



Uniube

UNIVERSIDADE DE UBERABA – UNIUBE

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

ELISABETE FERREIRA BORGES

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO
SUPERIOR DO IFTM: um modelo de [trans]formação**

Uberaba, MG, Brasil

2020

Elisabete Ferreira Borges

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO
SUPERIOR DO IFTM: um modelo de [trans]formação**

Tese apresentada à Banca Examinadora e ao Curso de Doutorado do Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade de Uberaba (UNIUBE), como requisito final para a obtenção do título de Doutora em Educação.

**Linha de pesquisa: Desenvolvimento Profissional,
Trabalho Docente e Processo de Ensino-aprendizagem
Orientador: Prof. Dr. Orlando Fernández Aquino**

Uberaba, MG

2020

Catálogo elaborado pelo Setor de Referência da Biblioteca Central UNIUBE

Borges, Elisabete Ferreira.
B644f Formação continuada de professores da educação superior do IFTM: um modelo de [trans]formação / Elisabete Ferreira Borges, Uberaba-MG, 2020.
236 f. il. : color.

Tese (Doutorado) – Universidade de Uberaba. Programa de Pós-Graduação em Educação. Linha de pesquisa: Desenvolvimento Profissional, Trabalho Docente e Processo de Ensino-aprendizagem.
Orientador: Prof. Dr. Orlando Fernández Aquino.

1. Professores – Formação. 2. Ensino profissional. I. Aquino, Orlando Fernández. II. Universidade de Uberaba. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD: 378.124

Elisabete Ferreira Borges

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO SUPERIOR
NO IFTM: UM MODELO DE [TRANS]FORMAÇÃO

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade de Uberaba, como requisito final para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Aprovada em 12/02/2020

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Orlando Fernández Aquino
(Orientador)
UNIUBE - Universidade de Uberaba.



Prof. Dr. José Carlos Libâneo
PUC-GO – Pontifícia Universidade
Católica de Goiás.



Prof.^a Dr.^a Joana Peixoto
IFG – Instituto Federal de Educação
Ciência e Tecnologia de Goiás.



Prof.^a Dr.^a Marilene Ribeiro Resende
UNIUBE – Universidade de Uberaba.



Prof.^a Dr.^a Adriana Rodrigues
UNIUBE – Universidade de Uberaba.

Dedicatória

Ao Sthênio pela compreensão e
carinho.

Às minhas filhas Stael e Andréa e
aos meus pais.

Agradecimentos

Ao Professor Doutor Orlando Fernández Aquino pela dedicada orientação, valiosos ensinamentos e paciência nas criteriosas correções e revisões deste projeto.

À Universidade de Uberaba por possibilitar a participação neste Programa de Pós-graduação em Educação.

Ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro que gerou condições para minha dedicação ao desenvolvimento deste trabalho.

Aos funcionários do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Uberaba.

Aos colegas da pós-graduação pelo agradável convívio.

Aos demais professores e colegas da pós-graduação em Educação e a todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização deste trabalho

RESUMO

As necessidades de formação continuada de professores da educação superior no Instituto Federal do Triângulo Mineiro, no município de Uberaba (MG), são o objeto desta tese. A investigação sobre professores da educação superior, em dois *campi* do IFTM, o *Campus* Uberaba e o *Campus* Uberaba Parque Tecnológico conduziu à constatação de necessidades formativas específicas considerando a diversidade do público atendido e a complexidade do trabalho desenvolvido. A investigação sobre a formação continuada caracterizada como o processo que ocorre durante a trajetória profissional foi desenvolvida no contexto do Grupo de Estudos e Pesquisas em Instrução, Desenvolvimento e Educação (GEPIDE), na linha de pesquisa Desenvolvimento Profissional, Trabalho Docente e Processo de Ensino-aprendizagem. O objetivo geral da pesquisa consistiu em compreender as necessidades de formação continuada de professores, para, em confronto com as proposições de políticas públicas para a área no Brasil, e em articulação com as propostas disponíveis na literatura atual, propor um modelo de [trans]formação continuada para professores do IFTM. Esse objetivo geral foi desmembrado nos seguintes objetivos específicos: elaborar uma síntese das políticas sobre formação continuada de professores no Brasil; sistematizar os resultados mais importantes de pesquisa sobre formação continuada de professores no Brasil; identificar e analisar as necessidades de formação continuada de professores no IFTM; estabelecer as relações entre políticas públicas, resultados científicos da área e as necessidades de formação continuada dos sujeitos da pesquisa e analisar quais necessidades formativas docentes contribuem para a proposição de um modelo para a formação continuada de professores no IFTM. A pesquisa de abordagem mista (quanti-qualitativa) adotou os seguintes procedimentos: pesquisa bibliográfica, pesquisa documental e um questionário exploratório aplicado aos professores no IFTM. Na pesquisa bibliográfica e documental foram identificados e analisados os conceitos: formação continuada docente, ação educativa, processos formativos, modelo de formação de professores. O materialismo histórico dialético consistiu-se no referencial epistemológico que fundamentou o encaminhamento da trajetória investigativa. A pesquisa de campo pode identificar e ressaltar os desafios: o teórico e o prático, o individual e o coletivo, a formação e o ensino, o objetivo e o subjetivo vividos pelos professores no IFTM que estão presentes na proposta formativa. Os resultados apontam que as trajetórias formativas docentes em um contexto institucional organizado para essa finalidade compõem o modelo de [trans]formação continuada capaz de desencadear o aprender ser professor. Essa aprendizagem tem que ser planejada e esse planejamento ocorrerá na perspectiva de uma ação conjunta que irá paulatinamente construindo uma pedagogia para o ensino superior envolvendo a aprendizagem e o desenvolvimento de ser professor. O fortalecimento do coletivo de estudos é essencial para a construção da *práxis* educativa a partir da aprendizagem por conexão e não apenas lineares. O modelo de [trans]formação docente está alicerçado na cultura institucional e na identidade docente, inserido no contexto nacional atual da Educação Profissional e Tecnológica.

Palavras-chave: Formação continuada docente. Educação Profissional e Tecnológica. Modelo de [trans]formação docente.

ABSTRACT

The continuing education needs of higher education teachers at the Federal Institute of Triângulo Mineiro, in the city of Uberaba (MG), is the object of this thesis. Research on higher education teachers at two IFTM campuses, Uberaba and Uberaba Technology Park, led to the finding of specific training needs considering the diversity of the public served and the complexity of the work developed there. The research on continuing education characterized as the process that occurs during the professional career was developed in the context of the Study and Research Group on Instruction, Development and Education (GEPIDE), in the line of research Professional Development, Teaching Work and Teaching Process- learning. The general objective of the research was to understand the continuing education needs of teachers, in order to confront the public policy propositions for the area in Brazil, and in articulation with the proposals available in the current literature, to propose a model of [trans] continuing training for IFTM teachers. This general objective was broken down into the following specific objectives: to elaborate a synthesis of the policies on continuing teacher education in Brazil; systematize the most important results of research on continuing teacher education in Brazil; identify and analyze the continuing education needs of IFTM teachers; to establish the relationship between public policies, scientific results of the area and the continuing education needs of the research subjects and to analyze which teacher training needs contribute to the proposition of a model for the continuing education of IFTM teachers. The qualitative approach research adopted the following procedures: bibliographic research, documentary research and an exploratory questionnaire applied to IFTM teachers. In the bibliographic and documentary research the concepts were identified and analyzed: continuous teacher formation, educational action, formative processes, model of teacher formation. The historical materialism dialectic consisted of the epistemological framework that supported the referral of the entire investigative trajectory. Field research can identify and highlight the challenges: the theoretical and practical, the individual and the collective, the formation and teaching, the objective and the subjective experienced by the IFTM teachers who are present in the formative proposal. The results show that the educational trajectories of teachers in an institutional context organized for this purpose make up the model of continuous [trans] formation capable of triggering learning to be a teacher. This learning has to be planned and this planning must take place from the perspective of a joint action-reflection that will gradually build a higher education pedagogy involving the learning and development of being a teacher. The strengthening of the collective of studies is essential for the construction of educational praxis based on connection learning and not only linear. The [trans] teacher training model is based on the institutional culture and the teaching identity, inserted in the current national context of Professional Education.

Keywords: Continuing teacher education. Professional and Technological Education. Model of [trans] formation.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Formação de professores: didática e organização escolar.

Figura 2 – Modelo de racionalidade técnica.

Figura 3 – Professor reflexivo.

Figura 4 – Desenvolvimento Profissional Docente (DPD): dimensões e modelos.

Figura 5 – Hierarquia de necessidades humanas segundo Abraham Maslow.

Figura 6 – Eixos de constituição do modelo de [trans]formação continuada de professores da educação superior do IFTM.

Figura 7 – Ciclos da carreira de professores da educação superior do IFTM, em 2019.

Figura 8 – Formação acadêmica de professores da educação superior do IFTM, em 2019.

Figura 9 – Modelo de [trans]formação: prática pedagógica de professores da educação superior do IFTM.

Figura 10 – Educação e ensino desenvolvente.

Figura 11 – Dinâmica do modelo de [trans]formação continuada docente – uma síntese.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Gênero de professores da educação superior do IFTM, em 2019.

Gráfico 2 – Anos de experiência de professores da educação superior do IFTM, em 2019.

Gráfico 3 – Formação acadêmica de professores da educação superior do IFTM, em 2019.

Gráfico 4 – Condição da formação acadêmica para atuar como professor.

Gráfico 5 – Formação acadêmica e condições para atuar como professor no IFTM, em 2019.

Gráfico 6 – Níveis da docência em que atuam os professores da educação superior do IFTM, em 2019.

Gráfico 7 – Funções de gestão desempenhadas pelos professores da educação superior do IFTM nos últimos cinco anos.

Gráfico 8 – Atividades de acolhimento aos professores novatos do IFTM.

Gráfico 9 – Saberes docentes: experiência, conhecimentos científicos e pedagógicos.

Gráfico 10 – A pesquisa e o ensino no IFTM.

Gráfico 11 – O uso de TIC e o ensino no IFTM.

Gráfico 12 – Pesquisa Institucional (PI) e o acompanhamento de projetos.

Gráfico 13 – Comissão Própria de Avaliação (CPA) – melhoria e aperfeiçoamento da comunidade acadêmica.

Gráfico 14 – Formação didático-pedagógica de professores da educação superior no IFTM.

Gráfico 15 – Atividades de formação continuada de professores – prioridades.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Expectativas, desejos e motivações – conhecimentos pedagógicos.

Quadro 2 – Expectativas, desejos e motivações – conhecimentos científicos.

Quadro 3 – Expectativas, desejos e motivações – conhecimentos científicos e pedagógicos.

Quadro 4 – Dificuldades, defeitos, deficiências e problemas.

Quadro 5 – Necessidades normativas.

Quadro 6 – Ações a serem realizadas.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AD – Assistência à Docência.

APCN – Apresentação de Projeto de Cursos Novos.

BNCC – Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica.

BNC -Formação – Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior.

CEFET – Centro Federal de Educação Tecnológica.

CNE – Conselho Nacional de Educação.

CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.

CPA – Comissão Própria de Avaliação.

DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais.

DDPM – Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério.

DP – Desenvolvimento Profissional.

DPD – Desenvolvimento Profissional Docente.

e-PROINFO – Ambiente Colaborativo de Aprendizagem.

GESTAR II – Programa Gestão da Aprendizagem Escolar

IES – Instituição de Ensino Superior.

IFTM – Instituto Federal do Triângulo Mineiro.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacional “Anísio Teixeira”.

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

MEC – Ministério da Educação

MG – Minas Gerais

OFS – Oficinas de Formação em Serviço.

OEI – Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura.

PI – Pesquisa Institucional.

PNE – Plano Nacional de Educação.

PREAL – Programa de Promoção das Reformas Educativas na América Latina.

PROEJA – Programa Nacional de Educação de Jovens e Adultos.

PROEN – Pró-Reitoria de Ensino.

PROINFANTIL – Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil.

PRO-INFO – Programa Nacional de Tecnologia Educacional.

PRONATEC – Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego

PROPI – Pró-Reitoria de Pós-graduação, Pesquisa e Inovação.

RES – Resolução.

SEAV – MA – Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinário – Ministério da Agricultura

SEMTEC – Secretaria de Ensino Médio e Tecnológico.

SETEC – Secretaria de Ensino Tecnológico.

SEMED – Secretaria Municipal de Educação de Manaus.

SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior.

SIPPE – Sistema Integrado para o Aperfeiçoamento de Professores em Exercício.

TE – Tutoria Educacional.

TIC – Tecnologia de Informação e Comunicação.

UNED – Unidade de Ensino Descentralizada.

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

UEA – Universidade do Estado do Amazonas.

UNIUBE – Universidade de Uberaba.

Sumário

INTRODUÇÃO	15
1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES: aspectos teóricos e legais	24
1.1 Formação profissional docente: fases, conceituação e modelos	27
1.2 Formação Continuada Docente.....	37
1.2.1 Formação continuada docente na educação superior	42
1.2.2 – Experiências inovadoras de formação continuada.....	44
1.3 Formação profissional docente no Brasil: aspectos legais	48
1.3.1 Formação profissional docente da educação básica, em nível superior	50
1.3.2 Formação profissional docente da educação superior	52
1.4 Formação docente no Plano Nacional de Educação.....	57
2 METODOLOGIA: referencial epistemológico, coleta e análise de dados e modelação	63
2.1 Materialismo histórico-dialético como enfoque epistemológico.....	70
2.2 Opção metodológica	76
2.2.1 Procedimentos e métodos de coleta de dados.....	79
2.2.2 Procedimentos e métodos de análise dos dados	81
2.3 Participantes	82
2.4 Método da modelação	83
3 NECESSIDADES FORMATIVAS DOCENTES	86
3.1 Conceituando necessidades.....	87
3.2 Análise de necessidades educativas como campo de investigação científica	95
3.3 Necessidades na perspectiva da Teoria Histórico Cultural	98
3.3.1 Teoria da Atividade.....	99
3.3.2 Teoria da Atividade de Estudo.....	103
4 CULTURA ORGANIZACIONAL NAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL	112
4.1 Cultura organizacional: perspectiva histórica da educação profissional.....	112
4.2 Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.....	122
4.3 Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro	130
5 DIAGNÓSTICO DE NECESSIDADES DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO IFTM	134
5.1 Caracterização do perfil de professores da educação superior no IFTM, atividades cotidianas relacionadas ao trabalho docente e necessidades de formação continuada.....	135
5.1.1 Perfil de professores que atuam na educação superior dos <i>campi</i> Uberaba e Uberaba Parque Tecnológico no IFTM, no município de Uberaba, (MG).....	135

5.1.2 Atividades cotidianas no IFTM relacionadas aos professores: acolhida aos professores novatos, saberes docentes, TDIC e pesquisa	145
5.1.3 Pesquisa Institucional e Comissão Própria de Avaliação	158
5.1.4 Participação em Atividades de Formação Continuada de Professores do IFTM, município de Uberaba – MG	161
6 MODELO DE [TRANS]FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO IFTM, NO MUNICÍPIO DE UBERABA (MG).....	180
6.1 Tecendo considerações sobre o tema	181
6.2 Concepção do modelo de [trans]formação continuada de professores da educação superior no IFTM.....	183
6.3 Organização e cultura institucional.....	185
CONSIDERAÇÕES FINAIS	209
REFERÊNCIAS	217
APÊNDICE 1	229
APÊNDICE 2.....	233
PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO	233
APÊNDICE 3.....	235
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	235
ANEXO 1	238
TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA	238
ANEXO 2	239
PLATAFORMA BRASIL – APROVAÇÃO DO PROJETO.....	239

INTRODUÇÃO

As necessidades de formação continuada de professores da educação superior do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro (IFTM), no município de Uberaba, no Estado de Minas Gerais, Brasil, constituíram-se no objeto de estudo desta pesquisa. Para estudar o tema proposto e enfrentar a sua solução foram estabelecidas as inter-relações entre as políticas públicas, os avanços científicos da área e a análise das necessidades formativas de professores.

O interesse em trabalhar este tema decorre da trajetória da pesquisadora enquanto professora cujo referencial foi a formação específica. Após o ensino fundamental (ginásio¹, na época em que estudou), o curso de Magistério foi a etapa seguinte. O Magistério foi uma escolha natural. Terminando esse nível de ensino – o Magistério, o passo seguinte foi ingressar no curso de Pedagogia. A partir do segundo ano na universidade, inicia-se a trajetória no magistério, inicialmente, como professora alfabetizadora e, em seguida, como professora de matemática para as 5ª e 6ª séries de uma escola complementar que atuava com a iniciação profissional.

A partir do quarto ano do curso de Pedagogia, a pesquisadora passou a ministrar aulas na Faculdade onde estudava. Nessa época, não havia exigência de titulação (mestrado e doutorado) para atuar na educação superior. Como assumiu muitas aulas no ensino superior, acabou deixando a educação básica, por falta de tempo para conciliar os dois níveis de ensino. Naquele momento, mesmo tendo prestado e sido aprovada em concurso público para atuar na Rede Pública Estadual de Educação, não chegou a assumir o cargo para o qual havia concorrido.

Durante dez anos, lecionando a disciplina Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e de 2º Grau, nos cursos de Licenciatura da Universidade de Uberaba, trabalhou com a história da educação brasileira, abordando e questionando as funções realizadas pelo sistema de ensino no Brasil. Depois de cinco anos de magistério superior, assumiu, simultaneamente, a direção de uma Escola Pública Municipal de Educação Fundamental (quatro últimas séries) onde permaneceu por seis anos. Nessa época, prestou concurso público, em nível nacional, para o cargo de Técnico em Assuntos Educacionais, e sendo aprovada, foi convocada para atuar em Brasília, no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacional “Anísio Teixeira” (INEP), do Ministério da Educação, onde permaneceu por quatro anos.

No INEP, participou de vários programas, dentre esses um de seminários objetivando avaliar os avanços e propor demandas de pesquisas para subsidiar o MEC na definição de

¹ Nas décadas de 1950 e 1960, o ensino fundamental era organizado em dois ciclos. O primeiro denominado ensino primário com a duração de quatro anos e o segundo, ginásio também com duração de quatro anos.

políticas públicas educacionais. Entre esses seminários, alguns foram direcionados para a questão da formação de professores. Na época, duas preocupações fundamentais motivaram a realização desses eventos: fazer o balanço dos estudos e pesquisas que analisam os problemas relacionados com a formação docente, bem como entrar em contato com experiências alternativas exitosas na área. A reflexão sobre essa dinâmica bipolarizada entre os saberes formais dos pesquisadores e os saberes dos professores permitiu ampliar as informações sobre a formação docente, e ao mesmo tempo, privilegiou uma abordagem retrospectiva com incursões na história da educação no Brasil.

Retornou a Uberaba, transferida para o Instituto Federal do Triângulo Mineiro, onde permanece até hoje. Nos últimos anos, sempre respondeu por atividades administrativas, mas voltadas para a atuação docente. No IFTM, exerceu os cargos de Supervisora Pedagógica, Diretora de Ensino e, atualmente, atua na Coordenação Geral de Pós-Graduação da Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa e Inovação. Acompanha os Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* desde a elaboração do Aplicativo do Projeto de Cursos Novos (APCN) junto à Capes, até a implantação e o desenvolvimento dos mesmos. Responde também pela análise dos Projetos Pedagógicos dos cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu*. Também participa da organização e realização de eventos científicos promovidos pela PROPI, em especial, na elaboração dos projetos solicitando recursos junto às agências de fomento.

Quando retornou para Uberaba, fez o mestrado em Educação e hoje está cursando o doutorado também em Educação, ambos na Universidade de Uberaba. A trajetória da pesquisadora, portanto, em termos de formação e de atuação profissional sempre estiveram ligadas à atividade docente com os seus impasses que convidam à busca de respostas aos inúmeros desafios inerentes à área educacional presentes em todo o percurso e a cada momento da ação pedagógica.

Essa trajetória de vida conduziu a pesquisadora à definição do presente projeto de pesquisa o qual pretende analisar as necessidades de formação continuada de professores de educação superior do IFTM, no município de Uberaba – MG para, em confronto com as proposições de políticas públicas para a área no Brasil, e em articulação com as propostas disponíveis na literatura atual propor um modelo de [trans]formação continuada para os professores do IFTM.

Com o objetivo geral de compreender as necessidades formativas de professores da educação superior no Instituto Federal do Triângulo Mineiro e propor um modelo de [trans]formação para esses docentes, a presente tese buscou respaldo na Teoria da Atividade de Leontiev (1978) e Davydov (1988) para empreender esse desafio. Segundo Shtoff citado por

Davidov (1988), entende-se por modelo um sistema representado mentalmente ou realizado materialmente, o qual refletindo ou reproduzindo o objeto de investigação é capaz de substituí-lo de modo que seu estudo dê uma nova informação sobre este objeto. Os modelos são usados nos experimentos e suas representações constituem-se como produtos de uma complexa atividade cognoscitiva, já que inclui, antes de tudo, a elaboração mental de material sensorial inicial, e sua separação em momentos casuais. Enfim, os modelos são produtos e realizações da atividade intelectual.

Para realizar o objetivo geral foi usado, portanto, o método da modelação que é considerado um recurso do pensamento científico. A escolha deste método para apresentar os resultados da pesquisa se deu pela possibilidade de se criar abstrações para explicar a realidade estudada. O modelo como substituto do objeto de investigação mostra-se como algo semelhante a ele, onde existe uma correspondência objetiva entre o modelo e o objeto. No presente estudo a relação objetivo-subjetivo é essencial e o modelo reflete essa unidade.

As necessidades de formação continuada de professores da educação superior no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro (IFTM), constituem-se no objeto de estudo desta pesquisa. Para fundamentar o estudo sobre necessidades formativas buscou-se conceituar a expressão e realizar uma síntese do marco teórico, do momento histórico em que ele passa a ser usado como referência para o planejamento educacional e uma abordagem na perspectiva da Teoria da Atividade determinaram as diretrizes que foram adotadas para tratar o tema.

Necessidades formativas é uma expressão que admite acepções que divergem segundo o tempo, os contextos socioeconômicos, culturais e educativos da sua construção, e determinam os processos de explicitação de modo a apreender, analisar e compreender as necessidades docentes. As necessidades humanas originam-se por diferentes razões, mas o que as distingue umas das outras é o seu objeto, isto é, “o objeto da atividade é seu motivo real” (LEONTIEV, 1983, p. 8). Este será o conceito de necessidade adotado nesta tese. Feitas as considerações sobre o que são necessidades formativas, era necessário responder o problema que se queria investigar: quais são as necessidades de desenvolvimento profissional de professores no IFTM?

Nos últimos séculos, o desenvolvimento do conhecimento científico ocorreu vertiginosamente e, sem dúvida, constitui-se um dos principais valores humanos. Essa evolução se dá a partir de questões científicas, nas quais se testam hipóteses e se geram saberes. Esse fato determina a necessidade de uma formação contínua de professores em relação aos conhecimentos científicos, pedagógicos e tecnológicos.

Outro fato recente que exige a necessidade de formação continuada de professores refere-se à mudança, na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), no processo de avaliação dos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, que deixa de ser uma avaliação externa baseada em produtos e passa a colocar foco em um processo de autoavaliação dos programas, incluindo entre vários itens os que se seguem: como o programa avalia a formação continuada de professores? Como ocorre a autoavaliação do programa em relação à avaliação institucional, envolvendo a Comissão Própria de Avaliação (CPA)?

Sempre com foco no tema da tese – formação continuada de professores do IFTM, os conhecimentos encontrados foram sendo organizados de modo a propor auxílios aos docentes para rever e superar dificuldades em suas trajetórias de autoformação e atuação, além de proporcionar a sua formação contínua. Nestes termos, além do problema norteador da pesquisa, foi estabelecida como hipótese: as necessidades de formação continuada dos professores do IFTM e sua solução podem ser enfrentadas a partir do estabelecimento das inter-relações entre as políticas públicas, os avanços científicos da área e a análise das necessidades de professores.

Os objetivos específicos estabelecidos nortearam o desenvolvimento da investigação. São eles: 1 – Elaborar uma síntese das políticas sobre formação continuada de professores no Brasil; 2 – Sistematizar os resultados da pesquisa sobre formação continuada no Brasil; 3 – Identificar e analisar as necessidades de formação continuada de professores no IFTM; 4 – Estabelecer as relações entre políticas públicas, resultados científicos da área e as necessidades de formação dos sujeitos da pesquisa, e 5 – Compreender as necessidades formativas e propor um modelo de [trans]formação continuada de professores no IFTM.

O texto está organizado em seis capítulos, além da Introdução e das Considerações Finais. Nesta Introdução objetiva-se apresentar uma descrição ao mesmo tempo ampla, porém sucinta de todo o processo investigativo. O primeiro capítulo, com o título: “Formação de professores: aspectos teóricos e legais” abordará questões sobre formação docente. Refletir sobre os desafios postos, nesse início do século XXI, para a formação e o desenvolvimento profissional de professores é o propósito do primeiro capítulo. Como metodologia, para este capítulo, foram usados os mapas conceituais, como uma técnica de ensino, aprendizagem, pesquisa e avaliação, inspirada na teoria do materialismo histórico dialético. As considerações tecidas proporcionaram a compreensão dialética das relações sociais que envolvem professores e estudantes e concebe a comunidade educacional numa perspectiva crítica da produção da existência humana.

O desenvolvimento profissional dos professores envolve a sua formação pessoal e profissional e um repensar do currículo e da escola para alcançar as finalidades educativas que

a instituição se propõe realizar. A instituição deve aprimorar o contexto escolar para proporcionar melhores condições objetivas para a realização do trabalho docente e, em consequência, possibilitar a melhoria da qualidade da educação que os alunos recebem proporcionando a elevação de suas condições de vida e assegurando-lhes a dignidade humana a que tem direito.

Com o título: “Metodologia: referencial epistemológico, coleta e análise de dados e modelação”, buscar-se-á apontar o caminho percorrido, nesta investigação, e constituir-se-á no tema do segundo capítulo. Ao propor esta tese, o desafio era buscar em cada etapa elementos que possibilitassem a compreensão da docência na educação superior no IFTM e a suas necessidades em termos de adequar a sua formação aos desafios postos pelo contexto educativo da instituição. A análise conduziu ao encontro de saberes, posicionamentos, identidades constituídas pelos sujeitos em suas trajetórias profissionais e de vida. A interação desses elementos constituiu-se no aporte, no ponto central do estudo na proposição do modelo de [trans]formação continuada de professores no IFTM.

No presente estudo optou-se por uma abordagem mista (quanti-quantitativa) que possibilita envolver dados objetivos e subjetivos, fato este que colabora na compreensão do objeto da investigação. No decorrer do capítulo serão apresentadas considerações sobre o materialismo histórico dialético como referencial teórico norteador do mesmo, bem como as opções e procedimentos metodológicos utilizados e o método da modelação como recurso para a abordagem científica apresentada por Leontiev (1978) e Davidov (1988).

Ressalta-se que a mudança, no final do século XX e início do século XXI, passou a ser a característica social, cultural, econômica, educacional (...) dominante e transformou-se em um indicador de investigação. As descobertas tecnológicas, em especial, têm interferido nos processos mentais que já não operam apenas por abstração, mas pelas múltiplas interações que ocorre com os objetos do conhecimento. Necessidades emergentes surgem e desafiam as políticas públicas de educação a desencadearem inovações curriculares e estruturais na instituição de ensino.

O terceiro capítulo intitulado: “Necessidades formativas docentes” tratará do objeto da investigação, isto é, construirá os referenciais teóricos que nortearão a análise de necessidades formativas de professores de educação superior atuantes em cursos de graduação e de pós-graduação *lato e stricto sensu* no IFTM. Com esse objeto de estudo a pesquisa realizará o levantamento e a análise de necessidades de formação de professores por meio de dados obtidos junto a estes professores, com a aplicação de um questionário.

O resultado deste estudo constituir-se-á no embasamento para a elaboração do modelo de [trans]formação docente contínua, de modo a atender à necessidade de respaldar as políticas institucionais na exposição de dados sobre a formação e as necessidades formativas de seus membros. A educação representa um aspecto essencial no desenvolvimento individual, profissional e social, e para promovê-la, há que se identificar e analisar as necessidades educativas e, dentre essas, encontram-se as necessidades de formação de professores que são os responsáveis para intermediar o processo educativo.

A presunção sobre as necessidades de formação do professor em relação ao que ele deve responder continuamente esteve presente em qualquer sistema, modelo ou situação de formação de professores. Todavia, nem sempre há uma correspondência entre os modos como a formação ocorre e a atuação profissional, a formação profissional e o desenvolvimento pessoal e profissional do professor. Esse fato está a exigir que se investigue sobre as necessidades de formação dos professores para recolher, explicitar, compreender e traduzir essas informações em objetivos de formação. É um campo de análise complexo que exige a perspectiva de profundidade.

Realizada uma breve contextualização do tema entre diferentes autores e indicando-se o momento em que as necessidades passam a fazer parte do planejamento dos processos formativos docentes, foi inserido, no capítulo três, uma abordagem sobre a Teoria da Atividade e a Teoria da Atividade de Estudo por considerar esse referencial como o mais coerente com o método usado, isto é, o materialismo histórico dialético.

A identidade profissional se constitui no cotidiano das instituições. A compreensão sobre a cultura organizacional e a perspectiva histórica que foi determinando os valores, as rotinas, os hábitos, as relações interpessoais, institucionais e sociais são essenciais para a análise do contexto e definição de territórios de atuação institucional. Para este entendimento “Cultura Organizacional nas Instituições de Educação Profissional no Brasil” será o tema do quarto capítulo.

As necessidades de formação continuada de professores do IFTM e como solucioná-las, buscando identificar as determinações que envolvem esta situação concreta, constituiu-se no objeto de estudo desta investigação e é o tema abordado no quinto capítulo, que tem como título: “Diagnóstico de necessidades de formação continuada de professores da educação superior no IFTM”. Tendo como referencial teórico o método materialista histórico-dialético, a aplicação de um questionário foi o instrumento adotado para estabelecer os nexos internos, os condicionantes objetivos da realidade mais ampla em que os sujeitos da pesquisa estão inseridos e, a partir daí, a formalização de sínteses.

A descrição do perfil profissional e de elementos que fazem parte do cotidiano do trabalho docente oferecem dados significativos para a compreensão de necessidades formativas desses professores. As considerações realizadas no capítulo conduzem à caracterização do IFTM e de suas áreas de atuação como um cenário único e peculiar que determina necessidades formativas docentes específicas. A compreensão do processo que constitui o contexto escolar e as pessoas que fazem parte dele colabora na busca do que pode ser inserido em um modelo de [trans]formação continuada docente que proporcione a melhoria do trabalho desenvolvido pelos professores na referida instituição.

Seguindo um núcleo temático consistente e diversificando as perspectivas de análise, o sexto capítulo, com o título: “Modelo de [trans]formação continuada de professores da educação superior no IFTM” coloca à disposição do leitor uma reflexão sobre a situação de professores no IFTM, no ano de 2019, período em que foi aplicado o questionário exploratório, e a partir daí, tece considerações acerca de alguns dilemas da profissão docente que justificam a proposta de um modelo de [trans]formação continuada docente.

A opção por realizar um projeto piloto, de natureza empírica, para tratar da formação continuada de professores da educação superior no IFTM, decorreu do fato de se tratar de um trabalho acadêmico. Era necessário testar a metodologia antes de estendê-la para toda a instituição. Daí o recorte. A escolha pela educação superior justifica-se pelo fato de ser uma realidade recente no Instituto e, por isso, necessária à sua análise e compreensão enquanto educação tecnológica. A abordagem voltada para a questão epistemológica da prática pedagógica do professor, fundamentada em conhecimento teórico, científico e acadêmico que permeia essa ação profissional faz parte do método escolhido como referencial deste projeto: o materialismo histórico dialético.

Para Duarte (2003), autores como Donald Schön (1997), Mauricio Tardif (2000) e Philippe Perrenoud (2002) valorizam a prática em detrimento do saber escolar, posição essa muito próxima do ideário escolanovista, isto é, às chamadas ‘pedagogias ativas’ ou ‘pedagogias do aprender a aprender’. Em vários estudos que abordam a formação de professores, no final do século XX e início do século XXI, inseridos no contexto do neoliberalismo e das teorias pós-modernas, há clara e intencional desvalorização do conhecimento científico, teórico e acadêmico em relação ao conhecimento escolar.

Contrapondo-se à crítica de Duarte, é preciso dizer sobre a importância de aprender a ser professor. O *modus operandi* docente exige conhecimentos teóricos e práticos que podem e devem ser trabalhados no âmbito da instituição educacional. É necessário ressaltar que não se trata de deslocar o conhecimento escolar para o conhecimento cotidiano, nem desconsiderar o

saber escolar superior em relação ao saber empírico. A análise do contexto empírico remete a um local que precisa ser conhecido em suas características organizacionais, os sujeitos que ali atuam, a cultura organizacional, dentre outros aspectos. De nenhuma forma há que se descaracterizar o saber escolar de sua função essencial que é o desenvolvimento das atividades mentais superiores responsáveis pelo processo de humanização do homem e finalidade específica da educação escolar.

A compreensão dos processos formativos atuais pressupõe considerar a (des)estabilização do trabalho docente, levando o professor a uma contínua reorganização da ação pedagógica, fato esse que favorece a aprendizagem de ser professor. Dimensões da pedagogia da educação superior ganham novos contornos, sentidos e valores que interferem nas relações interpessoais que possibilitam aos professores apreender novas formas de inserção no mundo da docência.

Propor um modelo de [trans]formação docente da educação superior é antes de tudo pensar em uma pedagogia para esse nível de ensino que implica em um processo de aprendizagem docente se se considera a necessidade da tomada de consciência sobre as inter-relações entre teoria e prática, sobretudo, considerando que esse professor tem por função primordial formar profissionais de diferentes áreas de atuação.

A formação do professor enfoca ou a teoria, ou a prática como ferramentas conceituais sem, contudo, configurá-las em um todo relacional. Cabe ao professor da educação superior realizar essa dinâmica em relação ao processo de profissionalização discente, mas também apropriar-se do seu processo de apreender à docência. O professor da educação superior há que organizar os processos formativos por meio dos estudos teóricos, mas precisa compreender a prática educativa enquanto dimensão social, acadêmica e pedagógica.

O modelo de [trans]formação docente proposto inclui a reflexão sobre a prática pedagógica e suas relações com a teoria como uma forma de rever e reformular os conhecimentos. O processo de formação, comprometido com as ações transformadoras que integram e articulam o fazer pedagógico, envolve situações inovadoras e os problemas em busca de novas alternativas pedagógicas.

O trabalho compartilhado faz parte do modelo de [trans]formação docente a fim de romper a tradição de formação sectária e individual ainda muito presente nas instituições. A existência de espaços comuns de aprendizagem, a discussão da prática pedagógica há de fortalecer o trabalho em equipe e os laços de confiança e cooperação constituindo-se em um aporte necessário à construção de uma pedagogia para a educação superior.

O presente estudo ocorreu vinculado à Linha de Pesquisa: Desenvolvimento Profissional, Trabalho Docente e Processo de Ensino-aprendizagem, bem como ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Instrução, Desenvolvimento e Educação (GEPIDE), ambos inseridos no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Uberaba, na cidade de Uberaba, no Estado de Minas Gerais (MG). Esta pesquisa faz parte do projeto: Necessidades de Formação Continuada de Professores da Educação Básica e Superior em Minas Gerais: um estudo diagnóstico, aprovado pela FAPEMIG, Processo: PPM-00347-18, coordenado pelo orientador desta Tese.

1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES: aspectos teóricos e legais

Para subsidiar a análise do processo de formação continuada de docentes do IFTM, optou-se por realizar uma pesquisa bibliográfica sobre formação de professores, a partir de autores que discutem o tema com diferentes enfoques. A literatura consultada possibilitou a problematização do processo de formação docente e pode suscitar questões pertinentes às diferentes abordagens.

