada, desencadeando por

consequência um trabalho plural e integrado que reflete não apenas as opiniões e ações profissionais de um único professor, mas a visão da organização na qual o grupo de professores estão inseridos (Flores, 2014).

A ação conjunta de vários profissionais exige uma maior flexibilidade para partilhar os saberes profissionais e para reforçar a ação colaborativa no espaço educacional. No entanto, é necessário se atentar aos riscos dessa forma de atuação incorrer em mais fragmentação e isolamento dos professores já que o contexto em que estão inseridos é determinante para a execução do trabalho.

Na esteira de um olhar mais amplo para o processo educativo temos o profissionalismo alargado, ou novo profissionalismo, que se situa na introdução do contexto educacional mais alargado, isso é, considerando a instituição educativa em detrimento da sala de aula. Nesse contexto precisam ser levados em conta a negociação de papéis e responsabilidades dos diversos atores que compõem a organização e, ao mesmo tempo, o professor precisa agir de maneira autônoma, atenta às teorias educacionais, à necessidade de sua formação contínua e, ao mesmo tempo, interagir com o trabalho dos outros.

Por fim, o profissionalismo complexo vislumbra o professor reflexivo, capaz de compreender as contradições que permeiam a profissão e a tornam complexa, exige-se mais desse professor, à medida que a diversidade e heterogeneidade de alunos aumenta. O papel social e político do professor é inevitável e seu comportamento é guiado pelo contexto político e pelo processo de socialização profissional. A necessidade de formação se torna evidente e preponderante em especial quando, enquanto professor o profissional, se coloca numa atuação que se coaduna com o profissionalismo democrático ou ativista que enfatiza a ação colaborativa, o que o leva a assumir responsabilidades amplas, para além da sala de aula com vistas a uma sociedade mais justa e igualitária (Sachs, 2009).

A literatura elenca diversas teorias e modelos de profissionalismo docente. Essa diversidade é verificada em virtude da complexidade do tema e das crescentes mudanças pelas quais vem passando. O posicionamento do professor em meio a políticas performáticas e estandardizadas precisa ser maleável para que, mesmo diante de tantos regramentos e imposições, consigam desenvolver o seu profissionalismo com a autonomia necessária para o exercício de sua função, transcendendo o ato de ensino em sala de aula e atingindo dimensões políticas, sociais, culturais que permitam de forma concomitante dar resposta aos normativos estabelecidos, como construir uma profissionalidade que contemple a complexidade da profissão na qual atuam (Flores, 2014). Para tal, é importante investir na formação continuada dos professores, a qual requer, por seu turno, uma análise de necessidades adequada e pertinente. É a isso que nos propomos nesse trabalho.

CAPÍTULO II – ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO

Neste capítulo apresentamos a fundamentação metodológica da investigação realizada, iniciando por contextualizar a relação do Instituto Federal em causa em termos da formação contínua, os recursos que disponibiliza para tal fim, e as reformulações que a forma de investir recurso vem passando. Em seguida, abordamos a natureza da investigação detalhando a natureza do estudo, seus objetivos e técnica de recolha e análise de dados.

2.1 Contexto de pesquisa

Conforme descrito no Plano de Desenvolvimento Institucional do Instituto Federal (IF) em causa (2014-2018), proporcionar o desenvolvimento de pessoal através de processos de capacitação, educação continuada e qualificação profissional é um dos paradigmas modernos da administração com foco na melhoria das atividades desempenhadas pelas organizações. Ciente dessa realidade, o Poder Executivo Federal instituiu a Política e as Diretrizes para Desenvolvimento de Pessoal da Administração Pública Federal direta, autárquica e fundacional, regulamentada por meio do Decreto nº 5.707/2006.²

O Instituto Deferal, por sua vez, já instituíra sua Política de Qualificação e Capacitação de Servidores no ano de 2005 por meio da Resolução nº 20 do antigo Conselho Diretor do então CEFET-RN. A Instituição promoveu a atualização de sua política de desenvolvimento de pessoal por meio da Resolução nº 67/2011-CONSUP. Ressalta-se que esta norma norteia as principais ações e programas de treinamentos e capacitação de servidores, estabelecendo percentual do orçamento de custeio da Instituição destinado às ações de capacitação, como a previsão de participação de servidores em congressos, cursos e seminários, bem como requisitos de afastamento para estudo, sobretudo realização de pós-graduações, além da previsão de capacitação para gestores da instituição. Essa normativa, em breve, passará por uma nova atualização. Atualmente, conforme o Art. 07 da Resolução nº 67/2011 – CONSUP/IF, o recurso de capacitação corresponde a 5% do orçamento de custeio anual da instituição.

Diante do exposto, verifica-se que a área de capacitação é bastante relevante para o desenvolvimento dos servidores e, portanto, da instituição.

² O Decreto 5.707/206 foi revogado em 06 de setembro de 2019, quando entrou em vigor o Decreto nº 9.991/2019, que dispõe sobre a Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoas (PNDP) da administração pública federal direta, autárquica e fundacional, e regulamenta dispositivos da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990, quanto a licenças e afastamentos para ações de desenvolvimento, apresentando, entre os instrumentos da PNDP, o Plano de Desenvolvimento de Pessoas (PDP) que deverá ser elaborado anualmente por cada órgão e vigorará no exercício seguinte com a finalidade de elencar as ações de desenvolvimento necessárias à consecução dos objetivos institucionais.

Após definição do percentual de recurso destinado à capacitação de servidores, a Coordenação de Desenvolvimento de Pessoal (CODEPE) da Diretoria de Gestão de Pessoas (DIGPE) estabelece o plano de utilização do recurso, levando em consideração as demandas de qualificação e aperfeiçoamento, conforme exposto na figura abaixo.

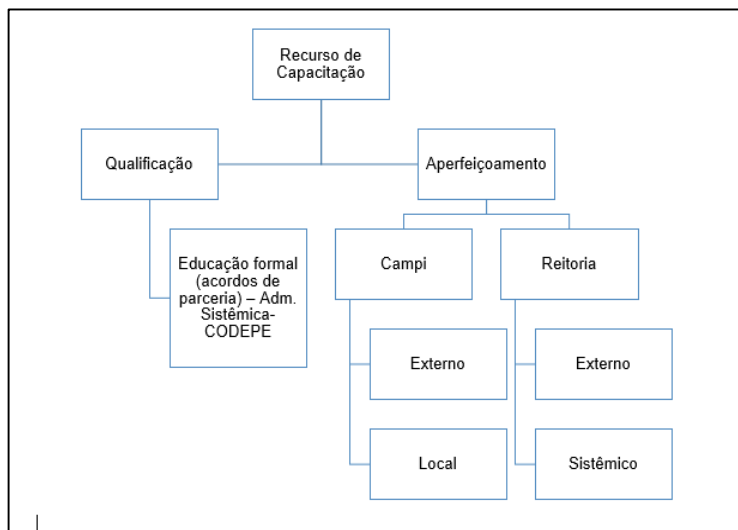


Figura 1- Fluxograma de investimento do recurso de capacitação.
Fonte: Elaborado pela CODEPE/Instituto Federal, 2018.

No quesito da qualificação, no âmbito do IF, conforme preconiza o Decreto nº 5.825/2006, entendemos como o processo de aprendizagem baseado em ações de educação formal, por meio do qual o servidor adquire conhecimentos e habilidades, tendo em vista o planejamento institucional e o desenvolvimento do servidor na carreira. Nesse aspecto as parcerias firmadas entre o IF e outras instituições de ensino têm a finalidade de qualificar os servidores, ou seja, aumentar o índice de titulação dos docentes e técnicos administrativos (TAEs).

Conforme dados extraídos do SUAP, em agosto de 2018, uma parte significativa dos TAEs (35,5%) possui o título de especialista e 56,7% dos docentes, o título de mestre. Na referida extração de dados, também se verificou que 15,9% dos Técnicos Administrativos em Educação não possuem graduação e apenas 26,6% dos docentes são doutores. Dessa forma, percebe-se a necessidade de qualificação nos servidores das duas carreiras.

Como mencionado, os referidos acordos são formalizados com instituições de ensino públicas e privadas, nacionais e internacionais, a partir das demandas enviadas pelas áreas sistêmicas, sobretudo pela Pró-reitora de Pesquisa (PROPI) e pela Diretoria de Gestão de Pessoas (DIGPE). As ações de qualificação podem englobar convênios para graduação, especialização, mestrado e doutorado. Ressalta-

se que, atualmente, não existem critérios objetivos para a escolha dos acordos; o estabelecimento dos mesmos acontece conforme as demandas e o recurso disponível. Atualmente, o convênio com a Universidade do Minho (Braga/Portugal) é o que exige um maior volume de recurso, tendo sido ofertadas até então 48 vagas para mestrado e 100 para doutorado.

No que tange ao que denominamos de aperfeiçoamento, levamos em consideração o que nos traz o decreto que estabelece as diretrizes para a elaboração do Plano de Desenvolvimento dos Integrantes do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação, conforme trecho a seguir:

Processo de aprendizagem, baseado em ações de ensino e aprendizagem, que atualiza, aprofunda conhecimentos e complementa a formação profissional do servidor, com o objetivo de torná-lo apto a desenvolver suas atividades, tendo em vista as inovações conceituais, metodológicas e tecnológicas (Decreto nº 5.824/2006).

Ao tratar de aperfeiçoamento, conforme descrito na Figura 1, no IF, tratamos duas dimensões, aqueles aperfeiçoamentos que são realizados pelos docentes em instituições externas, no qual se inclui cursos, seminários, eventos científicos diversos e aqueles realizados pela própria instituição, seja promovido pelo campus para atender às demandas locais pertinentes e às particularidades do eixo de atuação do campus, na região onde se localiza, e os profissionais que possui, seja os cursos que são ofertados pelos gestores sistêmicos que abrangem temáticas mais genéricas e que podem contribuir para o desenvolvimento docente e institucional de forma mais global e que podem abranger o instituto com um todo.

Ao analisar dados de execução do recurso de capacitação do IF, verificou-se que, nos últimos anos, tem existido uma dificuldade, por parte dos *campi* e das áreas sistêmicas (Reitoria), em executar o recurso na sua totalidade, dificuldade essa de ordem gerencial ou de entendimento sobre a importância da correta aplicabilidade do recurso de forma a ampliar o alcance desse recurso junto aos servidores. Diante desse contexto, foi estabelecido, através da Portaria nº 1344/2018 - Reitoria/IF, um Grupo de Trabalho (GT) com o objetivo de realizar estudo sobre a metodologia de planejamento e execução dos recursos de capacitação atualmente adotada pelo Instituto e de sugerir uma proposta para as ações referentes a esses recursos em 2019.

2.2 Natureza da pesquisa e técnica de recolha de dados

A pesquisa desenvolvida nesse estudo apresentou características de pesquisa exploratória que tem como principal finalidade desenvolver conceitos e ideias e auscultar os atores (neste caso, os professores), tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos (Gil, 1999). Pesquisas exploratórias são desenvolvidas com o objetivo de proporcionar uma visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato. Este tipo de pesquisa é realizado especialmente quando o tema escolhido é pouco explorado e torna-se difícil sobre ele formular hipóteses precisas e operacionalizáveis. Tais pesquisas constituem, muitas vezes, o primeiro passo para uma pesquisa de cunho mais amplo onde se possa proceder a análises mais globais e precisas sobre os fatos estudados. O objetivo de uma pesquisa exploratória é familiarizar-se com um assunto ainda pouco conhecido, pouco explorado, possibilitando um maior conhecimento e propriedade sobre o assunto estudado, em nosso caso as necessidades de formação dos docentes.

Através da aplicação de questionários com os docentes do IF pretende-se identificar as suas necessidades de formação. No entendimento de Gil (1999, p.128), o questionário pode ser definido “como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas, necessidades etc.”. Assim, nas questões de cunho empírico, é o questionário uma técnica que servirá para coletar as informações da realidade. Na mesma obra, Gil (1999) apresenta alguns pontos positivos de se utilizar o questionário em detrimento de outras ferramentas de pesquisa, dentre as quais podemos citar o alcance de um grande número de pessoas, possibilidade de incluir áreas geográficas mais distantes, anteriormente pela possibilidade de envio pelo correio e atualmente pelo advento dos questionários eletrônicos, a não exigência de utilização de pesquisadores, possibilidade de obter anonimato das respostas e conseqüentemente gerar uma maior liberdade de expressão nas respostas, bem como a possibilidade dos sujeitos responderem no momento que lhe seja mais conveniente, mantendo um certo distanciamento do pesquisador e respondente resguardando, assim, a impessoalidade da pesquisa.

No nosso caso, a opção pelo questionário como objeto de recolha de dados advém do intuito de incluir um grande número de respondentes de forma a abranger o maior número possível de docentes, o que inviabiliza técnicas que demandem maior interação entre pesquisador e participante. Para além disso, com esse instrumento cada participante realiza o preenchimento no momento que lhe for mais cômodo, potencializando, assim, o número de respondentes (Simões, 2011).

Realizar essa pesquisa com base nos anseios dos próprios docentes vislumbra uma formação motivada pela própria categoria e não imposta pela instituição. Tal escolha não distancia os interesses institucionais, tendo em vista que não obriga a mesma em se orientar pelos resultados. O que se busca é encontrar parâmetros para equacionar os interesses institucionais com a identidade profissional docente. Seguindo por esse caminho podemos contribuir para, de fato, construir uma formação para os docentes pautada pela qualidade e relevância.

2.3 Descrição do questionário

O instrumento de pesquisa foi baseado e adaptado do estudo coordenado pela Professora Doutora Maria Assunção Flores denominado “Perspectivas e estratégias de formação de docentes do Ensino Superior” (Flores, 2007), que foi aplicado com docentes da Universidade do Minho, em Portugal. Para aplicação no Brasil, o questionário e suas alterações foram submetidos a validação com professores de um outro Instituto Federal com o intuito de manter a população pesquisada inalterada, isso é, a totalidade dos docentes do IF em estudo puderam ser inquiridos.

O questionário foi construído através dos formulários Google, que permitem que o usuário “recolha e organize gratuitamente informações grandes e pequenas” (Google, 2017). As respostas de uma pesquisa são armazenadas em planilhas (Google Sheets) e podem ser visualizadas em gráficos ou mesmo de forma bruta na planilha. Existem diferentes estilos de perguntas e métodos de entrada para as respostas, e ainda quebras de seções, possibilidade de envio de arquivos, exibição de imagens ou vídeos e outras características (Google, 2017). Essa ferramenta facilita a realização de pesquisas e “Levantamentos de opiniões podem ser facilmente implementados no Google Forms” (Heidemann et al. 2010, p. 32).

Borg e Gall (1989, citados por Sousa, 2009) alertam para a necessidade de a recolha dos dados ser feita de modo a que não seja possível estabelecer ligação entre os dados e os sujeitos que os produziram; por esse motivo no questionário não é necessário realizar identificação.

Diante dessa possibilidade de fácil tabulação dos dados e visualização dos resultados, essa ferramenta foi escolhida para a construção do questionário. Dito isto, vamos descrever a seguir a composição do questionário aplicado.

O questionário está dividido em 7 seções que visam coletar informações que propiciem maior clareza sobre os objetivos do estudo, sendo a primeira seção de apresentação do questionário e do contexto no qual a sua aplicação está inserida e possui o intuito de situar o respondente. Na seção 2

buscamos identificar a nossa população através de dados biográficos como sexo, tempo de carreira, categoria profissional, nível de formação atual e no início da carreira como docente, tipo de graduação que cursou e, por fim, a disciplina na qual ingressou para lecionar no IF.

No decorrer das seções 3 a 7 percorremos as nuances sobre a formação que nossos participantes realizaram e ainda as motivações e limitações que direcionaram o seu processo formativo seja o que está ocorrendo atualmente, seja ainda os anseios e preferências sobre os temas futuros a serem abordados, modalidades, e formatos de formação. A seção 3 abrange a participação ou não do sujeito em ações de formação, a instituição promotora da formação, o local onde as formações ocorreram, o número de ações nas quais participou e o total de horas quando se considera todas as ações somadas, além das temáticas dessas ações, especificando se eram ligadas à docência, à pesquisa ou à extensão ou a outra temática relacionada com a formação docente.

As motivações que determinam ou determinaram a participação dos professores em ações de formação foi a temática da seção 4, onde foram elencadas diversas motivações (promover o desenvolvimento profissional, aprofundar as questões ligadas a atividade pedagógica, estimular o desenvolvimento de projetos de pesquisa, promover a reflexão sobre a prática profissional, a partilha de experiências pedagógicas, desenvolvimento de competências para o trabalho, a atualização de conhecimentos, progressão na carreira, a integração de saberes, o trabalho colaborativo, e ainda aprofundar questões ligadas à docência e cumprimento de obrigação ou exigência legal). Solicitava-se aos docentes que respondessem de acordo com uma escala de Likert, de 4 níveis (1= nada importante 2= pouco importante 3= importante e 4= muito importante).

Na quinta seção os professores foram questionados sobre suas áreas de interesse para a definição de futuras ações de formação. Nesse quesito foi ofertada a oportunidade de escolha de 5 áreas de interesse e foram sugeridos temas diversos como elaboração de provas de avaliação escritas, novas metodologias de ensino/aprendizagem, construção de instrumentos de avaliação diversificados, avaliação de competências, modelos de avaliação, formulação de objetivos de aprendizagem, identificação de resultados de aprendizagem (*learning outcomes*), aprendizagem cooperativa, aprendizagem baseada na resolução de problemas, integração das TIC em contexto pedagógico, ensino por projetos, elaboração de plano de aulas, elaboração de ementas das disciplinas, como organizar e monitorar trabalhos de grupo, como trabalhar em turmas com muitos alunos, apoio a estudantes com deficiência, construção e/ou integração de materiais didáticos, gestão da sala de aula, estratégias para motivar os alunos, gestão do tempo para a docência, elaboração de programas, ligação teoria-prática, integração interdisciplinar, apoio a projetos, como trabalhar em equipe, organização curricular no ensino

superior, articular ensino-investigação, metodologia de investigação, refletir sobre o papel do professor, inteligência emocional, supervisão/Orientação de TCC/ Dissertações /teses, funções de coordenação de cursos, desenvolvimento de competências de comunicação, organização e apresentação de comunicações/palestra. Além disso, foi disponibilizado o campo “outros” para que pudessem sugerir alguma temática.

Na sexta secção abordaram-se as preferências dos docentes em relação à organização da formação, passando por questões como a duração, horário laboral ou não e se deve ocorrer no período letivo ou não.

A última secção tratou sobre as modalidades/metodologias de maior interesse ou preferência dos docentes para o caso de ofertas futuras de formação. Nessa secção poderiam escolher mais de uma alternativa e as alternativas tratavam das seguintes possibilidades: discussões informais sobre tópicos previamente identificados, sessões práticas (por exemplo, construção de materiais/documentos), realização de pequenos projetos de investigação sobre temáticas definidas pelos participantes, palestras seguidas de debate, estudo de caso, sessões orientadas para a resolução de problemas identificados pelos participantes, cursos, oficinas, mesas redondas, fóruns. Ainda nessa secção foi inserida uma questão aberta para identificar e conhecer qual a experiência de formação contínua mais relevante vivenciada pelos docentes, solicitando que se relatasse o momento em que ocorreu, a temática em causa e as aprendizagens percebidas.

2.4 Recolha e análise de dados

A decisão pela modalidade pela qual seria aplicado o questionário se deu em virtude da distribuição dos Campus do IF, que, de certa forma, inviabilizaria a aplicação direta dos questionários ou até mesmo a utilização de outras técnicas de pesquisa onde o contato com os respondentes precisasse ocorrer *in loco*.

A distribuição espacial dos municípios onde estão situados os campi do IF é abrangente, ressaltando-se que a população pesquisada se distribui por municípios que compreendem um determinado território de abrangência, situados num raio de até 80 quilômetros.

O questionário foi disponibilizado através dos e-mails institucionais dos docentes, os quais em virtude da atuação enquanto coordenador de Desenvolvimento de Pessoal do IF pude acessar através do SUAP - Sistema Unificado de Administração Pública, e se manteve disponível para ser respondido pelo período de 46 dias.

Nesse período, o questionário foi reenviado duas vezes e foi realizado contato com as diretorias acadêmicas de cada campus do IF para que o *link* do questionário com uma pequena explicação da pesquisa fosse enviado através dos grupos de *WhatsApp* dos docentes.

Os dados foram analisados com base na análise de frequências e percentagens, tendo sido feita uma análise de conteúdo para a questão aberta.

2.5 Dados biográficos dos participantes

Nesta seção serão apresentados dados biográficos da amostra com o intuito de caracterizar os respondentes.

2.5.1 Participantes

O corpo docente do IF é composto por professores efetivos da carreira do Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT), professores visitantes, substitutos e temporários. O plano de carreira é regido pela Lei nº 12.772/2012, a qual estabelece as diretrizes do Magistério Federal desde 1º de março de 2013 e se vincula ao regime estatutário da Lei nº 8.112/1990. O acesso à Carreira do Magistério do EBTT se dá por meio de concurso público de provas e títulos, ocorrendo em três fases distintas: prova escrita, prova de desempenho (aula expositiva) e prova de títulos.

Os docentes do quadro efetivo se vinculam à instituição por meio de três regimes de trabalho estabelecidos em lei: 20 horas semanais, 40 horas semanais sem dedicação exclusiva ou 40 horas semanais com dedicação exclusiva (DE). O regime de dedicação exclusiva implica o impedimento de os docentes vinculados à Instituição possuírem quaisquer outros vínculos remunerados, sejam eles públicos ou privados. O IF adota preferencialmente tal regime, visto que a vinculação exclusiva ao Instituto tende a propiciar o maior envolvimento em projetos de pesquisa, de extensão e de gestão institucional. Os regimes de 20 horas ou 40 horas sem dedicação exclusiva podem ser adotados para áreas em que se avalie como importante, do ponto de vista acadêmico, que o docente tenha uma experiência profissional fora do IF, a qual poderá contribuir para trazer à sala de aula uma visão da prática profissional a ser ofertada ao corpo discente. Em razão de disposições da Lei nº 12.772/2012, o regime de 40 horas sem DE deve ser sempre precedido de autorização do Conselho Superior do IF.

O público-alvo dessa pesquisa são os professores do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, mais especificamente os professores de tal carreira que atuam no IF. Para levantamento dos dados foi disponibilizado o questionário de pesquisa ao total de professores da instituição que alcançou um número

total de 1482 professores através de seus e-mails institucionais, dos quais um total de 340 responderam, totalizando aproximadamente 23% da população pesquisada.

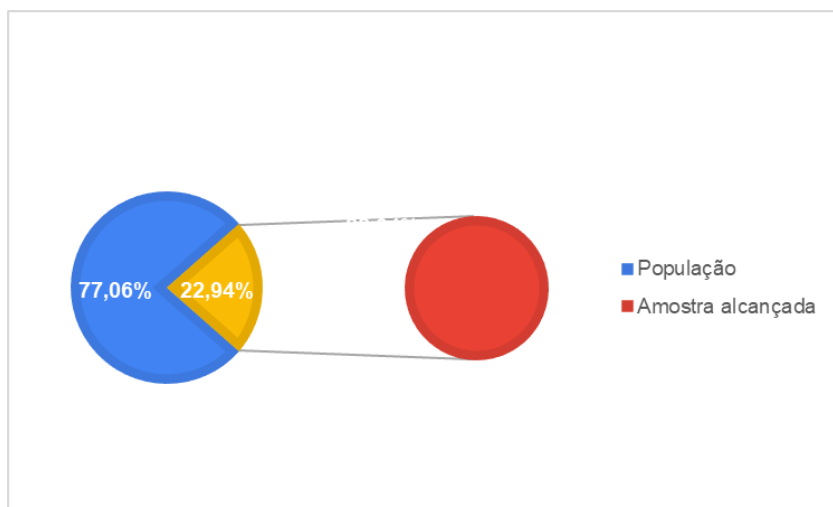


Gráfico 1 - População x amostra da pesquisa

2.5.2 Distribuição da amostra por sexo

Do total de 340 respondentes 60,6% são do sexo masculino. Esse percentual se coaduna com o percentual da população ao qual o questionário foi disponibilizado que contava com uma porcentagem de 69% de homens e apenas 31% de mulheres, sendo assim o número de respondentes atendeu proporcionalmente às características da população.

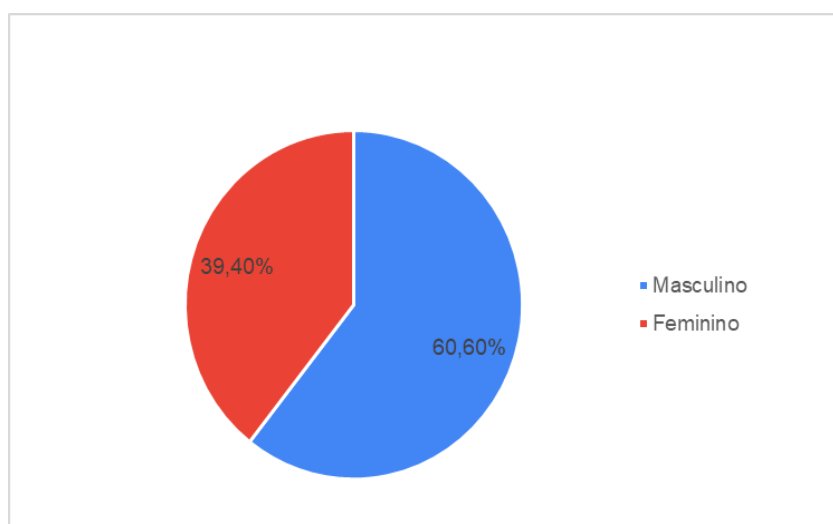


Gráfico 2 - Distribuição dos respondentes por sexo

2.5.3 Distribuição da amostra de acordo com os anos de serviço na carreira EBTT

Analisando as respostas apresentadas através do gráfico x podemos observar que a maioria dos respondentes foi o grupo que se encontra no intervalo de 06 a 09 anos na carreira. O menor índice foi dos docentes pertencentes ao grupo que estão há mais de 20 anos na carreira.

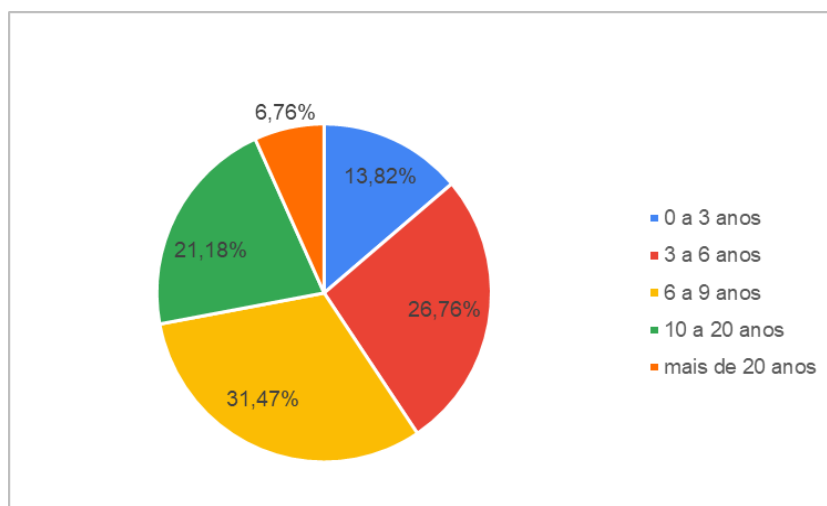


Gráfico 3 - Anos de serviço na carreira EBTT

2.5.4 Distribuição da amostra de acordo com a categoria profissional.

A maciça dominância de respondentes do grupo de dedicação exclusiva é explicada pela preferência da instituição por esse regime de trabalho de maneira a fomentar a presença constante do professor nas atividades da instituição, potencializando, assim, o seu envolvimento com atividades de extensão, pesquisa, inovação e gestão da instituição, situação que fica parcialmente prejudicada quando se está nos regimes de 20 e 40 horas, na qual as atividades ligadas ao ensino demandam o professor na quase totalidade de sua carga horária.

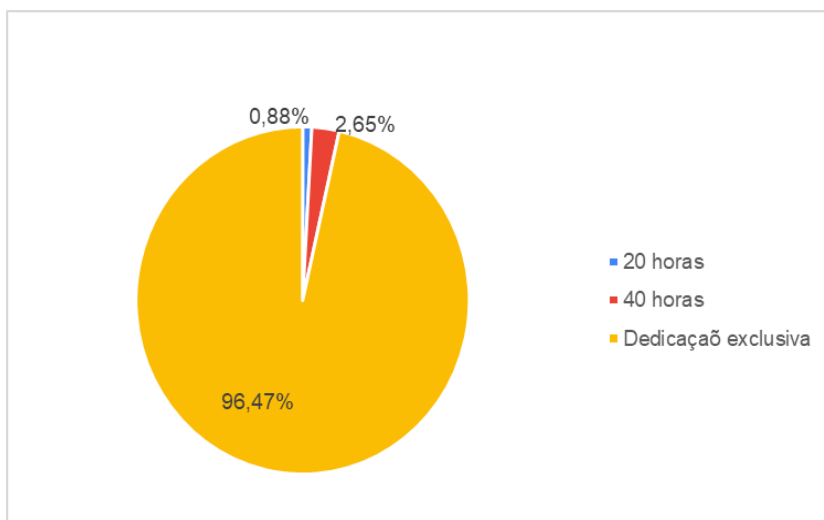


Gráfico 4 - Categoria profissional

2.5.5 Distribuição da amostra de acordo com o nível de formação ao entrar no IF

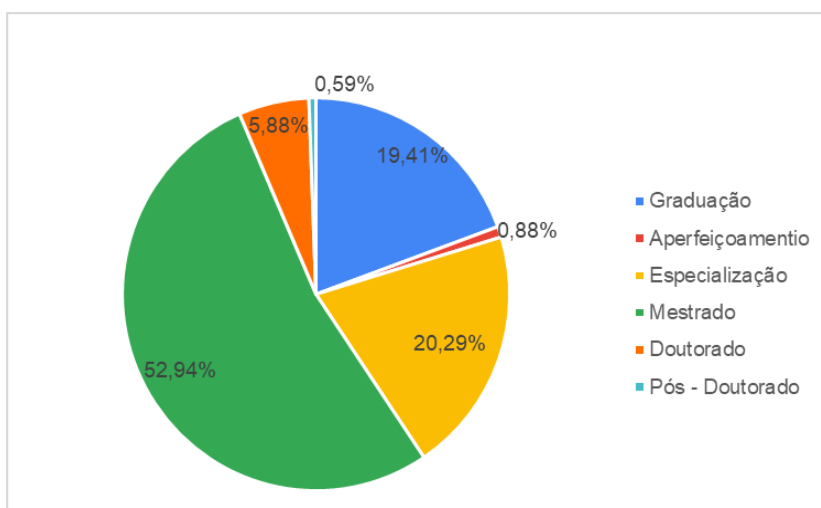


Gráfico 5- Nível de formação ao entrar no IF

Podemos observar que 19,4% dos respondentes entraram na instituição na condição de graduados, tendo em vista que, no concurso, é possível concorrer a vaga na condição de graduado, sendo a classificação para contratação definida pelo somatório da prova teórica, prática e de títulos, permitindo, assim, que candidatos com menor titulação acessem a vaga desde que compense a pontuação nos outros quesitos. O percentual de professores que assumiu o cargo no IF como mestre foi de 52,9%, denotando um corpo docente bastante qualificado já no ingresso, fato que pode ser atribuído à seleção de pessoal que considera a qualificação como fator preponderante para a admissão. Observamos ainda a presença já no ingresso na carreira, de docentes com pós-doutorado.