Organizações internacionais como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI), dentre outras, tem induzido a discussão da formação docente a partir do conceito de Desenvolvimento Profissional Docente (DPD). A racionalidade técnica (CONTRERAS DOMINGO, 2002), o professor reflexivo (SHÖN, 1997), o professor pesquisador (ZEICHNER, 1998) e o desenvolvimento profissional do professor são modelos de atuação docente que serão objeto de reflexão neste capítulo.

Com a pergunta: “Desenvolvimento Profissional Docente (DPD): um termo guarda-chuva ou um novo sentido à formação?” Fiorentini e Crecci (2013) desencadeiam uma discussão a respeito do DPD enquanto alternativa de desenvolvimento da profissionalidade docente, destacando os trabalhos de pesquisa do professor e as comunidades investigativas como fatores que podem contribuir para que ocorra o desenvolvimento profissional docente de forma diferenciada. O termo guarda-chuva, na atualidade, abarca atividades, processos e concepções de formação de professores. Todavia, os autores acreditam que o DPD, formação continuada e/ou permanente fazem parte de um mesmo universo, não havendo diferenciação entre as especificidades de cada conceito.

Retomando a questão formação docente ou desenvolvimento profissional, segundo Imbernón (2019), diante da complexidade do tema abordado, torna-se indispensável algumas considerações para esclarecer a diferença entre as duas expressões. Frequentemente, esses termos são usados como sinônimos. Esse fato reduz o desenvolvimento profissional a uma única variável: a formação profissional. E, não é certo que o desenvolvimento profissional docente ocorra unicamente com o desenvolvimento pedagógico, o conhecimento e compreensão de si mesmo, o desenvolvimento cognitivo e o técnico, sim é tudo isso e mais, pois envolve uma situação profissional (salário, ambiente de trabalho, carreira, profissionalização, dentre outros) fatores esses que possibilitam ou impedem o desenvolvimento de uma carreira docente.

O desenvolvimento da profissão docente ocorre mediante a presença de diversos fatores: o salário, a demanda do mercado de trabalho, o ambiente de trabalho nas instituições onde se

exerce a docência, a promoção na carreira, as estruturas hierárquicas, a carreira docente, dentre outros, e também pela formação inicial e continuada que a pessoa realiza ao longo de sua vida profissional. O desenvolvimento profissional resulta, portanto, de um conjunto de fatores que favorecem ou dificultam a trajetória profissional docente. Uma melhor formação facilita, sem dúvida, o desenvolvimento profissional, porém outros aspectos são determinantes nesse processo.

Pode-se ocorrer uma excelente política de formação sem resultados significativos quando outros fatores estão ausentes. Em síntese, a formação é um elemento importante no desenvolvimento profissional, porém não é o único e, talvez, não seja o decisivo. Portanto, é necessário pensar o desenvolvimento profissional numa perspectiva que ultrapassa os limites da formação docente, seja a inicial ou permanente, para que, de fato, ocorra a melhoria da prática laboral, de crenças, valores e conhecimentos, com o propósito de aumentar a qualidade da atuação dos professores na sala de aula, em sua ação investigadora e de gestão (IMBERNÓN, 2019, pp. 154-155).

No que se refere ao conceito de formação docente, Marcelo García (1999) o analisa em suas fases de pré-treino, inicial, iniciação e permanente e um conceito de formação docente, que será apresentado na seção seguinte. Em relação ao desenvolvimento profissional dos professores, o autor destaca que o foco do professor não pode ficar restrito ao conteúdo disciplinar, é necessário que haja articulação com a organização do currículo e da escola. É nessa perspectiva de um envolvimento do professor no desenvolvimento curricular e institucional que podem ocorrer transformações mais objetivas no contexto educacional.

Zeichner (1998) e Giroux (1999) colocam para discussão as propostas de professores como pesquisadores e intelectuais transformadores, respectivamente. Dourado (2015) e Azevedo *et al* (2012) fazem considerações sobre a formação inicial de professores no Brasil. Gaeta e Masetto (2013), Cunha (2009) e Imbernón (2010) tecem considerações sobre o professor que atua no ensino superior.

O texto deste capítulo foi desenvolvido usando Mapas Conceituais (FIGURAS 1, 2, 3 e 4), considerados como um instrumento útil na identificação de conceitos e ideias apresentados pelos autores. Para Veiga (2013, p. 43), o mapa conceitual é “uma técnica de ensino, aprendizagem, pesquisa e avaliação, inspirada na perspectiva histórico-crítica de educação”. A construção dos mapas conceituais ocorreu a partir da utilização do *software* livre “*Cmaptools*” (<https://cmaptools.softonic.com.br/>).

Os mapas conceituais constituem-se em um instrumento importante de valorização do processo didático, sobretudo, por abarcar a dimensão relacional envolvendo o ensino, a

aprendizagem, a pesquisa e a avaliação. Essa técnica insere-se na perspectiva da Teoria Histórico Cultural porque considera o ensino como uma prática social que promove o desenvolvimento dos estudantes, enquanto sujeitos da aprendizagem. O mapa conceitual é uma representação essencialmente cognitiva e lógica, necessariamente coerente e visual do conhecimento sobre um argumento preciso, mas com contornos flexíveis (que tem relações abertas ou latentes com qualquer outro conteúdo), é principalmente conceitual e em alguma medida factual.

O processo educacional é intencional, permeado de valores e contradições, e caracteriza-se pela multidisciplinaridade de fatores que favorecem a construção do conhecimento a partir do envolvimento dos estudantes. Os mapas conceituais constituem-se, portanto, em ferramenta que auxilia o professor no ato de ensinar. São consideradas estratégias de ensino com um duplo sentido: como técnica de ensino e de aprendizagem e como técnica de investigação e avaliação.

Os mapas conceituais proporcionam a reflexão metodológica em uma visão que tem no empírico seu ponto de partida, mas com a clareza de que é necessário ir para além das aparências, não se contentando com a descrição dos fatos, mas buscando a explicação do processo de constituição do objeto estudado, ou seja, estudá-lo em seu processo histórico. Este é um dos critérios do método materialista histórico dialético que parte do empírico, mas vai além da descrição dos fatos (aparência) e busca a explicação do processo na sua construção histórica e relacional.

A historicidade permite olhar para a realidade e pensá-la em movimento [...] e apreender seu movimento é dar lugar à questão de “como surgiu”, como se movimentou e como se transformou” (AGUIAR & OZELLA, 2013, p. 303). Implica não o simples movimento, mas também, a compreensão de uma determinada direção da mudança, uma direção que se expressa em transformações qualitativas de determinados contextos.

Os mapas conceituais ao trabalharem com as palavras enfatizam a linguagem, os signos que expressam os pensamentos e os sentidos. O pensamento é a atividade interna traduzida por meio da palavra. Segundo Aguiar (2006, p. 129), os signos são “os meios de contato com o mundo exterior e, também, do homem consigo mesmo e com a própria consciência”. Representam uma forma privilegiada de apreensão do pensar e do agir do homem.

A palavra é o objeto da consciência. O significado semântico das palavras traduz as relações que a palavra encerra, mas ao mesmo tempo as palavras são produtos históricos e sociais. Os significados constituem o ponto de partida: sabe-se que eles contêm mais do que aparentam e que, por meio de análise e interpretações, pode-se caminhar para uma compreensão mais apurada daquilo que está sendo investigado (AGUIAR & OZELLA, 2013).

As palavras também traduzem os motivos que mobilizam os processos de construção de sentido e das atividades dos sujeitos. Os mapas conceituais objetivam a aglutinação das palavras possibilitando considerar semelhança, contraposição e complementariedade. São instrumentos complexos e sintetizadores de determinado contexto sócio-histórico. Constitui-se em um processo interpretativo que proporciona a compreensão crítica do pesquisador em relação ao contexto que está sendo investigado.

1.1 Formação profissional docente: fases, conceituação e modelos

Para falar da formação profissional docente recorreu-se às considerações de Marcelo García (1999), buscando frisar alguns elementos destacados pelo autor e considerados basilares para o entendimento do tema ora analisado. Assim, para ele, o processo de formação profissional ocorre em quatro fases: a primeira é a de pré-treino e abrange aquelas experiências que a pessoa vivenciou como aluno e se espelha naqueles professores que ficaram marcados no seu imaginário como modelos a serem seguidos. É um processo de internalização das representações sociais.

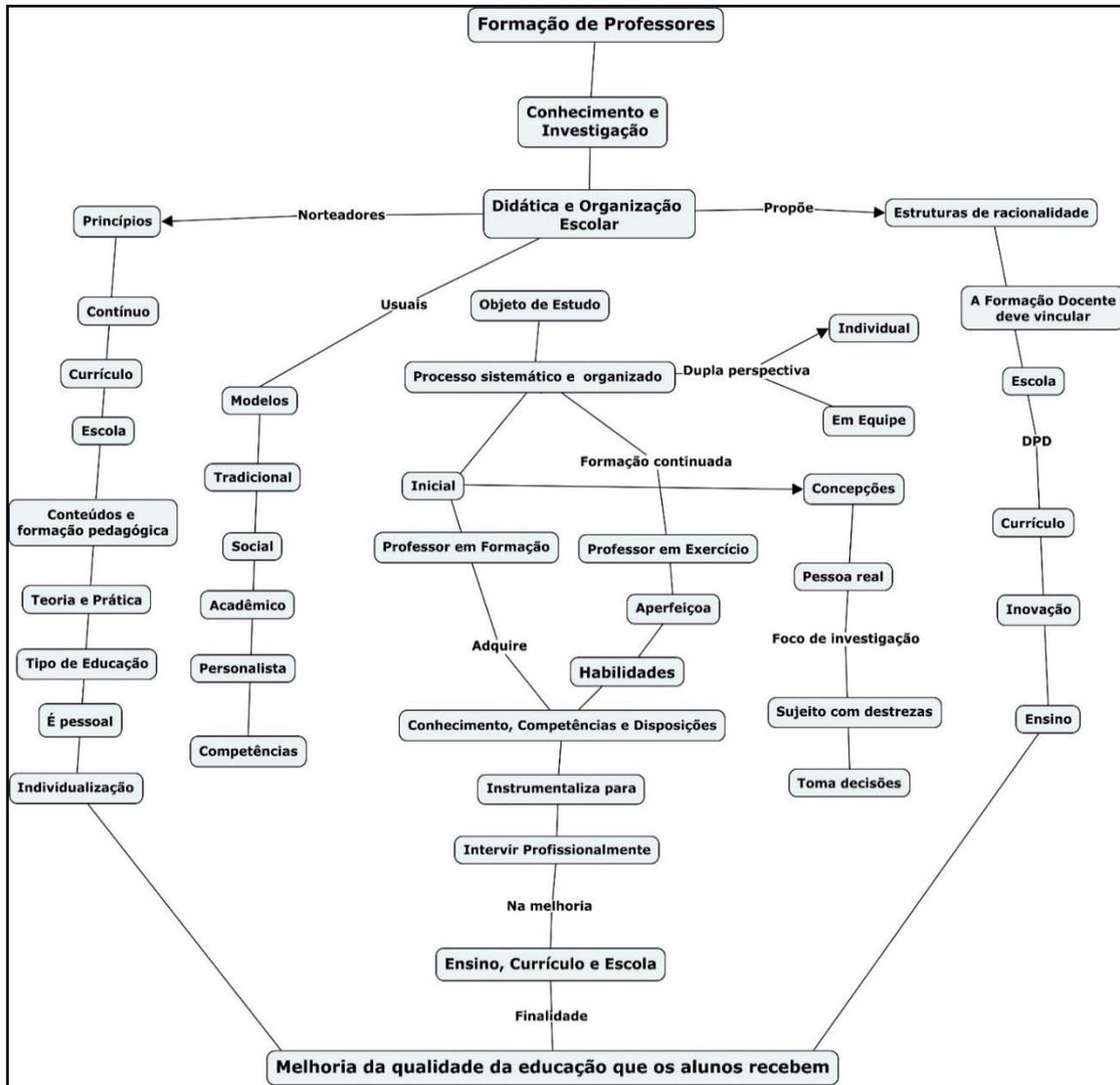
A segunda fase trata-se da formação inicial e compreende os cursos de formação regulares de docente. É a etapa de preparação e acontece em instituições específicas com finalidades voltadas para essa formação. A terceira fase diz respeito ao período de iniciação à docência que corresponde ao início da atividade profissional, em que ocorre um aprendizado na prática. Finalmente, a última fase refere-se à formação permanente que ocorre durante toda a trajetória do professor como profissional do ensino. Feito esse percurso no processo de formação, Marcelo García (1999, p.26) apresenta um conceito de formação de professores, a seguir transcrito:

A Formação de Professores é a área de conhecimento, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didática e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipa, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem.

A Figura 1 – ‘Formação de Professores – didática e organização escolar’ coloca em destaque os elementos que aparecem no conceito proposto por Marcelo García (1999). Além dos aspectos ressaltados no conceito, o autor apresenta os princípios norteadores desse processo formativo: ser contínuo, integrar a formação de professores em processos de mudança, inovação e desenvolvimento curricular. Pressupõe, ainda, ligar os processos de formação docente com o

desenvolvimento organizacional da escola, integrando os conteúdos acadêmicos e disciplinares à formação pedagógica dos professores, enfim integrando teoria e prática.

Figura 1 – Formação de Professores: didática e organização escolar



Fonte: Elaborado pela autora, 2019.

A formação recebida pelo professor precisa corresponder ao tipo de educação que ele irá desenvolver. A experiência de formação profissional ao ser individualizada corresponde às expectativas dos professores enquanto pessoa e profissional, e finalmente essa formação sendo crítica, será capaz de desenvolver capacidades de gerar conhecimentos e, valorizar o conhecimento desenvolvido por outros.

Marcelo García (1999) identifica também os modelos mais frequentes na formação desse profissional, ou seja, o tradicional, o social, o acadêmico, o personalista e o por

competência, e afirma que o processo dispõe de uma estrutura de racionalidade que precisa estar vinculada à escola, ao currículo, à inovação e ao ensino.

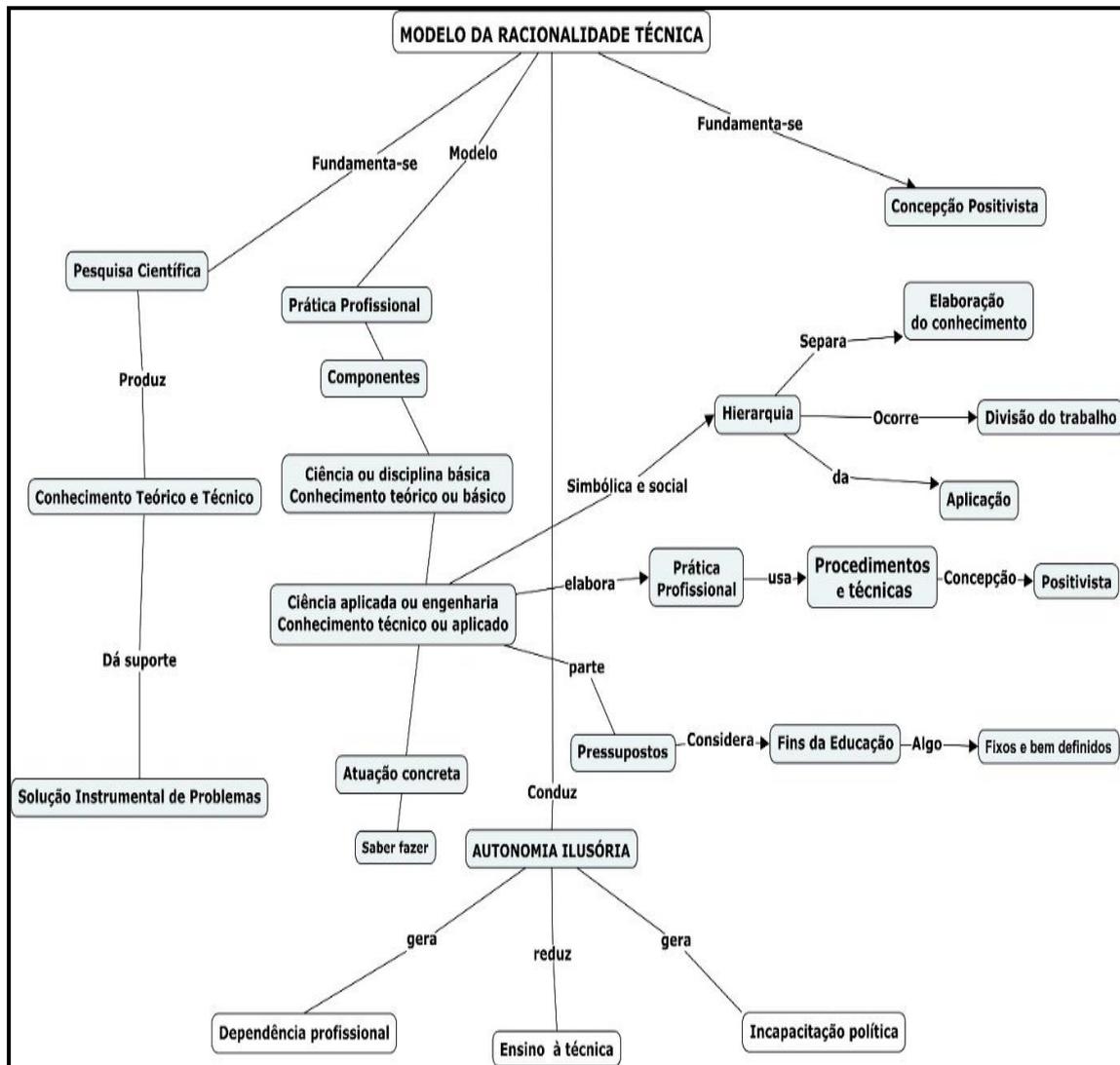
Ainda, para este autor, a formação de professores é considerada uma área de conhecimento, de investigação e de propostas teóricas e práticas que ocorrem no âmbito da didática e da organização escolar. Tem como objeto de estudo os processos de ensino-aprendizagem por meio dos quais os professores adquirem (formação inicial) ou aprimoram (formação continuada) seus conhecimentos, competências, atitudes e habilidades visando a melhoria do ensino, da organização institucional e do conhecimento, tendo por finalidade a qualidade da educação que os alunos recebem.

A formação profissional dos professores constitui-se, portanto, em um processo que ocorre durante toda a vida e pressupõe um desenvolvimento pessoal, profissional, cognitivo e de valores indispensáveis na realização das atividades docentes. Para analisar o desenvolvimento profissional docente, Marcelo García (1999) aborda o tema formação de professores buscando ultrapassar uma perspectiva acadêmica focada nas questões disciplinares para uma abordagem centrada na formação e no desenvolvimento profissional contextualizados com a organização curricular e da escola.

Outra abordagem sobre formação docente trata-se do tecnicismo ou racionalidade técnica. No Brasil, a década de setenta foi fortemente marcada pelo tecnicismo, cujo modelo de ensino é denominado, por autores como Contreras Domingo, (2002), como racionalidade técnica. Seguindo a Lei de Diretrizes e Bases do Ensino de 1º e 2º Graus, n. 5.692 de 1971², os professores eram treinados para atuarem na perspectiva tecnicista. Embora esse momento tenha sido superado, ainda, podem-se encontrar muitos professores em atuação seguindo os pressupostos desse modelo.

² Essa Lei n. 5.691/71 é conhecida, também, como Lei da Reforma do Ensino de 1º e de 2º Graus.

Figura 2 - Modelo de Racionalidade Técnica



Fonte: Elaborado pela autora, 2019.

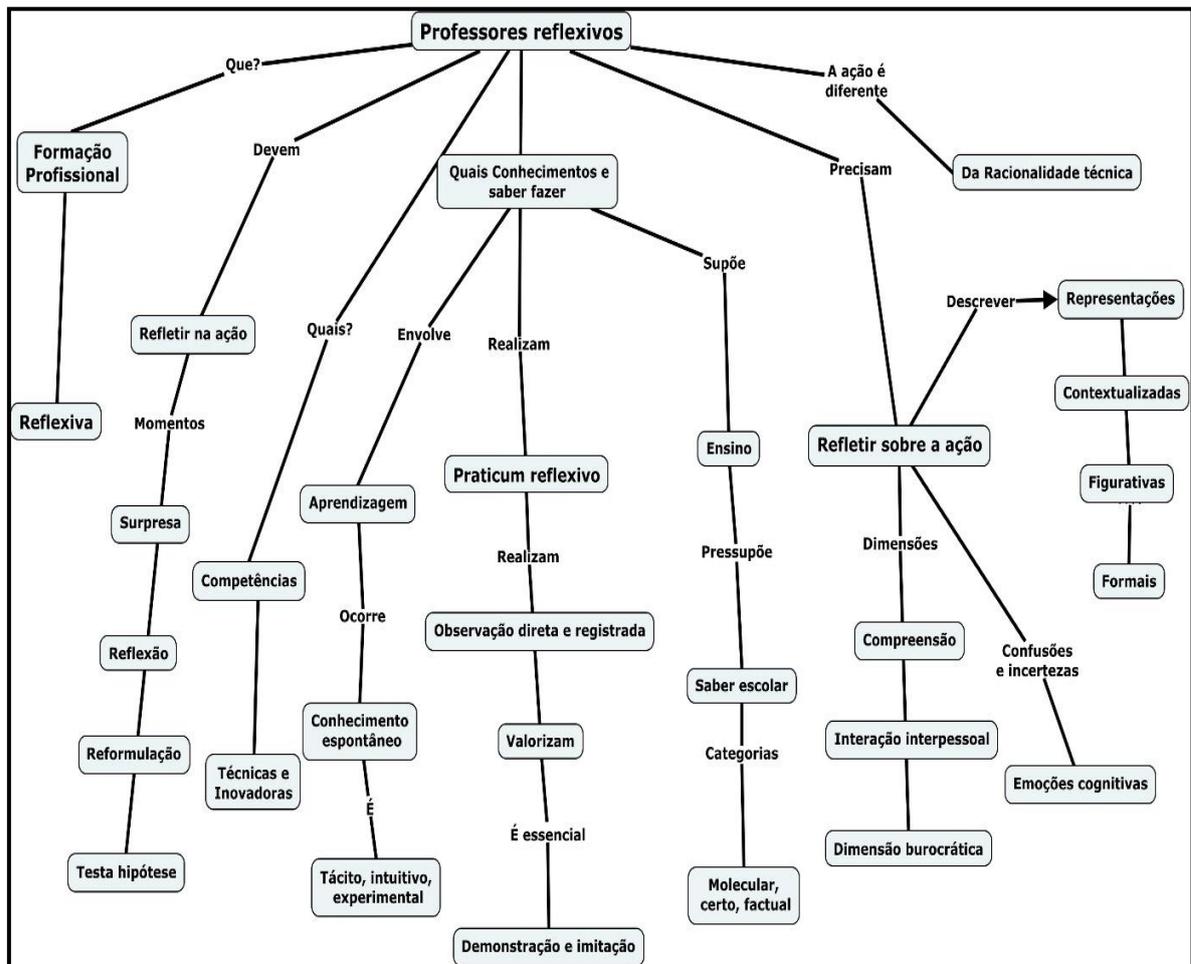
A Figura 2 – “Modelo de Racionalidade Técnica” contém as palavras-chaves que caracterizam os aspectos desse modelo, ressaltando a questão da autonomia ilusória do professor, uma vez que nesse enfoque o que ocorre é uma dependência profissional do professor em relação a outros profissionais que são responsáveis pela construção do conhecimento e pela organização do currículo, cabendo ao professor apenas a função de executar o que foi planejado. Há uma redução do ensino a utilização de técnicas e uma incapacitação política do professor decorrente do papel que lhe é atribuído nesse contexto, o que caracteriza uma (des)qualificação estratégica.

A prática profissional, nesse modelo, compreende os seguintes componentes: a ciência ou disciplina básica, a ciência aplicada ou engenharia, onde ocorre a divisão do trabalho entre

os que constroem o conhecimento e organizam o currículo e o professor que o transmite, executa, traduzindo a atuação concreta, o saber fazer. Nesse contexto, os fins da educação são fixos e bem definidos. O referencial teórico do modelo de racionalidade técnica é o positivismo.

Essa concepção de racionalidade técnica e a apresentada a seguir sobre o professor reflexivo apresentam enfoques bastante diferenciados. Nas décadas de oitenta e noventa, do século XX, a profissionalização em serviço e a proposta de formação de um professor que refletisse na e sobre a prática começa a ocupar os espaços destinados à preparação dos professores. Schön (2000) apresenta uma nova proposta de formação para os professores, numa tentativa de superação do modelo da racionalidade técnica.

Figura 3 - Professor Reflexivo



Fonte: Elaborado pela autora, 2019

A Figura 3 – “Professor Reflexivo” contém as palavras-chaves que traduzem a ideia apresentada por Schön (1997) introduzida no Brasil por Nóvoa (1997). Schön (1992) propõe o *praticum reflexivo*. O refletir na ação pressupõe os momentos: surpresa, reflexão, reformulação

e testes de hipóteses. O refletir sobre a ação envolve as dimensões da compreensão, das interações interpessoais e uma dimensão burocrática. Nesse modelo ganha realce a ação do professor em descrever representações contextualizadas, figurativas e formais³. Também fazem parte das ações do professor reflexivo realizar e registrar observação direta e valorizar a demonstração e a imitação.

Revisitando as questões relativas à formação docente, a partir da década de noventa do século XX, o leitor é convidado a pensar esse aspecto, enfocando outro ângulo, o da profissão docente, buscando relacionar o desenvolvimento pessoal com o desenvolvimento profissional, curricular e organizacional. Numa perspectiva de formação continuada, é fundamental que o professor assuma o compromisso pessoal de produzir a vida de professor, a profissão docente inserida no contexto da organização do currículo e da escola. A lógica da formação continuada concebe o desenvolvimento profissional dos professores e o desenvolvimento organizacional das escolas como unidades inseparáveis, onde o espaço escolar é definido como espaço de trabalho e de formação contínua.

Produzir a vida de professor é inserir-se em um processo de autoformação buscando desenvolver um pensamento autônomo, desenvolvendo percursos e projetos próprios visando à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional. Porém o processo de formação continuada vai além, propiciando momentos de formação que ocorram no coletivo porque é nessa dimensão que vai acontecer a emancipação profissional indispensável na consolidação profissional e no desenvolvimento da autonomia para a produção dos saberes e dos valores próprios da prática docente.

A mudança educacional, todavia, acontece no âmbito da sala de aula e toda inovação perpassa necessariamente o nível institucional. O envolvimento dos professores é fundamental na proposição das transformações das práticas pedagógicas que vão garantir as mudanças. A formação continuada, nesse contexto, surge como alternativa para repensar o projeto de escola a partir do envolvimento dos professores.

Repensar a organização escolar é uma possibilidade de discussão de questões educativas estabelecendo pontes entre as definições do macro sistema e a especificidade da sala de aula. Todo o ambiente escolar forma e educa e os sujeitos (professores, funcionários, gerentes) têm o compromisso de construir esse ambiente. Assim, o trabalho do professor ultrapassa e muito o espaço restrito da sala de aula que tem como princípio fundamental a cooperação. É uma nova

³ O refletir na e/ou sobre a ação deve ser acompanhada por registros que vão subsidiar reflexões e revisões das atividades cotidianas do dia a dia em sala de aula, construindo, assim, a ação pedagógica.

territorialidade onde trabalhar e formar constituem-se em uma unidade e transforma a formação permanente em um processo contínuo integrado no dia a dia dos professores e das escolas.

Nessa perspectiva, vão surgindo várias propostas de formação e de atuação para o professor que se vê nesse contexto de precarização das condições de trabalho e de formação diante de um futuro sem muitas perspectivas. Para refletir sobre essas condições precárias do trabalho docente, Giroux (1999) e Zeichner (1998), há vinte anos, já apresentavam as propostas de um professor como um intelectual transformador e/ou como um professor pesquisador, respectivamente, modelos esses bastante idealizados, mas que podem constituírem-se como saídas viáveis para a crise instalada no meio educacional.

Zeichner (1998) tece considerações entre o professor pesquisador e o professor acadêmico, descrevendo a atuação desse último como a de alguém que constrói os seus projetos de pesquisas distantes dos locais investigados, com uma terminologia compreensível apenas pelos seus pares, enfatizando o lado negativo do trabalho desenvolvido pelas instituições de ensino e seus professores, tendo como principal objetivo a manutenção de seu *status* e de sua carreira.

Para superar a divisão que existe entre esses profissionais, Zeichner (1998) propõe a construção de um compromisso de ambos na busca da promoção de todos os estudantes a uma forma de vida mais decente e significativa. Para isso, faz-se necessária a discussão do significado da relevância da pesquisa, o desenvolvimento de um tipo de colaboração, de fato, genuína e de dar suporte aos professores na realização de pesquisa e no acolhimento dos resultados.

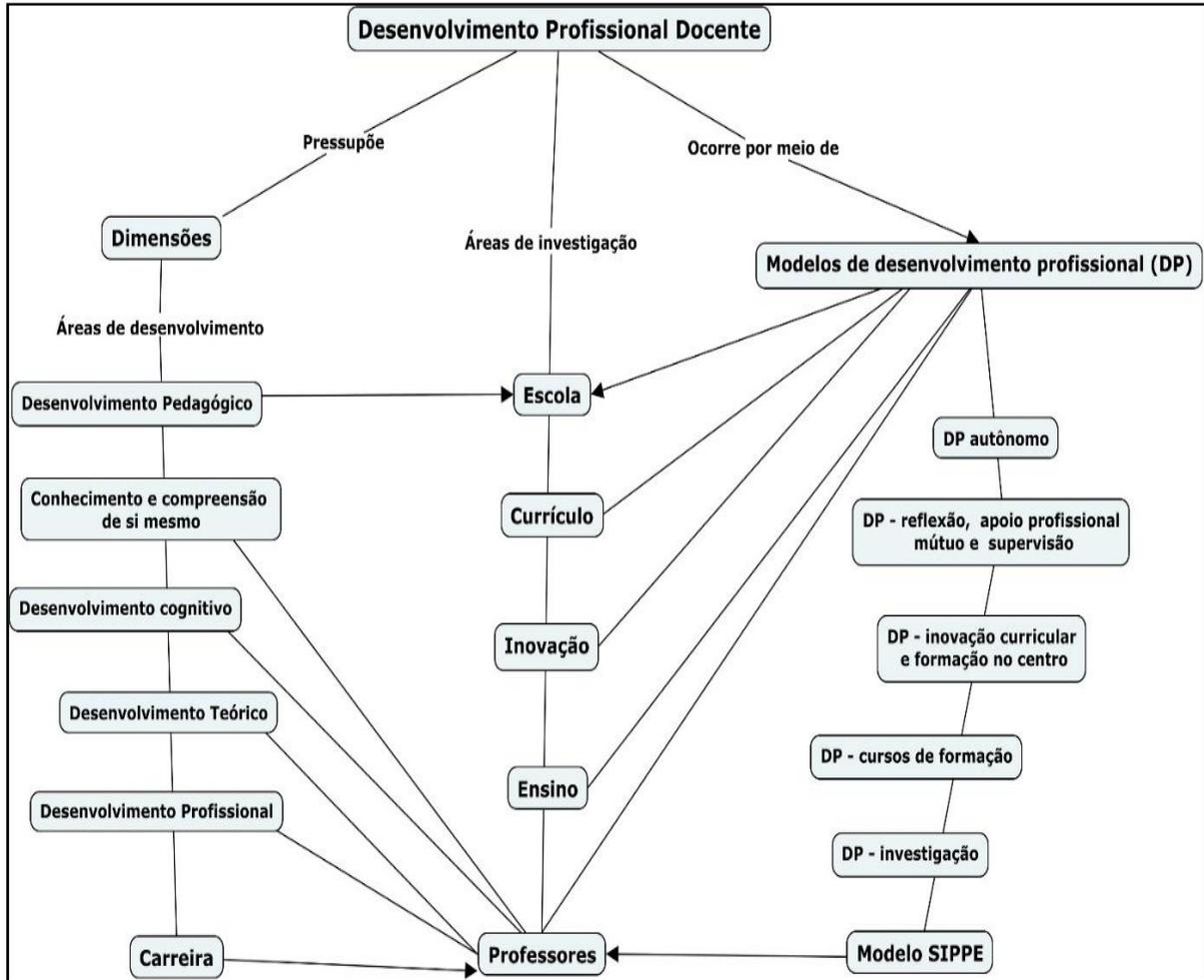
Para Giroux (1999), a proposta de professores como intelectuais transformadores ocorre em um processo de reflexão e prática acadêmica a serviço da educação e tem como pressuposto básico tornar o pedagógico mais político e tornar o político mais pedagógico. Para isso, é fundamental a união da linguagem crítica com a linguagem das possibilidades.

A Figura 4 – “Desenvolvimento Profissional Docente (DPD): dimensões e modelos de DPD” destaca conceitos trabalhados por Marcelo García (1999) presentes no processo de formação profissional dos professores. São colocadas em destaque as dimensões: desenvolvimento pedagógico, conhecimento e compreensão de si mesmo, desenvolvimento cognitivo, teórico, profissional e da carreira. São ressaltadas as áreas de investigação didática, isto é, a escola, o currículo e a inovação, o ensino e os professores.

E o autor analisa alguns modelos usados no processo de formação continuada: desenvolvimento profissional autônomo, desenvolvimento profissional baseado na reflexão, no apoio profissional mútuo e na supervisão, desenvolvimento profissional por meio da inovação

curricular e a formação no centro, desenvolvimento profissional por meio de cursos de formação, desenvolvimento profissional por meio da investigação e uma proposta integradora – o modelo de um Sistema Integrado para o Aperfeiçoamento dos Professores em Exercício (SIPPE).

Figura 4 - Desenvolvimento Profissional Docente (DPD): dimensões e modelos



Fonte: Elaborado pela autora, 2019

A concepção de educação permanente é uma prática que vem sendo testada em vários espaços e países na busca de criar condições para a implantação de novos modelos de práticas docentes. Na troca de experiências podem estar as alternativas para progressivamente criar uma nova cultura para formação contínua focada na lógica do desenvolvimento profissional dos professores e do desenvolvimento organizacional das escolas (MARCELO GARCÍA, 1999).

É bom que a formação continuada ocorra num contexto em que os professores integrados em redes de cooperação e colaboração profissional possam refletir na e sobre a

prática pedagógica (SCHÖN, 1997). É necessária a diversificação dos programas de formação continuada para atender às diferentes etapas de desenvolvimento em que se encontra o professor. Novatos, com alguma experiência, mais experientes podem trocar essas vivências em momentos comuns, mas também necessitam de momentos específicos para tratar de assuntos relevantes para cada grupo em particular.

As investigações sobre as práticas docentes só têm sentido quando envolvem os professores e acontecem com a participação deles. É dessa forma que outra cultura profissional será construída a partir dos sistemas e dos saberes tecidos pelos professores em percurso de renovação permanente para (re)criar uma profissão essencialmente reflexiva e científica.

Toda a formação encerra um projecto de acção. E de trans-formação. E não há projecto sem opções. As minhas passam pela valorização das pessoas e dos grupos que têm lutado pela inovação no interior das escolas e do sistema educativo. Outras passarão pela tentativa de impor novos dispositivos de controlo e de enquadramento. Os desafios da formação de professores (e da profissão docente) jogam-se neste confronto (NÓVOA, 1992).

Refletir sobre educação na atualidade tornou-se um grande desafio. As profundas desigualdades socioculturais e os desafios futuros colocam enormes responsabilidades para os profissionais que vão intermediar o processo de transmissão cultural geracional, em especial realizado pelos professores. Qual é o foco que precisa estar claro nesse processo? Formação social, moral, cognitiva, afetiva contextualizada num momento de crises profundas sociais, políticas, econômicas, culturais, dentre outras. O que está em jogo é a preservação de uma civilização que contenha possibilidades de melhores condições de vida e coparticipação de todos. Perplexos com o cenário que se apresenta, é urgente a reflexão sobre a formação profissional, as condições de trabalho e a carreira como elementos básicos na configuração identitária profissional docente (GATTI, 2009).