2.5.6 Distribuição da amostra de acordo com o atual nível de formação.

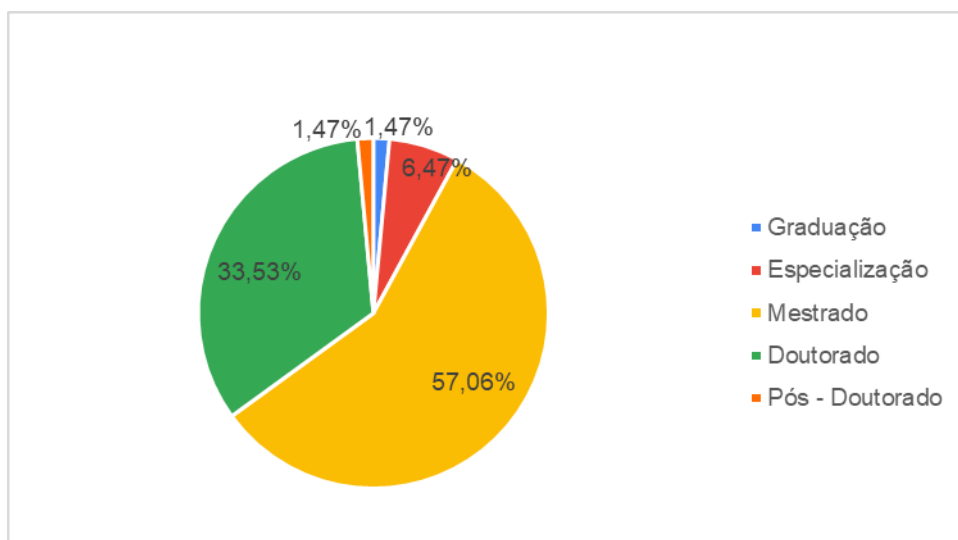


Gráfico 6 - Nível de formação atual

Observando o gráfico 6 podemos notar que houve uma evolução da formação do corpo docente, quando comparado com as formações dos servidores quando entraram na instituição. Tal evolução foi demonstrada pela diminuição de 19,4% dos graduados no ingresso dos respondentes para apenas 1,5% de graduados atualmente. Em relação à formação a nível de mestrado, o aumento foi de 52,9% para 57,1%, no doutorado o salto foi de 5,9% para 33,5% dos respondentes. O desenvolvimento da qualificação dos docentes se justifica na política de desenvolvimento de pessoal iniciada em 2005 e consolidada através da resolução 67/2011 do conselho superior, que, em consonância com a Lei 8.112/90 que rege os servidores públicos federais e mais especificamente a Lei 12.772/2012, consolida um conjunto de instrumentos que possibilita a formação docente, quando permite que os mesmos possam afastar-se das atividades de trabalho para estudos de pós-graduação. Além disso, a instituição dedica parte de seu orçamento para o estabelecimento de parcerias e convênios com instituições de ensino para ofertas de vagas específicas para os servidores da instituição.

2.5.7 Tipos de formação de graduação

No gráfico abaixo se apresenta a descrição do tipo de formação de graduação dos respondentes, os professores licenciados alcançam um percentual de 53,8%, que se somam aos 3,8% de professores que possuem dois tipos de graduação, a saber, bacharelado e licenciatura. Podemos ainda verificar um elevado percentual (37,4%) de professores bacharéis, além dos 5% de professores não licenciados que, conforme os estudos de Barros (2016), possuem uma carência em seu processo formativo para o exercício da docência, haja vista que, em sua formação inicial, não foram abordados elementos referentes ao exercício da docência ou até mesmo experiências laborais práticas como professor.

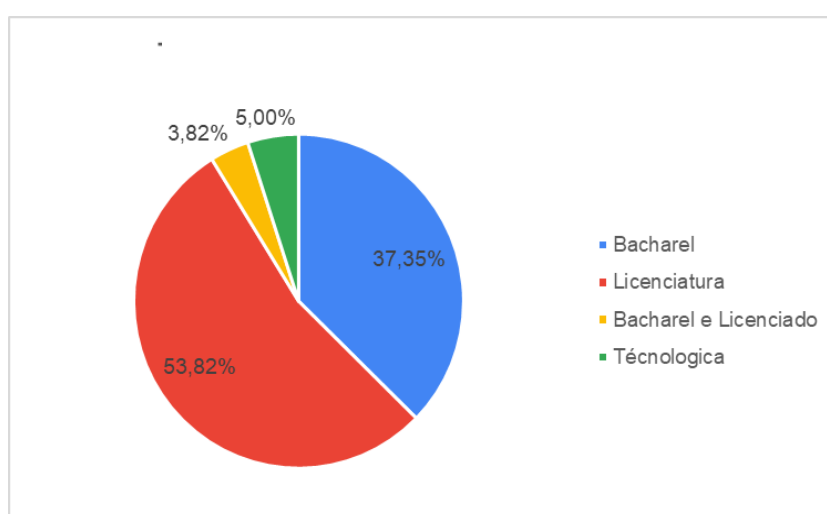


Gráfico 7-Tipo de formação de graduação

2.5.8 Nível na Carreira

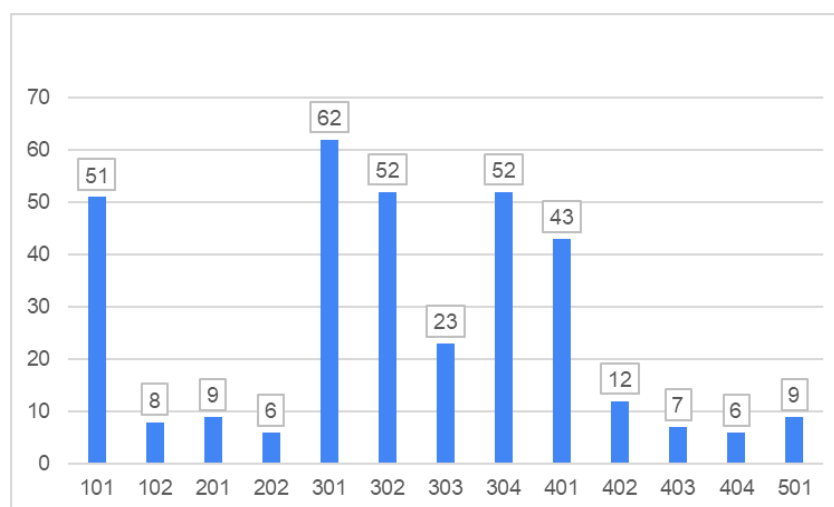


Gráfico 8 - Nível na carreira

A participação na pesquisa em relação ao nível na carreira apresentou uma distribuição equilibrada. Tal dispersão entre os níveis se assemelha à dos docentes em cada nível de toda a população. Na amostra o nível D – 301 – representa 18,2% dos respondentes e 15,3% no nível D – 302 – resultados que se justificam pelo salto na carreira proporcionado pela qualificação a nível de mestrado ou doutorado.

CAPITULO III - ANÁLISE DOS RESULTADOS

Nesse capítulo apresentamos os resultados resultantes da aplicação do questionário, ao mesmo tempo que buscamos realizar uma análise crítica dos dados, da forma mais clara e concisa possível, de forma a responder aos objetivos, estabelecidos para esse estudo, que pretendem compreender as necessidades de formação docente na perspectiva dos próprios atores da profissão.

3.1 Formação frequentada

Na busca de conhecer as necessidades de formação docente, julgou-se necessário investigar o status atual das formações nas quais os docentes do IF participaram no intervalo temporal dos últimos 3 anos.

3.1.1 Participação em ações de formação contínua nos últimos 3 anos

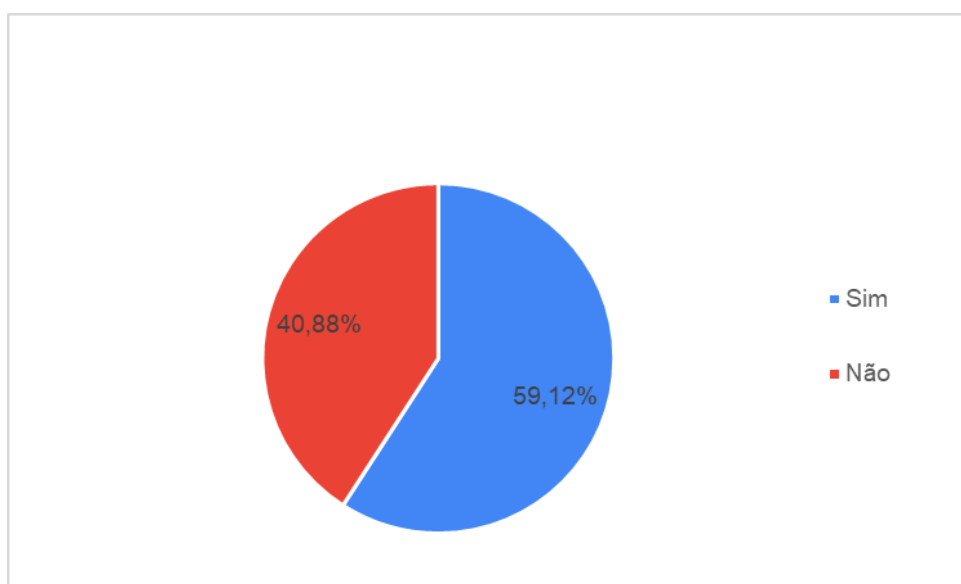


Gráfico 9 -Participação em ações de formação contínua nos últimos 3 anos

Considerando que as participações em ações de formação no âmbito institucional são limitadas, em especial pela questão orçamentária, um percentual de 59,1% dos respondentes informaram que participaram de ações de formação nos últimos 3 anos, o que representa um quantitativo expressivo e que denota a dedicação da instituição em ofertar formação contínua aos seus servidores.

3.1.2 Locais de realização das formações.

A predominância em relação aos locais onde os inquiridos participaram das ações de formação aponta fortemente para o fato do IF possuir uma política de capacitação que ainda carece de ajustes e atualizações, mas que já garante efetividade na promoção de ações de formação contínua, tendo em vista que dos 197 respondentes que relataram que, nos últimos 3 anos frequentaram ações de formação, 165 citam o IF como local de realização da ação, em segundo lugar de citações apareceu a UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte com 62 respondentes registrando-a como local de formação. As instituições promotoras de cursos foram lembradas por 29 inquiridos e as demais citações que totalizaram 45 foram distribuídas entre diversas universidades, incluindo a Universidade do Minho.

3.1.3 Número de ações que participou

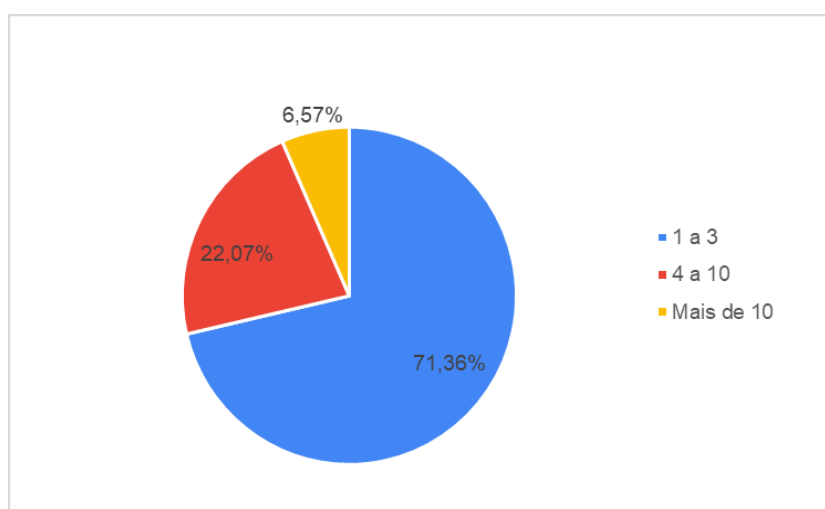


Gráfico 10 - Número de ações que participou

Quando questionados sobre o número de ações de formação em que participaram, 152 informaram que participaram de 1 a 3 ações, representando assim 71,4% dos sujeitos que responderam ao questionário. Vale a pena salientar que foi possível verificar que 14 respondentes alegaram ter participado mais de 10 ações de formação e 22,1% participaram de 4 a 10 ações no período em análise.

3.1.4 Temáticas das formações

Quando questionados sobre as temáticas das ações em que participaram, verificou-se uma predominância da participação em ações ligadas à docência (56,4%), como novas metodologias de ensino aprendizagem, construção de instrumentos de avaliação, gestão da sala de aula, entre outros. As atividades ligadas à extensão atingiram um percentual de 16,6%, destacando-se formações como a elaboração de programas e projetos de extensão. Os temas relacionados com a pesquisa representaram 10% dos respondentes e se destacam capacitações como metodologia de investigação, metodologia do trabalho científico, supervisão e orientação de trabalhos de conclusão de curso e teses. Destacamos que 17,1% citaram que participaram de formações ligadas a outras áreas de interesse como: gestão institucional, gestão de pessoas, gestão acadêmica, entre outros temas.

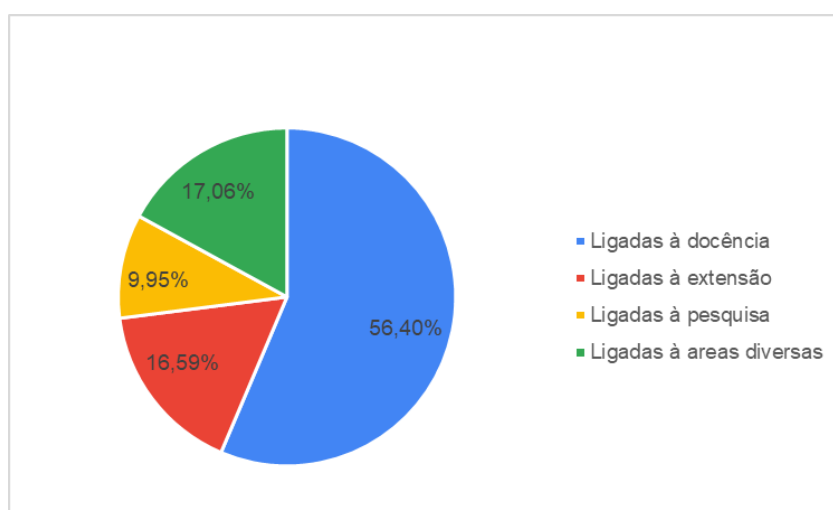


Gráfico 11 - Temáticas das formações

Analisando o resultado encontrado em relação às temáticas de formação, percebemos que o resultado se coaduna com a função social do IF que é focada em atividades de ensino, pesquisa e extensão, sendo o ensino a atividade última.

3.1.5 Duração das formações

Quanto à duração das ações de formação considerando o somatório dos últimos 3 anos observou-se uma predominância nas de maior duração. Considerando os somatórios de todas as ações de formação contínua em que cada indivíduo participou, 64,6% relataram ter mais de 3 dias de formação, 20,9% de 2 a 3 dias, 9,7% de 1 a 3 horas e 8,7% de apenas 1 dia.

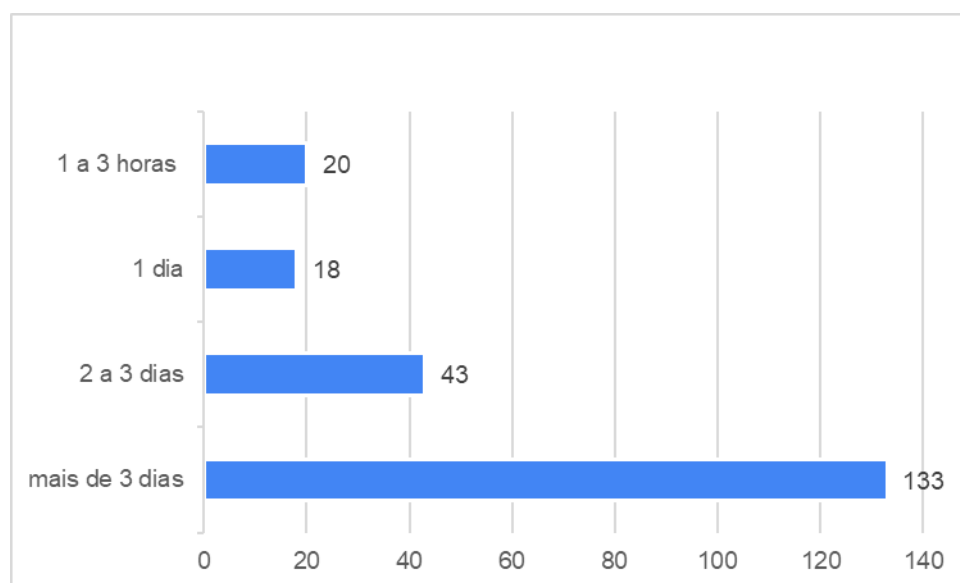


Gráfico 12 - Duração das formações

O resultado encontrado mostra que é comum que o mesmo servidor participe de diversas formações ao longo dos anos, embora alguns servidores não tenham participado de nenhuma, o que é justificado em virtude dos recursos disponibilizados não serem suficientes para atendimento do corpo docente como um todo. Além disso, existem, ao longo dos anos, ingresso constante de servidores docentes na instituição, os quais acabam por não ter oportunidades de capacitação imediatas, tendo em vista que o critério antiguidade na instituição por vezes prevalece.

3.2 Motivações

Na busca de melhor compreender quais as motivações que levam os professores a buscarem formações, passamos a analisar o grau de importância que é dada a um conjunto de motivações pré-estabelecidas e que deviam ser escolhidas entre 1 a 4, onde 1 representa que a motivação citada era nada importante, 2 que era pouco importante, 3 que era importante e 4 muito importante.

3.2.1. Promover o desenvolvimento profissional

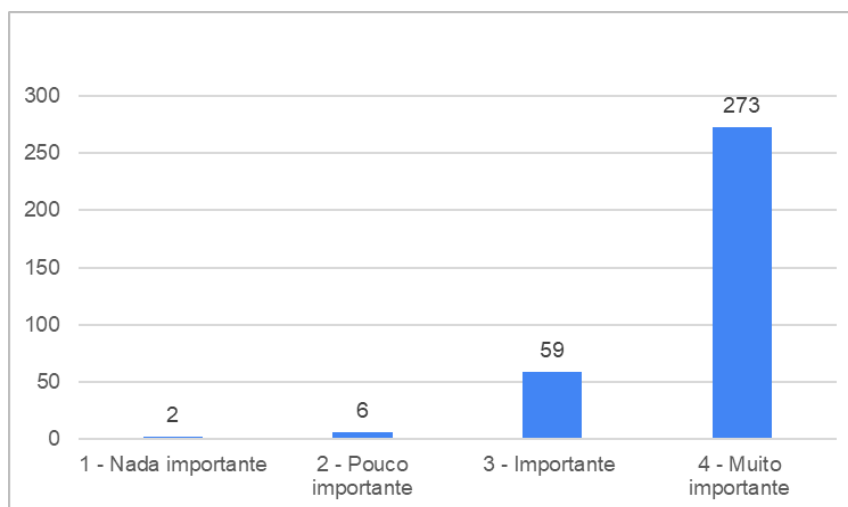


Gráfico 13- Promoção do desenvolvimento profissional

A promoção do próprio desenvolvimento profissional do professor foi considerada muito importante por um percentual de 80,33% dos inquiridos, o que representa 273 professores, 19,7% julgaram essa motivação importante, 5,9% pouco importante e 0,6% consideram que era nada importante.

Observa-se que os docentes, em sua maioria, buscam desenvolver-se profissionalmente e buscam formação contínua para atingir esse objetivo. Para Ponte (1994), o desenvolvimento profissional é um processo de crescimento e de aquisições múltiplas no qual se atribui ao próprio professor um papel de sujeito fundamental. Sendo assim, é preponderante que o docente reconheça a motivação do seu desenvolvimento como imprescindível. Esse aspecto dentre os inquiridos teve o segundo maior percentual quando comparados a outros requisitos na definição de muito importante.

3.2.2. Aprofundar questões práticas ligadas à atividade pedagógica

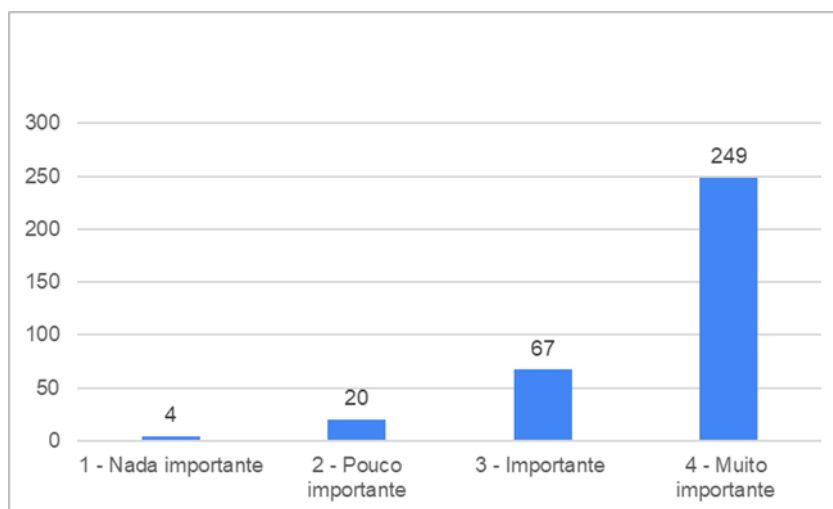


Gráfico 14 - Aprofundar questões práticas ligadas à minha atividade pedagógica

Na escala de Likert proposta o nível de pontuação 4, que representa o item como muito importante, atingiu 73,2%, quando se propunha saber a importância de questões práticas ligadas a atividades pedagógicas dos docentes. Outros 19,7% atribuíram uma pontuação que apresenta a questão como importante.

As atividades pedagógicas são exigidas dos docentes em seu fazer diário, sendo assim é de suma importância que eles percebam essa importância para a sua profissão e para a qualidade do trabalho que desenvolvem. Segundo Libâneo (2011), o desenvolvimento de uma boa prática pedagógica permite uma relação professor-aluno, na qual o professor media a conexão cognitiva do aluno com os conteúdos estudados. No contexto da educação profissional e tecnológica onde se busca a formação humana integral, com o exercício da cidadania e com a produção e a socialização do conhecimento, visando, sobretudo, a transformação da realidade na perspectiva da igualdade e da justiça sociais, a percepção do professor da necessidade de aprofundar sua formação em questões práticas ligadas a atividade pedagógica proporciona um melhor direcionamento dos alunos na apropriação do conhecimento, desenvolvendo, assim, suas capacidades intelectuais.

3.2.3. Desenvolver projetos de pesquisa

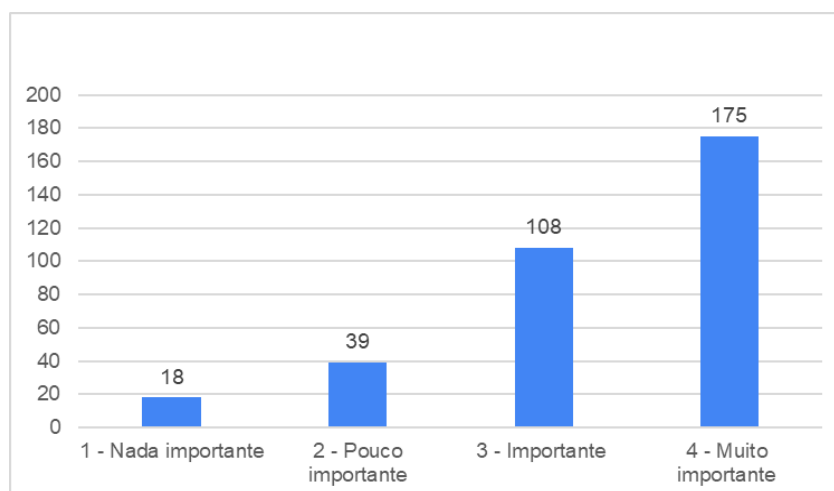


Gráfico 15- Desenvolver projetos de pesquisa

Cerca de 50% dos inquiridos consideram uma motivação muito importante a formação que vise o desenvolvimento de projetos de pesquisa. Outros 31,8% consideram o desenvolvimento de projetos de pesquisa como importante motivação para as formações que participam. Souza (2009) enfatiza a importância da pesquisa e a articulação teoria e prática na formação docente, pois consideram relevante uma formação que priorize o processo de reflexão, isto é, um professor que, através do seu processo de formação contínua, possa pensar o desafio de educar pela pesquisa, justificado pela necessidade de uma educação que contemple a relação teoria/prática de maneira a superar a transmissão instrucional do conhecimento. A educação pela pesquisa pode e deve se apresentar como uma maneira promover no sujeito aprendizados que fomentem “o desenvolvimento da autonomia intelectual e da consciência crítica (Demo, 2003, p. 86) “possibilitando a formação de um sujeito com capacidade de questionamento e de alteração da realidade que o cerca”.

3.2.4. Refletir sobre as minhas práticas profissionais

Refletir sobre a prática profissional docente foi considerada uma motivação muito importante para a participação em ações de formação para 65,3% dos respondentes e como uma motivação importante para 25,9%.

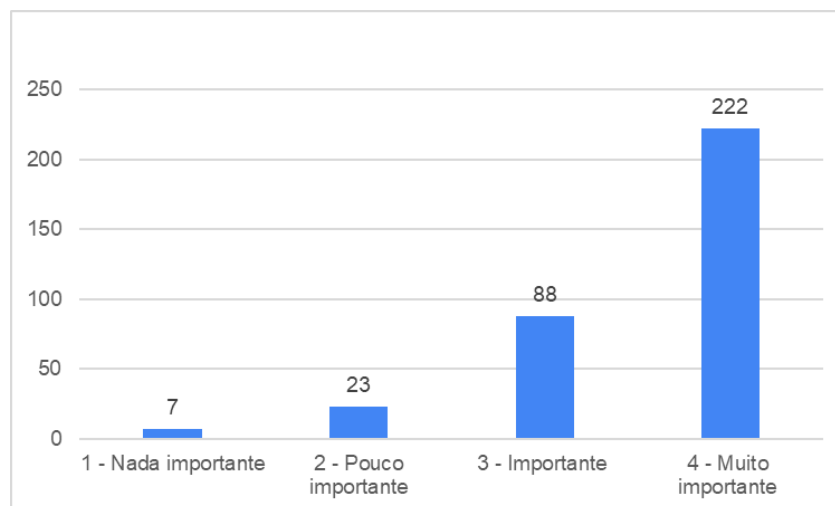


Gráfico 16- Reflexão sobre práticas profissionais

Na junção dessas duas categorias se alcança um total de 93,9% de docentes que consideram a reflexão sobre a sua prática um mote relevante para as ações de formação, resultado bem satisfatório já que a reflexividade sobre as próprias práticas profissionais, além de potencializar a construção pessoal do conhecimento, possibilita a interação com novas formas de apreender, de compreender, de atuar e de resolver questões, permitindo uma maior propriedade e consciência sobre o trabalho que realiza.

Essa reflexão fundamental para o desenvolvimento da profissão docente precisa ser realizada em um contexto formativo, tendo em vista que realizar essa reflexão no próprio ambiente da ação é complexo e de certa forma inviável. Segundo Gimeno (1999), o professor não deve apenas refletir na ação, e sim refletir sobre a ação, por entender que com o distanciamento do fenômeno é que se pode analisá-lo, de forma detalhada e qualificada, entendendo assim que é improvável a existência da reflexão sobre a prática durante a atuação, sendo as ações de formação contínua ideais para a racionalização sobre o seu fazer.

Pombo (1993) acredita que a reflexão do professor tem que buscar relacionar-se com os seguintes domínios: reflexão educativa com o intuito de questionar as grandes finalidades da educação; de promover a reflexão política na esteira de analisar e repensar a função da escola enquanto instituição; e a reflexão epistemológica/interdisciplinar de forma a agir como agente crítico a sua própria atuação.

Libâneo (2005) defende que a reflexividade do professor precisa estar investida de conscientização teórica e crítica da realidade, da apropriação de teorias que forneçam meios para a prática através da formação contínua para entendimento do próprio pensamento e de metodologias que subsidiem a facilitação da ação.

Na perspectiva da reflexão sobre a própria atuação é contundente a necessidade de estabelecer um constante questionamento sobre o que se pensa e o que se faz, de forma a direcionar a prática educativa para uma nova relação entre o professor, o conhecimento, o aluno e a formação à qual é submetido ou à qual se submete.

3.2.5. Partilhar experiências pedagógicas

Apenas 50% dos docentes consideram o compartilhamento de experiências pedagógicas como uma motivação muito importante para a participação em ações de formação, 31,8% acreditam ser uma motivação importante para a adesão a ações formativas.

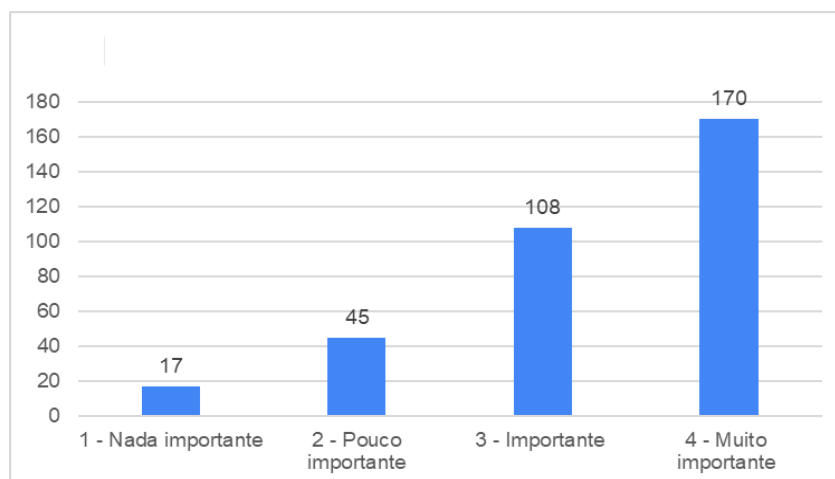


Gráfico 17- Partilha de experiências pedagógicas

A partilha de experiências pedagógicas permite a troca de experiências, materiais e conteúdo que facilitam a prática de ensino. Nos estudos sobre a formação docente, as narrativas utilizadas para compartilhamento entre docentes estão sendo amplamente utilizadas. Segundo Bragança (2008), o compartilhamento de experiências através de narrativas docentes, não servem apenas como descrição da realidade, são, na prática, um instrumento para a produção de conhecimento individual e coletivo que fomentam a reflexão crítica sobre a atuação enquanto profissional e permitem que experiências únicas possam assumir a centralidade no processo formativo de forma a direcionar ações futuras na prática diária dos docentes.

As atividades de formação que promovem ou permitem as narrativas docentes sobre algo ocorrido ao longo do trajeto profissional assumem um papel que vai além do registro do acontecimento, acabando por alterar formas de pensar e agir do grupo participante, propiciando motivação para implementar a mudança na sua prática ou, pelo menos, se manter com uma postura crítico-reflexiva em relação ao seu desempenho profissional.

Diante disso, a cada dia as metodologias formativas devem considerar a partilha de conhecimentos através de narrativas docentes como um instrumento para o avanço do ensino-aprendizagem. Sendo assim, é patente a importância que um número maior de docentes atribui a esse método formativo como uma oportunidade de crescimento e avanço na profissão.

3.2.6 Desenvolvimento de competências que considero necessárias para meu trabalho

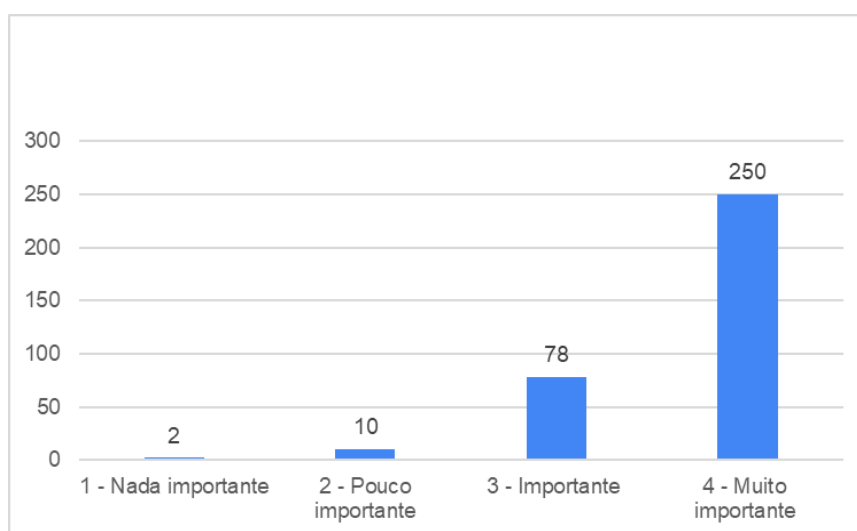


Gráfico 18- Competências necessárias ao trabalho

Desenvolver as competências necessárias ao trabalho docente surge como uma motivação muito importante para 73,5% dos professores desse estudo e como importante para 22,9%. Essas competências referentes ao trabalho docente tem sido o foco de muitos estudos relacionados ao profissionalismo docente. Para Shulman (2005), as competências necessárias para a docência são os conhecimentos, habilidades que os professores deveriam dominar, saber, compreender para transformar o ensino em algo maior que uma forma de trabalho individual. Zabalza (2006) define competência como o termo que serve para nos referirmos ao conjunto de conhecimentos e habilidades que os sujeitos necessitam para desenvolver algum tipo de atividade. No caso da docência, Masseto (1998) se refere a

três competências: a primeira referente à área específica do conhecimento do professor; a segunda, referente aos conhecimentos pedagógicos que se envolvem no ensino e aprendizagem, o currículo, a relação professor-aluno e aluno-aluno no processo de aprendizagem, e as tecnologias ligadas a educação; e, por fim, a competência política que se refere à cidadania do professor, isto é, sua capacidade de análise crítica e seu comprometimento com a sociedade e a comunidade que o cerca.