Esse processo de formação profissional docente está inserido em um cenário social de excessivas desigualdades culturais e assiste à transição de uma sociedade industrial para uma sociedade da informação. Esse fato determina mudanças profundas nas relações culturais. No final do século XX e nas primeiras décadas do século XXI, observa-se que não há um centro e uma periferia, mas vários centros e várias periferias o que altera radicalmente a condição dos sujeitos que, sem acesso a essas novas linguagens, ficam excluídos do contexto social. Há um enorme processo de precarização das condições de vida e de trabalho. A exploração aumenta de forma violenta e a possibilidade de uma vida digna e justa é cada vez mais precária (GATTI, 2009).

Considerando a importância do trabalho realizado em 2009, as pesquisadoras da Fundação Carlos Chagas e a UNESCO decidiram publicar uma nova edição atualizada e

revisada da pesquisa realizada. Com o título “Professores do Brasil. Novos cenários de formação” (2019), a obra considera que o aumento da oferta de professores qualificados é fundamental para promover a educação inclusiva e equitativa de qualidade. A primeira edição fez um balanço da situação da formação de professores para a educação básica no Brasil e abordou questões relacionadas à carreira e salário de professores. Após onze anos o livro ainda é uma referência, uma vez que os aspectos de qualificação dos professores brasileiros permanecem o mesmo. Daí a decisão de publicar uma nova edição, na qual encontra-se a proposição de Antônio Candido em que declara:

“...procuro localizar um aspecto da vida social [...] considerado não só como tema sociológico, mas também como problema social” (CANDIDO, 1971, p. 20) traduz a nossa posição face às questões ligadas à formação dos professores e a seu trabalho: não se trata de abordar um tema, mas sim de estudar um problema social da maior relevância nos dias atuais (GATTI *et al*, 2019).

O papel da educação escolar, nos dias atuais, é relevante desde que ultrapasse as barreiras da seletividade social. O papel do professor é central nesse processo agindo nas condições estruturantes de políticas e programas de educação e de definições de posturas legislativas. Todavia, a ação dos trabalhadores da educação também ocorre na ação cotidiana em processos que criam espaços conservadores e/ou transformadores que geram as possibilidades de recriações de sentido e significações de conhecimentos e valores pelas intersubjetividades (GATTI *et al*, 2019).

A formação de professores no Brasil tornou-se um problema social pela irrelevância atribuída pelas políticas públicas descontinuadas e pela falta de discussão sobre o seu real valor social na contemporaneidade. Faz-se necessário defender uma formação docente numa perspectiva integradora que proporcione aos professores a apropriação de conteúdos científicos e de experiências didático-pedagógicas, de formação geral e de caráter ético moral, além daqueles concernentes à prática profissional.

Tal formação deve alargar os horizontes culturais e estimular o respeito aos direitos humanos, além de propiciar a busca por uma educação equitativa no que se refere às diversidades. É necessário considerar as políticas educacionais atuais, mas é preciso analisar a realidade discursiva alertando intelectuais e especialistas, respaldados em Nóvoa (1999, p.2):

Nos dias de hoje, há uma retórica cada vez mais abundante sobre o papel fundamental que os professores serão chamados a desempenhar na construção da ‘sociedade do futuro’ [...]. O excesso dos discursos esconde a pobreza das práticas políticas. Neste fim de século, não se vêem surgir propostas coerente sobre a profissão docente. Bem pelo contrário. As ambiguidades são permanentes [...]. A inflação retórica tem um efeito desresponsabilizador: o verbo substitui a ação e conforta-nos no sentimento de que estamos a tentar fazer alguma coisa [...].

1.2 Formação Continuada Docente

A formação continuada de professores constitui-se, nesse início do século XXI, uma preocupação mundial. De um lado, há pressão do mundo do trabalho e sua reestruturação informatizada que exige novos perfis profissionais e, de outro, os resultados precários do desempenho escolar estão exigindo alternativas que alterem currículos, organização escolar e, em especial, formação docente responsável pela formação das novas gerações.

Documentos internacionais diversos enfatizam essa necessidade e essa direção. Dentre eles, destacamos três documentos do Banco Mundial (1995, 1999, 2002), em que essa questão é tratada como prioridade, e neles a educação continuada é enfatizada em seu papel renovador; o documento do Programa de Promoção das Reformas Educativas na América Latina (PREAL, 2004); e, como marcos amplos, a Declaração mundial sobre a educação superior no século XXI: visão e ação e o texto Marco referencial de ação prioritária para a mudança e o desenvolvimento do ensino superior (UNESCO, 1998); a Declaração de princípios da Cúpula das Américas (2001); e os documentos do Fórum Mundial de Educação (Dacar, 2000). Em todos esses documentos, menos ou mais claramente, está presente a ideia de preparar os professores para formar as novas gerações para a “nova” economia mundial e de que a escola e os professores não estão preparados para isso GATTI, 2008, p.62).

Dois relatórios, publicados pela Fundação Carlos Chagas, fazem um balanço das atividades de formação continuada realizadas no Brasil nos últimos anos. Um deles denominado: Políticas docentes no Brasil: um estado da arte, foi realizado por pesquisadores da Fundação Carlos Chagas, com apoio da UNESCO e do Ministério da Educação (MEC), e teve como propósito mapear as políticas voltadas aos docentes no Brasil. Os temas abordados no referido relatório abrangem: formação inicial e continuada de professores, carreira docente, subsídios ao trabalho docente e formas de recepção e acompanhamento dos professores iniciantes. O objetivo do relatório era analisar alternativas que pudessem promover a melhoria do desempenho escolar dos alunos (GATTI *et al.*, 2011a).

O segundo relatório analisado, com o título: “Formação continuada de professores: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros”, também realizado por pesquisadores da Fundação Carlos Chagas, traça um panorama das experiências de formação continuada no Brasil. A pesquisa realizada buscou analisar as modalidades e práticas de formação continuada no País, com vistas a subsidiar o fortalecimento de novos paradigmas na área, mais capazes de proporcionar o aprimoramento profissional dos docentes e a melhoria da qualidade da educação oferecida pelas redes públicas de ensino (DAVIS *et al.*, 2011).

De acordo com o segundo relatório citado, dois focos principais orientam os estudos e os projetos sobre formação continuada: A) Os que se centram no sujeito professor e compreendem: A.1 – Aspectos éticos, políticos e emocionais; A.2 – Precariedade da formação inicial; A.3 – Ciclos da vida profissional. B) Os que consideram a equipe gestora ou a escola

como espaço de formação: B.1 – Equipe gestora ou pedagógica como responsável pela formação de toda equipe; B.2 – Escola como espaço de formação.

A) Os que centram no sujeito professor abordam os seguintes aspectos:

A.1 – Éticos, Políticos e Emocionais. Questões éticas pressupõem preocupação genuína com o bem estar e com o desenvolvimento do aluno; questões políticas estabelecem que, para formar um bom professor é necessário que o docente reflita criticamente sobre si mesmo, sobre a profissão e sobre seus alunos, de forma a poder participar melhor da luta pela construção de um mundo melhor e socialmente mais justo, e questões emocionais propiciam a recuperação da alegria de ensinar e aprender, a surpresa diante do novo, a satisfação por conseguir enfrentar novos desafios e por superar conflitos, sentimentos que foram, aparentemente, excluídos da escola, deixando em seu lugar a angústia, a ansiedade e a frustração (ANDRÉ, 2015).

A. 2 – Abordagem do *déficit*: este aspecto considera a formação inicial como deficitária, o que leva a atribuir à formação continuada uma função compensatória, de suprir as deficiências. Isso transfere para instâncias externas ou hierárquicas as decisões sobre as forma e conteúdo das formações, sem levar em conta as características específicas dos docentes como idade, sexo, anos de experiência, local de trabalho. O que resulta em processos padronizados de formação, que raramente atendem às necessidades e interesses dos docentes.

A.3 – Ciclo da carreira docente. Os estudos desenvolvidos nessa perspectiva apostam que conhecer os estágios que compõem a carreira docente permite identificar as necessidades dos professores no exercício da profissão. Isso possibilita planejar formas personalizadas de apoio: a) em relação aos anos iniciais da carreira, os professores demonstram sentimento de insegurança e de descobertas; b) nos anos intermediários observam-se sentimentos contraditórios: novos investimentos, satisfação, segurança ou desencanto, resistência e desejo de desistir; c) fase da maturidade – nesta fase, os professores sentem-se mais seguros e avaliam a profissão em seus aspectos positivos e negativos.

B) Os que consideram a equipe gestora ou a escola como espaço de formação abordam:

B.1 – Equipe gestora – neste aspecto, o coordenador pedagógico é visto como responsável pela formação dos professores. O excesso de atribuições do coordenador quase sempre compromete o trabalho, que deveria ser prioritário, o de formação docente e de construção do coletivo escolar.

B.2 – A escola como o *locus* por excelência de formação – neste aspecto, os docentes decidem, em conjunto, o tipo de formação que desejam, planejam, executam e avaliam seu trabalho, constituindo-se em equipes colaborativas. As tarefas de melhoria da escola são realizadas pelo coletivo, em um processo de colaboração, de trocas.

Portanto, são muitas as conceituações relativas à formação continuada de professores. Segundo Gatti (2008, p. 58),

Muitas das iniciativas públicas de formação continuada no setor educacional adquiriram, então, a feição de programas compensatórios e não propriamente de atualização e aprofundamento em avanços do conhecimento, sendo realizados com a finalidade de suprir aspectos da má-formação anterior, alterando o propósito inicial dessa educação – posto nas discussões internacionais –, que seria o aprimoramento de profissionais nos avanços, renovações e inovações de suas áreas, dando sustentação à sua criatividade pessoal e à de grupos profissionais, em função dos rearranjos nas produções científicas, técnicas e culturais.

Além da formação adequada, outros fatores concorrem para uma educação de qualidade: recursos disponíveis na escola; tipo de organização do trabalho escolar; equipe gestora que propicie suporte físico, pedagógico, emocional; salários dignos; condições de trabalho adequadas; carreira atrativa.

Outro aspecto abordado no relatório refere-se à iniciação profissional de professores principiantes – o aprender a ensinar. Conceber a formação de professores como um processo contínuo, sistemático e organizado significa entender que a formação de professores abarca toda a carreira docente. Falar da carreira docente é reconhecer que os professores, do ponto de vista do aprender a ensinar, passam por diferentes etapas (pré-formação, formação inicial, iniciação e formação permanente (MARCELO GARCÍA, 1999), as quais representam exigências pessoais, profissionais, organizacionais, contextuais, psicológicas, dentre outras, específicas e diferenciadas.

O aprender a ensinar é uma etapa imprescindível na carreira docente, nem sempre considerada pelas instituições de formação de professores e, tampouco, pelas instituições onde o professor inicia a sua trajetória profissional. Considerada como etapa de um processo que perdurará por todo percurso profissional, e por isso, denominada como formação continuada ou permanente, a formação para a inserção dos professores novatos constitui, na atualidade, objeto de pesquisa de várias investigações. É importante ressaltar que sem referenciais consistentes realizar a tarefa docente não é simples. Há relações complexas que precisam ser consideradas.

Essa formação continuada há de estar alicerçada em necessidades de formação investigadas junto aos professores, de modo a subsidiar as políticas institucionais na definição de propostas de formação continuada de seus professores, que são os responsáveis pela intermediação do processo educativo. A transposição das necessidades dos professores para os processos formativos é basilar para a motivação e envolvimento dos mesmos nesses processos. A formação continuada há que envolver também os primeiros anos da docência, denominada de fase de iniciação à docência, que trata dos modos de recepção e acompanhamento aos professores iniciantes.

Enfim, o envolvimento dos docentes nos processos formativos, participando de sua concepção, planejamento e implementação tem sido valorizado nas pesquisas e defendido como necessidade na construção da autonomia cognitiva dos docentes e de sua realização como profissional (IMBERNÓN, 2019, 2016, 2008, 2009, 2010, 2001 e 2017; MARCELO GARCÍA, 1999; NÓVOA, 2007; *ANDRÉ*, 2015).

As considerações tecidas após reflexão sobre os aportes teóricos sobre formação docente, procurou mostrar a importância da prática na formação profissional entendendo essa como um processo contínuo que integra, de forma articulada, formação inicial e formação continuada de professores. Considera a formação continuada como um processo de socialização profissional que ocorre nas instituições onde atuam os professores e, por isso, constituem-se como os lugares onde se aprende a profissão docente.

Enfim, o conceito de formação continuada, nesta investigação, refere-se ao aprimoramento de profissionais nos avanços, renovações e inovações de suas áreas de conhecimentos, dando suporte à sua criatividade pessoal e a de grupos de profissionais, em função dos rearranjos nas produções científicas, técnicas e culturais.

Em um breve esboço de contextualização, foi identificado que as políticas para a formação continuada foram desenvolvidas e sistematizadas a partir dos anos de 1990, em especial, por meio dos textos legais das reformas, com diretrizes para a qualificação de professores definida como prioridade, traduzindo de forma clara discursos internacionais para essa formação. Vários programas foram elaborados com o intuito de suprir a formação inicial, base para o exercício profissional. Nesse sentido há uma dimensão negativa da formação continuada quando retira do cidadão o seu direito de ocupar o seu lugar na sociedade de forma engajada contribuindo coletivamente na construção da nação.

A defesa nesta tese é por uma formação continuada inerente a todo profissional, de qualquer área de atuação, em especial, do professor como processo ao longo da carreira. Ao realizar pesquisas, produções bibliográficas e teóricas, experimentos, participar de cursos e eventos científicos, inovar práticas pedagógicas contextualizadas o professor está participando de ações que enriquecem a sua formação inicial, e supre o distanciamento advindo da produção de novos conhecimentos em resposta às demandas econômica, social, tecnológica e cultural da humanidade.

A partir desse pressuposto, faz-se necessário estabelecer relações entre a formação e o trabalho buscando as possibilidades formativas do exercício profissional. A concepção da prática profissional constitui-se em elemento estruturante de políticas formativas que integram a pesquisa e a intervenção nas instituições. Os saberes da experiência não se apresentam como

um corpo sistematizado de conhecimento, mas são partes constituintes da prática, formando um conjunto de representações a partir das quais o professor interpreta, compreende e orienta sua profissão e sua prática cotidiana em todas as dimensões.

Esse fato coloca em evidência a valorização epistemológica da experiência, mas, mais do que isso, coloca a formação como um processo que é inerente à globalidade da trajetória profissional. É preciso ressaltar que a valorização da experiência não significa subestimar a teoria. Ao contrário, o desafio que se apresenta é o de traduzir a necessidade de formação continuada do professor nas condições objetivas em que ele se encontra hoje, como problema de conhecimento.

Aprender com a experiência significa aprender a investigar no contexto da prática, analisando as marcas pela incerteza e da complexidade, para as quais não existem respostas prontas, aprendidas previamente para situações previsíveis. O inesperado, o imprevisível são as características do cotidiano da prática pedagógica e, por isso, a ação docente ocorre, sobretudo, no campo político e axiológico.

Nessa perspectiva, o conhecimento constitui-se na própria dialética em uma de suas formas, é a decomposição do todo. O resgate do pressuposto marxista de que a compreensão da realidade objetiva não ocorre de maneira espontânea, imediata, mas exige que o conhecimento seja construído nas relações que se estabelecem entre teoria-prática; sujeito-objeto; particular-universal torna-se fundamental para a compreensão do processo de formação continuada de professores.

O mundo da aparência do fenômeno é resultado da divisão do trabalho, da sociedade de classes e da hierarquia social que é estruturada a partir da forma capitalista de organização do mundo. Para romper com essa prática fragmentária faz-se necessário o conhecimento dos locais onde a mesma ocorre como condição de sua compreensão e superação histórica.

O conhecimento é construção histórica e social, sendo, portanto, criação e recriação de todos os homens. O conhecimento não se reduz, portanto, a algo externo que se encontra nas normas das políticas sociais ou se limita aos dados codificados nos *softwares* ou nos manuais de ensino. A aprendizagem do processo de construção do conhecimento objetivo precisa ser exercitada como forma de aquisição dos instrumentos de compreensão dos contextos a partir de suas determinações históricas. É dessa forma, que será viabilizada a perspectiva de transformação social, cultural, educacional e econômica.

1.2.1 Formação continuada docente na educação superior

Dar prosseguimento à formação após a graduação, entendida como formação inicial, tem sido uma exigência, nesse início do século XXI, para todas as áreas de conhecimento e de atuação profissional. Com os professores que atuam na educação superior não tem sido diferente. É um pré-requisito que apresenta finalidades diversas tais como: atualizar ou aprofundar conhecimentos, complementar a formação inicial e/ou acompanhar as alterações ocorridas na área de conhecimento que tem acontecido de modo intenso. A exigência faz parte de um ordenamento global que vem impondo aos processos educativos os mesmos modelos implementados na economia (SANTOS; POWACZUK, 2009), de eficiência e competência, com a finalidade de racionalizar processos, diminuir despesas, aumentar lucros, utilizando como foco as ‘coisas’ e não os ‘sujeitos’.

Gatti (2008) afirma sobre essa necessidade imperiosa de formar-se permanentemente pois, a formação continuada tornou-se um pré-requisito para variados setores profissionais e na educação superior, especialmente em países desenvolvidos, essa modalidade de formação constitui-se um requisito para o trabalho, como consequência das mudanças nos conhecimentos e nas tecnologias e na própria reorganização do mundo do trabalho. Rigorosas críticas são feitas à lógica das relações de trabalho exercidas no sistema capitalista, uma vez que promovem e acentuam a alienação das pessoas, ou seja, contribuem para a desumanização, para que os seres humanos não se reconheçam no trabalho que realizam.

Dessa forma, a profissionalização da docência superior faz-se necessária na medida em que deve contribuir para o processo de transformação da sociedade, valorizando as pessoas envolvidas na relação educativa, em especial, professores e estudantes, a partir de condições apropriadas para o seu exercício. A formação continuada de professores na educação superior e o desenvolvimento profissional docente devem estar comprometidos com a instauração de uma nova ordem social, fruto de um projeto educativo emancipador, que rompa com os modelos atuais de sociedade (MÉSZÁROS, 2005) e humanize os professores, possibilitando que eles se reconheçam no seu trabalho.

É nessa perspectiva de formação continuada que a presente pesquisa se organizou. O termo: “formação continuada” não tem sido utilizado de forma isenta de conflitos. Também tem sido aplicado para uma diversidade de finalidades e com diversos sinônimos. Entre eles, desenvolvimento profissional permanente tem uso recorrente na formação de professores. É difícil chegar a diferenciações muito precisas e essa imprecisão dos termos talvez não seja, de fato, uma questão relevante (GATTI, 2008). Os termos têm sido constantemente referidos aos

programas, encontros, cursos, congressos, seminários, dentre outros, realizados após a graduação, como forma de contribuir para o desempenho profissional docente.

O termo desenvolvimento profissional docente/formação continuada é apresentado, em algumas situações, sob o rótulo de “capacitação em serviço”. A capacitação em serviço tem ocorrido em estabelecimentos distintos daquele onde acontece o desempenho do docente e objetiva atender lacunas de seu desempenho individual, seja na disciplina especial ou no tipo de problemas que deve enfrentar em sua aula.

Nessa investigação interessa defender, como afirma Alvarado Prada (2009, s/p.) acerca da importância de ser autor da própria formação: ser autor de sua própria formação é tomar consciência da necessidade de se formar, assumindo que nas ações de ser professor, o mesmo está se constituindo como tal. Ser autor é imaginar o que quer fazer, assumir a construção disso que quer, considerando suas necessidades, limites e possibilidades. Interessa, ainda, desenvolver no processo da pesquisa, possibilidades para que os professores da educação superior confrontem a necessidade de uma formação de especificidades da docência – já reconhecida por eles – com as formas possíveis de se mobilizarem para tal desenvolvimento, relativas às escolhas metodológicas, conteúdos, logística de participação.

Observa-se nas primeiras décadas do século XXI um movimento dos docentes da educação superior em busca de uma atualização permanente. Essa mobilização para a formação continuada ocorre porque há uma coincidência entre os motivos particulares de professores com o objeto da formação – condição fundamental para que esse processo se constitua em atividade, no sentido proposto por Leontiev (1978). A formação como atividade ou pela atividade, segundo a Teoria da Atividade desenvolvida por Leontiev *apud* Longarezi e Franco (2015, p. 79-122) favorece ao professor a possibilidade de reorganizar a sua prática, seja pela revisão dos motivos que o impulsionam no ensino, seja pela atribuição de novos sentidos à sua atuação pedagógica.

O sentido que o professor atribui ao seu fazer profissional se constitui na própria atividade, tendo em vista estar atrelado a um motivo, este pode ser alterado mediante uma modificação no motivo principal da atividade, o que é perfeitamente possível dentro dessa perspectiva de formação. Deste modo, uma mudança nos motivos implica necessariamente uma modificação na organização das ações pedagógicas e conseqüentemente, na melhoria do ensino.

Os projetos de formação continuada, quando tomados como atividades, podem assumir o papel de articulador, colocando o coletivo em movimento na busca por soluções para os problemas. As atividades de pesquisa e ensino, pautadas nas necessidades apresentadas no contexto da instituição de ensino, podem ser desencadeadoras de ações que, articuladas por um

projeto, permitem concebê-lo como atividade e, assim, nucleadoras da formação docente. (LONGAREZI e FRANCO, 2015).

O IFTM tem procurado desenvolver ações que valorizam a formação permanente do professor de Educação Básica, Técnica e Tecnológica. A Pró-Reitoria de Ensino - PROEN tem promovido encontros, seminários, debates envolvendo questões relativas ao ensino e à prática pedagógica. Essas têm sido ações pontuais, sinalizando para a necessidade de avançar rumo ao delineamento e desenvolvimento de um projeto institucional de formação permanente.

Procurando avançar nessa perspectiva, a presente investigação, ainda na condição de projeto-piloto voltado apenas para os professores da educação superior no município de Uberaba, por meio da aplicação de um questionário buscou caracterizar o perfil desses professores e identificar necessidades de formação continuada que fundamentou a proposição de um modelo de (trans)formação dos mesmos. A descrição do questionário e a análise de seus resultados fazem parte do quarto capítulo desta tese

1.2.2 – Experiências inovadoras de formação continuada

Diante das constantes mudanças presentes na sociedade atual, a formação de professores precisa ocorrer em um *continuum* de modo a dar um suporte aos professores que os auxiliam a responderem aos desafios da prática profissional (MORICONI et al., 2017). Algumas experiências têm ocorrido no país e serão incorporadas a esse texto objetivando apresentar alternativas aos professores de modo a conseguir melhores resultados junto aos alunos na instituição escolar. Esse relato baseia-se em um estudo de revisão da literatura sobre formação continuada.

Gatti *et al* (2019) constataram que ainda são muito raros, no Brasil, estudos avaliativos que mostrem algum tipo de evidência da eficácia das formações continuadas, seja na melhoria das práticas docentes, seja no desempenho acadêmico de seus alunos. Diante deste fato, as autoras analisaram experiências de outros países como Austrália, Canadá, Reino Unido, Holanda, Nova Zelândia, Israel e Estados Unidos e identificaram características comuns às iniciativas de formação continuada, a seguir relacionadas: (i) foco no conhecimento pedagógico do conteúdo; (ii) metodologias ativas de aprendizagem para o professor; (iii) participação coletiva; (iv) duração prolongada; e (v) coerência com as políticas e com os contextos.

Os aspectos relacionados servem de critérios para a análise de experiências inovadoras de formação continuada ocorridas no Brasil. Duas experiências foram desenvolvidas em

secretarias municipais de educação, uma na Região Norte do país – da Secretaria Municipal de Manaus (AM) – e a outra na Região Sul, proposta pela Diretoria Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de Canoas (RS). Na Secretaria Municipal de Educação (SEMED) de Manaus, a Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério (DDPM) é a responsável por promover a formação continuada de professores.

Em Manaus, as atividades de formação continuada contemplam duas modalidades: uma centrada na escola e a outra voltada a grupos de professores de diferentes escolas. Dois projetos fazem parte da formação continuada que ocorre nas escolas: Tutoria Educacional (TE), que acompanha os professores em período probatório; e as Oficinas de Formação em Serviço (OFS), que se desenvolvem em cada escola e contam com a mediação⁴ de um formador da DDPM. A modalidade formativa voltada a um conjunto maior de professores ocorre no Centro de Desenvolvimento Profissional do Magistério.

Tutoria é a metodologia de formação em serviço, realizada no cotidiano da escola por um profissional mais experiente, que reconhece, valoriza e parte dos conhecimentos e da vivência do tutorado para desencadear o processo de aprendizagem, buscando agregar novos conhecimentos, de caráter prático e modelar. Baseada em uma relação de parceria e corresponsabilidade entre tutor (o par experiente) e tutorado (o professor iniciante), a tutoria se volta às necessidades do professor, em sua prática de sala de aula.

Cada professor participa da tutoria durante, aproximadamente, 18 meses, e o que se espera desta formação é que o professor seja capaz de continuar se desenvolvendo profissionalmente, a partir do movimento de reflexão-ação-reflexão de sua prática, experimentada no projeto de tutoria. A Secretaria Municipal de Educação, por meio da DDPM, acompanha todas as atividades desenvolvidas por tutores e tutorados, mantendo variados registros que ancoram uma avaliação positiva desta atividade formativa. O caráter mais original dessa atividade formativa é a preocupação com o processo de acompanhamento, ou de indução dos iniciantes na carreira ou na rede municipal de ensino, algo ainda muito raro no Brasil, como apontado por Gatti, Barretto e André (2011b) e por Marcelo e Vaillant (2017).

O projeto Oficina de Formação em Serviço e Assistência à Docência (OFS) realizado pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA), em parceria com a Semed, é voltado para a formação continuada de professores, e visa a melhoria da qualidade do ensino e

⁴ O processo de mediação, por meio de instrumentos e signos, é fundamental para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, distinguindo o homem dos outros animais. A mediação é um processo essencial para tornar possível as atividades psicológicas voluntárias, intencionais, controladas pelo próprio indivíduo. A mediação é um ato de interação entre um mediador e um mediado (MARTINS; MOSER, 2012, p. 8).

aprendizagem das escolas públicas, fornecendo ferramentas didáticas para os professores em sala de aula e favorecendo o processo de ensinar e aprender. No ano de 2009, o programa OFS foi submetido e aprovado por um Edital do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

Com a institucionalização do projeto, via CNPq, e a parceria da UEA, foi criado o projeto Assistente à Docência (AD), no qual alunos dos Cursos de Licenciatura e Pedagogia da UEA, substituíam os professores durante suas atividades de formação. Essa medida foi essencial para que a proposta de formação nas escolas pudesse se efetivar. O projeto AD de assistência à docência caracteriza-se como um trabalho de colaboração efetiva nas atividades docentes e instituiu um processo de socialização profissional dos licenciandos ainda durante a graduação. Os AD recebem formação dentro do projeto e participam do planejamento escolar junto com os professores, pois é a partir dele que ministram as aulas na ausência dos docentes titulares.

O Projeto Saberes em Diálogo da Secretaria Municipal de Educação de Canoas, situado no Estado do Rio Grande do Sul, em Diálogo, cuja primeira versão ocorreu em 2017, e teve como propósito constituir um espaço de diálogo entre a educação básica e a universidade, em um movimento equitativo. Os princípios que orientaram o projeto foram: a concepção de professor como produtor de saberes, a necessária articulação entre teoria e prática e entre ensino e pesquisa e a centralidade da prática escolar na produção acadêmica

Já no final de 2017 foi realizado o pré-lançamento da segunda edição do projeto. Foram consideradas premissas da segunda edição do projeto: (i) direcionar o olhar da escola sobre si, buscando os saberes próprios de seu contexto e da sua comunidade, de forma reflexiva, fundamentada e sistematizada, deslocando o olhar, de uma pesquisa “sobre” a escola para uma pesquisa “com” a escola; (ii) mobilizar o professor pesquisador a potencializar sua prática, a partir da análise reflexiva e sistematizada, para produzir conhecimentos com relação à escola, considerando os saberes da docência (acadêmicos, curriculares, experienciais; (iii) possibilitar que “relatos de experiência” sejam qualificados e se constituam em conhecimento pedagógico; (iv) produzir conhecimentos pedagógicos sistematizados que sirvam tanto ao contexto em que a pesquisa foi produzida, quanto a outros contextos; (v) possibilitar maior articulação dos professores pesquisadores em relação à rede, produzindo uma rede que pensa, executa e vive pesquisa e formação, de forma inter-relacionada e colaborativa (DP CANOAS, 2018).

Outros trabalhos de pesquisadores da área de formação de professores têm permitido uma aproximação às principais problemáticas com que se depara a formação de professores. Assim, Marcelo García (1999, p. 138), por exemplo, afirma que o professor, no

desenvolvimento de sua profissão deve fazer parte de um processo que envolve evolução e continuidade dessa trajetória de formação. Essa progressão apresenta caráter contextual, organizacional e tem que estar voltada para a mudança, incluindo nesse processo, várias dimensões:

Em primeiro lugar, desenvolvimento pedagógico (aperfeiçoamento do ensino do professor através de atividades centradas em determinadas áreas do currículo, ou em competências instrucionais ou de gestão da classe). Em segundo lugar, conhecimento e compreensão de si mesmo, que pretende conseguir que o professor tenha uma imagem equilibrada e de auto realização de si próprio. A terceira dimensão do desenvolvimento profissional dos professores é o desenvolvimento cognitivo e refere-se à aquisição de conhecimentos e aperfeiçoamento de estratégias de processamento de informação por parte dos professores. A quarta dimensão é o desenvolvimento teórico, baseado na reflexão do professor sobre a sua prática docente. As últimas dimensões identificadas por Howey [...] desenvolvimento da carreira mediante a adoção de novos papéis docentes. (MARCELO GARCÍA, 1999, p. 138).

Ao tratar da atividade dos professores, cujo núcleo se situa na docência, faz-se necessário esclarecer o conceito que será utilizado neste trabalho. Compreende-se docência como ação educativa e processo didático-pedagógico intencional, que pode ser exercido na sala de aula ou relacionado às atividades de gestão de sistemas e instituições de ensino, participação em coordenação, avaliação, bem como produção de conhecimento nesses espaços. Atualmente, várias experiências de formação continuada estão ocorrendo em diferentes espaços e países.

Nessa perspectiva, Marcelo García (1999) narra sobre um projeto em que os professores redigem ensaios construídos sobre suas experiências na orientação de trabalhos discentes e observações de aulas no que se refere ao ensino e à aprendizagem para convencer outros colegas sobre a importância da reflexão sobre o que ocorre nesse processo e suas relações com a escola. Trata-se do projeto: *A avaliação orientada para o aperfeiçoamento*, desenvolvida na Espanha, que ressalta a cooperação entre os professores e a sua motivação como fatores que podem desencadear o processo de formação contínua de forma interna e voluntária.

O *Sistema Integrado para o Aperfeiçoamento de Professores em Serviço* (MARCELO GARCÍA, 1999), tem o propósito de institucionalizar o aperfeiçoamento dos professores, como uma fase desejável das inovações educativas, centrado na escola, no trabalho em grupo, no protagonismo dos professores, na tomada de decisões relativas ao seu próprio desenvolvimento profissional, dentre outros aspectos.

Segundo Aquino e Puentes (2011), algumas experiências já ocorridas no Brasil, como o *Programa de Profissionalização Pedagógica Continuada de Professores da Unisul* (Tubarão, Santa Catarina), que é executado desde 2003, revela a importância do trabalho concebido com base em uma metodologia que valoriza o coletivo, a corresponsabilidade, a troca, o respeito à

identidade e às diferenças, a construção de consensos, dentre outros (AQUINO e PUENTES, 2005, p.74).

Marli André (2015, p.43), depois de pesquisar quinze secretarias de educação de diferentes estados e municípios brasileiros, faz as considerações a seguir sobre o processo de formação continuada desenvolvido pelo poder público:

[...] ações voltadas para o contexto de formação continuada de professor são desenvolvidas sob a forma de oficinas, palestras e cursos de curta e longa duração, tanto presenciais, quanto a distância. Essa formação também é voltada, de forma geral, para o professor e não para a escola na qual ele atua, ou seja, não há um acompanhamento dos efeitos dessa formação em sala de aula, nem mesmo se vem sendo aplicado nesse ambiente. [...]

[...] apenas duas secretarias municipais de educação que é a de Sobral no Ceará e a de Campo Grande no Mato Grosso do Sul, que apresentaram uma política de formação com ações articuladas, sistemáticas, centradas na prática escolar, com incentivos aos docentes para participarem dos encontros de formação, acompanhamento na escola, avaliação dos seus efeitos na aprendizagem dos alunos e revisão da formação.

As citações revelam que as propostas de formação continuada são escassas e, por isso, há a necessidade de se trabalhar modelos que tenham um papel efetivo nesse processo de profissionalização docente.

1.3 Formação profissional docente no Brasil: aspectos legais

Nas primeiras décadas do século XXI, o sistema educacional brasileiro passa por inúmeras críticas. Embora várias mudanças tenham ocorrido nos últimos anos do século XX e início do século XXI, o que se faz não atende às necessidades educacionais urgentes que a sociedade almeja. O argumento mais usual é a falta de recursos. É claro que uma educação de qualidade tem um custo elevado. Mas seria esse o motivo de tantas mazelas? Temos de fato uma proposta educacional comprometida com o desenvolvimento da personalidade dos educandos? Sabemos para onde devemos caminhar? São muitos os desafios que precisam ser enfrentados, e nesse contexto, o profissional responsável por esse processo de formação de cidadãos é o professor e a sua formação surge de modo imperativo para que possa responder por sua atividade numa sociedade em crise.

O cenário social contemporâneo é marcado por desigualdades culturais excessivas e um futuro incerto. A sociedade passa por uma mudança paradigmática como nunca se viu antes. O acesso ao conhecimento tornou-se muito mais fácil, mas o fosso que se cria entre as pessoas que têm esse acesso e as que não têm tornou-se muito maior. É a era da ‘informaticocibernética’ (GATTI, 2009). A educação escolar pressupõe a relação entre um conjunto geracional e outro mais jovem. Os professores é que vão assumir essa intermediação entre as gerações.

Para refletir sobre o processo de formação desse profissional, cujo papel assume importância fundamental no contexto histórico atual, Gatti (2009) indaga sobre qual tipo de formação inicial deve receber o professor a partir da realidade que está posta: que relação didática mudar ou enfatizar? Quais valores, práticas e atitudes desenvolver? Que estruturas formativas adotar: quais conteúdos e didáticas; que problemas políticos e sociais abordar? O caminho para reverter a situação que se apresenta nos dias atuais será longo diante da precariedade das condições de trabalho docente e da falta de perspectivas futuras.

Uma breve revisão dos principais documentos das políticas públicas educacionais no Brasil permite entender as aspirações do país com a formação dos professores, assim como as metas mais imediatas a serem atingidas. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/96 (LDB/1996) desencadeou uma série de ações junto aos poderes públicos e trouxe para o cenário nacional um período de intensos debates sobre a importância da formação continuada prevista em vários de seus artigos.

O artigo 67 estabelece que os sistemas de ensino deverão promover a valorização dos profissionais da educação, e define em seu inciso II o aperfeiçoamento profissional continuado como uma obrigação dos poderes públicos, inclusive propondo o licenciamento periódico remunerado para esse fim. Em seu artigo 80, prescreve “o Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de *educação continuada*” (grifo da autora).

E, nas disposições transitórias, no artigo 87, §3º, inciso III, explicita o dever de cada município de “realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação a distância”. No que se refere à educação profissional de modo geral, a lei coloca a educação continuada como uma das estratégias para a formação para o trabalho – art.40 (GATTI, 2008, p. 64).

A discussão em torno dos dispositivos legais e os esforços empreendidos para a sua implementação por parte do poder público atendendo às pressões das redes de ensino e sindicatos, e com a ampliação das responsabilidades municipais e estaduais em relação à educação escolar, houve, por iniciativa dos poderes públicos e por propostas de instituições educacionais, um incremento em processos chamados de educação continuada. Nas últimas décadas, pode-se observar um crescimento significativo na oferta de programas de educação continuada das mais variadas natureza e formato.