Nos dias atuais em que mudanças no fazer profissional são constantes se torna essencial que os docentes estejam motivados a se capacitar em temáticas que contribuam para o desenvolvimento de competências referentes ao trabalho.

3.2.7. Atualizar conhecimentos

O percentual de docentes que consideram atualização de conhecimentos como uma motivação muito importante (80,6%) ou importante (16,5%) alcança um percentual de 97,1%, o que significa um total de 330 docentes de um total de 340 que responderam.

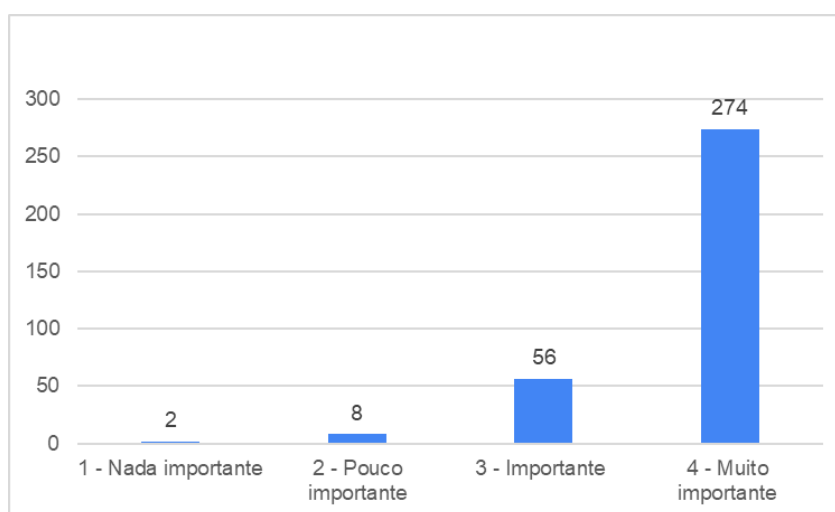


Gráfico 19- Atualizar conhecimentos

O professor precisa constantemente atualizar seus conhecimentos, sejam eles tecnológicos, políticos, didáticos, científicos, pedagógicos, éticos, ou até de relacionamentos interpessoais. Embora exista a necessidade de atualização, os processos formativos dos docentes não podem relegar as problemáticas diárias às quais são submetidos. Assim, Imbernón (2011) alerta que a formação deve transcender a questão de atualização de conhecimentos didáticos, pedagógicos, científicos, assumindo um papel de espaço participativo de reflexão para que o professor compreenda e se adapte à

possibilidade de mudança e incertezas. Ao vivenciar esse contexto formativo a relação aluno-professor é facilitada e a interação no ambiente escolar se qualifica.

3.2.8. Progredir na carreira

O percentual de docentes que consideram progredir na carreira uma motivação muito importante (52,4%) ou importante (25%) alcança um percentual de 77,4%, o que significa um total de 263 docentes de um total de 340 que responderam. O percentual é explicado em parte pelas características de evolução na carreira presentes na carreira EBTT, regida pela Lei 12.772/2012. De forma geral, a progressão dentro dessa carreira se dá de duas formas: através de ciclos de tempo de serviço (a cada dois anos) e através da qualificação do servidor, isso é, o mestrado e o doutorado elevam o servidor para o nível D-301, enquanto que a especialização eleva para o nível D-201. A cada nível galgado o servidor tem a sua remuneração acrescida para um patamar superior. No entanto, tais informações de elevação remuneratória gerava uma expectativa de que o percentual seria superior a todas a outras motivações, o que na prática não ocorreu.

Tal realidade se coaduna com o que preconiza a Lei de Diretrizes e Bases da Educação– LDB, que, em seu artigo 67º, resgata os princípios constitucionais do ensino que preveem a valorização dos profissionais da educação com enfoque na progressão funcional e evolução remuneratória, além de condições justas de trabalho e de formação continuada (Brasil, 1996).

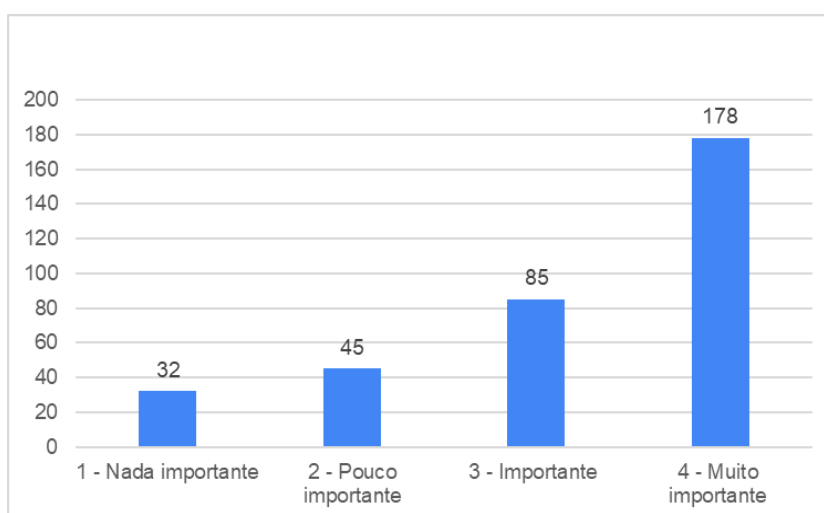


Gráfico 20 - Progressão na carreira

3.2.9. Desenvolver estratégias para reforçar a integração dos saberes

As estratégias para reforçar a integração de saberes não figuraram entre as maiores motivações dos docentes para participarem de ações de formação: 61,2% consideraram uma motivação muito importante. É comum que os professores se isolem em seus saberes e não percebam a importância do compartilhamento de saberes e da interdisciplinaridade. No entanto, grande parte da ciência contemporânea é fruto de numerosas e diversificadas maneiras de interação entre os saberes, que a tornam um complexo modelo de relações disciplinares.

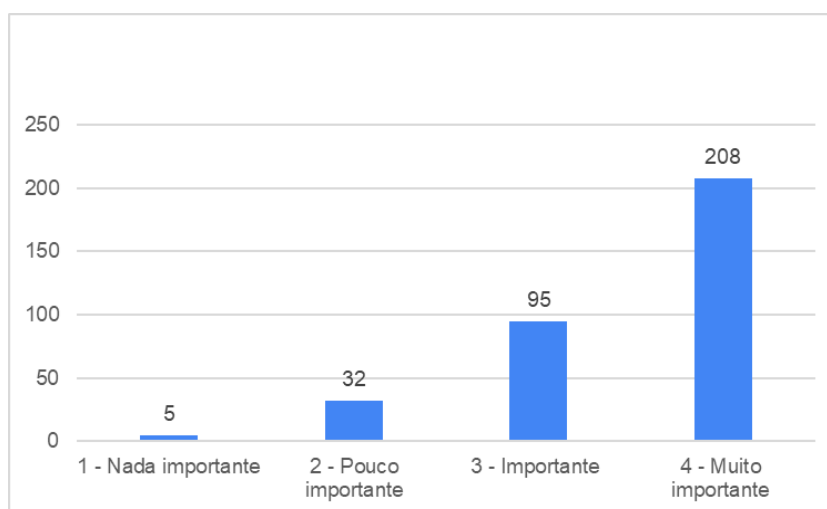


Gráfico 21- Desenvolver estratégias para reforçar a integração dos saberes

3.2.10. Promover o trabalho colaborativo

O trabalho colaborativo, enquanto motivação para participação em ações de formação, alcançou apenas 43,1% da opção muito importante e 37,4 consideraram importante. O trabalho colaborativo possui potencial para alavancar o desenvolvimento profissional docente e, assim, promover a melhoria do serviço educativo prestado, mas é necessário proporcionar as condições para a sua concretização e para um entendimento mais extensivo de sua importância na organização do ambiente escolar (Leite e Pinto, 2014)

Dessa forma, o trabalho colaborativo permite a articulação de conhecimentos teóricos e metodológicos da formação profissional docente, bem como a expansão das perspectivas de profissionalização, no sentido de trabalho em conjunto, ações negociadas e relações de diálogo e de compartilhamento. Tais elementos são, ao mesmo tempo, grandes desafios da profissionalização docente na atualidade e indispensáveis para o fortalecimento do trabalho educacional democrático,

público, gratuito e de qualidade. Além do que é no trabalho coletivo/colaborativo, portanto, dialógico, que se viabilizam maiores possibilidades de resistência contra as estratégias neoliberais de perda de criticidade, transformação social e autonomia cidadã. No entanto, é necessário que exista um movimento institucional para promover e possibilitar condições para que ele ocorra, sob o risco de surgirem novas nuances de isolamento e individualismo.

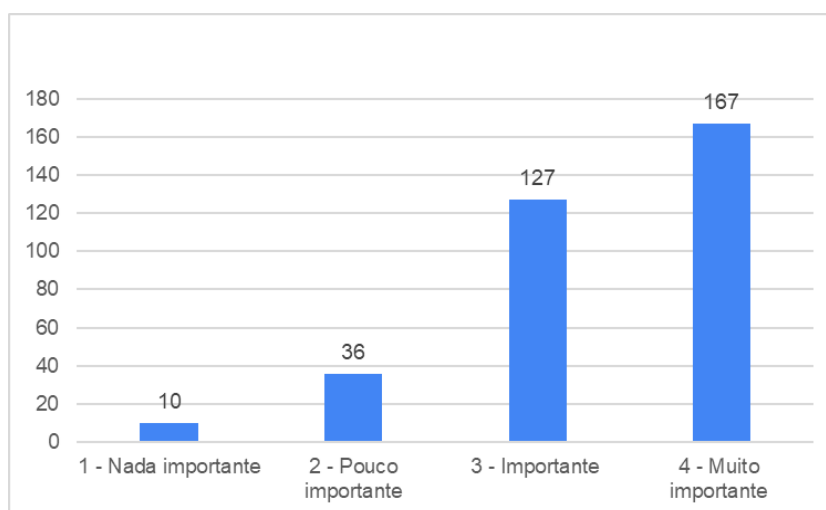


Gráfico 22- Promover o trabalho colaborativo

3.2.11. Aprofundar questões ligadas à minha área de docência

Percebe-se que as questões relacionadas à área de atuação do docente são motivações consideradas muito importantes (73,8%) e importantes (18,8%). O pensar sobre questões relacionadas à docência é, ou deveria ser, um exercício relativamente natural e que assemelha o profissional docente de outros profissionais, os quais precisam estar constantemente interessados nas peculiaridades de sua profissão, isso é, no caso do professor, é necessário um esforço individual e na coletividade na qual esteja inserido, para continuar envolvido com o seu contínuo processo formativo de maneira a estabelecer uma relação mútua entre as experiências anteriores e as vivenciadas durante a formação.

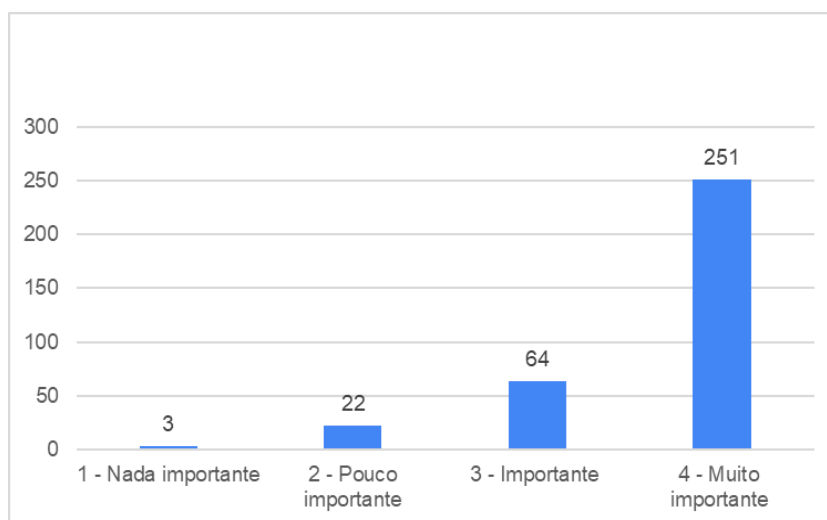


Gráfico 23 - Questões ligadas a área da docência

3.2.12 Obrigação ou exigência legal

A obrigação ou as exigências legais não figuram como uma motivação relevante para a participação dos professores em ações de formação: 45,6% consideram que essa é uma motivação nada importante e 28,2% que é pouco importante, totalizando 73,8% que alegam não se motivarem em virtude dessas questões.

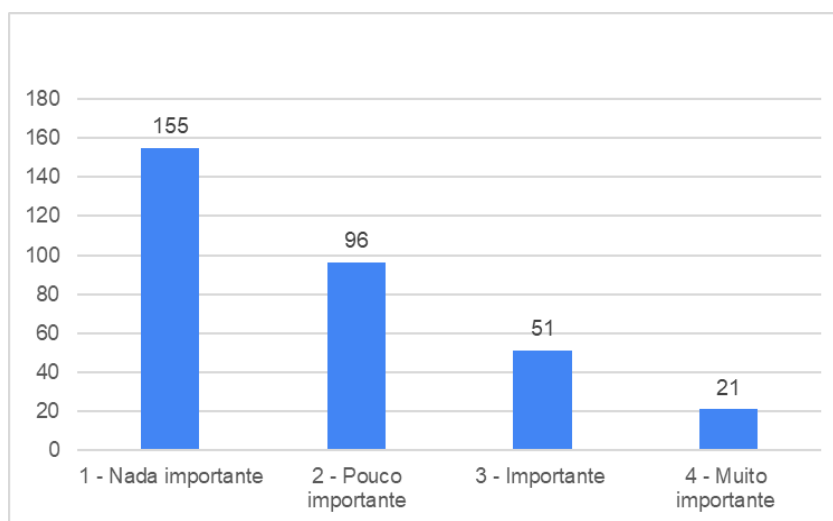


Gráfico 24 - Obrigação ou exigência legal

3.3 Áreas de interesse para formações futuras

Nesse questionamento do instrumento de pesquisa os respondentes podiam escolher 5 alternativas prioritárias para a oferta de formações futuras. Apurados os resultados, os 5 principais temas citados foram: novas metodologias de ensino/aprendizagem (66,8%); apoio a estudantes com deficiência (35%); ensino por projetos (32,4%); avaliação de competências (30,9%) e construção de instrumentos de avaliação (30,9%) (ver tabela 1). As áreas que reúnem menor interesse são: como executar projetos de extensão, estratégias para ensinar na educação de jovens e adultos e titulações.

Áreas de interesse	Frequência	%
Novas metodologias de ensino/aprendizagem	227	66,8
Apoio a estudantes com deficiência	119	35,0
Ensino por projetos	110	32,4
Avaliação de competências	105	30,9
Construção de instrumentos de avaliação	105	30,9
Aprendizagem baseada na resolução de problemas	102	30,0
Integração das TIC em contexto pedagógico	100	29,4
Estratégias para motivar os alunos	69	20,3
Integração interdisciplinar	63	18,5

Inteligência emocional	61	17,9
Aprendizagem cooperativa	55	16,2
Supervisão/Orientação de TCC/ Dissertações /teses	51	15,0
Elaboração de provas de avaliação escritas	50	14,7
Construção e/ou integração de materiais didáticos	47	13,8
Identificação de resultados de aprendizagem (learning outcomes)	41	12,1
Modelos de avaliação	39	11,5
Como trabalhar em turmas com muitos alunos	36	10,6
Metodologia de investigação	26	7,6
Funções de Coordenação de Cursos	24	7,1
Formulação de objetivos de aprendizagem	22	6,5
Refletir sobre o papel do professor	22	6,5
Como organizar e monitorar trabalhos de grupo	21	6,2
Gestão do tempo para a docência	21	6,2
Elaboração de ementas das disciplinas	19	5,6
Organização e apresentação de comunicações/palestras	19	5,6
Ligação teoria-prática	17	5,0
Articular ensino-investigação	16	4,7
Apoio a projetos	15	4,4
Gestão da sala de aula	14	4,1
Elaboração de Plano de Aulas	12	3,5
Desenvolvimento de competências de comunicação	11	3,2
Organização curricular no ensino superior	10	2,9
Elaboração de Programas	9	2,6
Como trabalhar em equipe	2	0,6
Conhecer o mercado de trabalho dos nossos cursos técnicos	1	0,3
Licenciatura para não licenciados	1	0,3
Aprofundar a prática da educação emancipatória de Paulo Freire	1	0,3
Avaliação de tecnologias educacionais e de material didático	1	0,3
Articulação disciplinas técnicas - disciplinas propedêuticas	1	0,3
Titulações (Especialização/Mestrado/Doutorado); Capacitação para gestão no IF.	1	0,3
Estratégias para ensinar na Educação de Jovens e Adultos	1	0,3
Como executar projetos de extensão	1	0,3

Tabela 1- Áreas de interesse

3.4 Organização da formação

Na busca de compreender as preferências dos docentes em relação à organização da formação de maneira a possibilitar, orientar e subsidiar com informações as decisões institucionais de ofertas de formação, foi solicitado que indicassem quais as melhores formas de concretização da formação no que diz respeito à duração, horário, modalidade/metodologia e, por fim, a formação mais relevante que vivenciaram. O grande objetivo de conhecer essas preferências era que, no planejamento da oferta de

capacitação, possa se realizar um direcionamento que permita contemplar o maior número de servidores, além de qualificar a oferta formativa.

3.4.1 Duração da formação

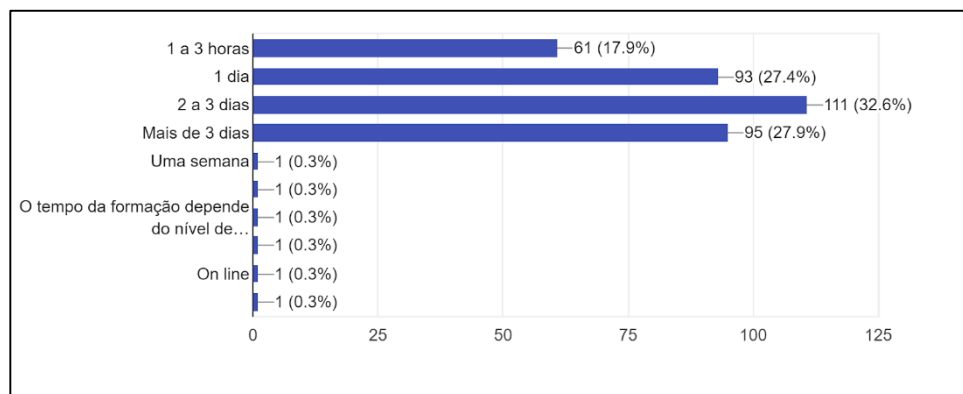


Gráfico 25 - Duração da formação

No que diz respeito à duração, 32,6% optaram por formações que se encaixassem no intervalo de 2 a 3 dias, 27,9% optaram por formações que se estendessem por um período maior que 3 dias, optaram por formação com duração de 1 dia 27,4% dos respondentes, e, por fim, foi registrado um percentual de 17,9% dos que desejam participar de formações que durem de 1 a 3 horas.

3.4.2 Horário da formação

Nesse questionamento foram solicitadas duas informações concomitantes relacionadas ao horário. Primeiro buscou-se saber as preferências das formações ocorrerem em horário laboral ou não laboral, depois foi questionado se as formações devem ocorrer no período letivo ou não. As porcentagens do gráfico se referem ao total de 340 respondentes que tinham a opção de escolher um item em cada uma das questões.

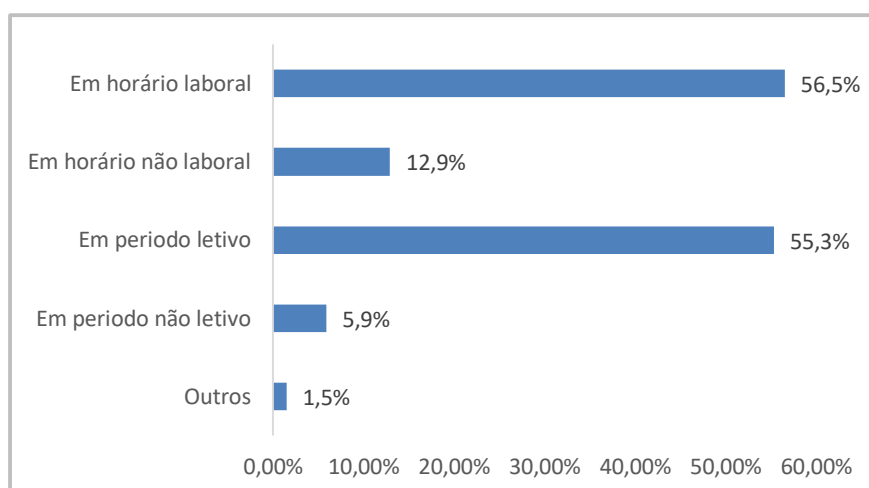


Gráfico 26- Horário da formação

A realização de capacitações em horário laboral é mais oportuna para 56,5% dos docentes e para 12,9% seria mais adequada a realização em horário não laboral. No que diz respeito ao período letivo, 55,3% acreditam que as formações devem ocorrer dentro do período letivo e apenas 5,9% em período não letivo.

3.4.3 Modalidades

Buscando compreender quais as modalidades preferidas pelos docentes para a oferta de ações futuras de capacitação, verificamos que um percentual de 64,7% de docentes tem preferência de participar de formações no formato de oficinas, 57,1% através de cursos, 56,5% por meio de sessões práticas para desenvolvimento de algum trabalho e 41,2% por meio de estudos de caso.

Áreas de interesse	Frequência	%
Oficinas	220	64,7%
Cursos	194	57,1%
Sessões práticas (por exemplo, construção de materiais/documentos)	192	56,5%
Estudo de caso	140	41,2%
Palestras seguidas de debate	107	31,5%
Realização de pequenos projetos de investigação sobre temáticas definidas pelos participantes	80	23,5%
Sessões orientadas para a resolução de problemas identificados pelos participantes	80	23,5%
Realização de projetos de pesquisa sobre a minha prática	68	20,0%
Mesas redondas	63	18,5%
Fóruns	43	12,6%

Realização de projetos de pesquisa sobre a minha prática	68	20,0%
Outros	2	0,6%

Tabela 2 - Modalidades da formação

3.4.4 Formação contínua mais relevante

Buscando entender as nuances que motivam e estimulam os docentes à participação em ações de formação e o que faz eles se sentirem atraídos por essas ações de formação contínua inserimos uma questão aberta na qual questionamos sobre quais das ações que participaram foi a mais relevante e que além disso justificassem essa relevância. Para analisar as respostas desse questionamento e para garantir o anonimato dos inquiridos replicaremos aqui algumas respostas identificadas através de um código aleatório (R1, R2, R3, R4, R5, R6...).

Vejamos a perspectiva dos respondentes em relação a relevância divididas em quatro categorias, nas quais citamos algumas respostas na íntegra:

3.4.4.1 Pós-Graduação

Os docentes relatam que tiveram ações de formação relevantes relacionadas as pós-graduações que realizaram, em geral porque, de alguma maneira, contribuíram para a sua prática profissional, nomeadamente a docência, em aspetos ligados ao currículo, ao papel de professor/educador, à reflexão sobre a prática docente e construção de material didático. Outros participantes também destacam a formação em e para a pesquisa. Podemos observar estas ideias nos seus testemunhos que se seguem:

R1: No doutorado, pois, a pesquisa ocorreu sobre práticas que eu e demais colegas desenvolvemos no IF. Isso permitiu significativas reflexões e compreensões de aspectos importantes sobre o trabalho realizado e as relações estabelecidas com os discentes da instituição.

R2: Licenciatura em Formação Pedagógica de Docentes para a Educação Profissional e Tecnológica - o curso trouxe uma formação pedagógica para aqueles que não possuem essa formação na base, tendo abordagens contextualizadas para a realidade dos Institutos Federais (Educação Profissional e Tecnológica), mais especificamente para a realidade do IF, o que enriqueceu os debates e a aprendizagem.

R3: Momentos de formação nas especializações, mestrado e doutorado, as temáticas foram várias, o importante sempre e fazer a práxis acontecer realmente, levando toda ou grande parte da teoria aprendida para sua prática cotidiana.

R4: Licenciatura em Formação pedagógica - Acesso à novas metodologias e à troca com professores de diversas áreas. Mudou minhas aulas e minha forma de avaliar o aluno.

R5: Mestrado, ano 2011, porque investi em área da formação acadêmica em diálogo com a prática docente

R6: A experiência mais relevante foi durante o mestrado (2017-2019). Tive a oportunidade de refletir sobre vários aspectos da educação e do ensino, tais como a construção de currículos, as perspectivas teóricas que embasam a prática docente, bem como experiências práticas de elaboração de material didático. Minha investigação recaiu sobre os projetos integradores e as possibilidades de integração enquanto currículo e práticas educativas

3.4.4.2 Educação inclusiva

A educação inclusiva emergiu como um tipo de formação que é considerada bastante relevante para os docentes tendo em vista que essa temática é extremamente específica e demanda uma alta sensibilidade por parte do professor que se sentiu impelido a se dedicar à temática para prestar um melhor atendimento às pessoas com deficiência e com necessidades de inclusão.

R1: Durante uma capacitação sobre educação inclusiva, onde foram abordadas temáticas para adaptar a metodologia em prol a aprendizagem. Foi realizada durante as aulas do curso de educação especial.

R2: Fiz um curso voltado ao atendimento educacional especializado e foi bastante enriquecedor, pois pude ter noções de como se trabalhar na prática com alunos com deficiência.

R3: Sobre educação inclusiva, onde houveram discussões acerca de metodologias e abordagens, bem como discussão de teorias que sustentavam tais ações.

R4: Curso inicial sobre Atendimento Educacional Especializado, ofertado pelo IFMT, onde pudemos, em conjunto com representantes de vários estados do país, discutirmos e trocarmos experiências a respeito da educação inclusiva

R5: A experiência de formação contínua mais relevante foi a "Oficina: metodologia e materiais didáticos para alunos cegos", ministrada por Sidney Soares Trindade, no dia 23 de julho de 2019. Nesse sentido, com base na metodologia, abordou a necessidade de posturas para a aproximação do professor com o (a) aluno (a), termos técnicos, avaliação e, sobretudo, autonomia e não paternalismo. Além disso, do ponto de vista dos materiais, foram dadas informações teóricas e técnicas importantes acerca de programas para cegos, dentre eles o NVDA.

R6: Curso sobre a docência para alunos de baixa visão e cegos. O curso oportunizou a aproximação de nossa prática com essa necessidade que se apresenta recorrente em sala de aula

3.4.4.3 Aprendizagem em serviço através de reuniões pedagógicas

As semanas pedagógicas realizadas semestralmente no IF, bem como as reuniões pedagógicas que ocorrem semanalmente já se consolidam enquanto espaços formativos conduzidos pela ETEP - Equipe Técnica Pedagógica presente em cada um dos campi da instituição.

R1: No CAL, estamos há 1 ano com uma Comissão de Plano de Educação, para estudar alternativas para a nova educação no campus; esses estudos têm sido muito importantes para a minha formação continuada; essa comissão se reúne semanalmente, e já tem resultados apresentados à comunidade escolar.

R2: As semanas pedagógicas tem sido momentos muito relevantes de formação continuada dentro da instituição.

R3: As semanas pedagógicas, em início de semestre, com assuntos pertinentes a nossa prática pedagógica.

R4: Reuniões pedagógicas no meu campus têm sido feitas abordando questões solicitadas por nós

R5: Capacitações dadas pela ETEP do campus. Competência das ministrantes

3.4.4. 4 Cursos ou capacitações em áreas diversificadas

Cursos de diversas áreas foram indicados pelos docente como a formação mais relevante que já participaram, incluindo formações com características de imersão fora do país.

R1: A formação contínua mais relevante que participei foi um curso sobre a BNCC, e alguns minicursos de eventos ligados à educação. Entre as temáticas envolvidas estavam as metodologias ativas e elaboração de projetos de pesquisa.

R2: Participei de capacitações em empresas, para melhoria de conhecimento técnico, assim como de várias capacitações pedagógicas. Lembro de uma sobre avaliação dada pelo CEFET-MG que muito me ajudou no meu desenvolvimento pedagógico. Acho que os docentes do IF, principalmente os que não têm formação pedagógica (os bacharéis) deveriam ser avaliados e indicados a participar a cada 2 ou 3 anos de uma "reciclagem

R3: Curso de formação de gestores da ENAP.

R4: Curso *online* de reaprendizagem criativa. Me trouxe inputs de como atuar de forma mais criativa com pesquisa, ensino e extensão no serviço público.

R5: Oficina "cuidado da voz". Porque vivenciamos práticas;

R6: Uma das experiências mais relevantes de formação contínua foi o curso de lousa digital em que foi proposto um nova e atrativa ferramenta didática para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem. Palestra sobre metodologias de avaliação continuada.

R7: Sobre utilização prática da robótica e possibilidades de uso na minha prática docente.

R8: Foi a que vivenciei em 2013 nos EUA durante o programa federal PDPI. Passei 06 semanas nos EUA, estudando sobre novas metodologias e aperfeiçoamento da língua Inglesa no *Miami Dade College* (Flórida).

R9: Uma formação que foi muito relevante para mim foi um programa que participei em 2014, nos Estados Unidos, durante cinco meses. Pude ter contato com novas tecnologias utilizadas na educação, métodos de ensino e aprendizagem de língua inglesa, como abordar questões culturais em sala, além da discussão sobre educação especial (para portadores com necessidades específicas).

CONCLUSÃO

O presente estudo se propôs diagnosticar as necessidades de formação docente do ponto de vista do próprio sujeito que carece de capacitação, com o intuito de concatenar essas necessidades dos participantes de formações com as dos objetivos institucionais, de forma a se alcançar um desenvolvimento profissional e pessoal do professor ao mesmo passo que a instituição cresça e avance em seus indicadores educacionais. Essa trajetória conjunta de desenvolvimento institucional e profissional do docente, que este trabalho se propõe a subsidiar com informações, precisa, segundo Almeida (2000), estar alicerçada em uma inseparabilidade entre a formação contínua e outras questões que historicamente têm permeado a docência como questões salariais, jornada de trabalho, condições de trabalho, gestão do ambiente escolar e carreira.

Os resultados alcançados disponibilizam informações para balizar o processo decisório da instituição no que diz respeito à política de formação continuada dos docentes, possibilitando que a instituição possa convergir suas ações para atender às necessidades de formação contínua dos docentes da melhor maneira possível, privilegiando ações naquelas motivações que despertaram maior interesse nos sujeitos, bem como organizar o planejamento de formação de maneira a contemplar os formatos, modalidades, duração e principalmente áreas de interesse que contemplem os anseios de formação dos docentes com vista ao seu desenvolvimento profissional e o fortalecimento da docência como profissão. Tal metodologia de planejamento que busca atender às expectativas dos sujeitos envolvidos na profissão se alinha com a ideia de Larrosa (1999) que encara a formação como um processo que deve ser protagonizado pelos próprios formandos de maneira a contemplar seus desejos e projetos de vida num movimento formativo que ocorra de dentro para fora na contra hegemonia dos modelos de formação previamente estabelecidos e impostos ao docente.