A LDB/1996 também determina as exigências em termos de formação para as carreiras de magistério da educação básica. Nesse segmento, importa salientar que alguns programas de formação continuada do professor se inserem em um contexto de suprir lacunas ocorridas no

processo de formação inicial, mas responde de modo especial, às necessidades de formação contínua em uma sociedade que se caracteriza pelas constantes e rápidas mudanças, e essa alternativa ao responder por deficiências constatadas e necessidades de formação, pode contribuir para uma educação de melhor qualidade.

1.3.1 Formação profissional docente da educação básica, em nível superior

A LDB ao tratar da formação de professores dedica o Título VI – Dos Profissionais da Educação, que compreende os artigos 61 a 65, e traz mudanças significativas para a formação dos profissionais da educação, ao destacar que essa formação se faça em “cursos reconhecidos”.

A Lei n. 12.014, de 06 de agosto de 2009, altera o art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com a finalidade de discriminar as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da educação, e passa a vigorar com a seguinte redação:

Art. 61. Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são: I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio; II – trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas; III – trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim. Parágrafo único. A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos: I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho; II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço; III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades.

A Resolução n. 2, de 20 de dezembro de 2019, define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). O objeto da Resolução n. 2/2019, em seu parágrafo único do artigo 1º estabelece que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Professores para a Educação Básica e a BCN-Formação têm como referência a implantação da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC), instituída pelas Resoluções CNE/CP n. 2/2017 e CNE/CP n.4/2018.

A Resolução n. 2/2019 prevê que a formação docente ocorra considerando três dimensões: conhecimento profissional; prática profissional e engajamento profissional. No artigo 6º, nos incisos VI; VII; VIII; IX e X, a Formação Continuada é abordada nos seguintes termos:

a equidade no acesso à formação inicial e continuada, contribuindo para a redução das desigualdades sociais, regionais e locais; a articulação entre a formação inicial e a formação continuada; a formação continuada deve ser entendida como componente para a profissionalização docente, devendo integrar-se ao cotidiano da instituição educativa e considerar os diferentes saberes e a experiência docente, bem como o projeto pedagógico da instituição de Educação Básica na qual atua o docente; a compreensão dos docentes como agentes formadores de conhecimento e cultura e, como tal, da necessidade de seu acesso permanente a conhecimentos, informações, vivência e atualização cultural; a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte, o saber e o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas (BRASIL, 2019).

A Resolução n. 2/2019 apresenta, portanto, um referencial legal para a presente tese quanto à necessidade da formação continuada de professores e insere-se dessa forma em um movimento internacional que advoga o *continuum* da formação profissional docente como parte integrante de seu processo formativo.

Ainda, em relação à Resolução n. 2/2019, são previstos: no Capítulo V – a formação em segunda licenciatura, no Capítulo VI – a formação pedagógica para graduados e no Capítulo VII – a formação para atividades pedagógicas e de gestão. Todos esses formatos de curso podem ser ministrados como de formação continuada. A Resolução n. 2/2019, portanto, além do respaldo legal para a formação continuada docente, ainda, propõe algumas alternativas para a organização desse tipo de formação na instituição de ensino superior.

Tecendo, ainda, algumas considerações sobre a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, Azevedo *et al* (2012) destacam alguns elementos que contribuem para a reflexão sobre a formação de professores, sobretudo, neste momento de rearranjos desse processo formativo. Chama a atenção para as exigências atuais dessa formação confrontando-as com o que é oferecido e analisa o papel do professor no contexto da escola.

Numa perspectiva histórico-cultural, Azevedo *et al* (2012) caracterizam os papéis assumidos por esse profissional fazendo uma descrição sucinta da trajetória de formação de professores para a educação básica no Brasil. Partindo de uma formação focada no professor transmissor de conhecimentos nos anos de 1960, vai em direção a um fazer técnico em educação, na década de 1970, e chega ao professor educador em 1980.

Esse é um período de profundas mudanças na sociedade brasileira e o professor transforma-se em um profissional comprometido com a mudança social, em agentes críticos responsáveis por essas mudanças. A década de 1990 ficou marcada pela defesa do professor pesquisador, aquele que “transforma a atividade pedagógica como espaço privilegiado para problematizar, significar e explorar os conteúdos teóricos”. Em 2000, será a vez do professor pesquisador reflexivo, que transpõe a educação científica para a “atividade pedagógica como

espaço de pesquisa, reflexão, construção e produção de conhecimento, na busca por uma racionalidade prática” (AZEVEDO *et al*, 2012, p. 1019).

As exigências da formação e o papel do professor mudaram muito. Houve mudanças, por exemplo, em relação ao aumento significativo da carga horária do estágio. Todavia, o processo formativo continua inalterado, como em relação à questão teoria e prática tão alardeada nos discursos, mas que não se concretiza nos cursos de licenciatura, ou seja, na formação de professores.

É necessário um repensar dessa formação, agora com um novo referencial legal. Azevedo *et al* (2012, pp. 1020 e 1021) apresentam a sugestão de ter o cotidiano como foco norteador da formação docente e a necessidade de “pensar a formação de dentro da profissão, organizá-la a partir de programas de desenvolvimento profissional docente e reconstrução do espaço acadêmico de formação, articulando-a ao debate sociopolítico da educação”. O processo formativo deve provocar o professor para que ele se assuma “como sujeito de sua história, em direção a um agir responsável e autônomo perante si e o mundo”, capaz de um enfrentamento crítico perante os desafios do trabalho docente.

1.2.2 Formação profissional docente da educação superior

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/1996 (LDB/1996) determina também as exigências em termos de formação para as carreiras de magistério superior. Para atuar na educação superior no Brasil, os professores devem atender ao dispositivo previsto no art. 66 da LDB/1996: “A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado”. Todavia, os programas de pós-graduação apresentam propostas pedagógicas bem específicas para a área de conhecimento para a qual se destina, preparando o pesquisador e nem sempre o professor para atuar no ensino superior, embora grande parte dos egressos desses programas terminam optando pelo magistério, enquanto carreira profissional.

A LDB/1996, no seu art. 62 discorre, ainda, sobre a formação dos profissionais da Educação nos seguintes termos: [...] § 1º A União, o Distrito Federal, os estados e os municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a *continuada* (o grifo é da autora) e a capacitação dos profissionais de magistério [...]. (BRASIL, 2012, p. 34).

A lei destaca a necessidade da cooperação entre a União e os Estados para garantir a qualidade da formação inicial e continuada dos professores. Como se infere, o espírito da Lei

visa à formação desses profissionais com maior qualidade e destaca a responsabilidade do Estado brasileiro com a formação continuada dos professores. Todavia, faz-se necessário ressaltar que a educação de qualidade, emancipatória objetivando a formação de professores e educandos como sujeitos investidos de autonomia está comprometida. Nessa perspectiva, o resgate do conceito de autonomia de Freire (1996), como princípio pedagógico para uma educação libertadora é fundamental. Apenas sob condições necessárias é possível desencadear nos professores e educandos o desenvolvimento de subjetividades, de representação de mundo, de apropriação da cultura que fundamenta a construção de argumentos a partir da visão de mundo de cada sujeito. Assim,

[...] *formar* é muito mais do que puramente *treinar* o educando no desempenho de destrezas [...] é no domínio da decisão, da avaliação, da liberdade, da ruptura, da opção, que se instaura a necessidade da ética e se impõe a responsabilidade (FREIRE, 1996, p. 14 e 23).

O trabalho docente confere ao professor autonomia em suas práticas pedagógicas, voltadas para o desenvolvimento intelectual, cultural e científico, de caráter emancipatório, buscando superar a concepção dualista e economicista, ainda, muito presente na educação brasileira. Para isso, a formação do professor vai além de sua habilitação técnica, da aquisição e do domínio de um conjunto de informações e de habilidades didáticas. A formação tem um sentido de formação humana em sua integridade, pois

[...] a complexidade da função social e profissional do educador implica muito mais, em termos de condições pessoais, do que outras profissões nas quais a atividade técnica do profissional tem uma certa autonomia em relação à sua própria qualificação pessoal. (SEVERINO, 2003, p.75).

A valorização dos profissionais de educação se dá, ainda, por meio do ingresso na carreira (concurso, titulação, dentre outros), aperfeiçoamento profissional, com possibilidades de licença do trabalho para esse fim, formas de progressão por titulação e ou avaliação do desempenho docente, piso salarial, período incluído na carga horária de trabalho para estudos, planejamento, dentre outros, e condições adequadas de trabalho. Ainda, o 1º parágrafo do Art. 67 esclarece que a experiência docente é pré-requisito para o exercício da profissão. (BRASIL, 2012, p. 36).

A LDB/1996, portanto, estabelece as diretrizes e bases em relação à formação profissional docente. O detalhamento do processo pedagógico incluindo organização curricular e aspectos relacionados ao processo ensino e aprendizagem, que vão incidir diretamente na formação e atuação profissional são detalhados em documentos específicos para cada área e/ou para cada curso.

Segundo Gaeta e Masetto (2013), no Brasil, a expansão acelerada da educação superior ocorrida nos últimos anos, fez surgir a questão da formação dos professores que vão atuar nesse nível de ensino. Neste contexto, deparamos com profissionais de diferentes áreas de conhecimento profissional e também com recém-mestres e doutores, quase sempre sem experiência, que se candidatam a lecionar no ensino superior. As dificuldades advindas desse fato são naturais e agravadas, hodiernamente, pelas mudanças que ocorreram no processo ensino-aprendizagem,

[...] como o emprego de metodologias ativas, a organização de conteúdos de modo interdisciplinar e o papel dos professores como facilitadores, poderão impactar o entendimento do professor iniciante sobre o processo de ensino e a forma como planeja agir em sala de aula (GAETA; MASETTO, 2013, p. 10).

Aprender o ofício de mestre pressupõe várias dimensões, dentre elas “o domínio do conteúdo, o engajamento com a organização curricular, a competência pedagógica, o desenvolvimento da identidade docente, a reflexão, a pesquisa e o planejamento da carreira docente” (GAETA e MASETTO, 2013, p.11).

As mudanças sociais instigam o docente a inovar em sua prática pedagógica para atender aos cenários diferenciados em relação à gestão do conhecimento, ao desenvolvimento de competências e de habilidades para o exercício de novas profissões e às atitudes de cidadania e responsabilidade social. Para atuar neste contexto de ensino superior, o professor precisa analisar e responder aos seguintes questionamentos: onde e com o que irá trabalhar? Com quem irá trabalhar? Como trabalhar no ensino superior? E como fazer a diferença? As respostas a esses questionamentos podem estar no projeto pedagógico do curso que

[...] consolida o que, o por que, o quando e o como ensinar; define os perfis dos profissionais que se pretende formar, explicitando seu compromisso social com competência e cidadania; estabelece sua marca, sua missão, sua visão de sociedade e de ensino, ao estabelecer e dar sentido ao compromisso social que determinado curso assume com a formação; planeja as atividades e projetos que o curso pretende desenvolver nas áreas de ensino, pesquisa e extensão, buscando superar a fragmentação das áreas do conhecimento, integrando as atividades acadêmicas (GAETA E MASETTO, 2013, p. 29).

Na perspectiva de buscar alternativas para qualificar-se como professor universitário, vários profissionais têm buscado nos programas de pós-graduação em educação um espaço de formação. Cunha (2009) analisa uma experiência com doze profissionais de diferentes áreas de conhecimento que buscaram a pós-graduação em educação como um modo de prepararem-se para a docência universitária. É cada vez mais comum essa alternativa entre os profissionais de diferentes áreas que buscam a formação e o referencial teórico para o embasamento da prática docente na pós-graduação em educação.

Os sujeitos egressos de diferentes programas e de atividades profissionais variadas reconhecem os programas de pós-graduação em educação como alternativa de formação para a docência da educação superior, mesmo que essa identidade não esteja explicitada na proposta pedagógica desses cursos. É necessário que práticas públicas e institucionais proponham sistemáticas de investimentos nesta formação, tendo por pressuposto que os saberes para a docência exigem uma preparação acadêmica numa perspectiva teórica e prática. A investigação sobre o conhecimento e a redefinição do mundo do trabalho precisa acontecer de modo contínuo.

As trajetórias, motivos, pressupostos e práticas desenvolvidas em múltiplas modalidades devem ser discutidas e identificadas as suas propriedades que legitimam os objetivos da formação acadêmica do professor universitário no espaço institucional. O objeto principal do estudo realizado por Cunha (2009) refere-se ao lugar da formação para a docência universitária e das políticas que vêm institucionalizando essas práticas. De fato, os Programas de Pós-graduação em Educação têm atraído muitos profissionais interessados em uma preparação para a docência universitária.

Segundo Imberón (2010, p. 15), nos últimos anos, houve um avanço no conhecimento teórico e na prática da formação do professor. Todavia, na busca de alternativas, constata-se que no plano das ideias e nas práticas políticas, os avanços foram irrisórios quando objetiva compreender “o que significa uma formação baseada na liberdade, na cidadania e na democracia”. A educação e a formação docente devem romper com a forma linear com que se trata a questão observada nos currículos iguais, na gestão, normas e formação idênticos. Ao experienciar outras formas de ensinar, de aprender, testar alternativas diferenciadas de organização, oportunizar o surgimento de novas identidades sociais e de outras manifestações culturais, de se escutar e de escutar outras vozes, sejam marginalizadas ou não, poderia estar criando outros modelos de formação diferentes dos presentes na realidade dos sistemas educacionais.

No século XXI, quando tudo é mutável, modificado e mais complexo, faz-se necessário construir novas propostas pedagógicas que beneficiem a formação de professores e, também, a educação promovida por eles. As mudanças sociais ocorridas nas últimas décadas são transformadoras, rompem paradigmas e, por isso, exigem que os professores e quiçá todos os profissionais, na atualidade, se insiram nesses contextos contemporâneos, com suas demandas em termos tecnológicos, sociais, econômicas, políticas, morais, dentre outras.

Buscar novos caminhos na sociedade do conhecimento, da informação torna-se um imperativo. Em um mundo de incertezas e mudanças é preciso indagar sobre novas práticas e teorias em outras perspectivas.

[...] as relações entre os professores, as emoções e atitudes, a complexidade docente, a mudança de relações de poder nos centros de professores, a autoformação, a comunicação, as emoções, a formação na comunidade e se separar da formação disciplinar tão comum nos planos e nas práticas de formação (IMBERNÓN, 2010, p. 25).

A formação do professor para atuar na educação superior é um desafio que está posto. Cumpre às políticas públicas a definição de diretrizes apontando caminhos a serem construídos e às instituições de ensino a proposição de experiências inovadoras que possam responder aos entraves e obstáculos criados pelo excesso de formalismo, normas e padronização nas soluções experienciadas até o momento.

Nas últimas décadas, vários debates ocorreram em relação ao processo de formação do professor, e nesse contexto, o professor deixa de ser um executor de definições alheias para assumir-se como sujeito de sua prática pensando e construindo todos os elementos que vão colaborar com o desenvolvimento e a educação dos alunos. O foco na disciplina é restrito para alcançar as finalidades educativas que a escola se propõe realizar. Todo o ambiente escolar e curricular corrobora nessa realização e o trabalho docente objetiva o aprimoramento do ensino, do currículo e da escola, tendo por finalidade a melhoria da qualidade da educação que os alunos recebem.

Uma proposta de desenvolvimento profissional de professores que colabora na proposição de uma nova qualidade da educação pressupõe a compreensão dialética das relações sociais que envolvem professores e estudantes. Essa compreensão pressupõe uma perspectiva crítica da produção da existência humana. Repensar a organização curricular e institucional exige o resgate de valores para uma nova organização social, e “não apenas para mudar parâmetros didático-científicos, mas para elevar todo o povo às condições de vida que lhe assegurem a dignidade humana a que tem direito” (CIAVATTA, 2015, p.69).

No caso específico da escola brasileira, essa formação dos professores há que desencadear uma discussão sobre a fragmentação dos conhecimentos gerais e profissionais que refletem uma desigualdade social, traduzida na ideia de educação geral para uns (no caso a elite que pensa, dirige e planeja) e educação profissional para os trabalhadores que assumem a ação de executar. Repensar o currículo implica na superação dessa dicotomia presente no contexto educacional brasileiro.

Na atualidade, há uma concentração de poder e riqueza, ciência e tecnologia como jamais se viu antes e apenas uma parcela mínima da humanidade usufrui da riqueza produzida. Os produtores dessa riqueza são literalmente excluídos. É premente que se pense nessas contradições e insira esse conhecimento no processo de formação e desenvolvimento profissional dos professores num contexto de reorganização do currículo e da escola no Brasil.

1.4 Formação docente no Plano Nacional de Educação

Outro dispositivo legal que aborda a questão da formação docente no Brasil, trata-se da Lei n. 13.005/2014 que estabelece o Plano Nacional de Educação (PNE/2014). Em sua meta 13 prevê:

[...] elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para 75% (setenta e cinco por cento), sendo, do total, no mínimo, 35% (trinta e cinco por cento) doutores (BRASIL, 2014, p. 13).

Com essa meta de número 13, o PNE/2014 endossa a LDB/1996 no que se refere à formação dos professores para atuar no ensino superior ao prever a ampliação no quantitativo de professores mestres e doutores.

A Meta 14: “elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação *stricto sensu*, de modo a atingir a titulação anual de 60.000 (sessenta mil) mestres e 25.000 (vinte e cinco mil) doutores” (BRASIL, 2014, p. 46), endossa a meta 13 ao estabelecer numericamente o quantitativo de mestres e doutores a serem formados no período de vigência do PNE/2014.

Todavia, é importante ressaltar que elevar o número de mestres e doutores não significa necessariamente o aumento da qualidade na educação. A formação pós-graduada *stricto sensu*, em sua maioria, está voltada para as áreas específicas do conhecimento científico e não para a formação docente. Essas metas do PNE/2014, portanto, não se correlacionam com professores bem formados em função de uma falta de estratégias que trabalhe de forma efetiva essa formação docente. Neste aspecto, a formação continuada pode representar uma alternativa para suprir essa lacuna da pós-graduação, sobretudo, considerando que o processo de educação e, também a formação docente se modificam num intervalo de tempo muito pequeno e esses profissionais acabam se encontrando, em muitas situações, desatualizados e desconhecedores dos processos pedagógicos da educação (BRASIL, 2014, p. 76).

A Meta 15:

garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política Nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do *caput* do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurando que todos os

professores e as professoras da educação básica possuem formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam (BRASIL, 2014, p. 48).

A Meta 15 prevê a construção de um diagnóstico da necessidade de formação de profissionais de educação, apresentando estratégias para aumentar o número de profissionais contando, para isso, com a colaboração entre União, Estados, Distrito Federal e os Municípios. Essa meta prevê a institucionalização de uma política nacional de formação dos profissionais da educação, de modo a ampliar as possibilidades inclusive de qualificação em serviço. Isso ressalta a importância de se investigar e propor modelos de formação para esses profissionais (BRASIL, 2014, p. 48).

Apesar do detalhamento da Meta 15 em dezesseis itens, ressalta-se, todavia, que as estratégias propostas para a formação do profissional de educação, especialmente o professor, não aparecem de forma clara e objetiva, há uma ou outra citação abordando esse aspecto, porém, sem definições de estratégias promotoras da qualidade de ensino, partindo do princípio de ser um profissional de qualidade que desenvolva eficientemente suas ações pedagógicas, há que se investigar proposições dessa natureza.

No item 15.13, é previsto: “desenvolver modelos de formação docente para a educação profissional que valorizem a experiência prática, por meio da oferta, nas redes federal e estaduais de educação profissional, de cursos voltados à complementação e certificação didático-pedagógica de profissionais experientes”. Esse item evidencia a orientação para observar parâmetros valorizando-se a experiência prática como potencialidade de formação, em detrimento de conhecimentos da área de atuação profissional.

Segundo a Câmara dos Deputados, a prioridade em 2019 era implementar o PNE, afirmam deputados ligados à educação. Na opinião de parlamentares da Comissão de Educação, a falta de recursos está inviabilizando a implementação do Plano. Aprovado pelo Congresso Nacional em 2014 e com vigência de 10 anos, o PNE tem sido implementado de forma desigual. Houve alguns avanços, mas nenhuma meta encontra-se realizada dentro do cronograma previsto, sendo que há metas bem distantes de serem cumpridas, ocorrendo, em algumas situações, até a queda de alguns índices. No endereço eletrônico: <http://www.andifes.org.br/relatorio-inep-avalia-andamento-das-metas-pne> encontra-se um Relatório do INEP com uma avaliação detalhada da situação de todas as metas previstas no PNE.

Além dos documentos analisados, que conformam a educação nacional, merece destaque a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores (BRASIL, 2004), “[...]”

criada em 2004, com o objetivo de contribuir para a melhoria da formação dos professores e alunos. O público-alvo prioritário da Rede são professores de Educação Básica dos sistemas públicos de educação [...]”.

O que chama atenção nos estudos e pesquisas de cunho crítico é a contradição entre o dito (legislado) e o visto (resultados); entre o que tem sido propalado – como a necessidade de oferta de educação de qualidade aos futuros professores – e os programas de Formação Continuada apresentados no site do MEC: Formação no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa; ProInfantil; Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica; Proinfo Integrado; e-Proinfo; Pró-letramento; Gestar II; Rede Nacional de Formação Continuada de Professores (MAGALHÃES e AZEVEDO, 2015, p. 24).

Esses projetos são alternativas concretas que buscam de modo paliativo enfrentar a precária situação de um número significativo de professores leigos e/ou com uma formação inicial ainda bastante deficitária. Na ausência de clareza na legislação no que se refere às estratégias formativas docentes, pode-se buscar na literatura sobre a área contribuições significativas que apontam diretrizes que podem colaborar de modo mais eficiente no enfrentamento dessa questão propositiva de como formar os professores com qualidade.

Os compromissos, expressos na Agenda 2030 e no Marco de Ação de Dacar, assumidos pelos países e pela comunidade internacional deixam claros alguns princípios que devem orientar as políticas educativas. A educação deve ser um bem público e um direito humano fundamental – base da efetivação de outros direitos – é reforçada por uma visão humanista que associa o direito à educação, à dignidade, justiça social, inclusão e diversidade. O desenvolvimento sustentável há de

[...] assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos – indica claramente, como horizonte das políticas educativas, o enfrentamento de todas as formas de exclusão e marginalização. Expressa também o compromisso com uma educação de qualidade que promova a melhoria dos resultados de aprendizagem. A qualidade da oferta educativa, por sua vez, tem como um de seus elementos-chave, professores bem formados e valorizados. A construção de sistemas educativos de qualidade, equitativos e inclusivos passa, necessariamente, pela efetivação de políticas docentes que promovam atratividade à carreira, formação inicial e continuada consistente, reconhecimento e possibilidade de desenvolvimento profissional, remuneração e condições de trabalho adequadas (NOLETO, 2019).

Mesmo ressaltando a formação docente inicial e permanente como um dos fatores imprescindíveis na organização de sistemas educacionais de qualidade, os documentos legais, ainda assim, inserem-se numa perspectiva mercantilista que insiste na manutenção da dualidade escolar caracterizada “pela coexistência de projetos de educação diferenciados para classes sociais distintas, a serviço da manutenção da ordem social hegemônica, assegurando a função reprodutora da atividade educacional” (MAGALHÃES e AZEVEDO, 2015).

O texto inicial deste capítulo mostrou que a constituição da docência é analisada por diferentes concepções teóricas. Teixeira e Santos (2010) afirmam que os professores da educação superior têm aprendido com suas experiências docentes, com saberes adquiridos em sua formação inicial, a partir de modelos de outros professores e de princípios educativos apropriados, dentre outros.

Para Duarte (2003), na educação superior, o exercício da docência ocorre a partir da experiência, desvalorizando, portanto, a produção científica na área educacional e fragilizando a profissão docente. De fato, na pós-graduação, pré-requisito legal para atuação na docência da educação superior, a formação do professor ocorre voltada para a pesquisa e para a especificidade de um campo de conhecimento, desconsiderando, quase sempre, os saberes da docência, incluindo os conhecimentos pedagógicos. Há um consenso de que a docência na educação superior não requer formação no campo do ensinar.

As contradições presentes na formação inicial do docente da educação superior e nas diferentes abordagens feitas por autores, na atualidade, são um fato. Elas decorrem de um modelo formativo que foca o aprofundamento de um determinado campo científico, ignorando o processo ensino-aprendizagem que o professor terá que promover. Sem formação no campo das ciências humanas, o professor encontra dificuldades para compreender e desenvolver a profissão, que exige o domínio de habilidades e conhecimentos diversos na área específica do conhecimento científico.

A atuação docente pressupõe conhecimentos científicos e pedagógicos, mediados pela relação dialética entre teoria e prática. A ausência ou limitação na formação inicial de professores da educação superior de modo que esteja orientada para o exercício da docência, faz com que seja necessário reconhecer como e sob quais perspectivas teóricas e metodológicas os estudos relacionados a essa formação docente têm se desenvolvido. As pesquisas produzidas a partir dos anos de 1980 e 1990 (NUNES, 2001) indicavam uma tendência para compreender a prática pedagógica do professor considerado como mobilizador de saberes profissionais.

Até a década de 1980, à docência era entendida como um fazer que pressupunha um rol de competências e habilidades, com ênfase para os conhecimentos técnicos, fragmentando o 'eu profissional' do 'eu pessoal'. Entre os anos de 1980 e 1990: "o professor passa a ser considerado um profissional que adquire e desenvolve conhecimentos a partir da prática e no confronto com as condições da profissão" (NUNES, 2001, p. 32).

A epistemologia da prática indica que os conhecimentos da docência decorrem das experiências docentes, constituem-se nestes *lócus* a viabilidade da profissionalização (TARDIF, 2014). Estudos realizados nesse momento histórico de produção científica apontam

para a perspectiva de pensar a formação de professores a partir de paradigmas do professor pesquisador (ELLIOTT, 1998; ZEICHNER, 2008). Esses pesquisadores defendem a tese de que o professor deve pesquisar a sua prática de forma contínua.

Endossando essa perspectiva, Schön (1992) propõe o paradigma do professor reflexivo na e sobre a ação para mudá-la continuamente. Giroux (1999) propõe a tese do professor intelectual transformador, entendendo que a atuação docente deve ser capaz de mudar a realidade e, Contreras (2002) enfatiza a autonomia do professor comprometido com uma educação crítica que possibilita a emancipação discente.

Para Duarte (2003, p. 601), esses estudos, em especial, os de Schön (1992) fundamentam-se “numa pedagogia que desvaloriza o saber escolar”. O conhecimento empírico construído na prática profissional docente é valorizado, sem considerar os fundamentos teóricos necessários para a constituição da práxis⁵ docente, ou seja, a prática precisa estar embasada em teorias que deem sustentação à ação do professor.

Outra perspectiva de análise sobre a formação de professores refere-se à teoria histórico-cultural que enfatiza a ideia de organizar o ensino a partir da realização de experimentos e pesquisas, pautados em referenciais científicos que buscam concretizar o desenvolvimento discente, tal como preconizava Vigotski (2001). Na obra: “*O pensamento e a linguagem*”, por meio de experimentos, o autor analisa a relação entre o homem e o mundo pela mediação do discurso, pela formação de ideias e pensamentos por meio dos quais o homem apreende o mundo e atua sobre ele, recebe a palavra do mundo sobre si mesmo e sobre ele-homem, e funda a sua própria palavra sobre esse mundo.

Nesse contexto, o conhecimento específico do professor é fundamental, mas precisa ser complementado por outras áreas como: psicologia, pedagogia, filosofia, dentre outras, para realizar a tarefa de ensinar o aluno a pensar, como é a proposta da didática desenvolvimental⁶. Dessa forma, a formação de professores deve estar fundamentada na apreensão de conceitos de todas essas ciências e na atividade junto ao estudante, isto é, na atuação profissional que pensa

⁵ No marxismo, a palavra práxis, de origem grega, é usada para designar uma relação dialética entre o homem e a natureza, na qual o homem, ao transformar a natureza com o seu trabalho, transforma a si mesmo (In: Dicionário Básico de Filosofia. Zahar, p. 219).

⁶ A didática desenvolvimental considera que o papel da instituição escolar é desenvolver o pensamento teórico, a partir da criação de um tipo específico de orientação pedagógica capaz de desencadear o desenvolvimento das funções mentais superiores (raciocínio, memória, análise, síntese, dentre outras), aquelas que, de fato, tornam humano o homem. O desenvolvimento dessas funções depende de orientação específica que deve constituir-se na função primordial da instituição escolar. “Há quem prefira a denominação “ensino para o desenvolvimento”, bastante coerente com a visão de Vygotsky segundo a qual o bom ensino é aquele que promove e amplia o desenvolvimento mental e atua na personalidade dos alunos” (LIBÂNIO, 2015, p. 328).

o ensino, planeja, executa e avalia o que é feito, refaz de forma permanente, em prol da aprendizagem discente.

Os termos identidade, desenvolvimento profissional e autoformação emergiram nos textos selecionados para a revisão bibliográfica sobre formação de professores, fato que contrapõe ao método adotado por esta tese. Todavia, são temas presentes no contexto do IFTM, local no qual ocorreu a pesquisa empírica, daí a pertinência dos mesmos em relação à proposta de análise de necessidades formativas docentes por possibilitar a reflexão sobre o encaminhamento que se faz pelos teóricos da área e pelas políticas propostas para a formação de professores. Por se tratar de uma instituição pública, ela insere-se nas orientações políticas vigentes para ações de formação de professores. A noção de desenvolvimento profissional visa a inserção dos professores nas reformas de caráter mercadológico e produtivista em curso e dissimula o aligeiramento da formação e a precarização do trabalho docente, inscrevendo-se num processo de reordenamento do capital (PEIXOTO, 2019).

2 METODOLOGIA: referencial epistemológico, coleta e análise de dados e modelação

Ao propor esta tese, o desafio foi o de buscar em cada etapa elementos que possibilitassem a compreensão da docência na educação superior no IFTM e as suas necessidades em termos de adequar a sua formação aos desafios postos pelo contexto educativo que delimita a instituição. A análise conduziu ao encontro de saberes, posicionamentos, identidades, histórias constituídas pelos sujeitos em suas trajetórias de vida. Aspectos das políticas educacionais, das investigações de autores sobre a área e interesses institucionais também foram considerados. A interação desses elementos constituiu o aporte, o ponto central do estudo na proposição de um modelo de [trans]formação continuada de professores no IFTM.

O desenvolvimento do estudo exigiu a imersão em aspectos que caracterizam o cotidiano dos professores, sujeitos da pesquisa e na percepção dos mesmos em relação aos processos formativos no âmbito do IFTM, instituição que atua na oferta da educação profissional e tecnológica, e que se caracteriza pela diversidade de demandas de trabalho, de formação e de público.

Para realizar a investigação, definiu-se como objeto da pesquisa: as necessidades de formação continuada de professores no IFTM, e como solucioná-las. Com esse objeto pretendeu-se responder ao seguinte problema: Quais são as necessidades de formação continuada de professores no IFTM, e como solucioná-las? Problema esse detectado a partir de análises de documentos de política educacional e, em especial, de políticas e estudos precedentes sobre formação de professores, os avanços científicos da área e a análise de necessidades formativas de professores. A partir desse objeto de estudo, a intenção foi inferir sobre as necessidades e particularidades que constituem a docência no IFTM objetivando contribuir para a elaboração de um modelo de [trans]formação continuada para esses professores que propicie a melhoria de sua práxis educativa nos seus locais de atuação.

O modelo de [trans] formação teve como respaldo a proposta de Marcelo García (1999), centrado na escola e poderá ser um espaço/lugar real ou virtual, onde se constrói conhecimentos, atendendo de modo especial as necessidades apontadas pelos professores, considerando a complexidade do contexto onde atuam, proporcionando interação e apropriação dos recursos que possam facilitar a aprendizagem docente. A interação entre os professores é um ponto de motivação nutrida pela identidade comum. O modelo deve apontar caminhos para a superação de necessidades de aprendizagens e possibilidades para a inovação pedagógica, constituindo-se em espaços de construção da autonomia docente, em especial, aos professores responsáveis pela educação superior no IFTM.

O modelo de [trans]formação ao propiciar a formação continuada contribuirá na melhoria da atuação profissional em diferentes momentos e/ou alternativas, ou seja, no ensino, na pesquisa, na extensão e/ou na gestão. Com a transformação da instituição em Instituto Federal, desafios legais, estruturais e organizacionais foram postos para toda a comunidade acadêmica que precisa construir e vivenciar esse espaço peculiar e complexo.

Nessa perspectiva, o processo de definição de um perfil institucional que traduza as características e finalidades previstas no dispositivo legal, ainda, está sendo construído. A gestão foi reestruturada várias vezes e, ainda, passa por alguns ajustes. Foram criadas reitoria, pró-reitorias, conselhos, colégio de dirigentes, além de vários *campi*. A infraestrutura, em alguns *campi*, ainda, é precária para o desenvolvimento da prática educativa. O assessoramento pedagógico, também, é um serviço em processo de reestruturação.

Nesse contexto, foram criados cursos, que exigiram a contratação de um contingente de professores com diversificados tipos de formação, incluindo desde a ausência de formação pedagógica à variedade de áreas de conhecimento. A pouca ou nenhuma experiência docente, aliada a uma alta titulação ainda constitui fator de conflitos com os alunos que nem sempre correspondem às expectativas dos professores tanto em termos cognitivos quanto atitudinais.

Esse processo de reorganização institucional mostrou-se como um caminho complexo, mas tem sido superado pelo entusiasmo e a motivação de professores diante dos desafios postos pela educação profissional brasileira. A demanda dos alunos, em grande parte, vem das classes sociais menos favorecidas e, esse fato, confere aos Institutos Federais uma responsabilidade maior e um papel relevante em resgatar a dívida do país com a população marginalizada de seus direitos fundamentais.

Decorridos mais de dez anos, desde a transformação em Instituto Federal, os desafios ainda são muitos, em especial no que diz respeito à formação docente. Daí a escolha do tema: *Formação continuada de professores do IFTM: um modelo de [trans]formação*. Dentre os procedimentos adotados, foram utilizadas a pesquisa bibliográfica e documental e a aplicação de um questionário que possibilitaram a compreensão do tema e do objeto de estudo proposto. O trabalho foi desenvolvido na perspectiva da Teoria da Atividade, subsídio de cunho epistemológico que deu suporte para as análises realizadas e sistematização das informações obtidas que delinearão o modelo de [trans]formação continuada de professores no IFTM.

Sempre tendo como foco o tema da tese – formação continuada de professores no IFTM, os achados foram sendo organizados de modo a auxiliar os docentes na superação de dificuldades em suas trajetórias de autoformação e atuação. Nesses termos, foi elaborado o problema norteador da pesquisa, citado anteriormente, e como hipótese estabeleceu-se: as

necessidades de formação continuada de professores no IFTM e a sua solução poderão ser enfrentadas a partir do estabelecimento das inter-relações entre as políticas públicas, os avanços científicos da área e a análise das necessidades dos professores.

O problema elaborado remete ao contexto que está sendo analisado: a presença de um número expressivo de professores, com formação diversificada, para atender a um público heterogêneo, em uma única instituição, constitui um desafio para os professores e para a instituição. Autores como Marcelo García (1999), Cunha (2010), Tardif (2014), dentre outros, apontam alternativas quando abordam a importância do acolhimento ao professor novato na instituição. Pensar nessas alternativas pode atenuar a complexidade da situação vivida em locais diversificados. Diferentes desafios e dilemas apresentam-se no percurso da carreira, em especial nos anos iniciais, tendo o professor que lidar com eles, muitas vezes, sem o necessário preparo e apoio por parte da instituição, e/ou a ausência de investimento concreto em formação.

Fernández Cruz (2006), ao abordar os ciclos da carreira docente apresenta reflexões importantes norteadoras para um processo de formação continuada de professores. Os desafios do cotidiano conduzem os professores a enfrentarem dilemas diante das situações objetivas, subjetivas e interativas presentes no dia a dia que desencadeiam necessidades formativas que repercutem nas ações e relações estabelecidas entre os sujeitos.

Diante desse contexto, a proposta de elaborar um modelo de [trans]formação continuada docente faz todo sentido. Para essa elaboração, a proposta apresentada por Marcelo García (1999), de um modelo centrado na instituição será a referência. Algumas condições são apontadas pelo autor como essenciais: a primeira refere-se à liderança como elemento motor do sistema institucional. Essa liderança pode ser do diretor e/ou de professores.

Outro elemento apontado por Marcelo García (1999) trata-se do clima organizacional que decorre das relações que se estabelecem na comunidade escolar, pela sua cultura grupal, bem como o seu relacionamento com a comunidade externa. O terceiro aspecto diz respeito aos professores que terão um papel determinante no êxito da formação orientada pela escola. O último elemento refere-se à natureza da formação continuada – o seu caráter evolutivo, reflexivo, com continuidade e participação torna mais visível o êxito da formação orientada pela instituição.

No modelo de [trans]formação continuada de professores foram considerados alguns princípios da teoria histórico-cultural de constituição do homem nas unidades objetivo-subjetivo, coletivo-individual-coletivo e na Teoria da Atividade de Leontiev (1978). Também serão considerados outros conceitos basilares como: práxis (MARX, 1978) e criação

(VIGOTSKI, 2014). A inserção desses conceitos no modelo proporcionou maior compreensão e adequação do mesmo à realidade formativa do professor.

A *práxis* é uma categoria fundamental para a compreensão da formação do educador. É um conceito central da filosofia que a concebe como interpretação do mundo, e também como guia de sua transformação. O conceito de *práxis* como atividade produtiva implica na consideração das relações do homem com a natureza e com os outros homens e tem como base a relação sujeito-objeto no plano do conhecimento.

Assim, a *práxis* pode ser compreendida como esforço de superação da distinção unilateral entre pensamento e ação, teoria e prática, lógica e história. Antes de qualquer coisa, a sua finalidade não é somente a de interpretar o mundo, mas interpretá-lo para transformá-lo. Desse modo, a prática constitui-se como o fundamento e o limite do conhecimento – o homem conhece as coisas sob condições historicamente dadas.

Contudo, a relação do homem com a verdade tendo como fundamento a prática objetiva não se dá de forma mecânica e direta, pois a prática não expressa nada por si mesma. O próprio Marx (1978) alertava sobre a distinção entre essência e aparência da realidade objetiva. Portanto, os conhecimentos não existem objetivamente independentes da experiência do indivíduo. No processo de conhecimento é importante considerar como os homens são concretamente, como produzem e como atuam sob condições concretas e determinadas historicamente.

Práxis é, portanto, uma atividade social consciente dirigida a um fim específico e não uma atividade natural. Marx (1978) destaca o papel da produção de objetos com finalidades no processo de trabalho, como definidor da ação humana. Ao antecipar o resultado efetivo, o homem como sujeito histórico pode ajustar seus atos como elementos de uma totalidade regida por seus objetivos.

A *práxis* se configura como categoria central na perspectiva marxista para a construção do processo de conhecimento, ao romper tanto com a perspectiva idealista (os objetos são criados pela consciência) quanto com o materialismo metafísico (o conhecimento como reflexo dos objetos do mundo exterior no espírito humano). O conhecimento no marxismo fundamenta-se, a partir da categoria *práxis* na atividade prática social dos indivíduos concretos, e historicamente dados e não em um sujeito e objeto tomados abstratamente. A atividade produtiva implica na consideração das relações do homem com a natureza rompendo com a metafísica clássica e colocando a atividade prática humana como o centro da *práxis* humana.

Enquanto fundamento da relação dos homens com a natureza e com os outros homens, a *práxis* é a base da relação sujeito-objeto no que se refere ao conhecimento quanto à concepção

de objetividade. A busca do conhecimento a partir da prática objetiva, porém não ocorre de modo mecânico e direto, pois a prática não expressa nada por si mesma. Nesta busca do conhecimento há que se distinguir entre essência e aparência da realidade objetiva.

A atividade humana constitui-se no fundamento da sociabilidade e das relações sujeito-objeto na perspectiva do conhecimento, mas os conhecimentos não existem independentes da experiência do indivíduo. O modo de ser do homem concreto, como produz e atua sob condições historicamente determinadas é essencial na construção do conhecimento. Nesse sentido, a *práxis* representa uma ruptura com o idealismo e com o empirismo.

O trabalho é, portanto, um processo que une o homem e a natureza, onde o ser humano com a sua ação regula e controla o seu relacionamento material com a natureza. Colocam em movimento as forças naturais de seu corpo para apropriar-se dos recursos da natureza, conferindo-lhes forma útil para a vida humana. E essa ação altera a própria natureza do homem (MARX, 1978).

A *práxis* constitui, assim, em uma atividade social dirigida a um fim mediada pelo trabalho por meio do qual o homem modifica a natureza, a si próprio e os outros homens. É importante ressaltar que a *práxis* resulta sempre de uma relação entre teoria e prática, pois, supõe a elaboração de finalidades e a produção de conhecimento, característica da atividade teórica. A *práxis* não existe como atividade apenas material. Esse aspecto da relação entre teoria e prática é que viabiliza a transformação da realidade, das relações sociais. As relações entre teoria e prática traduzem as relações sujeito e objeto no processo de construção do conhecimento.

A *práxis* é o ponto de partida para a elaboração do conhecimento. Nesse processo há um sujeito histórico que se relaciona com o objeto que está sendo construído e ao mesmo tempo se constrói enquanto sujeito. A relação sujeito-objeto é dialética e se altera no intercâmbio com a realidade. Neste sentido, a prática se transforma em teoria que transforma a prática. E desse modo, supera o conhecimento empírico, espontâneo para chegar no conhecimento científico, que se constitui na compreensão da essência, das determinações históricas.

É fundamental neste processo que o sujeito não assuma os fragmentos independentes da realidade como objeto de sua reflexão e ação, mas tenha em conta como atitude epistemológica a categoria totalidade, desenvolvendo o esforço teórico-metodológico de articulação entre o particular de sua experiência e o geral. A importância desta atitude prende-se ao fato de que, se por um lado, a vida cotidiana constitui a premissa básica e primordial para se fazer história produzindo os meios materiais para a subsistência, nas relações que se estabelecem com a natureza e com os outros homens, por outro lado, representa a possibilidade histórica de

transformação da realidade, pois tão logo as primeiras necessidades estejam satisfeitas, novas necessidades serão criadas.

Neste processo, se o homem se tornar prisioneiro da ação prática de apenas satisfazer suas necessidades imediatas, pode não enxergar os limites de sua ação nem a essência de sua prática. Por isso, a *práxis* se constitui na fonte e no limite do conhecimento. A ruptura com a compreensão ingênua, fundada nas impressões imediatas do senso comum requer por parte do sujeito uma atitude constante de busca de articulação entre o particular e o universal, entre o âmbito da existência fenomênica e o da essência estrutural dos fenômenos.

E é somente a partir de sua atividade prática que o sujeito consegue apropriar-se do mundo. Esta apreensão imediata traduz uma atitude pragmática e utilitária. Para ir além dessa realidade imediata em que se vive, faz-se necessário desenvolver uma ação que une teoria e prática e que conduz a investigação por meio do conhecimento. Esse processo consiste no movimento do fenômeno para a essência e da essência para o fenômeno, da totalidade para a contradição e da contradição para a totalidade; do objeto para o sujeito e do sujeito para o objeto [...] o processo do pensamento não se limita a transformar o todo caótico das representações no todo transparente dos conceitos; no curso do processo o próprio todo é concomitantemente delineado, determinado e compreendido (KOSIK, 1976, p. 30).

Compreender a construção do conhecimento como um processo que inclui a apropriação dos fundamentos históricos da realidade e de como estes elementos se articulam, expressando os condicionantes daquele momento é que se atinge a essência da realidade em todas as suas partes constitutivas. A investigação precisa apoderar-se da matéria em seus pormenores, de analisar suas diferentes formas de desenvolvimento, e de perceber a conexão íntima que há entre elas. A construção do processo de conhecimento na perspectiva do materialismo histórico dialético é, pois, aquela que trabalha com as categorias historicidade, totalidade, contradição e movimento.

Ainda, ancorado na Teoria da Atividade, o presente estudo compreende o ser humano como capacitado para ressignificar sentidos. Abordar a constituição do homem como ser criativo e criador traz opções num tempo em que o docente reproduz processos de alienação. O contexto e as relações vividas são primordiais para o desencadeamento do processo criativo. Tanto as relações interpessoais como o trabalho são marcados por competitividade, individualismo, flexibilidade e rapidez. Tal circunstância tolhe o potencial criativo.

Refletir sobre a criatividade no exercício da docência significa buscar novos sentidos para embasar práticas inovadoras para esses profissionais. O processo criativo é essencial na atividade docente, considerando-se o fato de que o professor tem o desafio de lidar com

diferentes subjetividades em sala de aula, com inúmeros conhecimentos e um volume cada vez maior de informações. Mediar a aprendizagem dos alunos exige permanente criação e recriação de métodos e de conteúdos, mas também de si, das relações interpessoais e do próprio sentido que tem a docência e a própria educação para cada pessoa.

A criatividade permite que o ser humano seja capaz de elaborar e reelaborar o contexto que está a sua volta, produzindo sentidos e significados. Destarte, as relações vividas ao longo da história de vida são primordiais para a constituição e o desenvolvimento do processo criativo dos sujeitos. A atividade cerebral, contudo, não se restringe somente à preservação das experiências passadas. Se assim o fosse, o homem seria somente

[...] capaz de se adaptar às condições constantes e habituais do meio exterior. [...] além da atividade reprodutora, é fácil descobrir no homem outro tipo de atividade, a que combina e recria [...] que faz do homem um ser que se projeta para o futuro, um ser que cria e modifica o seu presente (VIGOTSKI, 2014, p.3).

Considerando a diversidade de atuação do Instituto, percebe-se que há dificuldades de implementação de um modelo institucional de formação continuada que atenda às necessidades e aos interesses de professores diante do seu fazer pedagógico. Na Instituição, observa-se a realização de ações de caráter formativo tanto numa dimensão pessoal quanto em grupo. Há oportunidades de participação em cursos, eventos e a própria instituição promove essas atividades que colabora com a formação continua de professores. Todavia, falta um modelo que contemple essas ações conferindo um norte que valorize a formação pedagógica e oportunize, institucionalmente, uma reflexão coletiva sobre os pressupostos teóricos, epistemológicos, políticos, metodológicos da prática docente.

Diante do exposto, o objetivo norteador da pesquisa é: compreender as necessidades formativas e propor um modelo de [trans]formação continuada para os professores do IFTM. Nessa perspectiva, foram delimitados os objetivos específicos, a seguir relacionados:

1. Elaborar uma síntese das políticas sobre formação continuada dos professores no Brasil.
2. Sistematizar os resultados mais importantes da pesquisa sobre formação continuada de professores no Brasil.
3. Identificar e analisar as necessidades de formação continuada de professores do IFTM.
4. Estabelecer as relações entre políticas públicas, resultados científicos da área e as necessidades de formação continuada dos sujeitos da pesquisa.
5. Compreender as necessidades formativas docentes e propor um modelo de [trans] formação continuada de professores do IFTM.

Ao definir essa proposta de estudo, optou-se pela realização do mesmo tendo como referencial teórico norteador o enfoque epistemológico do materialismo histórico-dialético sobre o qual teceremos algumas considerações.

2.1 Materialismo histórico-dialético como enfoque epistemológico

O trabalho científico exige um referencial teórico de fundamentação epistemológica, que explicita o posicionamento do pesquisador. *Epistemologia* é uma palavra de origem grega *episteme* que significa ciência, conhecimento e, *logia* quer dizer estudo. Para Chizzotti (1991), epistemologia é uma área da filosofia que trata da natureza do conhecimento, seus fundamentos e as justificativas que o validam como verdadeiro.

O presente trabalho ancora-se no contexto do método materialista histórico-dialético ao refletir sobre a totalidade do trabalho docente na educação superior no contexto do IFTM. Elementos extraídos do cotidiano da instituição revelam as suas contradições e mediações, e traduzem a historicidade do real. A dialética materialista, criada por Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820-1895), é um enfoque teórico, metodológico e analítico para compreender a dinâmica e as transformações da história e das sociedades humanas.

Ao definir as necessidades de formação continuada de professores do IFTM e suas soluções como objeto de estudo, a indagação inicial que se coloca é a de delimitar esse objeto de estudo considerando que entre os seus termos encontra-se um universo complexo de múltiplas relações sociais. A aproximação da realidade supõe a busca das articulações que conduzem à construção de totalidades sociais relativas ao objeto de estudo. Dessa forma, a totalidade social construída é um conjunto dinâmico de relações que passam pela ação de sujeitos sociais. Buscando respaldo nas considerações feitas por Marx (1978) para compreender essa teia de relações que envolve os sujeitos da pesquisa, em especial, na obra *Crítica à Economia Política* encontram-se elementos que apontam caminhos para o método de investigação do materialismo histórico. A questão da população é o exemplo clássico na *Crítica da Economia Política* de Marx (1978):

Parece correto começar pelo real e o concreto, pelo que se supõe efetivo; por exemplo, na economia, partir da população, que constitui a base e o sujeito do ato social da produção no seu conjunto. Contudo, a um exame mais atento, tal revela-se falso. A população é uma abstração quando, por exemplo, deixamos de lado as classes de que se compõe. Por sua vez, estas classes serão uma palavra oca se ignorarmos os elementos em que se baseiam, por exemplo, o trabalho assalariado, o capital, etc. Estes últimos supõem a troca, a divisão do trabalho, os preços, etc. O capital, por exemplo, não é nada sem o trabalho assalariado, sem o valor, sem o dinheiro, sem os preços, etc.

Por conseguinte, se começássemos simplesmente pela população, teríamos uma visão caótica do conjunto. Por uma análise cada vez mais precisa chegaríamos a representações cada vez mais simples; do concreto inicialmente representado passaríamos a abstrações progressivamente mais sutis até alcançarmos as determinações mais simples. Aqui chegados, teríamos que empreender a viagem de regresso até encontrarmos de novo a população - desta vez não teríamos uma idéia caótica de todo, mas uma rica totalidade com múltiplas determinações e relações (MARX, 1978, p. 116).

Para Marx (1978), a apropriação do concreto não ocorre de modo imediato, uma vez que o contato direto produz no pensamento uma “representação caótica do todo”. Propõe um caminho para chegar à essência da realidade. Em Marx (1978) os conceitos de concreto e abstrato têm significados distintos do que, usualmente, se veicula no senso comum:

O concreto é concreto porque é a síntese de múltiplas determinações, isto é, unidade no diverso. Por isso o concreto aparece no pensamento como o processo de síntese, como resultado, não como ponto de partida, ainda que seja o ponto de partida efetivo e, portanto, o ponto de partida também da intuição e da representação. No primeiro método a representação plena volatiliza-se em determinações abstratas, no segundo, as determinações abstratas conduzem à reprodução do concreto por meio do pensamento. (Marx, 1978, p. 116).

Embora aparentemente simples, a proposta é complexa porque está embasada numa lógica dialética, ou seja, “do movimento que remete o objeto de estudo à sua totalidade histórica e às relações que aí se estabelece” (CIAVATTA, 2016, p.230). O desafio que se coloca é captar os elementos mais concretos, as objetivações reais que explicam essa totalidade e a sua natureza histórico-social. No caso das necessidades de formação continuada de professores do IFTM, o desafio consiste em localizar os elementos concretos que constituem as mediações estabelecidas pelas práticas sociais e que possibilitam sua explicação e compreensão do sentido em que se dá a mediação.

Do ponto de vista metodológico é a dimensão histórica da análise que se pretende realizar que propiciará a superação do nível formal da proposta pelo desvelamento dialético da realidade investigada.

O conhecimento produzido vai depender da pertinência da análise de uma totalidade histórica como apreensão de suas contradições recíprocas e reconhecimento do caráter mediador dessas contradições na constituição histórica da realidade. Dessa forma, não será nunca um conhecimento acabado, mas limitado e provisório, aberto a novas apreensões e a novos reconhecimentos (CIAVATTA, 2016, p. 231)

A dialética enquanto método possibilita conhecer a realidade concreta em seu dinamismo e nas inter-relações. É o processo da construção do concreto do pensamento a partir do concreto real. O concreto é a síntese de múltiplas determinações que vão sendo assimiladas pelo pensamento que se torna cada vez mais abstrato. O concreto é síntese e a unidade do diverso é o resultado e não o ponto de partida.

Para uma maior compreensão da dialética, é importante distinguir o concreto real, que é o objeto real que se deve conhecer, e o concreto do pensamento, que é o conhecimento daquele objeto real. [...] O concreto não é o dado empírico, é uma totalidade articulada, construída e em construção (GAMBOA, 2014, p. 38).

A dialética da realidade constitui, portanto, o fundamento essencial do materialismo histórico. O termo dialética, ao longo da história do pensamento humano recebeu diferentes conotações. Assim, de Heráclito à Hegel e de Hegel para Marx, a dialética foi constituindo-se a partir do materialismo histórico.

O método de pesquisa na concepção materialista constitui-se, pois, no modo de percepção da realidade e mediando a apreensão do conhecimento, ultrapassa as leis que regem os fenômenos e busca a compreensão das mudanças e desenvolvimento dos processos sociais colocando ênfase na dinâmica da práxis transformadora dos homens como agentes históricos.

Para Marx, a história é a produção social da existência humana abrangendo o conhecimento, a ciência, a cultura e a educação. A produção do conhecimento fica ancorada nas categorias: dialética, totalidade, contradição, mediação, particularidade, história, ideologia e promove a transformação social como resultado do trabalho dos seres humanos em sociedade (CIAVATTA, 2015).

Na perspectiva do método materialista histórico-dialético urge analisar o trabalho como o *locus* mais visível da formação continuada docente no contexto da educação profissional. O trabalho em seu sentido técnico e tecnológico constitui-se como espaço de conhecimento, de luta e de transformações – dimensão política positiva, e em seu sentido político na sua negatividade, enquanto submissão do trabalhador e expropriação do trabalho.

A formação continuada docente em sua historicidade a partir da concepção dialética do espaço-tempo é compreendida como fenômeno social da vida humana na sua temporalidade complexa e implica compreender a história e sua relação com o passado, o presente e o futuro.

A história é a produção social da existência, dizem Marx e Engels (1979), abrindo uma janela de possibilidades para a compreensão não apenas dos grandes feitos, mas de todos os fenômenos da vida, de todas as classes sociais, da vida e da Educação Profissional dos trabalhadores (CIAVATTA, 2015, p. 33).

O materialismo histórico-dialético constitui-se em um referencial fundamental para a educação escolar porque ele aponta as premissas básicas para um processo de humanização dos indivíduos, finalidade do processo de escolarização que se constrói por meio da transmissão dos conhecimentos historicamente sistematizados. É por meio do trabalho, considerado a atividade vital humana, que esse processo de humanização ocorre ao propiciar as inter-relações entre o homem e a sociedade no contexto educativo.

Metodologicamente, em uma visão dialética, são as categorias ou conceitos utilizados que viabilizam a aproximação com a verdade dos fatos. As categorias por seus fundamentos e pesquisa científica adquirem a qualidade de um conceito. É uma elaboração com capacidade explicativa da realidade. São referenciais teóricos usados na análise dos fenômenos. São características das categorias: a objetividade, a historicidade e a universalidade. A totalidade social, a mediação, a contradição, a ideologia e o espaço-tempo são conceitos fundamentais para a análise do trabalho docente na educação superior do IFTM (CIAVATTA, 2015).

A dialética materialista é, portanto, um enfoque teórico, metodológico e analítico para compreender a dinâmica e as transformações da história e das sociedades humanas. Algumas categorias são essenciais nessa abordagem. “Mediação” é uma categoria central da dialética que, em articulação com a ‘ação recíproca’, compõe com a ‘totalidade’ e a ‘contradição’, o arcabouço categorial básico da concepção dialética da realidade e do conhecimento (SAVIANI, 2015, p. 26).

Para compreender a perspectiva materialista histórico-dialético faz-se necessário retomar Hegel e a correspondente crítica de Marx com a sua concepção em bases materialistas. A dialética como expressão do movimento da realidade existe desde a Antiguidade, com os gregos. Todavia, como método de conhecimento ela vai ocorrer com Hegel que sistematiza a lógica dialética e incorpora a contradição como categoria do pensamento. Até Hegel, o que existia era a lógica formal que excluía a contradição. Foi Hegel que introduziu a contradição como categoria explicativa possibilitando a compreensão do movimento da realidade e sua constante transformação. Com Hegel, todavia, a dialética apresenta-se com um caráter idealista.

A dialética como lógica formulada por Hegel a partir do século XIX (Ciência da Lógica, 1812-1816) traduz a estrutura da realidade, o seu desenvolvimento e as suas transformações e possibilita ao homem reconstituir o movimento histórico, desde a sua origem. Para isso, ele reconhece a transformação das coisas advinda do movimento e o seu princípio é a contradição colocada como categoria explicativa de tudo que existe. Para Hegel, entretanto, a dialética é idealista porque a realidade é a ideia. “Assim, a ideia (a tese) gera o seu oposto, a natureza (antítese) que, ao se tornar consciente no espírito humano resolve a contradição (a síntese)” (SAVIANI, 2015, p. 27).

Marx reconhece o valor do pensamento de Hegel, mas percebe a sua forma mística e, em parceria com Engels, elaborou uma interpretação materialista do pensamento hegeliano. Para ele, “não é a consciência dos homens que determina sua existência, mas ao contrário, é a vida real que determina a consciência” (SAVIANI, 2015, p. 27).

A dialética, em Marx, parte da realidade dos indivíduos que produzem os meios de sobrevivência e constroem a própria história. Daí a denominação de materialismo dialético ou materialismo histórico, ou ainda, materialismo histórico-dialético. Nessa perspectiva, a construção do pensamento “parte do empírico, passa-se pelo abstrato e chega ao concreto. Ou seja: a passagem do empírico ao concreto se dá pela mediação do abstrato” (SAVIANI, 2015, p. 28).

Assim, o concreto real é o suporte do pensamento, seu ponto de partida e de chegada do conhecimento com a mediação do abstrato. O empírico e o abstrato propiciam a apropriação do concreto no pensamento constituindo-se de momentos do processo de construção do conhecimento. O conhecimento é, pois, um momento do real concreto, abstraído de “uma totalidade articulada, construída e em construção” (SAVIANI, 2015, p. 28).

Com essa compreensão foi possível reconstituir o contexto histórico e suas controvérsias da formação e do desenvolvimento profissional. Uma delas, a oposição entre o indutivismo e o dedutivismo. No início da época moderna, em contraposição ao silogismo de Aristóteles, Descartes, com o ‘Discurso do Método’ defende a indução como caminho para a busca do conhecimento, tendo por base a experiência. O esquema básico foi configurado em três momentos: a) observação; b) generalização e c) confirmação. No século XX, Popper (*apud* SAVIANI, 2015, p. 30) questiona esse esquema e o substitui por outra via dedutivista, também a partir de três momentos: a) problema; b) conjectura; c) refutação. A via dedutivista propõe que a busca do conhecimento parta de um problema.

O problema é, pois, a condição prévia, aquilo a partir do qual o método é posto em movimento. Portanto, não é um passo do método, pois o precede sendo aquilo que o justifica e o determina. Isso significa que a investigação começa pela observação daqueles elementos que motivaram o aparecimento do problema que se quer esclarecer. [...] Portanto, fica claro que nunca se começa a observar sem um problema prévio que orienta a investigação (SAVIANI, 2015, p. 30).

O questionamento acerca da indução parte da impossibilidade de se chegar a um enunciado universal a partir de casos particulares. Por outro lado, a via dedutivista, a existência de um único caso particular é suficiente para refutar uma hipótese geral. Todavia, é preciso ressaltar que os fundadores da ciência moderna tinham um pressuposto em relação à uma concepção de natureza que se comporta sempre de forma regular.

Isso significa que a via indutiva dos pioneiros da ciência apoiava-se em um argumento dedutivo, o que conduz à afirmação de que o “conhecimento humano não é nem indutivo nem dedutivo, mas indutivo-dedutivo articulando esses dois momentos numa unidade indissolúvel” (SAVIANI, 2015, p. 31).

Essa afirmativa de Saviani (2015) já havia sido percebida por Aristóteles que reconhecia a vantagem da indução, por ser sintética ela acrescenta algo que não estava na premissa inicial e, por isso, promove o avanço do conhecimento e a sua desvantagem decorre do fato de não garantir a verdade. Ao passo que a dedução garante a verdade, é analítica e explícita apenas o que está presente na premissa inicial, por isso, não promove o avanço do conhecimento.

Historicamente, o que se observa é que em épocas progressistas há um predomínio de abordar o conhecimento via indução, enquanto em períodos de estabilidade, as sociedades trilham o caminho da dedução.

Assim, a sociedade grega da época jônica ou pré-socrática guiava-se pela indução buscando observar os fenômenos naturais para compreendê-los e melhor os controlar em benefício de seu desenvolvimento. [...] Já a Grécia de Sócrates, Platão e Aristóteles estava estabilizada com o domínio da aristocracia fundiária que podia viver na cidade do trabalho de seus escravos. Nessas condições interessava a argumentação dedutiva que reitera o já conhecido, justificando a ordem existente (SAVIANI, 2015, p. 32-33).

Em síntese, pode-se afirmar que a lógica dialética incorpora a indução e a dedução quando se trata do método do conhecimento científico. Há, portanto, dois momentos no movimento global do conhecimento. O empírico que será observado tal como aparece na intuição. É o momento inicial onde o objeto é percebido de uma forma sincrética, caótica sem a clareza de como ele é constituído de fato. É uma visão confusa, como a de um problema que necessita de solução. Para isso, por meio da mediação da análise chega-se aos conceitos, às abstrações, às determinações mais simples. Nesse ponto, deve ocorrer o caminho inverso e voltar ao objeto que, pela mediação da síntese, surgirá como “uma rica totalidade de determinações e de relações numerosas” (MARX, 1973 *apud* SAVIANI, 2015, p. 33). O processo do conhecimento na perspectiva do materialismo histórico dialético é, portanto, dedutivo e indutivo e compreende, ao mesmo tempo, os pares indução-dedução, análise-síntese, abstrato-concreto, lógico-histórico.

O homem para existir precisa produzir os meios de subsistência e, ele faz isso pelo trabalho. A existência humana não é uma dádiva, mas produto do seu movimento real e contraditório. O homem não nasce homem. Ele se faz homem. A produção da existência implica em um processo de aprendizagem. É por meio da educação que esse processo acontece. A educação é, portanto, inerente ao homem e uma atividade mediadora no interior da prática social, que se constitui, portanto, como ponto de partida e de chegada da prática educativa.

O ponto de partida metodológico da pedagogia histórico-crítica não é a preparação dos alunos, cuja iniciativa é do professor (pedagogia tradicional), nem a atividade, que é de iniciativa dos alunos (pedagogia nova), mas é a prática social (primeiro passo), que é comum a professores e alunos (SAVIANI, 2015, p. 35).

Segundo Martins (2013, p. 142), “o desenvolvimento do psiquismo humano resulta da internalização dos signos da cultura, de sorte que o universo de significações disponibilizado aos indivíduos se impõe como esteira para sua efetivação”. Ainda, de acordo com a autora citada, a função nuclear da escola é ser mediadora na superação do saber cotidiano, em direção aos conhecimentos historicamente sistematizados expressos nos conceitos científicos. O ensino dos conceitos científicos não ocorre com ações casuais. A formação de conceitos científicos exige e articula funções psíquicas superiores, tais como percepção complexa, atenção voluntária, memória lógica, operações de raciocínio, isto é, análise, síntese, comparação, generalização e abstração.

O desenvolvimento de habilidades psíquicas resulta da apropriação-objetivação da cultura. Ao elaborar, imaginar, construir os objetos sejam eles materiais ou não, todo registro humano ali fixado é absorvido e ao reelaborar esses objetos, os mesmos vão sendo impregnados por novas habilidades que serão assimiladas por outras gerações.

É nessa perspectiva do materialismo histórico dialético que foi investigado o objeto de estudo desta pesquisa, ou seja, as necessidades de formação continuada dos professores do IFTM, e sua solução, bem como as análises subsequentes dos dados que foram construídos serviram de suporte para a construção do modelo de [trans]formação continuada para esses professores de educação superior no IFTM, no município de Uberaba (MG).

2.2 Opção metodológica

Buscar o conhecimento é algo inerente ao ser humano. As dúvidas e os questionamentos são a mola propulsora para a busca de respostas, principalmente, por meio da observação. O aumento do conhecimento científico ocorre por meio da realização da pesquisa científica, a qual depende da existência de um problema a ser analisado. Para a investigação do problema é necessário o uso de um método de pesquisa.

No presente estudo a escolha recaiu em realizar uma pesquisa de método misto, a qual abrange pontos da abordagem qualitativa e da quantitativa e, espera-se que essa opção propicie maior compreensão do problema estudado. Há a expectativa de que essa abordagem mista possa minimizar a subjetividade e, ao mesmo tempo, proporcionar maior aproximação do objeto estudado, isto é, as necessidades de formação continuada dos professores do IFTM, conferindo maior credibilidade aos dados coletados.

A metodologia utilizada nesta pesquisa teve, portanto, uma abordagem mista utilizando os seguintes procedimentos metodológicos: pesquisa documental (legislação vigente), pesquisa bibliográfica (publicações de pesquisadores da área) e pesquisa de campo com a aplicação de questionário para levantamento de dados junto aos professores de Educação Básica, Técnica e Tecnológica que atuam na educação superior do IFTM – *Campus* Uberaba e *Campus* Uberaba Parque Tecnológico trabalhando, se possível, com o universo desses professores.

Com este estudo foi possível apontar as necessidades de formação continuada de professores de Educação Básica, Técnica e Tecnológica do IFTM, e tendo como subsídio esse diagnóstico das necessidades, as políticas educacionais vigentes e a literatura disponível, foi possível a elaboração de um modelo de [trans]formação continuada para esses docentes.

A pesquisa documental é realizada a partir de documentos, contemporâneos ou retrospectivos, considerados cientificamente autênticos. A análise documental constitui uma técnica importante na pesquisa qualitativa, seja complementando informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema objeto de investigação. Para a análise documental usou-se como instrumento a Ficha Análise Documental, de autoria de Orlando Fernández Aquino.

Os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam, ainda, uma fonte "natural" de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p. 37).

No presente estudo foram analisados os documentos relacionados a seguir: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/96 (LDB/1996), a Resolução do Conselho Nacional de Educação n.02, de 20 de dezembro de 2019, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior, a Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências e a Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2005, que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências.

A pesquisa bibliográfica é uma das tarefas mais complexas a serem equacionadas. Em função da disponibilidade dos bancos de dados bibliográficos e da profusão de artigos científicos, torna-se um grande desafio a escolha dos textos mais adequados na construção da argumentação teórica fundamental que se pretende desenvolver. Dessa forma, cabe ao pesquisador estabelecer uma estratégia de pesquisa bibliográfica que tanto facilite a identificação dos principais trabalhos em meio a uma enorme quantidade de possibilidades que

permeiam a produção científica mundial, como garanta a capacidade de estabelecer as fronteiras do conhecimento advindo dos achados científicos.

A pesquisa bibliográfica realizada durante o período de 2017 e 2018 usou os termos descritores: formação continuada de professores da educação superior, necessidades formativas docentes e modelo de formação continuada de professores no nível superior e consultou as seguintes fontes: plataforma SciELO (<http://www.scielo.br/>), sigla para Scientific Electronic Library Online; o Google Acadêmico (<https://scholar.google.com.br/>); o Banco de Teses e o Portal de Periódicos, ambos desenvolvidos pela a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) (<http://www.periodicos.capes.gov.br/>), e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) (<http://bdtb.ibict.br/vufind/>), desenvolvida pelo IBICT (Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia), dentre outras.

A busca possibilitou a identificação e seleção dos artigos: “Análise de necessidades formativas de docentes ingressantes numa universidade pública”, de autoria de Emília Freitas de Lima (2015); “A problemática dos professores iniciantes: tendência e prática investigativa no espaço universitário”, de autoria de Maria Isabel da Cunha e Beatriz Maria Boéssio Atrib Zanchet (2010), e a tese: “Formação continuada para o docente do ensino superior: desafios e perspectivas sob o enfoque do paradigma da Complexidade”, de autoria de Laurete Maria Ruaro (2013).

Nessa fase, também foram identificados e analisados textos de vários autores que tratam da formação do professor (NÓVOA, 1992, 2009, 2001; IMBERNÓN, 2001, 2009a, 2009b, 2010; MARCELO GARCÍA, 1999, 2009; GATTI, 2003; ANDRÉ, 2003; FERNÁNDEZ CRUZ, 2006, HUBERMAN, 2014; LEONTIEV, 1978; DAVIDOV, 1988), e abordam que essa formação ocorre ao longo da vida, em um *continuum* da prática pedagógica, onde por meio da troca de experiências, os professores desenvolvem um processo de auto formação pessoal, profissional e, também, coletiva. A Ficha Resumo de Conteúdos, de autoria de Orlando Fernández Aquino foi o instrumento usado nessas análises.

A opção por uma abordagem mista propicia a valorização da subjetividade e da diversidade de interpretação dos fenômenos de acordo com os sujeitos e os contextos estudados. Para isso, parte-se da concepção de ciência como um ato humano, historicamente situado, que valoriza as diferentes perspectivas individuais de modo a contribuir para a construção de conhecimentos abrangentes e contextualizados do fenômeno investigado.

O intuito do estudo foi compreender o fenômeno em toda a sua complexidade no contexto natural e as abstrações foram construídas à medida que os dados recolhidos foram sendo agrupados e descritos a partir de análise que buscou conhecer as situações e relações que

caracterizam a experiência dos diferentes atores e sua relevância para a elaboração do modelo de [trans]formação continuada de professores da educação superior do IFTM, município de Uberaba (MG).

2.2.1 Procedimentos e métodos de coleta de dados

O desenvolvimento do processo de coleta de dados não pode separar-se das questões postas para essa investigação. Daí a preocupação em escolher um instrumento que melhor se adequava aos objetivos do estudo. No presente estudo optou-se pelo questionário, por considerá-lo um meio útil e eficaz para recolher dados num intervalo de tempo relativamente curto.

Um questionário é um instrumento que visa obter informações da população em estudo de uma maneira sistemática e ordenada (ALMENDRALEJO, 2003). Para isso, as questões devem abranger o tema de interesse para a investigação, não havendo interação direta entre o pesquisador e os inquiridos. Sempre que um investigador elabora e administra um questionário, e não esquecendo a interação indireta que existe entre ele e os inquiridos, verifica-se que a linguagem e o tom das questões que constituem o questionário, devem ser relevantes. Assim, é necessário cuidado na forma como se elaboram as questões, bem como na apresentação do questionário.

Segundo Rojas (1998) construir um questionário válido não é uma tarefa fácil, implica controlar uma série de variáveis. Na elaboração de um questionário é importante, antes de qualquer coisa, ter em conta o público-alvo a quem ele vai ser administrado. Vale ressaltar que o conjunto de questões deve ser muito bem organizado e conter uma lógica para quem a ele responde, evitando as irrelevantes, insensíveis, intrusivas, desinteressantes, com uma estrutura (ou formato) demasiado confusa e complexa, ou ainda questões demasiado longas.

O investigador deve ter o cuidado de não utilizar questões ambíguas que possam ter mais de um significado, e levem a diferentes interpretações. Não deve incluir duas questões numa só, pois pode levar a respostas induzidas ou nem sempre relevantes, além de não ser possível determinar qual das “questões” foi respondida, quando ocorrer a análise dos dados. As questões devem ser reduzidas e adequadas à pesquisa em causa. Assim, elas devem ser desenvolvidas tendo em conta três princípios básicos: o princípio da clareza (devem ser claras, concisas e unívocas), princípio da coerência (devem corresponder à intenção da própria pergunta) e o princípio da neutralidade (não devem induzir uma dada resposta).

Atendendo ao que se pretendia optou-se, portanto, pelo questionário que foi construído com a seguinte estrutura: a primeira seção constitui-se de questões de natureza pessoal e funcional e objetivam caracterizar os sujeitos da pesquisa. Compreende dados sobre gênero, anos de experiência docente, formação acadêmica, níveis de atuação e funções de gestão.

Na segunda seção, foram definidos eixos de interesse para a análise e o aprofundamento sobre o objeto de estudo, isto é, conhecer as necessidades de formação contínua dos professores no IFTM, a partir de aspectos que caracterizam a área de atuação desses profissionais. São eles: o uso da pesquisa e de Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) no ensino, estratégias de acolhimento ao professor iniciante e o processo de construção de uma identidade necessária dos profissionais com a atividade docente a partir da análise dos saberes docentes: científicos, pedagógicos e experienciais.

Na terceira seção, foram analisados dois setores no IFTM, considerados estratégicos no levantamento de necessidades de formação contínua dos docentes e na definição de estratégias para o atendimento a essas necessidades. São eles: o setor de Pesquisa Institucional (PI) e a Comissão Própria de Avaliação (CPA). Esses dois setores institucionais foram investigados por responderem por ações que objetivam o levantamento de necessidades de formação contínua dos profissionais na Instituição: o de Pesquisa Institucional (PI), responsável por desencadear, acompanhar e avaliar os cursos de graduação e intermediar a avaliação dos mesmos junto ao Ministério da Educação. O outro setor refere-se à Comissão Própria de Avaliação (CPA) responsável pela avaliação de todo desempenho institucional. O trabalho desses setores possibilita o levantamento de necessidades formativas não apenas dos professores, mas de toda a comunidade acadêmica.

E, na última seção houve o relato de experiências desses professores em atividades de formação contínua realizadas na instituição ou não, e a visão dos mesmos quanto ao impacto que essa formação teve em relação ao seu desempenho enquanto professor e, em relação à aprendizagem de seus alunos. Esse item além de questões fechadas, contou com um espaço para uma abordagem descritiva de depoimento dos professores.

Os dados selecionados para a análise possibilitaram o movimento do empírico para o abstrato e deste para o concreto pensado. O conhecimento pressupõe essa passagem do abstrato até atingir as determinações mais simples, a rica totalidade de determinações e relações. A descoberta do concreto corresponde ao objeto real, nesse caso, as necessidades de formação continuada de professores no IFTM, reproduzido num universo conceitual historicizado e relativizado no seu grau de apreensão.

O concreto é concreto por ser a síntese de múltiplas determinações, logo, unidade na diversidade. É por isso que ele é para o pensamento um processo de síntese, um resultado, e não um ponto de partida, apesar de ser o verdadeiro ponto de partida e portanto, igualmente, o ponto de partida da observação imediata e da representação (MARX, 1978, p.116).

O universal abstrato é a existência de pontos comuns a vários objetos como nas necessidades de formação continuada de professores. O universal concreto resulta da articulação entre semelhanças e diferenças num objeto em relação a outros objetos (pesquisa, TIC, identidade, etc.) reproduzido conceitualmente de conformidade com as suas múltiplas determinações.

Com este estudo espera-se evidenciar a situação de necessidades de formação continuada de professores de Educação Básica, Técnica e Tecnológica do IFTM, e tendo como subsídio o diagnóstico de necessidades, as políticas educacionais vigentes e a literatura científica disponível elaborar um modelo de [trans]formação continuada para esses docentes.

2.2.2 Procedimentos e métodos de análise dos dados

Ao realizar a coleta de dados, torna-se necessário prepará-los para a análise, o que corresponde a um processo de organização dos dados construídos de modo a permitir a sua compreensão e apresentação. As análises dos dados pressupõem examinar de forma sistemática um conjunto de informações para delimitar partes e descobrir as possíveis relações entre si e com o todo. A análise objetiva conhecer o melhor possível a realidade estudada e, na medida do possível, mediante a sua descrição e compreensão, elaborar modelos conceituais explicativos.

Neste estudo, recorreu-se à análise estatística dos dados do questionário com Microsoft Excel para reunir os dados em categorias que constituíram o Modelo de [trans]Formação Continuada de Professores da Educação Superior no IFTM a partir de necessidades apontadas pelos professores no questionário e, análise conclusiva usando o referencial teórico pesquisado (políticas públicas e conhecimentos científicos da área).

Foi realizada uma triangulação entre as três esferas de resultados obtidos (pesquisa documental, pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo). A triangulação é um procedimento que permite o cruzamento de dados, informações, métodos de investigação, etc. na busca de maior convergência e refinamento dos resultados. Buscou-se a correlação ou não da dinâmica entre as políticas públicas, os resultados da pesquisa sobre formação de professores e o contexto

do que ocorre na formação continuada de professores de Educação Básica, Técnica e Tecnológica no IFTM.

2.3 Participantes

Os participantes deste estudo são professores, e foram selecionados considerando a sua atuação profissional na educação superior no IFTM, sua experiência, cultura e interação social de forma a potencializar a possibilidade de se obter informações significativas sobre o fenômeno de interesse. Partiu-se do pressuposto de que as estratégias de seleção de participantes são deliberadas e intencionais (AIRES, 2015). Os participantes são selecionados na medida em que se ajustam e atendem aos interesses da investigação que se pretende realizar.

O saber e a experiência dos participantes selecionados para o estudo revestem de importância fundamental para expressar o que se pretende investigar. Foram selecionados cento e oitenta professores que atuam na educação superior em dois *campi* do IFTM. A escolha da educação superior se deu pelo fato de se constituir em uma nova área de atuação do Instituto, área essa fundamental na construção de novos conhecimentos e de uma outra cultura para a educação profissional no país. É por meio da educação superior que uma nova territorialidade poderá surgir apontando caminhos diferenciados para a educação técnica e tecnológica, marcando o seu papel e importância no desenvolvimento social, econômico, cultural e educacional do Brasil.

Por sua vez, o campo das análises empíricas, parte fundamental do método materialista histórico dialético, é contextual, circunscrito a um espaço geográfico, social e temporal. O espaço geográfico de abrangência da pesquisa foi circunscrito aos *campi* Uberaba e Uberaba Parque Tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro, ambos localizados no município de Uberaba, Estado de Minas Gerais, Brasil. A escolha dos referidos *campi* se deu pelo fato dos cursos de graduação e de pós-graduação, em sua maioria, estarem situados nessas unidades do IFTM. É bom ressaltar que, em relação aos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, os mesmos estão situados, em sua totalidade, em Uberaba (MG).

Em relação à população alvo, o campo de análise do estudo estava delimitado desde o início uma vez que se pretendia conhecer as necessidades de formação continuada de professores que atuam na educação superior do IFTM. Para isso, foram selecionados quatro eixos característicos do âmbito de atuação desses professores, ou seja, o uso da pesquisa e o das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) no ensino, as ações de acolhimento aos

professores iniciantes e a identidade e os saberes desses profissionais com a atuação docente. A análise desses eixos propiciou informações importantes sobre as necessidades de formação contínua de professores do IFTM.

2.4 Método da modelação

Os dados organizados em informações estão apresentados no capítulo quatro e, após essa análise, o passo seguinte foi a construção do modelo de [trans]formação continuada para os professores do IFTM. Segundo Zayas (1995), a importância da modelação na investigação científica é determinada, antes de tudo, pela lógica interna do desenvolvimento da ciência, em particular, e pela frequente necessidade de um reflexo mediatizado da realidade objetiva que é o modelo.

Nesse sentido, o modelo pode ser conceituado como um elemento intermediário entre o sujeito (pesquisador) e o objeto da investigação. Na atual pesquisa, o objeto refere-se às necessidades de formação continuada de professores do IFTM, e como solucioná-las. Portanto, um desenho gráfico e descritivo foi desenvolvido para traduzir esse objeto para favorecer a compreensão sobre a realidade a que esse objeto se refere. Assim, compõe o modelo: referencial legal e teórico específicos da área de conhecimento, necessidades identificadas, estrutura organizacional responsável pela atuação junto aos professores e proposta de encaminhamento de alternativas para se trabalhar as necessidades analisadas.

A escolha do método da modelação para apresentação dos resultados da pesquisa se deu pela possibilidade de se criar abstrações com o objetivo de explicar a realidade estudada. O modelo como substituto do objeto de investigação mostra-se como algo semelhante a ele, onde existe uma correspondência objetiva entre o modelo e o objeto, mesmo sendo a pesquisadora a proponente deste modelo. No presente estudo a relação objetivo-subjetivo é essencial e o modelo reflete essa unidade.

O objetivo, em seu conteúdo, se expressa na relação entre as estruturas do modelo e o objeto. As necessidades formativas docentes serão trabalhadas em um contexto, inseridos em estruturas formais existentes na instituição, fazendo parte do seu planejamento de ação. O subjetivo está vinculado com a necessidade prática que tem o pesquisador de resolver o problema e escolhe quais aspectos do objeto irá modelar.

Na totalidade do contexto, faz-se necessária a opção por alguns elementos. O projeto inicia com alternativas possíveis de serem trabalhadas de imediato. Essa relação entre objetivo-subjetivo resulta da necessidade prática para a qual se realiza a operação da modelação e a

possível solução do problema da investigação, que é determinada pelo sujeito, escolhendo uma alternativa de acordo com os seus critérios.

Em síntese, a modelação é o método que opera em forma prática ou teórica com um objeto, não em forma direta e sim, usando certo sistema intermediário, auxiliar, natural ou artificial e cujas qualidades são: encontra-se em determinada correspondência com o objeto do conhecimento; em determinadas etapas do conhecimento o modelo encontra-se em condição de substituir, em certas relações, o objeto que se estuda; no processo de investigação oferece em última instância, informação sobre o objeto que interessa ao pesquisador (Zayas⁷, 1995, p. 42).

Todas as atividades do homem constituem-se como processos sociais que decorrem de procedimentos e meios constituídos sócio-historicamente de construção e operação com os objetos para a sua idealização, fixação e transformação. A modelação é um tipo peculiar de idealização simbólico-semiótica. Na atualidade, este termo é usado com diferentes sentidos.

Segundo Shtoff (*apud* DAVIDOV, 1988, p. 113), “por modelo se compreende um sistema representado mentalmente ou realizado materialmente, o qual refletindo ou reproduzindo o objeto de investigação é capaz de substituí-lo de maneira que seu estudo nos dê uma nova informação sobre este objeto”.

Para Shtoff há modelos materiais e mentais. Os primeiros permitem uma transferência objetiva e dividem-se em três tipos: 1 – modelos que reproduzem as particularidades espaciais dos objetos, por exemplo, as maquetes; 2 – modelos que possuem uma semelhança física com o original, por exemplo, uma represa e 3 – modelos matemáticos e cibernéticos que traduzem as propriedades estruturais dos objetos. Os modelos mentais dividem-se em: 1 – imagens icônicas (desenhos, globos, barras); 2 – modelos semióticos (a fórmula de uma equação algébrica). Os modelos semióticos requerem uma interpretação especial, sem a qual perdem a função de modelos.

Qualquer modelo deve ser demonstrativo. A especificidade do caráter visual do modelo material pressupõe, simultaneamente, uma participação significativa do pensamento, a aplicação dos conhecimentos teóricos e da experiência acumulada. Ao perceber o modelo, o pesquisador compreende o que ocorre com ele. Os elementos isolados dos modelos semióticos não apresentam nenhuma correspondência externa com o original. Ao mesmo tempo, os sistemas semióticos em sua estrutura reprodutiva, copiam a estrutura do objeto. Por exemplo,

⁷ O uso de textos estrangeiros é aqui apresentado em tradução livre, de minha autoria. ZAYAS, C. C. A. de. **Metodología de la investigación científica**. Centro de estudios de educación superior “Manuel F. Grau”. Santiago de Cuba, 1995.

uma fórmula química é um modelo semiótico cuja relação e sequência dos elementos transmitem o caráter da relação química real, a estrutura da substância. Claro, é uma reprodução aproximada, simplificada do objeto real.

Os modelos são amplamente usados nos experimentos e suas representações constituem-se como produtos de uma complexa atividade cognoscitiva, já que inclui, antes de tudo, a elaboração mental de material sensorial inicial, e sua separação em momentos casuais. Enfim, os modelos são produtos e realizações da atividade intelectual (DAVIDOV, 1988, p. 135).

Com essas breves considerações sobre o materialismo histórico dialético enquanto referencial teórico norteador do estudo que foi realizado, bem como a descrição acerca das opções e procedimentos metodológicos utilizados, dos participantes na investigação e os critérios da sua seleção, das opções tomadas no que se refere aos procedimentos de recolha, tratamento, organização e análise dos dados, abordagem sobre o método da modelação e desta enquanto recurso usado na elaboração do pensamento científico, pode-se apresentar de modo sucinto a trajetória da investigação que foi realizada.

Nas últimas décadas a mudança passou a ser a característica social, cultural, econômica, educacional (...) dominante e transformou-se em um indicador de investigação. Necessidades emergentes surgem e desafiam as políticas públicas de educação a desencadearem inovações curriculares e estruturais na instituição de ensino. Nesse contexto, a formação inicial transforma-se em uma etapa entre as várias da formação docente, mas não a conclusiva.

Nessa perspectiva, deparamos com a mudança que surge ora como elemento desencadeador de um processo de inovação, ora como crise da prática pedagógica. A formação continuada situa-se nesse espaço, e essa pesquisa buscou propiciar a compreensão da condição profissional e da formação contínua de professores tendo como foco principal a própria mudança como indicador de variáveis que objetivam alterar os índices de aprendizagem dos alunos, a partir do investimento na formação continuada de professores.

3 NECESSIDADES FORMATIVAS DOCENTES

Este capítulo, como parte integrante da pesquisa: “Formação continuada de professores da educação superior no IFTM: um modelo de [trans]formação”, constituiu-se no referencial teórico que fundamenta as ações realizadas com os professores atuantes em cursos de graduação e de pós-graduação *lato e stricto sensu* do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro (IFTM).

Transformada em Instituto, a partir de 2008, pela Lei n. 11.892, de 29/12/2008 que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica e criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, a instituição, além dos cursos técnicos, passou a atuar mais intensamente nos cursos de nível superior e, por isso, seu quadro de professores foi ampliado consideravelmente.

Tendo como objeto de estudo: as necessidades de formação continuada de professores da educação superior do IFTM, no município de Uberaba, (MG), a pesquisadora realizou o levantamento e a análise das necessidades de formação dos professores por meio de dados obtidos diretamente junto a esses professores. O resultado desse estudo foi fundamental para a compreensão de necessidades formativas desses professores e constituiu-se no embasamento para a elaboração do modelo de [trans]formação de professores da educação superior no IFTM, de modo a atender à necessidade de ancorar as políticas institucionais na elucidação de dados sobre a formação e as necessidades formativas de seus professores.

A educação constitui-se em um aspecto fundamental no desenvolvimento individual e social. Para promovê-la, há que se analisarem as necessidades educativas e, dentre essas, há as necessidades de formação de professores que são os responsáveis pela intermediação do processo educativo. Todavia, nem sempre há uma correspondência entre os modos como a formação ocorre e a atuação profissional, a formação profissional e o desenvolvimento pessoal do professor. Esse fato está a exigir que se investigue sobre necessidades de formação de professores para recolher, explicitar, compreender e traduzir essas informações em objetivos de formação.

A evolução das investigações no campo educacional e, em particular, na área de formação de professores tem suscitado o interesse pelo estudo sobre as necessidades de formação de professores. Observa-se um avanço científico já realizado mesmo considerando a limitação dos resultados frente à complexidade que essa temática implica. A multiplicação de trabalhos a partir da adaptação de quadros epistemológicos de referência possíveis e

metodologias apropriadas e rigorosas pode contribuir para uma maior elucidação do campo de necessidades de formação de professores.

Por isso, espera-se que o conhecimento sobre necessidades de formação possa contribuir para a elaboração, construção e aperfeiçoamento de modelos e programas de formação contínua de professores, a partir de uma abordagem científica mais sólida e socialmente mais útil que se pretende realizar. Considerando que os professores do IFTM, suas atitudes, competências e conhecimentos constituem-se no alicerce da ação educativa, e por isso, são imprescindíveis na realização de um projeto de educação de qualidade seja do ponto de vista do desenvolvimento individual e também do social, torna-se fundamental o investimento em sua formação contínua.

Em uma perspectiva reflexiva, neste capítulo, foram realizadas considerações sobre o conceito de necessidades e a análise de necessidades, enquanto campo de investigação educacional e o seu lugar no âmbito das atividades de formação. Foram abordados, ainda, as especificidades e problemas de formação em um contexto de formação contínua dos professores, em uma tentativa de construção de paradigmas neste domínio. Espera-se que as considerações, análises e reflexões tecidas, neste capítulo, possam enriquecer e contribuir na construção e encaminhamento de propostas para formação continuada de professores.

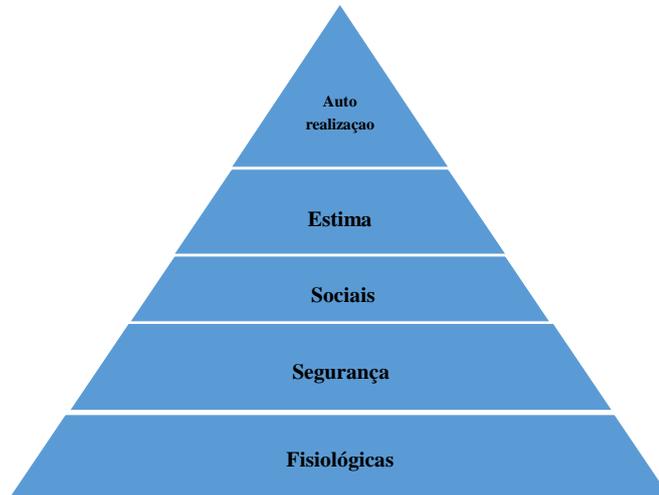
3.1 Conceituando necessidades

Para abordar a expressão necessidades de formação de professores, torna-se primordial a compreensão conceitual de necessidades na perspectiva humana. Que interações existem entre necessidades e necessidades formativas? Há relação entre ambas? Qual seria a natureza das necessidades formativas? E que implicações essa análise traria para a formação continuada de professores?

Segundo Abraham Maslow (1943), o conceito de necessidades é amplo e está alicerçado no tripé da constituição do homem: a natureza biológica, a psicológica e a social. Essa relação remete à ideia de algo imprescindível para a satisfação de condições para realizar qualquer atividade. Na perspectiva biológica implica na condição de sobrevivência. Abraham Maslow (1943; 1954), em meados da década de quarenta, anuncia a sua teoria sobre motivação, fundamentada na teoria das necessidades. Enquanto psicólogo, Maslow (1943) propõe a noção de necessidade como fonte de energia das motivações existentes no interior das pessoas, e conceitua-a como privação de certas satisfações. Para representar os fatores de satisfação das necessidades, Maslow organiza-as em cinco níveis apresentados em uma pirâmide (Figura 6). A base da pirâmide compreende as necessidades fisiológicas e de segurança, o topo é

constituído pelas necessidades sociais, de estima e de autorrealização. À medida que um nível de necessidade é atendido, o próximo torna-se dominante.

Figura 6 – Hierarquia de necessidades humanas, segundo Abraham Maslow



Fonte: Elaborado pela autora, 2019

Ferreira; Demutti; Gimenez (2010) definem cada um dos níveis de necessidade da seguinte forma: 1. Fisiológicas: incluem fome, sede, abrigo, sexo e outras necessidades corporais. 2. Segurança: inclui segurança e proteção contra danos físicos e emocionais. 3. Sociais: incluem afeição, aceitação, amizade e sensação de pertencer a um grupo. 4. Estima: inclui fatores internos de estima, como respeito próprio, realização e autonomia; e fatores externos de estima, como status, reconhecimento e atenção. 5. Autorrealização: a intenção de tornar-se tudo aquilo que a pessoa é capaz de ser; inclui crescimento, autodesenvolvimento e alcance do próprio potencial.

Há muitas críticas e restrições em relação à teoria de Maslow (1943). O autor abordou as necessidades humanas impulsionadas pelo medo e pela coragem representando-as em uma hierarquia por ordem da importância vital das mesmas para o ser humano. As necessidades de sobrevivência asseguradas pela fisiologia e pela segurança são básicas. As demais de natureza social e psicológica são consideradas secundárias em seu atendimento, uma vez que a prioridade é a vida biológica do homem.

Segundo Maslow (1943), as necessidades determinam o modo como o sujeito deseja realizar conquistas pessoais em busca da autorrealização e, por isso, interferem nas relações que estabelece com o mundo do trabalho, com a convivência social, na vida pessoal e em seus valores. Em particular, as necessidades cognitivas impulsionam o homem na busca do conhecimento e, por isso, são determinantes nos processos de humanização e na construção da

sua história enquanto sujeito, motivo esse que faz da educação um bem universal ao impulsionar o desenvolvimento humano. Nessa perspectiva, as necessidades exercem um papel fundamental na melhoria das atividades laborais e ocupacionais.

Todavia, na linguagem cotidiana, a palavra necessidade reveste-se de vários significados: carência; falha; desejo; expectativa; anseios; limitações; dificuldades, que a torna sujeita a muitas críticas que recaem sobre sua amplitude e suas variações terminológicas, chegando a ser considerada como um conceito vazio, sem fronteira e sentido preciso. Por ser tão polissêmica e ambígua, sugere-se que seja acompanhada de adjetivo que melhor a precise: “necessidades básicas, necessidades autênticas, necessidades sentidas, necessidades normativas” (RODRIGUES; ESTEVES, 2003).

As necessidades de ordem fisiológica são determinantes da vida humana, porém distintas a partir da forma como são atendidas e satisfeitas pelo próprio homem. Ou seja, a experiência e a existência do homem ocorrem a partir de sua capacidade de responder as necessidades que lhe são imputadas socialmente, das quais se torna dependente, já que a (re)criação da cultura atrela-se a necessidades modificadas. Ao responder às suas necessidades, o homem cria uma situação cultural que modifica e regulamenta as tendências instintivas de base. Com o surgimento da cultura, novas necessidades se impõem (“necessidades derivadas” ou imperativos culturais) ligadas à organização social, a instauração da autoridade e à socialização dos homens (MALINOWSKY, 1978).

O atendimento às necessidades básicas do homem, portanto, geram necessidades culturais e o inverso é verdadeiro e determina a ação das pessoas na busca de respostas às necessidades que se entrelaçam ou estabelecem conexões ou redes entre si. Nesse sentido, percebe-se que a atuação do homem é a de construtor e gerador de situações e condições de necessidades, que o influenciam, o (re)orientam, o modificam, o (trans)formam, o (re)criam nas situações em que essas necessidades são conscientes, estabelecendo uma relação dialética entre o sujeito criador e as necessidades, de natureza relacional e de dependência, não podendo, portanto, existir um sujeito sem necessidades.

A necessidade ou uma situação de necessidade só faz sentido para o ser humano quando há consciência das mesmas. Desse modo, pode-se afirmar que o estado de consciência sobre as necessidades nas suas diversas formas de manifestação é fundamental para que a relação homem-necessidade ocorra e se fortaleça na medida em que o sujeito busca formas de supri-las.

A percepção e a conscientização de necessidades humanas conduzem a pessoa a encontrar caminhos para a sua resolução por meio da capacidade reflexiva e motivações

disponíveis geradas pelo próprio homem em torno de sua condição atual de necessidade. Definidas por uma condição cultural pré-determinada, determinada ou em modificação, as necessidades humanas manifestam-se e apresentam-se de formas distintas entre os sujeitos, gerando relações igualmente distintas.

A necessidade traduz-se em uma exigência natural ou social, com conotação objetiva, bem como no sentimento ou consciência dessa exigência por parte do sujeito, tendo, portanto, conotação subjetiva. Assim, pode-se dizer que a necessidade desconhecida, inconsciente, constitui um objeto latente, com existência própria, porém inexistente para o sujeito, impossibilitando ou dificultando o estabelecimento de relações férteis, favoráveis à apreensão dessas necessidades para o sujeito que a desconhece. Como exigência, as necessidades são determinadas por operações rigorosas de identificação. Quando se materializam como um sentimento de exigência, restringem-se aos sujeitos que as sentem. Tais sentimentos são construídos pela interação dos sujeitos e circunstâncias, perpassados pelos valores dos envolvidos, de seus estados e condições culturais, psicológicas, físicas e emocionais (BARBIER; LESNE, 1987).

Segundo Rodrigues e Esteves (2003, p. 7),

O conceito de “necessidades de formação” admite múltiplas acepções e recobre representações que divergem segundo o tempo, os contextos socioeconômicos, culturais e educativos da sua construção, os intervenientes no processo de explicitação e os modos como estes procedem para apreender e analisar as necessidades.

Neste capítulo, a descrição a seguir, traduz o entendimento que será atribuído ao termo necessidade nesta tese:

A primeira condição de toda atividade é uma necessidade. Todavia, em si, a necessidade não pode determinar a orientação concreta de uma atividade, pois é apenas no objecto da atividade que ela encontra sua determinação: deve, por assim dizer, encontrar-se nele. Uma vez que a necessidade encontra a sua determinação no objeto (se objectiva nele), o dito objeto torna-se motivo da atividade, aquilo que o estimula (LEONTIEV, 1978).

Para facilitar a compreensão do termo necessidade apresentado, recorrer-se-á ao clássico exemplo do machado (LESSA; TONET, 2004, p. 12). O machado é um objeto construído pelo homem e apenas poderia existir por meio da objetivação de uma prévia-ideação. Sem que um indivíduo objetive um projeto ideal (isto é, da consciência), não há machado possível. A natureza produz milho, mas não constrói machado. Contudo, o machado é a transformação de um pedaço da natureza. A madeira e a pedra do machado continuam sendo pedaços da natureza. Se o machado é desfeito, a pedra e a madeira continuarão pedra e madeira. O machado é a pedra e a madeira organizadas segundo uma forma e um fim e estes só existem como resultado de

uma ação consciente, isto é, de uma ação que é orientada por um projeto idealizado como resposta a uma necessidade concreta.

A objetivação, portanto, significa a transformação da natureza no sentido idealizado pelo sujeito. A prévia-ideação é sempre uma resposta, entre outras possíveis, a uma necessidade concreta. Portanto, ela possui um fundamento material. Ela é sempre uma resposta à necessidade que surge em uma situação determinada.

O exemplo da construção do machado por um indivíduo que precisa quebrar um coco deve ser analisado em um contexto social. Não há indivíduos sem sociedade, restringir a análise do mundo dos homens apenas aos indivíduos seria um equívoco. Para existirem, os homens transformam a natureza. Esse ato de transformação é o trabalho. O trabalho é o processo de produção da base material da sociedade pela transformação da natureza. Ao transformar a natureza, o indivíduo também transforma a si próprio e à sociedade:

1. Todo ato de trabalho produz uma nova situação, na qual novas necessidades e novas possibilidades irão surgir;

2. Todo ato de trabalho modifica também o indivíduo, pois este adquire novos conhecimentos e habilidades que não possuía antes, bem como novas ferramentas que também antes não possuía;

3. Todo ato de trabalho, portanto, dá origem a uma nova situação, tanto objetiva quanto subjetiva. Essa nova situação possibilitará aos indivíduos novas prévias-ideações, novos projetos e, desse modo, novos atos de trabalho, os quais, modificando a realidade, darão origem a novas situações, e assim por diante (LESSA; TONET, 2004, p.12).

Voltando ao exemplo da construção de um machado, esse fato permitiu estudar a relação entre a prévia-ideação e a sua objetivação. O indivíduo do exemplo só pode existir como parte de uma sociedade, mesmo a mais primitiva, e a sua necessidade de quebrar o coco, bem como o seu ato de construir o machado, influenciam e recebem influências da sociedade na qual vive.

A construção do machado, ao modificar a realidade, também modifica o indivíduo, dotando-o de novos conhecimentos e habilidades. O machado, embora construído por um indivíduo, é também resultado da evolução anterior da sociedade. Apenas uma sociedade que já se desenvolveu um pouco, saindo do seu estágio mais primitivo, pode construir um machado. Sem essa evolução anterior, ele não existiria.

Essa descoberta é decisiva para a história humana: é uma ferramenta que aumenta muito a capacidade produtiva e abre novas possibilidades de desenvolvimento. A construção do machado foi possível graças à evolução anterior e, além disso, possui consequências futuras. Ao ser objetivado, ele passa a fazer parte da história dos homens, passa a influenciar e a sofrer

influências dessa história, ou seja, ele é parte de um desenvolvimento muito mais geral, que vai para além dele próprio, que é a história humana.

A nova situação, criada pela objetivação do machado possui, portanto, uma dimensão social, coletiva. Não apenas o indivíduo se encontra em uma nova situação, mas toda a sociedade se encontra frente a um novo objeto, o que abre novas possibilidades para o desenvolvimento tanto da sociedade quanto do indivíduo, levando ambos a evoluírem. O objeto construído pelo trabalho do indivíduo possui, portanto, uma dimensão social: ele tem por base a história passada; faz parte da vida da sociedade (LESSA; TONET, 2004).

Reiterando o exemplo da construção do machado, o indivíduo também se transforma, já que adquire novas habilidades e novos conhecimentos. O que ocorre com estes últimos? Por um lado, esse conhecimento é generalizado, de modo a ser útil tanto para a construção de novos machados quanto em situações muito distintas. Por exemplo, na medida em que o indivíduo constrói machados, ele aprende a distinguir as pedras umas das outras. Isso lhe permite diferenciar as pedras duras das menos resistentes, as pesadas das mais leves etc. o que lhe possibilita, também, conhecer outras características das pedras, por exemplo, as vermelhas têm esta qualidade e aquele defeito para se fazerem machados, as negras têm outras qualidades e defeitos e assim por diante.

Do conhecimento imediatamente útil para a produção do machado se evolui para o das propriedades das pedras em geral e, desse modo, para o da natureza. O mesmo ocorre com todos os objetos com os quais os homens entram em contato: de um conhecimento singular e imediato se evolui para outro cada vez mais abrangente e genérico. Por esse meio, um conhecimento que se originou da construção do machado pode converter-se em algo útil para a construção de casas, pontes etc. isto é, pode ser aplicado em situações muito diferentes daquela em que se originou (LESSA e TONET, 2004).

Retomando o termo necessidade, segundo Lima (2015, p. 345), além de polissêmico, é ambíguo, “por comportar conotações de caráter objetivo e subjetivo – objetivo, porque reflete uma necessidade natural e social; subjetivo, porque só existe por meio do filtro das percepções do indivíduo acerca da realidade, tratando-se, portanto, de uma construção mental”

Essas necessidades podem ser percebidas por meio de três aspectos: aqueles que traduzem a situação atual e revelam problemas, disfunções, exigências, dificuldades, defeitos; há as que expressam uma expectativa em relação a desejos, aspiração, motivação e há ainda aquelas que exprimem ações a serem realizadas. A manifestação de qualquer um desses aspectos traduz uma necessidade.

A pesquisa desenvolvida considerou, em um primeiro momento, o levantamento de dificuldades sentidas pelos docentes e da proposta de temas de interesse a serem trabalhados no processo de formação continuada. Em um segundo momento elaborou o modelo de [trans]formação docente continuada na educação superior no IFTM.

No primeiro momento, foi utilizado como instrumento de coleta de dados, um questionário sobre o desenvolvimento profissional de professores da educação superior que atuam no IFTM, em Uberaba – MG, em dois *campi*: Uberaba e Uberaba Parque Tecnológico. Para isso, optou-se por uma pesquisa situada no campo das pesquisas educacionais de abordagem quanti-qualitativa. Para atender ao objetivo de propor um modelo de [trans]formação docente continuada da educação superior no IFTM, com a aplicação do questionário, pretendeu-se conhecer o perfil dos professores, situá-los no espaço/tempo, bem como diagnosticar as necessidades de formação desses professores da educação superior no IFTM, no município de Uberaba – MG.

Para a coleta de dados sobre as necessidades de formação docente no IFTM, o questionário foi elaborado compreendendo quatro seções descritas no capítulo anterior. Em vários itens do questionário havia espaço para o professor se expressar livremente e também questões abertas. As considerações registradas, nesses espaços, e as respostas às questões abertas possibilitaram o levantamento de temas relevantes a serem trabalhados com esse grupo de professores, e subsidiou a construção do modelo de [trans]formação docente a partir da imagem que os professores possuem em relação a sua formação, em especial, a pedagógica e a sua experiência de ensino vivenciada no Instituto.

Com esses dados coletados juntos aos professores, pretendeu-se um aprofundamento na área de formação de professores sobre o que é ser professor e sobre como se aprende a sê-lo, conforme o direcionamento de pesquisas atuais que indicam uma tendência para a definição de políticas e práticas de formação continuada de professores de nível superior e coincidem com a constatação feita por Cunha e Zanchet (2010, p. 191):

Dado que a formação acadêmica dos cursos de formação privilegia os saberes das matérias de ensino, os professores iniciantes se instituem a partir de uma perspectiva conteudista, acreditando, inicialmente, que o domínio do conteúdo é a chave da sua docência.

A coleta de dados realizada revelou características e fatores importantes que possuem potencialidade para orientar políticas e práticas de formação continuada de docentes no IFTM. Para analisar as necessidades expressas pelos professores e conseguir derivar dessa análise as suas consequências para a construção do modelo de [trans]formação docente, foi importante ter em consideração as dimensões de objetividade e subjetividade já referidas anteriormente.

De acordo com Benedito, Imbernón e Félez (2001, p. 3), as necessidades apontadas pelos professores devem, sim, serem consideradas, mas não em termos absolutos, conforme o que segue: se professores não fazem uso das Tecnologias de Informação e Comunicação e, por isso, não manifestam esse fato como necessidade, não se pode concluir que as TIC sejam dispensáveis. Ao definir o plano de formação dos professores, demandas institucionais e/ou econômicas devem ser consideradas além, é claro, de necessidades pessoais dos docentes.

Com essas considerações, é premente reconhecer que as necessidades sejam analisadas a partir de uma perspectiva dual e dialética, isto é, que considere as necessidades dos professores, mas também as institucionais. Ao realizar a análise de necessidades é importante observar essa sua natureza dual. Posto isso, outro aspecto a considerar refere-se às características colocadas para a função do professor de nível superior. Conforme Cunha e Zanchet (2010, p. 191),

Para ensinar, o domínio do conteúdo específico é condição necessária, mas não suficiente. Os professores universitários enquanto profissionais, sejam os iniciantes ou os mais experientes, teriam de possuir conhecimentos, habilidades e atitudes de suas tarefas e de seus compromissos.

De fato, o professor de nível superior deve conhecer com profundidade a sua matéria de ensino, ser um especialista em técnicas e um pesquisador, mas sobretudo, é necessário ser um orientador da formação científica dos estudantes. Os processos de ensino e aprendizagem, a ação tutorial, as atividades de desenvolvimento profissional e os serviços à comunidade são também da responsabilidade do professor e traduzem as dimensões de atuação do professor: a pedagógica, a profissional, a intelectual e a artística e criativa. Para isso, faz-se necessário que o professor de nível superior seja flexível, crítico com o seu ensino e consigo mesmo e apto a trabalhar em equipe.

Conceber a tarefa docente desse modo é considerá-la a partir da ideia de construção de conhecimentos e não, simplesmente, pela transmissão. É considerar o conhecimento como passível de mudança e transformação, e não fixo e imutável. Além dessas tarefas, espera-se que o professor de nível superior motive seus alunos a buscarem a verdade com entusiasmo e trabalhe principalmente em equipe. Para atender a essa perspectiva de ensino, a formação de professores de nível superior necessita incluir temas como o planejamento do ensino, a metodologia, os sistemas de avaliação, o agrupamento de alunos que se pretende para todos e na qual todos possam ter acesso à construção dos conhecimentos, a participação em tarefas, a tomada de decisões, dentre outros aspectos.

3.2 Análise de necessidades educativas como campo de investigação científica

Todo processo educacional tem implícito algum conhecimento de necessidades da população a educar e do contexto em que se educa. Segundo Lima (2015), autores como Rousseau, Wallon, Maslow, Claparède, Decroly, Dewey, dentre outros, já abordaram o tema. Todavia, como campo de investigação científica, a análise de necessidades educativas teve o seu início no final da década de 1960 (BARBIER; LESNE, 1987; ESTEPA, 2005; LANG, 1987 *apud* RODRIGUES; ESTEVES, 1993, p. 11). Desde então, a análise de necessidades tem sido estruturada como uma técnica e/ou um conjunto de procedimentos cujos resultados são usados como estratégias de planificação de programas/modelos educativos.

De modo especial, essa técnica tem sido usada no desenvolvimento de ações de educação contínua, sendo considerada uma etapa do planeamento do processo pedagógico. Nesse sentido, ela objetiva proporcionar a autoformação, por meio de um processo de conscientização sobre lacunas, problemas, interesses e motivação. Visa, ainda, ajustar a formação proporcionada aos anseios da formação esperada.

Segundo Rodrigues e Esteves (1993), a análise de necessidades, no que se refere à formação docente, constitui-se em uma estratégia de planificação porque possibilita a realização de objetivos válidos ao fornecer informações úteis para a tomada de decisão sobre conteúdos e atividades de formação.

O levantamento e análise de necessidades de formação têm, portanto, a função de regulação procurando evitar equívocos em relação ao tipo de formação a ser implementada. Segundo Lang⁸ (1987), a análise de necessidades é fundamental na proposição de planos de formação e envolve práticas e escolhas heterogêneas. Para ele, três requisitos são fundamentais: o estudo dos critérios de funcionamento da instituição; a consideração dos interesses sociais específicos aos diferentes grupos envolvidos na situação de trabalho e o conhecimento de expectativas, aspirações ou desejos.

A análise de necessidades faz parte de um esquema de conjuntos novos, lógicos e cronológicos: parte-se de uma expressão de necessidades (funcionários, instituição, etc.); ela é interpretada em uma avaliação de necessidades (análise de sentido estrito), que é reelaborado em termos de necessidades de formação; estes são organizados, "operacionalizados" em termos

⁸ O uso de textos estrangeiros é aqui apresentado em tradução livre, de minha autoria. LANG, Vincent. **De l'expression des besoins à l'analyse des pratiques dans la formation des enseignants. Recherche et Formation**, Lyon, France, n. 2, p. 37-49, 1987. Disponível em: <<http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/recherche-et-formation/RR002-03.pdf>>. Acesso em: 10/10 2018.

de planos de formação. Este esquema traduz a trajetória da investigação, quaisquer que sejam as dificuldades de implementação e independentemente dos atores sociais envolvidos.

Com essa compreensão, a pesquisa, que ora se realizou, fez o levantamento de dados a partir da aplicação de um questionário, tendo em vista a definição de quais são as necessidades educativas de professores para, em seguida, reelaborar essas necessidades em termos da formação necessária correspondente. O objetivo da análise de necessidades foi, portanto, a sua tradução em necessidades formativas de professores da educação superior do IFTM, procurando responder ao como se configuram essas necessidades formativas docentes.

Para isso, algumas considerações sobre os conceitos de necessidades e de necessidades formativas serviram de base para respaldar as análises que foram empreendidas durante a pesquisa, explicitando a sua construção e como foram caracterizados os sujeitos que participaram da mesma. Com a recolha e análise dos dados pode-se dispor de material suficiente para responder ao questionamento inicial sobre as necessidades formativas desses professores e elaborar o modelo de [trans]formação docente continuada da educação superior no IFTM.

A análise de necessidade constitui-se, portanto, em um instrumento pedagógico, em especial, nos programas de formação continuada. Há um princípio de que o conhecimento rigoroso de um contexto é condição para uma intervenção pedagógica pertinente. De um lado, esse conhecimento reduz o grau de incerteza em relação ao que deve ser realizado. Por outro, observa-se um resultado positivo quanto à formação e a satisfação dos participantes desse processo formativo.

A análise de necessidades proporciona o conhecimento dos interesses, das expectativas, dos problemas de sujeitos que serão formados, o que possibilita o ajustamento entre a proposta de formação e os formandos. Nesse sentido, ela desempenha uma função social ao refletir sobre a sua utilidade social, a serviço de uma política de formação dotada dos meios para definir os seus objetivos.

Ouvir os sujeitos é fundamental. Ninguém melhor do que a própria pessoa conhece os problemas que devem ser abordados em um programa de formação contínua. Por meio da recolha de representações e de percepções dos sujeitos, “o formador apropria-se de um saber que lhe permitirá definir objetivos mais pertinentes para a formação” (RODRIGUES; ESTEVES, 1993, p. 9), nos limites da instituição pesquisada.

De alguma forma os objetivos já estão presentes no contexto analisado. A pesquisa possibilita a conscientização dos mesmos, a sua legitimação e apropriação destes que se tornam em suas necessidades. [...] “ao envolver e co-responsabilizar os formandos na definição de

objetivos e na escolha de conteúdos e estratégias, diminui as resistências à formação e potencializa os seus efeitos” (RODRIGUES; ESTEVES, 1993, p. 21).

Todavia, esse processo de negociação de necessidades apresenta limitações. De um lado, a função institucional do formador interfere na expressão, na análise e discussão de necessidades. Por outro lado, não são apenas as funções diferenciadas do formador/formando que interferem no processo, mas o domínio de ambos da capacidade de elaborar planos de formação que independem do nível cultural, no modo de verbalizar as necessidades e de analisar os problemas de formação. Esse fato resulta em dilemas a serem superados. Ambos, formador e formando encontram-se em dimensões diferentes. O primeiro domina o como elaborar o plano de formação enquanto o segundo depara-se com o desconhecido, com o oculto. “Como verbalizar um problema do qual não se tem consciência?” (RODRIGUES; ESTEVES, 1993, p. 21).

Outro aspecto a considerar seria promover uma relação entre oferta e procura de formação, buscando coincidir formação dada com formação desejada. Nessa perspectiva, a análise de necessidades do grupo que vai receber a formação ultrapassa a recolha e a análise de informações sobre as necessidades. As pedagogias centradas nas pessoas apontam para a participação dos sujeitos desde o processo de concepção do processo formativo. Prevê, ainda, a mobilização por meio da motivação, que será conseguida com o envolvimento na detecção e análise de seus interesses, problemas e aspirações.

Dessa forma, a análise de necessidades desempenha uma função pedagógica porque objetiva adequá-las ao que é esperado e desejado pelos sujeitos participantes. Nesse sentido, é importante que o formador apoie o formando na “construção de suas necessidades, mediante a criação de espaço/momentos favoráveis à conscientização dos seus problemas, dificuldades e interesses, ao longo da formação” (RODRIGUES; ESTEVES, 1993, p. 23). As necessidades constituem-se em parte integrante e fundamental do plano de formação e os formandos sujeitos privilegiados deste. Portanto, parece mais adequado falar de elaboração/construção de necessidades do que de sua emergência.

Nem sempre as necessidades podem ser atendidas institucionalmente e, os sujeitos ao participarem de sua elaboração tomam consciência dessa limitação e, por isso, adotam posicionamentos mais favoráveis às intervenções mais pertinentes. Há um apelo do pesquisador nesse processo de fazer emergir as aspirações da pessoa e a sua colaboração na sua legítima satisfação. Sendo uma abordagem humanista, o que se pretende é o desenvolvimento pessoal do sujeito, mais do que informações técnicas. Porém, existem restrições como, por exemplo, os sujeitos expressarem estereótipos e modas. As dificuldades, interesses, motivações,

necessidades por eles verbalizadas aproximam-se frequentemente das propostas habitualmente feitas na instituição onde se encontram para se formar. E, muitas vezes, são vagas, imprecisas, indefinidas (RODRIGUES; ESTEVES, 1993).

Em síntese, considerando as observações feitas anteriormente, pode-se dizer que os objetivos da análise de necessidades, no âmbito da formação visam:

- Refletir sobre a organização/sistema, propiciando ao professor a sua participação responsável nas decisões e diminuindo, por isso, a resistência à formação (e à mudança); e/ou
- Satisfazer as necessidades formativas docentes, tomando o formando e os seus problemas e dificuldades no verdadeiro centro do processo formativo.

Nas duas situações prevalece o aspecto pedagógico e a participação dos sujeitos contribui para a melhoria da relação pedagógica, o que vai facilitar a participação em um programa de formação contínua. Os limites que decorrem do contexto relacionados à vida profissional do indivíduo, ou ligados à instituição formadora do mesmo e aqueles específicos da situação pedagógica propriamente dita são componentes que precisam ser considerados no processo de transformação de uma necessidade em um objetivo.

De forma semelhante, interesses e objetivos dos sujeitos e a existência de agentes sociais com poderes e pontos de vistas diferenciados e até mesmos antagônicos constituem vertentes a serem consideradas e ponderadas. Analisar necessidades é, portanto, traduzir em determinado contexto os objetivos de valor mais geral produzidos em outras instâncias, considerando as limitações específicas postas no contexto analisado.

3.3 Necessidades na perspectiva da Teoria Histórico Cultural

Autores russos (VIGOTSKI, 2001; LEONTIEV, 1978 *apud* LONGAREZI e FRANCO, 2015; ELKONIN/DAVIDOV; REPKIN, 2005 *apud* LIBÂNIO e FREITAS, 2015), apresentam como alternativa para os atuais problemas dos sistemas educacionais a proposta denominada por eles de ensino desenvolvimental por apresentar-se como uma possibilidade de desenvolvimento da personalidade numa dimensão essencialmente humana.

L. S. Vigotski (2001), estudioso das obras de Karl Marx, em especial *O Capital* (1867), esboçou os fundamentos da psicologia histórico-cultural partindo do pressuposto sobre a diferença do trabalho humano em relação a todas as atividades dos demais animais. Esta diferença vai constituir-se na base da construção da Teoria da Atividade elaborada por Leontiev (1978) e principal contribuição para a Teoria Histórico-social.

3.3.1 Teoria da Atividade

A interdependência que há entre a atividade humana e o desenvolvimento das pessoas e do profissional será o norte das pesquisas no contexto da formulação da Teoria da Atividade. O homem nasce homem enquanto espécie, mas é o processo de humanização que o torna humano. Segundo Leontiev (1978, p. 282-283),

[...]o homem não nasce dotado das aquisições históricas da humanidade. Resultando estas do desenvolvimento das gerações humanas, não são incorporadas nem nele, nem nas suas disposições naturais, mas no mundo que o rodeia, nas grandes obras da cultura humana. Só apropriando-se delas no decurso da sua vida ele adquire propriedades e faculdades verdadeiramente humanas. Este processo coloca-o, por assim dizer, aos ombros das gerações anteriores e eleva-o muito acima do mundo animal.

O processo de humanização ocorre por meio de um duplo movimento: apropriação-objetivação da cultura. A apropriação da cultura produzida pela humanidade se dá por um processo de internalização que humaniza o homem. Simultaneamente, quando o homem age sobre determinado contexto, objetiva-se culturalmente na realidade e a constitui, em um movimento dialético. Assim, o desenvolvimento humano ocorre pela atividade exercida pelo homem que se constitui no cerne desse processo.

Essa atuação dos seres humanos sobre o mundo objetivo transforma os objetos e a si próprio numa dupla relação. A atividade transformadora caracteriza-se, principalmente, pela intencionalidade por intervenção da consciência. Segundo Leontiev (1978, p. 92), a consciência é constituída socialmente e para compreendê-la é necessário

[...]estudar como se formam as relações vitais do homem em tais ou tais condições sociais históricas e que estrutura particular engendra dadas relações. Devemos em seguida estudar como a estrutura da consciência do homem se transforma com a estrutura da sua atividade. Determinar os caracteres da estrutura interna da consciência é caracterizá-la historicamente.

Para Leontiev (1978) é o processo da apropriação da cultura que propicia o desenvolvimento das habilidades intelectuais e psíquicas específicas do homem. Isso ocorre por meio da interiorização da atividade externa transformada em atividade interna no decorrer das atividades do homem com outros homens e com a natureza. A apropriação da cultura é que possibilita a passagem da consciência social para a individual. Conforme Leontiev (1978, p. 130), “a consciência individual só pode existir nas condições de uma consciência social; é apropriando-se da realidade que o homem a reflete como através do prisma das significações dos conhecimentos e das significações elaboradas socialmente”.

No movimento de transformação do objetivo em subjetivo observa-se, originalmente, o objeto que surge nas relações objetivas do mundo objetual e, na sequência, há uma sensibilidade

subjetiva do homem e também da consciência humana (em suas formas ideais). A atividade psíquica pode ser traduzida como uma atividade material externa transformada. É preciso ressaltar que o desenvolvimento das habilidades psíquicas não ocorre a partir de qualquer atividade, mas tão somente da atividade principal.

Em cada período da existência humana há uma atividade que desencadeia o desenvolvimento psíquico sendo, por isso, considerada como principal, a que promove o desenvolvimento. É por meio da atividade principal que ocorre a apropriação-objetivação do mundo cultural e é este fato que transforma o homem espécie em homem humano. Segundo Leontiev (1978), as atividades principais em cada etapa da vida humana ocorrem a partir de certas condições histórico-sociais e constitui-se em guia do desenvolvimento sendo, por isso, a atividade dominante. Essa atividade transforma os traços da personalidade ao promover o desenvolvimento das habilidades psíquicas e, por isso, o potencializa.

Na infância, a atividade guia é o brincar. A brincadeira é a atividade externa que governa as atividades psíquicas nessa faixa etária, mediante o lugar social que a criança ocupa, é a partir dela que a criança se apropria da cultura e desenvolve funções psicológicas. No jovem, essa atividade passa a ser a atividade de estudo e no adulto é o trabalho (LONGAREZI e FRANCO, 2014, p. 105).

A relação bilateral que existe entre a estrutura objetiva da atividade humana e a subjetiva da consciência constitui-se em uma estrutura geral para as atividades internas – subjetivas, teóricas – e externas – objetivas, práticas. Nesse processo ocorre a internalização do objeto cultural, condição para que ocorra a socialização sob a forma da linguagem, tornando-se um conteúdo disponível socialmente.

A transformação da atividade externa em interna ocorre por meio do processo de internalização. A passagem do externo para o interno dá lugar a uma forma específica de reflexo psíquico da realidade: a consciência. Segundo Leontiev (1978), a consciência é uma realização social. A existência da consciência individual pressupõe uma consciência social que tem na linguagem seu substrato real.

Para compreender a atividade, faz-se necessária a análise de sua estrutura e das relações entre os seus componentes e pressupõe encontrar o seu motivo. Para Leontiev (1978), tanto as atividades externas quanto as internas apresentam a mesma estrutura geral. A atividade interna é constituída a partir da atividade prática sensorial externa, ou seja, a forma primária fundamental da atividade é a forma externa, sensório-prática, não apenas individual, mas essencialmente social.

As categorias consciência e atividade formam uma unidade dialética. O estudo da consciência requer estudar as relações vitais dos homens, as formas como estes produziram e

produzem sua existência por meio de suas atividades, ou seja, requer “estudar como a estrutura da consciência do homem se transforma com a estrutura da sua actividade” (Leontiev, 1978, p. 92).

A consciência é o produto subjetivo da atividade dos homens com os outros homens e com os objetos; assim, a atividade constitui a essência da consciência, e para compreendê-la é necessário pesquisar as especificidades da atividade, isto é, “consiste, portanto, em encontrar a estrutura da actividade humana engendrada por condições históricas concretas, depois, a partir desta estrutura, pôr em evidência as particularidades psicológicas da estrutura da consciência dos homens” (LEONTIEV, 1978, p. 100).

O ser humano é consciente do reflexo psíquico da realidade, pois, ele distingue a realidade objetiva de sua representação subjetiva. Isso ocorre por meio da consciência que é o modo humano do reflexo da realidade objetiva, que possibilita ao homem ver o mundo e ver-se inserido no mesmo. É a consciência que propicia ao homem a possibilidade de compreensão do mundo social e dos objetos como passíveis de análise. A passagem da realidade externa para a realidade interna não ocorre de maneira direta. Essa passagem é viabilizada pela linguagem e pela atividade coletiva laboral.

A linguagem é, pois, a necessidade e a condição para o desenvolvimento social e individual do homem. É pela linguagem que é possível organizar e realizar o trabalho enquanto atividade social. Pela linguagem é que ocorre a apropriação cultural e confere ao sujeito um sentido próprio ligado à sua vida concreta, às suas necessidades, motivos e sentimentos. A relação entre a significação social, o sentido pessoal e o conteúdo sensível, emocional, é o principal componente da estrutura interna da consciência. “As significações são a cristalização da experiência humana, representam as formas como o homem apropria-se da experiência humana generalizada”. (Leontiev, 1978, p. 94).

A significação é a generalização da realidade. É a forma da cristalização da experiência social e da prática social da humanidade. A significação pertence, portanto, antes de tudo, ao mundo dos fenômenos objetivamente históricos. As significações são fenômenos da consciência social, mas quando são apropriadas pelos indivíduos passam a fazer parte da consciência individual. Ao nascer, o homem encontra um sistema de significações pronto; apropriar-se ou não dessas significações depende do sentido pessoal que tenham para o sujeito. O sentido pessoal é engendrado, produzido na vida do sujeito, em sua atividade. Está aqui o papel fundamental da instituição escolar.

A atividade humana é, portanto, a unidade central da vida do sujeito concreto, é “o sopro vital do sujeito corpóreo” (Leontiev, 1983, p. 75). Essa categoria permite considerar o sujeito

inserido na realidade objetual e como essa se transforma em realidade subjetiva. A atividade, mediada pelo reflexo psíquico da realidade, é a unidade da vida que orienta o sujeito no mundo dos objetos. Sua principal característica constitutiva é o caráter objetual.

A natureza objetual da atividade não se restringe aos processos cognoscitivos, mas estende-se à esfera das necessidades, à esfera das emoções. A necessidade é o que dirige e regula a atividade concreta do sujeito em um meio objetual. Uma necessidade não provoca nenhuma atividade de forma definida. Somente quando um objeto corresponde à necessidade, esta pode orientar e regular a atividade.

No percurso da história da humanidade, os homens construíram inúmeros objetos para satisfazerem suas necessidades. Ao fazê-lo, produziram não só objetos, mas também novas necessidades e, com isso, novas atividades. Superaram as necessidades biológicas, características do reino animal, e construíram a humanidade, reino das necessidades espirituais, humano-genéricas. Analisar, portanto, as necessidades humanas, requer compreendê-las em sua construção histórica.

As necessidades humanas originam-se por diferentes razões, mas o que as distingue umas das outras é o seu objeto, isto é, “o objeto da atividade é seu motivo real” (Leontiev, 1983, p. 83). O motivo é o que impulsiona uma atividade, pois articula uma necessidade a um objeto. Objetos e necessidades isolados não produzem atividades., a atividade só existe se há um motivo:

A primeira condição de toda a actividade é uma necessidade. Todavia, em si, a necessidade não pode determinar a orientação concreta de uma actividade, pois é apenas no objecto da actividade que ela encontra sua determinação: deve, por assim dizer, encontrar-se nele. Uma vez que a necessidade encontra a sua determinação no objecto (se “objectiva” nele), o dito objecto torna-se motivo da actividade, aquilo que o estimula. (Leontiev, 1978, p. 107-108)

Necessidade, objeto e motivo são componentes estruturais da atividade. Além desses, a atividade não pode existir senão pelas ações, constituindo-se pelo conjunto de ações subordinadas a objetivos parciais advindos do objetivo geral. Assim como a atividade relaciona-se com o motivo, as ações relacionam-se com os objetivos.

As ações possíveis dependerão das condições concretas de vida do indivíduo, e são determinadas historicamente. Elas apresentam um aspecto intencional e outro operacional, isto é, a forma como se realizam, as operações. Cada ação inclui diferentes operações que dependem das condições de execução da ação. A operação é a tecnificação da ação e, em geral, realiza-se automaticamente.

Os componentes da atividade podem adquirir diferentes funções, pois estão em constante processo de transformação. Uma atividade pode tornar-se ação quando perde seu

motivo originário, ou uma ação transformar-se em atividade na medida em que ganha um motivo próprio, ou ainda uma ação pode tornar-se operação e vice-versa.

Enfim, os trabalhos de Leontiev (1978) detalham a estrutura da atividade humana que compreende os seguintes componentes: necessidade, motivo, finalidade, condições, ações e operações. O conteúdo da atividade integral mantém uma correlação essencial com o conceito de necessidade e motivos e com o processo de determinação de seu conteúdo objetual. A análise da atividade pressupõe a definição clara de necessidade e motivo por meio de seu conteúdo objetual.

A ideia do objeto material se manifesta no homem pela palavra, pelo modelo e pelo uso de sua capacidade de converter o objeto em uma ideia. O material se converte em ideia e a ideia em real na atividade que é reproduzida permanentemente, e, se realiza, segundo o esquema: objeto – ação – palavra – ação – objeto. Nesse processo contínuo da atividade humana o que existe é a ideia do objeto. A ideia é a existência do objeto externo em sua fase de desencadeamento da atividade do sujeito, em resposta às suas necessidades e imagens internas. Por isso, a ideia do objeto é diferente de sua existência real. A existência da ideia estruturada no cérebro ocorre por meio da linguagem e faz parte da estrutura interna do sujeito, em forma de sua atividade (DAVIDOV, 1988, p. 39).

3.3.2 Teoria da Atividade de Estudo

Para a Teoria da Atividade, o brincar, a atividade de estudo e o trabalho constituem-se nas atividades fundamentais responsáveis pelo desenvolvimento de habilidades mentais e, principalmente, pela dimensão humana do homem. Nesta seção, serão tecidas considerações sobre a atividade de estudo, que foca a atividade principal do desenvolvimento psíquico do aluno e, por isso, deve ser compreendido e fazer parte do âmbito de atuação dos professores. Por outro lado, o professor ao analisar o conteúdo que será trabalhado em sala de aula, também encontra-se em uma atividade de estudo.

Na perspectiva da psicologia histórico-cultural, portanto, a abordagem educativa apresenta uma proposta alicerçada em “leis que fundamentam o processo de estudo, com uma estrutura, conteúdo e gênese da atividade de estudo como uma forma especial de atuação humana” (REPKIN, 2003, p. 3). A compreensão teórica da atividade de estudo, fundamentada na Teoria da Atividade, proposta por Leontiev (1978), possibilita a concretização da teoria e prática da educação desenvolvvente.

A atividade de estudo, na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural propõe promover a autotransformação do sujeito. Na atividade a pessoa torna-se sujeito e, por isso, cria a possibilidade de autotransformação. A pessoa não é apenas um ser existencial e o seu desenvolvimento ocorre quando ela torna-se sujeito de vários tipos e formas de atividade humana.

É nesse movimento que a personalidade se desenvolve, como sujeito de atividades, mas é necessário que estas atividades estejam conectadas com outras pessoas, que de uma maneira geral, deve ser uma atividade conjunta e social. Nessa interação com outras pessoas vai ocorrendo a formação da personalidade. Esse processo para tornar-se sujeito revela o significado essencial do desenvolvimento. O prazer e a satisfação da pessoa decorre do sentido pessoal atribuído às diversas atividades e sistemas de atividades. E quem é o sujeito? O sujeito se constitui na atividade, que é seu modo de existir. A atividade e o sujeito são conceitos estreitamente interligados.

A atividade humana é compreendida como um processo em que a realidade é transformada pela atuação criativa dos seres humanos, originalmente pelo trabalho e do qual derivam todos os demais tipos de atividade humana mental e material. Por meio da apropriação da experiência social e histórica, o sujeito individual reproduz em si mesmo a atividade coletiva, as formas histórico-sociais da atividade. Essa atividade coletiva realizada de forma externa se converte em meios da atividade individual por meio do processo de interiorização (LIBÂNEO e FREITAS, 2015, p. 342)

O desenvolvimento da personalidade ocorre por meio de um processo gradual, em que vão surgindo e estabelecendo qualidades que fazem da pessoa um sujeito único. Esse processo nem sempre é consciente e há várias esferas em que uma pessoa torna-se sujeito. Ao se descobrir como agente da atividade surge a tarefa de transformar-se em sujeito. Progressivamente, esse processo vai tornando-se consciente e a partir daí, começa a definir objetivos a alcançar, e esse aspecto será crucial na formação da pessoa como uma personalidade. A criatividade é uma importante dimensão desse processo de desenvolvimento do sujeito e da personalidade.

Davydov incorporou em sua teoria os elementos constitutivos da atividade humana indicados por Leontiev – objeto, necessidade, motivo, finalidade, ações, operações, condições – que podem ser identificados em todo tipo de atividade humana. A atividade está sempre dirigida à criação ou transformação de algum produto material ou espiritual, o que implica compreender claramente qual é o conteúdo objetivo e os componentes de cada atividade humana específica. [...]No entanto, Davydov avançou em relação à concepção de Leontiev ao introduzir o desejo na estrutura psicológica: [...]‘o desejo é essencial na estrutura interdisciplinar da atividade [...] é o núcleo básico de uma necessidade’(LIBÂNIO e FREITAS, 2014, p. 343).

O desejo incorporado à atividade confere-lhe um sentido especial, dando-lhe uma dimensão de realização humana muito maior. Nesse sentido, pode-se afirmar que a atividade é um modo de ser humano, própria da humanidade, específico ao homem enquanto espécie. Ao

referir-se ao trabalho, Marx (1978) o considerava um modo de autorrealização e não como forma de subsistência. Nessa perspectiva, apenas algumas atividades humanas possuem essa natureza criativa, livre e universal. No final do século XX e início do século XXI, o trabalho perdeu esse sentido genérico e ontológico e transformou-se em fonte para obtenção dos meios de sobrevivência.

O que ocorre nesse início do século XXI é a institucionalização da atividade, que toma as formas das instituições sociais e a pessoa se sujeita a formas e modos de atividades que não condizem com as suas necessidades. Há aí o domínio do mecanismo funcional da atividade, sem contudo, atender aos seus objetivos e nem apresenta sentido pessoal nenhum. Com a divisão do trabalho e das funções no mundo hodierno, retira-se do indivíduo a possibilidade de ser sujeito em todas as suas manifestações. A identificação da atividade enquanto fenômeno não é tarefa fácil mas é de suma importância para o contexto pedagógico.

A característica da atividade constitui-se na ação do sujeito que age de forma consciente e responsável ou dizendo de outra forma, a ação é livre e necessária para a pessoa. A criatividade é o indicador mais importante na atividade e ela ocorre quando o ser ativo atua no nível superior e mais complexo e pode ser observado por “meio do prisma de suas necessidades” (REPKIN, 2014, p. 90). O ser humano ao nascer se destaca dos outros seres vivos pela sua impotência. As suas necessidades básicas dependem de outras pessoas para serem satisfeitas. Alimentação, segurança, alívio de dores e sensações desagradáveis inicialmente são providas pela mãe.

A característica fundamental da atividade consiste no fato dela constituir-se em uma resposta a alguma necessidade da pessoa. As atividades diferem umas das outras porque respondem a diferentes necessidades. Pode-se afirmar que não havendo necessidades, não há atividade. A atividade é sempre uma resposta a uma necessidade. Isso é um fato na história individual de cada pessoa e na história da humanidade. Para verificar a existência ou não de uma atividade, urge que se investigue sobre a necessidade que lhe deu origem. Apenas o agir ativo da pessoa e a existência de necessidades não são suficientes para caracterizar a atividade no sentido conferido por Leontiev e Davidov (2005).

O encontro com um objeto deve acontecer. Esse objeto, que é capaz de satisfazer a necessidade, é o estímulo direto. Na psicologia isso é chamado de motivo. Cada tipo de atividade está associado com motivos específicos. Para caracterizar uma necessidade, precisamos caracterizar um motivo. Além disso, os motivos cumprem uma dupla função: primeiro, a função de estímulo (um tipo especial de ímpeto ou tônica energizantes) e, segundo, a função de formação de significado, o que dá à atividade da pessoa um significado relacionado com a personalidade. (REPKIN, 2014, p. 92).

Pode-se afirmar, portanto, que a atividade é multimotivada, isto é, ela decorre de uma série de necessidades. “As funções de estímulo e de formação de significado podem não

coincidir, mas juntar-se a objetos diferentes” (REPKIN, 2014, p. 92). Nesse caso, há uma hierarquia nas relações entre os motivos, e o papel decisivo é desempenhado pelo motivo da formação de sentido que se sobrepõe ao motivo de estímulo, quando há conflito entre os mesmos.

Os motivos determinam as características da personalidade à medida que a pessoa torna-se consciente dos mesmos em sua atividade e os avalia. Os motivos determinam o objeto da ação a ser realizada e podem ser interno, gerado pela própria atividade, ou externo e não criado pela atividade, e nessa situação, ele emerge e é percebido no processo em que ocorre a atividade.

Vale ressaltar que a motivação interna está sempre presente na atividade e traduz um interesse da pessoa em determinado produto, no seu resultado direto. O objetivo é a concretização da atividade e, muitas vezes, há uma coincidência entre o objetivo, em seu conteúdo, com o motivo. A consciência do motivo o transforma em objetivo. Segundo Repkin (2014, p. 92), “se não há motivo interno, nenhum interesse em seu produto, então não há nenhum objetivo”. O objetivo é o mecanismo psicológico que determina e regula a atividade.

A concretização do objetivo depende de algumas condições como conhecimento e habilidade do sujeito, características especiais do objeto da ação, dentre outras. O conjunto das condições que propicia a definição do objetivo é denominado de tarefa. A tarefa é, portanto, o conjunto das condições concretas para realização do objetivo. Por isso, “qualquer atividade é um processo de resolução de tarefas” (REPKIN, 2014, p. 92). A especificidade da atividade determina o tipo de tarefa que será realizada no seu interior

A identificação do objeto e do objetivo da atividade não é uma tarefa fácil. O resultado da mudança prevista na atividade não ocorre no objeto que é trabalhado e sim no indivíduo enquanto sujeito, “e esta mudança consiste no domínio dos modos de ação definidos” (REPKIN, 2005, p.11). Diferentemente de outras atividades cujos objetivos são sempre um resultado externo, na atividade de estudo o objetivo é um resultado interno e subjetivo.

A realização dos modos de ação a partir do seu domínio, por si só, não desencadeia a mudança no sujeito. Segundo Davydov e com base na teoria de Gal’perin *apud* Repkin (2005), o domínio do conhecimento ocorre por etapas. Na presença de uma determinada organização do processo de estudo, o conhecimento teórico pode ocorrer desde o início do processo de escolarização. No senso comum, acredita-se que as crianças apenas conseguem aprender conhecimentos, habilidades e hábitos elementares de ordem empírica.

Portanto, a atividade de estudo tem como objetivo, a partir da tarefa de estudo, não apenas dominar os modos de ação, mas principalmente apropriar-se dos seus fundamentos teóricos, isto é, dominar os princípios da ação. Conforme Davydov (1998), “a tarefa de estudo

está ligada ao domínio da generalização teórica do conhecimento - dos conceitos, leis e princípios sobre os quais o conhecimento é baseado”.

Há, portanto, duas descrições da tarefa de estudo: a de autotransformação do sujeito e a tarefa de dominar o conhecimento teórico. Quando há o domínio do conhecimento teórico ocorre também o domínio dos princípios para a construção de modos de ação. Modos de ação e princípios de ação são coisas diferentes. O domínio de princípios possibilita que a pessoa de modo autônomo produza uma série inteira de ações. Apenas o domínio de modos de ação não muda o sujeito. Mas o domínio de princípios transforma a pessoa em sujeito porque a torna capaz de resolver de modo independente uma ampla classe de tarefas.

O domínio de um princípio não ocorre por meio de demonstração e treinamento. É necessária a abstração e a generalização dos fundamentos da ação. Nesse processo de domínio ocorre um mecanismo de generalização e análise. Segundo Davydov (1998), quando ocorre o domínio dos princípios da generalização teórica, o resultado é o desenvolvimento de habilidades. O objetivo da atividade de estudo é, portanto, assimilar os princípios de produção da ação de certo tipo, enquanto o seu motivo é a capacidade de realizar ações determinadas desse tipo. O domínio de um princípio pressupõe investigar, descobrir e, nesse sentido, a atividade de estudo é análoga à atividade de pesquisa.

A especificidade da atividade de estudo consiste no domínio individual de capacidades humanas. Se a pessoa tem uma necessidade de desenvolver habilidades, então a atividade de estudo é uma resposta a esta necessidade. Necessidades são concretizadas em tipos específicos de atividade (habilidades também são específicas). [...]. Existem determinadas formas de atividade de estudo, que diferem uma da outra no tipo de habilidades para cujo domínio estão dirigidas. (Existe atividade de estudo cognitiva, artística, esportiva, técnica). Em qualquer caso específico, a atividade de estudo apresenta um modelo exclusivo da atividade humana produtiva correspondente. Portanto, é inútil falar da atividade de estudo em geral (REPkin, 2003, p. 12).

Há uma estrutura da atividade de estudo cognitiva, que implica no desenvolvimento de habilidades cognitivas e expressa-se nos modos possíveis de resolver tarefas concretas. Para analisar a estrutura da atividade de estudo faz-se necessária à sua desagregação em elementos específicos e o posterior estabelecimento de conexões entre esses elementos.

A ação é uma unidade ou célula da atividade usada na explicação de processos psicológicos, mas não é adequada para a compreensão da atividade porque nela os aspectos motivação e definição de objetivos específicos na atividade desaparecem. A ação constitui-se como a composição operacional da atividade. A segunda circunstância, de acordo com Leontiev *apud* Repkin (2003), é que a atividade reúne uma cadeia ou sistema de ações interligadas e não por uma única ação. Analisar a ação isolada significa perder a visão do todo. A estrutura da atividade de estudo deve ser observada como um ato integral, que tem início com a definição

da tarefa de estudo e conclui-se com a sua solução. A questão fundamental é saber como a atividade de estudo ocorre. Nas pessoas adultas, a atividade de estudo está incorporada a outros tipos de atividade, e tem começo e fim.

Na realização da atividade, se o objetivo da pessoa está claro e, mesmo assim, surgem dificuldades, essas provavelmente estarão ligadas ou à falta ou à inadequação de meios de ação ou à incapacidade de usá-los. Nesse caso, faz-se necessário avaliar os motivos da dificuldade e essa avaliação pressupõe um controle sobre a ação que está sendo realizada. Há duas formas ou níveis de controle. Uma forma denominada de atenção voluntária refere-se à análise comparativa da execução da ação com o tipo de padrão que a mesma deve ser executada. “A atenção é, de fato, um controle sobre o desempenho de uma ação, sobre se o desenvolvimento real da ação correspondeu ao padrão” (REPKIN, 2014, p. 95).

A atenção é, portanto, um fenômeno que controla a ação relacionando-a a um plano ou modelo a ser seguido. Caso a dificuldade persista, o problema não se encontra na ação mas no plano. Aí o controle deve recair sobre o plano. Todavia, é necessário ressaltar que o padrão para certas situações tenha características específicas, condições de trabalho e modos de ação correspondentes. Por isso, é importante verificar a adequação das condições ao padrão estabelecido.

Esse controle sobre o plano supõe a compreensão da forma como o plano foi elaborado, em quais bases e objetivos da pessoa. Esse é um controle reflexivo, é mais complexo porque trata daquilo que está na consciência, é a reflexão e a avaliação dos resultados do pensamento anterior. É uma base para avaliação da situação.

Quando há uma imprecisão na ação, a questão é reajustar a mesma e dar continuidade à realização da tarefa. Mas se a discrepância for entre o plano de ação e a sua concepção torna-se inadequado qualquer reajuste, é de fato uma situação problema e novos modos de ação serão necessários. A situação problema pode ser problema para algumas pessoas e não para outras. Ela é sempre problema para um sujeito atuante, quem não faz nada nunca depara-se com uma situação problema. Para haver uma situação problema é necessário que haja uma deficiência em sua concepção, nos fundamentos de suas ações. A situação problema surge quando há uma discrepância entre as concepções dos modos de ação e a realidade. Essa discordância precisa ser encontrada. Quanto maior for o detalhamento do plano e a sua fundamentação maior será a possibilidade de encontrar as discrepâncias.

Essa interdependência entre o conhecido e o desconhecido parece paradoxal. No senso comum há a ideia de que quanto maior for o conhecimento, menores serão os problemas. Mas é exatamente o contrário. A consciência do que não sabe depende do quanto mais a pessoa

conhece. O desconhecido é infinito para todos. O início da situação problema é a consciência do desconhecido. Quanto mais se avança no conhecimento, maiores e mais profundas serão as situações problemas. A situação problema pode ser avaliada de diferentes maneiras e, depende do significado da posição do sujeito em relação à atividade. O que importa é o resultado da atividade. Nesse caso pode-se recorrer à ajuda externa. Ou o que importa é ter o domínio dos conhecimentos e habilidades para realizar sozinho a atividade?

Sentir-se um ser humano é um sentimento que conduz a pessoa a fazer as escolhas que dizem respeito à sua personalidade que pode seguir duas direções: escolher o caminho mais fácil para resolver a tarefa ou parar e começar a tentar melhorar a si mesmo, buscando as razões para essa decisão. Esse é o ponto crucial de natureza ética que transforma a situação problema em uma situação de estudo. “A situação de aprendizagem/estudo surge em uma personalidade desenvolvida com uma hierarquia definida de valores, em que o autoconhecimento ocupa lugar importante, a auto-avaliação como sujeito” (REPKIN, 2003, p. 16).

O início da atividade de estudo consiste na transformação de uma situação problema em um desafio a ser superado e o seu desenvolvimento compreenderá a sua análise. Descobrendo exatamente as deficiências de habilidade, a pessoa vai direcionar a sua ação no sentido do desenvolvimento da habilidade necessária. O plano definido constitui o objeto da ação que orientou as ações iniciais. O método consistirá na comparação do plano com a situação real que vai indicar correspondência ou a descoberta de pontos de divergência. A qualidade do plano é de fundamental importância e também o seu nível de generalidade.

Sempre haverá um objetivo e uma tarefa de estudo que estarão ligados a um princípio geral de ação e que pressupõe que se tenha consciência dele. “A descoberta e identificação do princípio generalizado da ação é o conteúdo da atividade de estudo” (REPKIN, 2014, p.97). Uma tarefa de estudo surge no interior do sujeito e cresce a partir da análise de uma situação. A tarefa de estudo ajuda na superação das dificuldades de alguém para resolver um determinado problema.

A análise da situação problema implica na reunião de todas as informações relacionadas ao fenômeno e que estão armazenadas na memória e vão progressivamente sendo forçadas a aparecer. Ciente de que o conhecimento disponível não é suficiente para resolver o problema, a pessoa buscará outros modos de ação, à luz das circunstâncias. À medida que há um aprofundamento na análise, ocorre a determinação do princípio que permitirá a resolução da tarefa. Nessa perspectiva, surge o objetivo como “um campo de exploração que divide o não conhecido do conhecido” (REPKIN, 2003, p. 17). Inicia-se então um processo de mudança do objeto, tendo o conhecimento sobre as condições de transformação.

Para exemplificar, imagine alguém costurando uma nova peça de roupa, diferente de todas que lhe são familiares. O procedimento adotado será agir pelo método de tentativa e erro. Há diferentes tipos de tentativas, que são usadas de modo aleatório até conseguir uma solução acidental. Entretanto,

[...] a tentativa pode ser guiada, com base em conhecimento preliminar do objeto. É através de tais tentativas que alguém tateia e destaca as propriedades do objeto que anteriormente não eram levadas em conta. A transição se realiza de uma ação com o objeto para uma ação com um modelo do objeto (REPKIN, 2003, p. 17).

A diferença entre o modelo e o objeto refere-se à forma material ou simbólica usada no modelo sobre os aspectos particulares e propriedades do objeto. O modelo possibilita acompanhar as conexões em mudança entre as especificidades do objeto em sua forma pura, e em consequência, verificar hipóteses sobre as propriedades e estruturas internas, e regularidades do objeto na realidade. O modelo permite, portanto, acompanhar mudanças e conexões no interior do objeto,

O modelo toma a forma do objeto e cristaliza o conhecimento de sua estrutura interna. É uma abstração e não o próprio objeto. Mas é uma abstração relacionada ao objeto, ancorado no modelo que permite a ação. Ações com o modelo conduzem à descoberta do princípio geral que faltava na experiência do sujeito. O que se encontra aí “não é uma dependência circunstancial, mas realmente um princípio generalizado de ação” (REPKIN, 2003, p. 18).

As propriedades encontradas, ao serem alteradas, vão possibilitar a mudança da ação. E isso traduz “o processo de ascensão do abstrato ao concreto do princípio de ação descoberto” (REPKIN, 2003, p. 18), que conduz à solução da tarefa. Obtem-se aí um conceito concreto como resultado final.

Enfim, a Teoria da Atividade e a Teoria da Atividade de Estudo são referenciais teóricos importantes que devem balizar o trabalho docente e fundamentar o modelo de [trans]formação docente no IFTM.

Ao revisitar o conceito de necessidade como condição primeira de toda e qualquer atividade, faz-se necessário destacar que é o motivo que move o indivíduo em busca da satisfação de suas necessidades, que por sua vez estabelece uma relação direta com o objeto de sua ação. Esses três componentes: necessidade, motivo e objeto precisam estar presentes para que a atividade ocorra, na perspectiva da Teoria da Atividade proposta por Leontiev (1978).

A pesquisa buscou junto aos professores do IFTM identificar e analisar as suas necessidades e as razões apontadas pelos participantes sobre os motivos que os conduzem em suas atividades, os temas de interesse para a sua formação continuada e a imagem que os

professores fazem da sua atividade de ensino e o como ela se constitui na instituição em que atuam.

Do ponto de vista da objetividade e subjetividade atribuído ao termo, procurou-se atender às necessidades manifestadas pelos professores mesclando-as com uma proposta institucional de formação docente ao propor o modelo de [trans]formação continuada. Procurou-se problematizar a diferença entre a percepção subjetiva, portanto, das necessidades de formação por parte dos docentes, cotejando-as com as postas pelo Instituto Federal e pelo contexto atual e futuro da educação profissional e tecnológica.

Nesse sentido, vale ressaltar a perspectiva de que o professor de nível superior, a par de ser um conhecedor de sua matéria de ensino, um *expert* em técnicas e um pesquisador, seja um guia e supervisor da formação científica dos estudantes. A essa dimensão, acrescentam-se outras igualmente importantes, como a cultural, a ética, a estética, a tecnológica, a ambiental, na perspectiva de uma IES para todos e de um mundo no qual todos possam ter lugar.

É imprescindível que o professor compreenda que no processo de apropriação-objetivação da cultura ocorre a sua humanização, a de seus alunos e do contexto sócio-histórico em que se vive. A construção de valores para o desenvolvimento de capacidades e habilidades intelectuais que propicie uma atuação profissional competente, ética, comprometida com o tempo histórico contemporâneo depende muito do trabalho desenvolvido pela instituição escolar. A história é uma construção social e compete aos sujeitos realizá-la, tornando-a mais ou menos humana. Esse é o sentido da atividade de ensino (trabalho do professor) e da atividade de estudo (atividade do aluno): humanizar o mundo colocando-o em movimento e transformando o natural e o cultural enquanto humaniza-se a si próprio.

4 CULTURA ORGANIZACIONAL NAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL

Neste capítulo, foi realizado um resgate histórico da educação profissional para subsidiar as análises realizadas e, assim, poder penetrar na dimensão abstrata do objeto, localizando-o no tempo e espaço, isto é, na sua relação sócio-histórica, e ao mesmo tempo, buscando seus aspectos essenciais, seus fundamentos, sua realidade e possibilidades, seu conteúdo e sua forma, o que nele é singular e geral, o necessário e o contingente para conhecer o território concreto do fenômeno.

Dessa forma, no presente capítulo, três seções fazem a contextualização sócio-histórica do objeto: a seção 1 faz considerações sobre a construção da cultura organizacional das instituições voltadas para a educação profissional e tecnológica a partir de uma perspectiva histórica; a seção 2 trata da criação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e dos Institutos Federais caracterizando aspectos legais, diretrizes gerais de organização e finalidades destes últimos que os diferenciam de outras instituições educacionais. A seção 3 descreve um breve histórico e aborda aspectos sobre o IFTM, após a sua transformação em Instituto Federal para contextualizar o local onde ocorreu a aplicação do questionário, instrumento usado no levantamento de necessidades formativas de professores da educação superior do IFTM.

4.1 Cultura organizacional: perspectiva histórica da educação profissional

A constituição da docência se revela na cotidianidade das instituições. O contexto institucional apresenta forças internas e externas que, simultaneamente, determinam esse processo de constituição e reconstituição permanente da docência enquanto um trabalho reflexivo, único e peculiar. A compreensão desse processo pressupõe conhecer a cultura organizacional existente que resulta de um processo histórico de construção, com seus valores, possibilidades, limites e restrições.

De fato, para compreender a dinâmica do processo de constituição da docência no IFTM, enquanto instituição voltada para a educação profissional, científica e tecnológica, faz-se necessário analisar a ação educativa integrada ao mundo produtivo em uma perspectiva histórica, uma vez que este fato impõe exigências específicas ao trabalho docente e que se constituem em demandas formativas. Essa compreensão elucidará elementos para a proposição de modos de intervenção nessa territorialidade posta.

O contexto do IFTM apresenta-se como uma realidade repleta de sentidos, saberes, concepções e práticas que interfere diretamente no processo pelo qual o professor se constitui e

reconstitui continuamente. Uma breve retrospectiva histórica da educação profissional poderá proporcionar uma compreensão do que é necessário para fortalecer e/ou alterar a cultura institucional e proporcionar ao docente condições para uma atuação que responda aos novos desafios colocados pelas décadas que se iniciam no século XXI.

A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica é composta pelos Institutos Federais e os seus profissionais inserem-se em um contexto que impõe desafios postos pelas políticas educacionais vigentes e pelo contexto sócio-econômico-cultural nesse início do século XXI. A compreensão histórica da constituição institucional fornece elementos valiosos para uma inserção profissional docente necessária.

A trajetória da educação profissional, no Brasil, pressupõe analisar as relações com o trabalho vinculado ao modo de produção capitalista. A origem escravocrata da sociedade brasileira e, posteriormente, a divisão entre patrões e empregados deu origem à fragmentação do trabalho. O menosprezo e o preconceito pelo trabalho e pelas atividades manuais em contraposição à valorização da atividade intelectual vai marcar de forma indelével toda a trajetória da educação brasileira, de modo especial, a educação profissional, deixando marcas que, ainda no início do século XXI, se fazem presente.

No início do século XX, com a formação de pequenos núcleos urbanos, surge a presença de pessoas desamparadas. Para tentar resolver essa situação são criadas escolas, com um cunho assistencialista, que tinham por finalidade acolher jovens órfãos e desafortunados e ensinar-lhes um ofício que pudesse lhes garantir a sobrevivência. De fato, esse será o início da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica ocorrido em 1909, quando o então Presidente da República, Nilo Peçanha, criou 19 escolas de Aprendizes e Artífices.

Essas escolas, mais tarde, deram origem às escolas técnicas e agrotécnicas, posteriormente, aos Centros Federais de Educação Profissional e Tecnológica (Cefet) e, finalmente, em 2008, aos Institutos Federais de Educação Profissional. Urge ressaltar que as escolas de Aprendizes e Artífices foram criadas pelo Decreto n. 7.566, de 23 de setembro de 1909 e, naquela época, ficaram subordinadas ao Ministério dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio.

Segundo Ciavatta (2015), nessas escolas os jovens aprenderiam atividades artesanais e agrícolas, o trabalho manual. De outro lado, as escolas destinadas à elite preparavam para o trabalho intelectual. Essa dualidade entre trabalho manual e intelectual, presente desde o início da República, vai permanecer de modo acentuado durante toda a trajetória da educação brasileira, em especial, no segmento destinado à formação profissional. Trajetória essa que implica no estabelecimento de relações com o trabalho vinculado ao modo de produção

capitalista. A sociedade brasileira dividida entre patrões e empregados será marcada pela fragmentação entre trabalho manual e intelectual. Portanto, em sua origem a educação profissional destinava-se aos jovens das classes sociais ‘menos favorecidas’ do ponto de vista econômico, e, em 2008, a Rede Federal de Educação Profissional constituiu-se como referência no acolhimento de todas as pessoas para que tenham efetivo acesso às conquistas científicas e tecnológicas.

Em 1927, a Lei Fidélis Reis foi sancionada pelo Congresso Nacional e previu a obrigatoriedade da oferta do ensino profissional no país. Todavia, essa lei deixou de ser aplicada por falta de recursos orçamentários, mas serviria de embrião para o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai), criado na década de 1940. Com a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, em 14 de novembro 1930, por meio do Decreto n. 19.402, essas Escolas de Aprendizes e Artífices passam a ser supervisionadas pelo órgão recém-criado – a Inspeção do Ensino Profissional Técnico.

Na década de 1930, após a Primeira Guerra Mundial e a crise de 1929, há dificuldade de continuar importando bens manufaturados, prática comum na época. Diante desse fato, com a crescente urbanização e o início do processo de industrialização, uma nova ideologia vai permear um projeto de país que contempla uma proposta de educação profissional necessária à preparação de profissionais para suprir as recentes demandas de trabalho. O trabalho artesanal e agrícola predominante até aquele momento histórico passa progressivamente a ser substituído e/ou ampliado pelo trabalho industrial. A escola assume o papel de formar a mão-de-obra para atuar na indústria, gerando capital para a burguesia – classe social detentora do poder econômico, social e político.

A promulgação de uma nova Constituição Brasileira, em 1937, vai tratar pela primeira vez do ensino técnico, profissional e industrial mantendo, entretanto, a ideia de que o ensino profissional não se igualava ao ensino acadêmico. A Constituição de 1937, ao legislar sobre o ensino profissional, o faz de modo a reavivar o preconceito contra o trabalho manual, destinando-o explicitamente às classes menos favorecidas:

O ensino pré-vocacional destinado às classes menos favorecidas é, em matéria de educação, o primeiro dever do Estado. Cumpre-lhes dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais. É dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera de sua especificidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados. A lei regulará o cumprimento desse dever e os poderes que caberão ao Estado sobre essas escolas, bem como os auxílios, facilidades e subsídios a lhe serem concedidos pelo poder público. (BRASIL, 1937, art. 129).

A Lei n. 378/37 aprovada em 13/01/1937, pelo então presidente Getúlio Vargas, transforma as Escolas de Aprendizes e Artífices em Liceus Industriais, destinados ao ensino profissional de todos os ramos e graus. A dualidade estrutural permanece e as escolas são organizadas de forma diferenciadas para clientela distintas. Os filhos da burguesia recebiam formação generalista que abrangia conhecimentos sobre ciências, arte, política e cultura. Para os filhos dos trabalhadores era destinada uma educação que possibilitasse o imediato ingresso no mercado de trabalho. Competia à escola disciplinar os trabalhadores para a obediência às leis do mercado, por meio da transmissão de ideais e valores da sociedade vigente. A escola é uma instituição que dissemina ideologias por meio de suas práticas no campo do conhecimento, valores e atitudes e, ao mesmo tempo articula ou desarticula interesses. Tal contexto desencadeia um contínuo questionamento sobre os saberes e as intenções presentes na prática pedagógica.

A participação da Força Expedicionária Brasileira na Segunda Guerra Mundial e o consequente empréstimo financeiro dos Estados Unidos ao Brasil no Governo Getúlio Vargas impulsionam a industrialização brasileira. A concretização do processo de industrialização vai exigir mão de obra qualificada. Esse aspecto torna-se um marco importante para desencadear várias reformas do ensino no país, dentre elas, as relativas ao ensino profissional.

Na década de 1940, foram homologadas várias leis, sob a coordenação de Gustavo Capanema, Ministro da Educação e da Saúde Pública, cujo objetivo era o de remodelar todo o ensino no país. São as leis orgânicas que alteram de modo significativo o ensino, em especial, o ensino profissional que passa a ser ofertado em dois níveis: curso básico industrial, artesanal, de aprendizagem e de mestria, e o segundo nível, curso técnico industrial, agrícola e comercial. O segundo nível é equiparado ao de nível médio. O Decreto n. 4.127, de 25 de fevereiro de 1942, transforma os Liceus Industriais em Escolas Técnicas Industriais, que passam a oferecer a formação profissional em nível equivalente ao do secundário. A partir dessas mudanças, o ingresso nas escolas profissionais passa a exigir exames de admissão.

No período denominado de Estado Novo (1937-1945), vai ocorrer a regulamentação de todo o ensino no país com as chamadas Leis Orgânicas do Ensino, que estruturaram o ensino industrial, agrícola, normal, reformou o ensino comercial e criou o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI, como também alterou o ensino secundário. A reforma Capanema ocorreu por meio dos decretos-lei a seguir relacionados: Decreto-lei n. 4.073, de 30 de janeiro de 1942, organizou o ensino industrial; Decreto-lei n. 4.048, de 22 de janeiro de 1942, instituiu o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI; Decreto-lei n. 4.244 de 9 de abril de 1942, organizou o Ensino Secundário em dois ciclos: o Ginásial, com quatro

anos, e o Colegial, com três anos que era ofertado em duas modalidades: o Clássico, que preparava para as carreiras nas áreas de humanidades e o Científico, que preparava para o prosseguimento de estudos nas áreas exatas do conhecimento; Decreto-lei n.6.141, de 28 de dezembro de 1943, reformou o ensino comercial. As reformas do ensino primário, normal, agrícola e a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, embora fazendo parte do mesmo movimento de regulamentação do ensino no país, vão ocorrer no ano de 1946, após o término do período de ditadura do Presidente Getúlio Vargas.

Com o fim do Estado Novo, durante o Governo Provisório do presidente José Linhares, em 1946, foram promulgadas as seguintes leis de ensino: a Lei Orgânica do Ensino Primário, que organizou esse nível de ensino com diretrizes gerais, permanecendo sob a responsabilidade dos Estados. A organização do ensino primário, conforme a Lei Orgânica que o estruturou, previa o Ensino Primário Elementar, com a duração de quatro anos, o Ensino Primário Complementar, com a duração de um ano e o Ensino Primário Supletivo, com duração de dois anos, destinado a adolescentes a partir dos 13 anos e adultos. Foram organizados também o ensino normal, o ensino agrícola e criou-se o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial - SENAC. Nesse momento, o Ministério da Educação e Saúde Pública estava a cargo de Raul Leitão da Cunha. Foram esses os Decretos-lei: Decreto-lei n. 8.529, de 02 de janeiro de 1946, organizou o Ensino Primário em nível nacional; Decreto-lei n. 8.530, de 02 de janeiro de 1946, - Lei Orgânica do Ensino Normal; Decretos-lei n. 8.621 e 8.622, de 10 de janeiro de 1946, criaram o SENAC; Decreto-lei n. 9.613 de 20 de agosto de 1946 – Lei Orgânica do Ensino Agrícola.

Durante o governo de Juscelino Kubitschek (1956 a 1961), aprofunda-se a relação entre Estado e economia. Na época, a concepção de que a formação de recursos humanos para o desenvolvimento era fundamental havia sido defendida por Mincer (1958) e Theodore W. Schultz (1973). Sob a influência da Teoria do Capital Humano, formar profissionais orientados para promover o desenvolvimento do país passou a ser uma meta prioritária para o governo que tinha como mote “desenvolver o País: 50 anos em 5 anos”. Preparar recursos humanos para promover o desenvolvimento torna-se fundamental.

Nos meados do século XX, o que melhor definia a relação trabalho-educação na sociedade capitalista contemporânea era a Teoria do Capital Humano. Essa teoria teve origem e base de sustentação numa conjuntura pelo desenvolvimento capitalista marcado pelo crescimento econômico, pelo fortalecimento dos Estados de Bem-Estar e pela confiança na conquista do pleno emprego (BORGES, E.F.; FAGIANI, C.C., 2018).

Nesse contexto, em 1959, as Escolas Técnicas Industriais, Comerciais e Agrícolas são transformadas em autarquias com o nome de Escolas Técnicas Federais, com autonomia didática e de gestão. Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 4.024, em 20/12/1961, ocorre alterações em todo o ensino e o profissional passa a ser equiparado ao ensino acadêmico. O período foi marcado por profundas mudanças na política de educação profissional, dentre elas, o Decreto n. 60.731/67 transfere as Fazendas Modelos do Ministério da Agricultura para o Ministério da Educação e Cultura que passam a funcionar como escolas agrícolas.

A dualidade estrutural da escola brasileira presente em suas práticas escolares permanece, alimenta e reforça a discriminação social. Essa trajetória de escola secundária para uns e profissional para outros passa por diferentes momentos e por mudanças nos dispositivos legais. Assim, permanece com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 4024 de 1961 e com a Lei de Diretrizes e Bases do Ensino de Primeiro e de Segundo Grau n. 5692 de 1971, que mesmo na tentativa de implantar compulsoriamente o ensino profissional no país, não consegue êxito em superar a discriminação cultural, social e econômica que permeia as trajetórias de ensino no Brasil. Essa tentativa era resposta a um novo paradigma que se estabelecia: formar técnicos sob o regime de urgência. Pela primeira vez no Brasil, o ensino profissional passa a ser a referência para a organização da escola, nessa época, denominada Escola de Segundo Grau.

Diante do fracasso da implantação compulsória da educação profissional, dando prosseguimento às tentativas de organização desta modalidade de educação, a partir de 1978, tem início a implantação dos Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefet). A Lei n. 8.948, de 8 de dezembro de 1994 – que dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências, cria a possibilidade de transformação das escolas técnicas seguindo esse novo modelo. No artigo terceiro, em seu primeiro parágrafo previa: a implantação dos Centros Federais de Educação Tecnológica de que trata este artigo será efetivada gradativamente, mediante decreto específico para cada centro, obedecendo a critérios a serem estabelecidos pelo Ministério da Educação e do Desporto, ouvido o Conselho Nacional de Educação Tecnológica.

A Lei n. 6.545, de 1978, transformou três Escolas Técnicas Federais (Paraná, Minas Gerais e Rio de Janeiro) em Centros Federais de Educação Tecnológica. Posteriormente, é transformada em Cefet, a Escola Federal da Bahia, por meio da Lei n. 8.711, de 28 de setembro de 1993. No início da década de 1990, a política pública vigente estabeleceu que a expansão da oferta da educação profissional somente ocorreria em parceria com Estados, Municípios e

Distrito Federal, setor produtivo ou organizações não governamentais, que seriam responsáveis pela manutenção e gestão dos novos estabelecimentos de ensino. Há aí uma interrupção desse processo de transformação das escolas em Cefet, que é retomado a partir de 1999, quando, gradativamente, a maioria das escolas técnicas e agrotécnicas foi transformada em Centro Federal de Educação Tecnológica. Esta situação vai perdurar até a criação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e dos Institutos Federais, em 2008.

Retomando o contexto sócio econômico, a globalização, enquanto nova configuração da economia mundial, atinge também o Brasil, com um cenário que se apresentava caracterizado por profundas e polêmicas mudanças. A intensificação do uso de tecnologias se associa a uma nova configuração dos processos produtivos. Um novo cenário econômico e produtivo se estabelece, com o desenvolvimento de novas tecnologias agregadas à produção e à prestação de serviços. Para atender a uma nova demanda de profissionais exigidos pelo contexto sócioeconômico que se configura nas décadas finais do século XX e início do século XXI, as instituições de educação profissional vêm buscando diversificar programas e cursos para elevar os níveis de qualidade, bem como a sua maior diversidade.

O trabalho docente insere-se nesse contexto globalizado do trabalho e do trabalhador e pressupõe a análise das suas condições subjetivas e objetivas. O aspecto subjetivo refere-se à atividade consciente do homem no seu modo de planejar a sua ação com maior ou menor autonomia dependendo das condições objetivas, entendidas como as situações efetivas de seu trabalho. As condições objetivas compreendem a organização escolar e curricular, a situação pedagógica, o planejamento das práticas e das aulas, e inclui, ainda, a remuneração do professor (BORGES; CECÍLIO, 2018, p. 11).

Em vinte de dezembro de 1996, foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394 que dispõe em um capítulo próprio sobre a Educação Profissional. Em 1997, o Decreto n. 2.208 regulamenta a educação profissional e cria o Programa de Expansão da Educação Profissional (Proep). Esse Decreto n. 2.208/97 determinou, compulsoriamente, a separação do ensino técnico do ensino médio, que até aquela data era ministrado de forma integrada constituindo-se em um único curso.

Em 2004, o Decreto n. 5.154 revoga o Decreto n. 2.208/97 e flexibiliza a possibilidade de integração do ensino técnico de nível médio ao ensino médio que havia sido proibida pelo Decreto n. 2.208/97. A Lei n. 11.195, de 2005, dá nova redação ao § 5º do art. 3º da Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994, e estabelece que a expansão da oferta da educação profissional preferencialmente ocorrerá em parceria com Estados, Municípios e Distrito Federal, setor produtivo ou organizações não governamentais. Nesse contexto, foi lançada a primeira fase do Plano de Expansão da Rede Federal, com a construção de sessenta novas

unidades de ensino pelo Governo Federal. Nesse ano de 2005, também, o Cefet Paraná é transformado em Universidade Tecnológica Federal do Paraná, a primeira do País.

O Decreto n. 5.773, de 09 de maio de 2006, dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino, funções essas que seriam realizadas com base nas avaliações realizadas pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES. Em 2006, é instituído, em âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, por meio do Decreto n. 5.840, de 13 de julho de 2006. Nesse ano de 2006, ainda, é lançado o Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia. Em 2007 é lançada a segunda fase do Plano de Expansão da Rede Federal, e mais 150 unidades são entregues à população, e atinge, em 2010, a implantação de 354 unidades. O Decreto n. 6.302/2007 institui o Programa Brasil Profissionalizado e, nesse ano de 2007, também é lançado o Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos.

Em 2008, há uma articulação entre as instituições e o Ministério da Educação, que edita uma Chamada Pública que culmina com a Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008 que cria a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Em 29 de dezembro de 2008, portanto, 31 centros federais de educação tecnológica (Cefet), 75 unidades descentralizadas de ensino (Uned), 39 escolas agrotécnicas, 7 escolas técnicas federais e 8 escolas vinculadas a universidades deixaram de existir para formar os Institutos Federais de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Em 2009, é comemorado o centenário da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

Por meio da Lei n. 12.513, de 2011, criou-se o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) e, simultaneamente, é lançado o Guia Pronatec de cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC). Na III fase do Plano de Expansão, entre 2011 e 2014, são entregues mais 208 novas unidades de educação profissional e a Rede Federal atinge a marca de 643 unidades em atividade no País (BRASIL, 2018)⁹.

A educação profissional e tecnológica assume valor estratégico para o desenvolvimento nacional resultante das transformações ao longo das últimas décadas na Rede Federal, cuja visibilidade social apenas recentemente começou a tomar forma com a criação da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, com os esforços para a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, em andamento, e com a intensificação e diversificação das atividades de ensino visando a atender os

⁹ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec-programas-e-acoes/expansao-da-rede-federal>. Acessado: 17/06/2019

mais diferenciados públicos nas modalidades: presencial, semipresencial e a distância (BRASIL, 2009, p.7).

Presente no território nacional, a Rede Federal presta um serviço à nação, ao dar continuidade à sua missão de qualificar profissionais para os diversos setores da economia brasileira, realizar pesquisa e desenvolver novos processos, produtos e serviços em colaboração com o setor produtivo. Embora seja relevante todo esse processo de mudança que marcou a educação profissional no País, a dualidade estrutural da escola brasileira continua presente em suas práticas escolares e alimenta e reforça a discriminação social.

A reflexão, sobre esta breve perspectiva histórica da educação profissional, propicia elementos para compreender uma prática pedagógica tecnicista vivida pelos estudantes e pelos professores em formação, com implicações para a docência constituída política e pedagogicamente. A predominância de uma pedagogia tecnicista presente nessas instituições de ensino profissional exigia do professor o domínio do saber fazer, ou seja, dos saberes relativos à prática de um ofício a ensinar. As novas demandas tecnológicas introduzidas na sociedade atual exigem um novo perfil profissional para o professor da educação profissional, o que pressupõe investimentos para um processo de formação contínua com base em outras concepções teóricas capazes de reestruturar e reconstruir os saberes docentes desses professores.

O perfil profissional do docente é outro necessariamente. O padrão do mestre artesão, da oficina escola, onde o aluno repetia séries metódicas de aprendizagem não atendem mais à realidade do mundo do trabalho. O saber fazer como requisito para ser professor já não é suficiente, pelo contrário apresentam grandes limitações pedagógicas e teóricas em relação às práticas que se ensinam. Neste contexto, o desafio que se coloca para essas instituições é o de oportunizar o acesso de seus estudantes ao mundo das conquistas científicas e tecnológicas. Para isso, faz-se necessário refletir sobre como superar a função mediadora dos interesses do capital historicamente assumida, sobretudo, por essa rede de escolas.

A inclusão política, econômica e social da população foi o mote da criação dos Institutos Federais de Educação Profissional. Todavia, o acesso ao saber precisa tornar-se ferramentas que propiciem aos sujeitos problematizarem a realidade e, dessa forma, transformar-se em condição determinante de consciência e democracia. A escola está inserida em um contexto capitalista, e é nesse contexto que ocorrerá o trabalho pedagógico. Urge que, a partir de um trabalho em equipe, as convergências e divergências desta lógica possam ser discutidas e acatadas como diretrizes pedagógicas. Estar atentos à nova organização do mundo produtivo e

aos impasses sociais que estão sendo gerados precisa fazer parte do contexto profissional do professor.

O desenvolvimento científico e tecnológico tem colocado em xeque o trabalho assalariado. A sociedade industrial, mecanizada e de produção em massa presentes nos sistemas tayloristas e fordista, está sendo substituída pela terceirização, flexibilização das empresas, valorização do trabalho em equipe e do trabalhador polivalente. Outro contexto social está surgindo com mudanças que exigem novos profissionais e professores aptos para prepará-los.

Os Institutos Federais foram criados como um projeto pautado na inclusão social. Nessa perspectiva, os professores devem possibilitar aos estudantes o acesso ao conhecimento e ao desenvolvimento de atitudes e de habilidades que os instrumentalizam para atuar frente a essas mudanças em diferentes contextos. Para isso, as finalidades da educação profissional foram expandidas e passaram a incluir ações em programas de extensão, pesquisa aplicada, produção cultural, bem como divulgação científica e tecnológica. Programas como o Pronatec, CERTIFIC, PROEJA, dentre outros, passaram a fazer parte do contexto educacional dos Institutos Federais. Essa nova organização institucional trouxe implicações para o trabalho docente. O cotidiano da instituição apresenta uma configuração que exige de o professor lidar com obstáculos, adaptar-se às mudanças e atuar em um contexto diversificado que exige reconstrução e formação para atuar, de forma crítica e transformadora, com tantos desafios que a nova organização institucional apresenta.

Ensinar para a memorização e a repetição não é mais suficiente. É improrrogável a necessidade de desenvolver o pensamento abstrato, a capacidade de pensar, de criar que resulta da articulação entre conteúdo e método, produto e processo, pensamento e ação, como condições para a constituição da cidadania capaz de superar a exclusão e construir uma nova sociedade. São desafios que os gestores e a equipe pedagógica precisam enfrentar a partir de planejamentos e organização de processos formativos consistentes e bem fundamentados.

Desse modo, a organização institucional constitui-se, ela própria em objeto de conhecimento para a formação. Conhecer a organização institucional e o perfil do profissional docente é pressuposto para a proposição de um modelo de formação continuada para os professores. O passo inicial é compreender a docência no âmbito da educação profissional atrelada ao mundo do trabalho e da tecnologia. Integrar conhecimentos da área específica aos conhecimentos pedagógicos vai subsidiar o planejamento das atividades de ensino de modo a favorecer a transposição do conhecimento científico e tecnológico que será construído pelo aluno.

O trabalho docente no âmbito da educação profissional apresenta um viés voltado para a prática, o que pressupõe a aplicabilidade de conhecimentos e habilidades instrumentais, além de produzir e inovar na área profissional e tecnológica. Isso implica a necessária integração entre organização institucional, formação docente peculiar e desenvolvimento pessoal no contexto investigado. Superar o modelo social historicamente perpetuado constitui o grande desafio a ser superado. Enfrentar preconceitos e o reducionismo pedagógico aponta para um caminho longo e árduo a ser trilhado no interior destas instituições. Uma nova cultura formativa precisa ser instituída para promover mudanças paradigmáticas para romper com práticas ainda presentes, atuantes e muito fortes.

Refletir sobre necessidades formativas docentes no contexto do IFTM cria a possibilidade de desencadear um diálogo participativo entre os atores visando à construção de um modelo de formação continuada docente. O professor e o seu trabalho são o ponto de partida, seja como ser humano individual e social, mas sobretudo como um ser em relações capaz de produzir seus meios de vida, contando com o conhecimento acumulado pela humanidade. Um ser que se educa para educar outros seres humanos.

Contextualizar o momento atual do ponto de vista social, cultural, econômico auxilia na compreensão dos desafios que precisam ser enfrentados na construção do processo de tornar-se professor. O vínculo institucional é fundamental na organização e condução de uma proposta formativa. A pesquisa documental e bibliográfica realizada e os dados coletados a partir da aplicação do questionário e a sua organização em informações serão valiosos na proposição dos componentes do modelo de formação docente.

4.2 Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica

A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia surgiram com a Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Qualificar profissionais para atender demandas do setor produtivo constitui-se no objetivo da Rede que compreende, atualmente, 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, 2 Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefet), 24 escolas vinculadas a universidades, o Colégio Dom Pedro II e uma Universidade Tecnológica Federal (BRASIL, 2008).

Para conhecer melhor os entendimentos sobre Educação Profissional e Tecnológica e as visões de mundo presentes na proposta de criação dos Institutos Federais, Vasconcellos (2019, p. 125) analisa duas perspectivas, quais sejam:

a concepção de educação politécnica, de inspiração marxista, integrada e com vistas à emancipação humana; e a teoria do capital humano, surgida nos anos 1960 nos Estados Unidos e apropriada fortemente pela educação brasileira com o avanço da hegemonia econômica, cultural e política do neoliberalismo no país.

A Teoria do Capital Humano serviu de subsídio para fundamentar várias reformas educacionais do final do século XX e início do século XXI (BORGES; SOUZA ARAÚJO, 2019). Para essa teoria as escolas devem-se adequar às necessidades do mercado de trabalho. No Brasil, a Teoria do Capital Humano vai influenciar o cenário educacional, sobretudo, a partir da década de 1960.

Durante o período militar, sob a liderança de Valnir Chagas, vários ajustes foram feitos na área educacional que culminaram com a reforma do ensino superior por meio da Lei nº 5.540, de vinte e oito de novembro de 1968, que fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências, e da reforma do ensino de 1º e de 2º graus, com a Lei nº 5.692, de onze de agosto de 1971, que fixa as Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e de 2º Graus e dá outras providências.

Assim, pela primeira vez na história da educação brasileira ocorre a primazia do ensino profissionalizante em detrimento do ensino secundário. É necessário ressaltar que isso aconteceu por pouco tempo, e ficou mais no plano legal. Com essas medidas, estava pronto o novo arcabouço para a implantação da concepção pedagógica adotada oficialmente, a tecnicista.

Com base no pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, a pedagogia tecnicista advoga a reordenação do processo educativo de maneira que o torne objetivo e operacional. De modo semelhante ao que ocorreu no trabalho fabril, pretende-se a objetivação do trabalho pedagógico. (SAVIANI, 2013, p. 381)

Coerente com esse pressuposto, optou-se, no Congresso Nacional, pela profissionalização universal e obrigatória do ensino médio, denominado pela Lei n. 5692/71, de