No que tange à formação frequentada nos últimos três anos, verificamos que a maioria dos docentes frequentaram ações de formação nos últimos 3 anos, o que nos revela a importância que os docentes atribuem ao processo formativo, bem como denota o fortalecimento da política de capacitação no âmbito do IF que foi formalizada no ano de 2005 e vem sendo atualizada para atender às mudanças ocorridas na área. Em que pese as limitações de cunho orçamentário vivenciadas pelos Institutos Federais para implementar programas de formação contínua, a participação dos docentes em ações de formação demonstra que o instituto analisado busca realizar a formação de maneira intensiva e contínua que de acordo com Darling-Hammond et al. (2009,) é um dos pontos necessários para o desenvolvimento profissional. Além disso destacamos que mesmo os participantes que não tiveram oportunidade de

realizar formação se dispuseram a responder à pesquisa, demonstrando também seu interesse pela temática. Outro fruto da política de formação instituída pelo IF é a predominância do instituto quando se questiona sobre o local onde se desenvolveram as ações em que participaram, alcançando a grande maioria dos respondentes sendo seguindo pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN. Ainda sobre a participação em ações de formação pode-se perceber que, embora a formação não possa ser ofertada à totalidade dos docentes do IF, no decorrer de 3 anos, é possível que o mesmo profissional participe de mais de uma ação de formação tendo em vista que predominou nos respondentes o intervalo de 1 a 3 participações.

Em relação às temáticas que predominaram nas ações de formação dos docentes, elas foram as ligadas a área da docência, resultado esse que aponta na mesma direção dos estudos de Darling-Hammond et al. (2009) que consideram que as formações ligadas à aprendizagem dos alunos e que estão relacionadas com as práticas docentes são as que mais trazem contribuições em relação a eficácia do desenvolvimento profissional do docente. A duração predominante, quando somadas as horas de todas as ações, destaca-se o intervalo de mais de três dias.

As principais motivações para a participação em ações de formação são a necessidade de atualização de conhecimentos, o desenvolvimento profissional, o aprofundamento de questões ligadas a área da docência, aprofundar questões práticas ligadas à atividade pedagógica. E a que menos tem importância, enquanto motivação para a participação, são as obrigações ou exigências legais. Estabelecendo um paralelo com o que Pimenta e Anastasiou (2005) consideram relevantes para se ter em conta quando se pensa em formação, as respostas dos professores se coadunaram com a destes autores, já que eles destinam grande importância aos saberes da área de conhecimento, aos saberes pedagógicos e didáticos, além das experiências do docente no dia-a-dia da docência.

Analisando os dados coletados verificou-se que os principais temas de interesse dos docentes estão relacionados a novas metodologias de ensino/aprendizagem, apoio a estudantes com deficiência, ensino por projetos, avaliação de competências, construção de instrumentos de avaliação, aprendizagem baseada na resolução de problemas, integração das TIC em contexto pedagógico, o que nos mostra que os docentes valorizam fortemente temas que possam contribuir para a atividade cotidiana voltadas ao ambiente escolar e a seus alunos. Nesse aspecto das temáticas a serem abordadas em formações futuras ratificamos a importância da abordagem desse estudo junto aos docentes como maneira de fugir do padrão de decisão que ocorre dentro das instituições de ensino como demonstra o estudo de Oliveira Júnior, Linhares & Karwoski (2018) que, ao pesquisarem quem eram os responsáveis pela definição de temáticas a serem abordadas em ações de formação contínua, diagnosticaram que, na grande maioria

dos casos, cerca de 70%, a definição ficava a cargo de órgãos gestores, sem que os sujeitos aos quais se destinam a formação fossem consultados. Diante disso esse estudo possibilita a obtenção de dados que podem reverter esse quadro e conduzir o instituto federal em causa a um cenário onde as necessidades docentes sejam levadas em consideração.

No que tange à organização da formação, analisamos três fatores: duração, horário e modalidades, sendo a duração privilegiada aqueles momentos de formação que ocorram entre 2 e 3 dias, em horário laboral e em período letivo. As modalidades que mais interessam aos docentes são aquelas que promovem uma vivência prática como oficinas, sessões práticas para desenvolvimento de algum trabalho ligado à docência e estudos de caso. Cabe ressaltar a preferência pela formação através de cursos que pode demonstrar que essa modalidade foi privilegiada durante muitos anos no planejamento da formação docente; no entanto pode também evidenciar a qualidade dos cursos oferecidos ao longo dos anos.

Na análise da única questão aberta do questionário pudemos nos inteirar das temáticas abordadas em ações de formação contínua que foram mais relevantes para os docentes ao longo da vida. Essa relevância se dividiu em três categorias: aquelas formações a nível de qualificação personificada pela pós-graduação, as que se remeteram a temas da educação inclusiva, as formações em serviço através das semanas pedagógicas e reuniões pedagógicas e, por fim, os cursos e capacitações em áreas diversas.

Outro ponto que surge das questões abertas é a necessidade de formação para os professores bacharéis que não possuem formação pedagógica na formação inicial, demonstrando, assim, a capacidade de crítica e reflexão por parte dos docentes da instituição que não só percebem a sua fragilidade de atuação ou a de um colega de profissão, como se dispuseram a trazer o assunto à tona numa pesquisa como essa. O estudo de Barros (2016) evidencia essa questão da necessidade de reflexões e ações na busca de solucionar a questão dos professores bacharéis que entram na instituição sem uma formação inicial direcionada ao ensino, destacando que as providências para sanar essa questão são essenciais para a garantia de um ensino e aprendizagem de qualidade.

Diante das conclusões expostas nesse estudo foi possível atender aos objetivos propostos que pretendiam diagnosticar as características da formação contínua dos professores nos últimos 3 anos, identificar as necessidades de formação dos docentes dos IF a partir da perspectiva dos próprios profissionais de maneira a estabelecer prioridades para a oferta de ações de formação contínua e, por fim, reunir informações que possam subsidiar a tomada de decisão na utilização do recurso de capacitação.

Por fim, destacamos como proposta de estudo futuro, analisar o impacto que o Decreto 9.991/2019 pode ter sobre a maneira como a instituição proporciona formação continuada aos seus docentes, principalmente no que diz respeito à autonomia financeira e capacidade de decisão sobre as ofertas. No entanto, tendo essa mudança ocorrido nas vésperas da finalização desse trabalho, não foi possível considerá-lo. Dentro do limite possível, essa pesquisa pode contribuir para atender aos anseios, desejos e necessidades dos docentes da instituição, em busca de um desenvolvimento profissional através da formação contínua que promova mudanças efetivas nas questões relacionadas à docência e ao fazer desse profissional.

REFERÊNCIAS

- André, M. (2010). Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. *Educação, 33(3)*, 174-181.
- Almeida, M. I. (2000). Desenvolvimento profissional docente: uma atribuição que também é do sindicato. *Anais da Reunião Anual da ANPED*. AMPED, Caxambu.
- Arroyo, M. (2004). *Profissão de mestre*. São Paulo: Cortez
- Barros, R. B. (2016). *Formação e docência de professores bacharéis na educação profissional e tecnológica no IFRN: uma interface dialógica antecipatória*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Norte: São Paulo.
- Boynard, M. A. A. P. (2006). *A Escola Modelo anexa à Escola Normal de Campos: a experiência da "Seis de Março" (1916-1932)*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal Fluminense, Niterói.
- Bragança, I. F. de S. (2008). Histórias de vida e formação de professores/as: um olhar dirigido à literatura educacional. In: E.C de Souza & A. C.V. Mignot (Org.). *Histórias de vida e formação de professores*. (pp. 65-81). Rio de Janeiro: Quartet.
- Brasil. (2008). Decreto Lei 11.892/2006, 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). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm. [Acesso a 15, setembro, 2019].
- Brasil. (2006). Decreto 5.824/2006, de 29 de junho de 2006. (Estabelece os procedimentos para a concessão do Incentivo à Qualificação e para a efetivação do enquadramento por nível de capacitação dos servidores integrantes do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5824.htm. [Acesso a 12, setembro, 2018].
- Brasil. (2001). Decreto 10.172, de 9 de janeiro 2001. (Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. [Acesso a 22, setembro, 2018].
- Brasil. (2006). Decreto nº 5.707, de 23 de fevereiro de 2006. (Institui a Política e as Diretrizes para o Desenvolvimento de Pessoal da administração pública federal direta, autárquica e fundacional, e regulamenta dispositivos da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5707.htm. [Acesso a 20, maio, 2018].
- Brasil. (2012). Lei nº 12.772, de 28 de dezembro de 2012. (Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12772.htm. [Acesso a 18, maio, 2018].

Brasil. (2019). Decreto 9.991/2019, de 28 de agosto de 2019. (*Dispõe sobre a Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoas da administração pública federal direta, autárquica e fundacional, e regulamenta dispositivos da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990, quanto a licenças e afastamentos para ações de desenvolvimento*). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/D9991.htm. [Acesso a 20, setembro, 2018].

Brasil. (1996). Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. (*Estabelece diretrizes e bases da Educação Nacional*). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. [Acesso a 30, setembro, 2018].

Brasil. (1999). *Referenciais para a formação de professores. (Estabelece referências para formação de professores)*. Disponível em: <https://www.novaconcursos.com.br/blog/pdf/referencias-formacao-professores.pdf>. [Acesso a 25, setembro, 2018].

Brasil. (2005). Lei nº 11.091/20085, de 12 de janeiro de 2005. (*Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação, no âmbito das Instituições Federais de Ensino vinculadas ao Ministério da Educação, e dá outras providências*). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11091.htm. [Acesso a 13, outubro, 2018].

Bredeson, P. V. (2002). The architecture of professional development: materials, messages and meaning. *International Journal of Educational Research*, pp. 661-675.

Carneiro, M. I. P. (2014). *A Análise de Necessidades de Formação do Pessoal Não Docente: da idealização à realização de uma proposta de formação*. (Dissertação de Mestrado). Universidade do Minho, Braga.

Castells, M. (2002). *A era da informação: economia, sociedade e cultura* (6ª ed.). Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra.

Coutinho, C., Lisboa, E. (2011). Sociedade da Informação, do conhecimento e da aprendizagem: Desafios para educação no século XXI. *Revista de Educação*, 18 (1), 5-22.

Cunha, M. I. da (2013). O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. *Educação e Pesquisa*, 39(3), 609-626. doi: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022013005000014>.

Cunha, M. I. da. (2014). *Pressupostos do desenvolvimento profissional docente e o assessoramento pedagógico na universidade em exame*. Consultado em 07 de setembro de 2019, em http://redeestrado.org/xi_seminario/pdfs/eixo3/64.pdf.

Darling-Hammond, L. et al. (2009). *Professional learning in the learning profession: a status report on teacher development in the United States and abroad*. Washington: National Staff Development Council.

Day, C. (1999). *Developing Teachers. The Challenges of Lifelong Learning*. London: Falmer Press.

Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.

Day, C. (2007). Liderança e o impacto do Desenvolvimento Profissional Contínuo de Professores. In J. C. Morgado., & M. I. Reis, *Formação e Desenvolvimento Profissional Docente: Perspectivas Europeias*. (pp. 29-39). Braga: Centro de Investigação em Educação.

Demo, P. (2003). *Educar pela pesquisa*. (6ª ed). Campinas: Autores Associados.

Devechi, C. P. V., Trevisan, A. L. (2011). Abordagens na formação de professores: uma reconstrução aproximativa do campo conceitual. *Revista Brasileira de Educação*, 16(47), 409-516. doi:<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-4782011000200008>.

Duarte, A. R. C. (2017). A formação continuada como processo de aperfeiçoamento da atividade docente. *Revista Ciência Plural*, 3(2), 1-3.

Duarte, C. S. B (2009). *Análise das necessidades de formação contínua de professores dos cursos de educação e formação*. (Dissertação de Mestrado). Universidade de Lisboa, Lisboa.

Estevão, C. V. (2001). Formação, gestão, trabalho e cidadania: contributos para uma sociologia crítica da formação. *Educação & Sociedade*, 22 (77), 185-202.

Flores, A. M. (2007). *Perspectivas e Estratégias de formação de docentes do Ensino Superior (Relatório de investigação)*. Braga: Universidade do Minho.

Flores, M. A. (2014). Discursos do profissionalismo docente, paradoxos e alternativas conceptuais. *Revista Brasileira de Educação*, 19 (59), 851-859. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782014000900003>.

Flores, M. A. (2018). Vale a pena insistir no desenvolvimento profissional de professores? Questões críticas e alternativas possíveis. In M. A. Flores., A. M. C. Silva & S. Fernandes, *Contextos de Mediação e de Desenvolvimento Profissional*. (pp. 171-193) Santo Tirso: De Facto Editores.

Fullan, M. (1990). Staff Development Innovation and Institutional Development. In B. Joyce (ed.), *School Culture Through Staff Development*. (pp. 3-25). Virginia: ASCD.

Gallindo, C. J., Inforsato, E.C. (2008). Formação continuada errática e necessidades de formação docente: resultados de um levantamento de dados em municípios paulistas. *Interacções*, 9, 80-96. doi: <https://doi.org/10.25755/int.361>.

García, M.C., Vaillant, D. (2001). *Las tareas del formador*. Málaga: Ediciones Aljibe.

Gil, A. C. (1999). *Métodos e técnicas de pesquisa social* (5ª ed.). São Paulo: Atlas.

Google. (2017). *Clear Google Drive space & increase storage*. Consultado em 18 de junho de 2019 em <<https://support.google.com/drive/answer/6374270?src=soctw>>.

Gonçalves, J. A (2009). Desenvolvimento profissional e carreira docente — Fases da carreira, currículo e supervisão. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 08, 23-36.

Granville, M. A. (2007). *Teorias e práticas na formação de professores*. Campinas: Papyrus.

Grilo, A.C.F. (2012). *Análise das Necessidades de Formação e a planificação da formação*. (Dissertação de Mestrado). Universidade de Lisboa, Lisboa.

Hargreaves, A. (2003). *O Ensino na Sociedade do Conhecimento: a educação na era da insegurança*. Porto: Porto Editora.

Heideman, C. (1990). Introduction to staff development. In P. Burke et al. (eds.), *Programming for staff development*. (pp. 3-9). London: Falmer Press.

Heidemann, L. A., Oliveira, A. M. M. de. (2010). Ferramentas online no ensino de ciências: uma proposta com o Google Docs. *Física na Escola*, 11 (2), 30-33.

Imbernón, F. (2011). *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. (9°ed.). São Paulo: Cortez.

Imbernón, F. (2009). *Formação permanente do professorado: novas tendências*. São Paulo: Cortez.

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (2011). *Regimento Interno da Reitoria*. Disponível em: <http://portal.ifrn.edu.br/institucional/regimentos/regimento-interno-da-reitoria/view>. [Acesso a 26, maio, 2018].

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (2014). Plano de Desenvolvimento Institucional (2014-2018). Disponível em: <http://portal.ifrn.edu.br/institucional/pdi/lateral/pdi-2014-2018/plano-de-desenvolvimento-institucional-pdi-2014-2018-2/view>. [Acesso a 29, maio, 2018].

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (2011). *Resolução 67/2011-CONSUP*. (Aprova a atualização da Regulamento da Política de Capacitação dos servidores dessa Instituição, aprovado pela resolução n° 20/2005-CD/CEFET/RN). Disponível em: <http://portal.ifrn.edu.br/conselhos/consup/resolucoes/resolucoes-2011/resolucao-no-67-2011/view>. [Acesso a 26, maio, 2018].

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (2017). *Portaria 2548/2017-Reitoria/IFRN*. (Compõe o Comitê Estratégico de Gestão de Pessoas.) Disponível em: <http://portal.ifrn.edu.br/institucional/atos-administrativos/2017/boletim-de-servico-dezembro-2017/view>. [Acesso a 24, maio, 2018].

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (2018). *Portaria 1344/2018-Reitoria/IFRN*. (Compõe Grupo de Trabalho Recursos de Capacitação de 2019.) Disponível em: [file:///D:/Users/1896678/Downloads/BOLETIM%20DE%20SERVICO%20AGOSTO%202018%20\(1\).pdf](file:///D:/Users/1896678/Downloads/BOLETIM%20DE%20SERVICO%20AGOSTO%202018%20(1).pdf). [Acesso a 24, agosto, 2019].

Kennedy, A. (2005/06/01). Models of Continuing Professional Development: a framework for analysis. *Journal of In-service Education*, pp. 235-250.

Larrosa, J. (1999). *Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas*. Belo Horizonte: Autêntica.

Leher, R. (2014). *Organização, Estratégia Política e o Plano Nacional de Educação*. Consultado em 07 de setembro de 2019, em <<http://marxismo21.org/wp-content/uploads/2014/08/R-Leher-Estrat%C3%A9gia-Pol%C3%ADtica-e-Plano-Nacional-Educa%C3%A7%C3%A3o.pdf>>.

Leite, C., Pinto, C. L. (2014). Trabalho colaborativo: Um conceito polissêmico. *Conjectura: Filosofia e Educação*, 19(3), 143-170.

Libâneo J.C. (2002). Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: S.G Pimenta & E. Ghedin (orgs). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito* (pp.53-79). São Paulo: Cortez.

Libâneo, J. C. (2005). *Educação Escolar: políticas, estrutura e organização*. São Paulo: Cortez.

Libâneo. J. C. (2011). Didática e trabalho docente: a mediação didática do professor nas aulas. In: J. C. Libâneo & SUANNO M. V. R & LIMONTA, S. V. (Org.). *Concepções e práticas de ensino num mundo em mudança: diferentes olhares para a didática*. Goiânia: Editora PUC.

Libânio, J. B. (2001). *A arte de formar-se*. São Paulo: Edições Loyola.

Mancia, J. R., Cabral, L. C., Koerich, M. S. (2004). Educação permanente no contexto da enfermagem e na saúde. *Revista brasileira de enfermagem*, 57(5), 605-610. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S0034-71672004000500018>.

Marcelo, C.M. (2009). *Desenvolvimento Profissional: passado e futuro. Sísifo - Revista das Ciências da Educação*, 8, 7-22.

Marcelo, C.M. (1999). *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.

Masetto, M. T. (1998). Professor universitário: um profissional da educação na atividade docente. In: Masetto (Org.). *Docência na universidade* (pp. 926-956). Campinas: Papirus.

Mizukami, M. G. N. et al. (2002). *Escola e Aprendizagem da Docência*. São Carlos: Edufscar.

Montenegro, M. (2010). *Análise das Necessidades de Formação dos Professores de Inglês das Atividades de Enriquecimento Curricular*. (Dissertação de Mestrado). Universidade de Lisboa, Lisboa.

Nóvoa, A. (1992). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote.

Oldroyd, D., Hall, V. (1991). *Managing Staff Development*. London: Paul Chapman

Oliveira Júnior, A. P., Linhares, M. M. P., & Karwoski, A. M. (2018). Formação docente no contexto brasileiro das instituições federais de educação superior. *Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 26(48), 52-90. doi: <https://doi.org/10.1590/s0104-40362018002600902>.

- Perrenoud, P. (1993). *Práticas Pedagógicas, Profissão Docente e Formação: Perspectivas Sociológicas*. Portugal: Dom Quixote.
- Perrenoud, P. (2000). Dez novas competências para ensinar. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- Pimenta, S. G., & Anastasiou, L. das G. C. (2005). *Docência no ensino superior*. São Paulo: Editora Cortez.
- Pinheiro, C. M. S. da. (2014). *Percepções de profissionalismo docente: um estudo com professores do 2.º e 3.º ciclos do Ensino Secundário*. (Dissertação de Mestrado). Universidade do Minho, Braga.
- Pombo O. (1993). Para um modelo reflexivo de formação de professores. *Revista de Educação*, 3(2), 34-37.
- Ponte, J. P. (1994). Formação contínua: Políticas, concepções e práticas. *Aprender*, 16, (10).
- Power, S. (2008). The imaginative professional. In: C, Bryan (Org.). *Exploring professionalism*. Londres: Institute of Education.
- Prada, L. E. A (1997). *Formação participativa de docentes em serviço*. Taubaté: Cabral Editora Universitária.
- Rivas, N. P. P., Casagrande, L. D. R. (2005). *O desenvolvimento profissional e os novos espaços formativos na universidade: desafios e perspectivas para a docência superior*. Consultado em 07 de setembro de 2019, em <http://www.anped.org.br/28/texto/gt04/GT04-606-Int.doc>.
- Rodrigues, A. (2006). *Análise de práticas e de necessidades de formação*. Lisboa: Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Rodrigues, A., & Esteves, M. (1993). *A análise de necessidades na formação de professores*. Porto: Porto, 1993.
- Sachs, J. (2009). Aprender para melhorar ou melhorar a aprendizagem: O dilema do desenvolvimento profissional contínuo dos professores In: (orgs.) M. A. Flores & A. M. V. Simão. *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de Professores: Contextos e Perspectivas* (pp 99-118). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Gimeno, J. S. (1999). *Poderes instáveis em educação*. Porto Alegre: Artmed.
- Santos, M. (2009). *Professores formadores dos Centros de Novas Oportunidades: análise das suas necessidades de formação*. (Dissertação de Mestrado). Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Schon, D. (1992). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote.
- Shulman, L. S. (2005). Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 9(2), 1-30.

Silva, J. N. (2003). Formação Contínua de Professores. In M. C. Moraes, J. A. Pacheco, & M. O. Evangelista, Formação de Professores – Perspectivas educacionais e curriculares. Porto: Porto Editora.

Silva, M. O. E. da. (2000). *A análise de necessidade de formação na formação contínua de professores: um caminho para a integração escolar*. (Dissertação de Mestrado). Universidade de São Paulo, São Paulo.

Simões, C. S. B (2011). *Análise das necessidades de formação dos professores avaliadores*. (Dissertação de Mestrado). Universidade de Lisboa, Lisboa.

Souza, D. B. (2009). Os dilemas do professor iniciante: reflexões sobre os cursos de formação inicial. *Revista Multidisciplinar da UNIESP: Saber acadêmico*.

Sprinthall, N. A & Sprinthall, R. C. (1993). Psicologia Educacional. Lisboa: McGrawHill.

Tanuri, L. (2000). História da formação de professores. *Revista Brasileira de Educação, 14*, 61-68.

Vieira, A. M. (2014). *Análise das Necessidades de Formação Contínua de Professores do Ensino Secundário de Cabo Verde no contexto da Revisão Curricular*. (Dissertação de Mestrado). Universidade do Minho, Braga.

Whitty, G. (2008). Changing modes of teacher professionalism: traditional, managerial, collaborative and democratic. In: C. Bryan (Org.). *Exploring professionalism*. Londres: Institute of Education.

Zabalza, M. A. (2006). Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional. Madrid: Editora Narcea.

ANEXO I

Questionário de pesquisa

Análise de necessidades de formação

Este questionário insere-se no âmbito de um projeto de investigação no contexto do Mestrado em Desenvolvimento Curricular e Avaliação e pretende conhecer as necessidades de formação dos docentes e identificar expectativas e interesses de formação bem como estratégias para o seu desenvolvimento profissional. Os dados serão confidenciais. Se pretender conhecer os resultados deste estudo, por favor, contate Jobson Maranhão, através do email: jobsonrn@gmail.com

Required

Dados Biográficos

Sexo: *

Marque apenas uma opção.

- Masculino
- Feminino

Anos de serviço na carreira EBTT (Ensino Básico, Técnico e Tecnológico) até ao momento? *

Marque apenas uma opção.

- 0 - 3 anos
- a 6 anos
- 6 a 9 anos
- 10 a 20 anos Mais de 20 anos

Categoria Profissional: *

Marque apenas uma opção.

- 20 horas
- 40 horas
- Dedicção exclusiva

Qual o seu nível de formação ao entrar no IFRN como servidor? *

Marque apenas uma opção.

- Graduação
- Aperfeiçoamento
- Especialização
- Mestrado
- Doutorado
- Other:

Qual o seu nível de formação atual? *

Marque apenas uma opção.

- Graduação
- Aperfeiçoamento
- Especialização
- Mestrado
- Doutorado
- Other:

Qual o tipo de sua formação de graduação? *

Marque apenas uma opção.

- Bacharelado
- Licenciatura
- Other:

Nível na Carreira? *

Marque apenas uma opção.

- D – 101
- D – 102
- D - 201
- D - 202
- D - 301
- D - 302
- D - 303
- D - 304
- D - 401
- D - 402
- D - 403
- D - 404
- D – 501 (Titular)

Qual a sua disciplina de ingresso? *

Formação frequentada:

1.1. Frequentou ações de formação contínua nos últimos 3 anos? *

Marque apenas uma opção.

- Sim
- Não

1.2. Se frequentou, indique onde: (Pode assinalar mais do que uma resposta)

Pode assinalar mais que uma opção

- Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN)
- Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)
- Escola Nacional de Administração (ENAP)
- Instituições privadas promotoras de cursos de capacitação (Capacite, One Cursos, Educamundo, etc).
- Other:

1.2.1 Número de ações que participou?

Marque apenas uma opção.

- 1 a 3
- a 10
- Mais de 10

1.2.2 Temáticas:

Marque apenas uma opção.

- Ligadas à docência
- Ligadas à pesquisa
- Ligadas à extensão
- Other:

1.2.3. Duração: Considerar o total de horas de participação em todas as ações de formação contínua.

Pode assinalar mais que uma opção

- 1 a 3 horas
- 1 dia
- 1 a 3 dias
- Mais de 3 dias

2. Motivações

Indique as motivações que determinam a sua participação em ações de formação, pontuando cada um dos itens com base na seguinte escala:

1= nada importante 2= pouco importante 3= importante e 4= muito importante

Promover o meu desenvolvimento profissional: *

Marque apenas uma opção.

- 1 2 3 4

Desenvolver projetos de pesquisa: *

Marque apenas uma opção.

1 2 3 4

Refletir sobre as minhas práticas profissionais: *

Marque apenas uma opção.

1 2 3 4

Partilhar experiências pedagógicas: *

Marque apenas uma opção.

1 2 3 4

Desenvolvimento de competências que considero necessárias para meu trabalho: *

Marque apenas uma opção.

1 2 3 4

Atualizar conhecimentos: *

Marque apenas uma opção.

1 2 3 4

Progredir na carreira: *

Marque apenas uma opção.

1 2 3 4

Desenvolver estratégias para reforçar a integração dos saberes: *

Marque apenas uma opção.

1 2 3 4

Promover o trabalho colaborativo: *

Marque apenas uma opção.

1 2 3 4

Aprofundar questões ligadas à minha área de docência: *

Marque apenas uma opção.

- 1 2 3 4
-

Por obrigação ou exigência legal: *

Marque apenas uma opção.

- 1 2 3 4

Outras:

Qual o nível de importância? (no caso de ter marcado "outras")

Marque apenas uma opção.

-

Áreas de interesse

Indique as áreas temáticas (máximo cinco) que gostaria de ver abordadas em futuras ações de formação. *

Pode assinalar mais que uma opção

- Elaboração de provas de avaliação escritas
- Novas metodologias de ensino/aprendizagem Avaliação de competências
- Modelos de avaliação
- Formulação de objetivos de aprendizagem
- Identificação de resultados de aprendizagem (learning outcomes)
- Aprendizagem cooperativa
- Aprendizagem baseada na resolução de problemas
- Integração das TIC em contexto pedagógico Ensino por projetos
- Elaboração de Plano de Aulas Elaboração de ementas das disciplinas
- Como organizar e monitorar trabalhos de grupo
- Como trabalhar em turmas com muitos alunos
- Apoio a estudantes com deficiência
- Construção e/ou integração de materiais didáticos Gestão da sala de aula
- Estratégias para motivar os alunos
- Gestão do tempo para a docência
- Elaboração de Programas Ligação teoria-prática
- Integração interdisciplinar

- Apoio a projetos
- Como trabalhar em equipe
- Organização curricular no ensino superior
- Articular ensino-investigação
- Metodologia de investigação
- Refletir sobre o papel do professor
- Inteligência emocional
- Supervisão/Orientação de TCC/ Dissertações /teses
- Funções de Coordenação de Cursos Desenvolvimento de competências de comunicação
- Organização e apresentação de comunicações/palestras
- Other:

Organização da formação

Assinale as preferências em relação ao modo de concretização da formação.

Duração: *

Pode assinalar mais que uma opção

- 1 a 3 horas
- 1 dia
- 1 a 3 dias
- Mais de 3 dias
- Other:

Horário: *

Pode assinalar mais que uma opção

- Em horário laboral
- Em horário não laboral
- Durante o período letivo
- Durante o período não letivo
- Other:

Indique as suas preferências em relação às modalidades/metodologias a serem privilegiadas em futuras ações de formação. (Pode assinalar mais do que uma resposta).

- Discussões informais sobre tópicos previamente identificados
- Sessões práticas (por exemplo, construção de materiais/documentos)
- Realização de pequenos projetos de investigação sobre temáticas definidas pelos participantes Palestras seguidas de debate
- Estudo de caso
- Sessões orientadas para a resolução de problemas identificados pelos participantes
- Cursos

- Oficinas
- Mesas redondas
- Fóruns
- Realização de projetos de pesquisa sobre a minha prática
- Other:

Qual a sua experiência de formação contínua mais relevante e por quê? (Relate sobre o momento em que ocorreu, a temática e as aprendizagens) *

Suas respostas foram registradas. MUITO OBRIGADO PELA CONTRIBUIÇÃO!

ANEXO II

Declaração de sigilo ético-científico



Ministério da Educação
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte
REITORIA

Rua Dr. Nilo Bezerra Ramalho, 1692, Tirol, NATAL / RN, CEP 59015-300
Fone: (84) 4005-0768, (84) 4005-0750

DECLARAÇÃO 24/2019 - RE/IFRN

Declaro, para os devidos fins, que estou de acordo com a utilização do nome do INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE, por mim representado legalmente, nos termos do Decreto Presidencial de 15 de abril de 2016 (Diário Oficial da União Ano LVII Nº.73), na pesquisa intitulada "**UM ESTUDO SOBRE NECESSIDADES DE FORMAÇÃO DOS DOCENTES NUM INSTITUTO FEDERAL**", submetida pelo aluno Jobson Martins da Silva Maranhão, sob a orientação da Profa. Dra. Maria Assunção Flores, vinculado ao Programa de Mestrado no Instituto de Educação da Universidade do Minho/UMINHO-Portugal, na área de Desenvolvimento Curricular e Avaliação.

Márcio Adriano de Azevedo

Reitor em exercício

(assinado eletronicamente)

Documento assinado eletronicamente por:

■ **Marcio Adriano de Azevedo, REITOR - SUB-CHEFIA - RE**, em 29/10/2019 10:16:29.

Este documento foi emitido pelo SUAP em 29/10/2019. Para comprovar sua autenticidade, faça a leitura do QRCode ao lado ou acesse <https://suap.ifrn.edu.br/autenticar-documento/> e forneça os dados abaixo:

Código Verificador: 156086

Código de Autenticação: c4709405b8



ANEXO III

Carta de anuência



Ministério da Educação
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte
REITORIA
REITORIA

Rua Dr. Nilo Bezerra Ramalho, 1692, Tirol, NATAL / RN, CEP 59015-300

Carta de Anuência 26/2019 - RE/IFRN

29 de outubro de 2019

Eu, Márcio Adriano de Azevedo, Matrícula Siape nº 1453564, reitor em exercício do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, localizado no endereço: Rua Dr. Nilo Bezerra Ramalho, 1692, Tirol - Natal/RN, CEP: 59015-300, venho através deste documento, conceder a anuência para a realização da pesquisa intitulada **“UM ESTUDO SOBRE NECESSIDADES DE FORMAÇÃO DOS DOCENTES NUM INSTITUTO FEDERAL”**, no âmbito deste Instituto Federal, submetida pelo aluno JOBSON MARTINS DA SILVA MARANHÃO, sob a orientação do Profa. Dra. Maria Assunção Flores, vinculado ao Programa de Mestrado no Instituto de Educação da Universidade do Minho/UMINHO-Portugal, na área de Desenvolvimento Curricular e Avaliação. Ciente dos objetivos, métodos e técnicas que serão usados nesta pesquisa, concordo em fornecer todos os subsídios para seu desenvolvimento, desde que seja assegurado o que segue abaixo:

- 1) O cumprimento das determinações éticas da Resolução 466/12 CNS/MS;
- 2) A garantia do participante em solicitar e receber esclarecimentos antes, durante e depois do desenvolvimento da pesquisa;
- 3) Liberdade do participante de retirar a anuência a qualquer momento da pesquisa sem penalidade ou prejuízos.

Esta autorização está condicionada ao cumprimento das determinações éticas propostas na Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde - CNS e suas complementares. O descumprimento desses condicionamentos assegura-me o direito de retirar minha anuência a qualquer momento da pesquisa.

Documento assinado eletronicamente por:

• **Marcio Adriano de Azevedo, REITOR - SUB-CHEFIA - RE**, em 29/10/2019 10:15:46.

Este documento foi emitido pelo SUAP em 29/10/2019. Para comprovar sua autenticidade, faça a leitura do QRCode ao lado ou acesse <https://suap.ifrn.edu.br/autenticar-documento/> e forneça os dados abaixo:

Código Verificador: 156064

Código de Autenticação: 9ced596708

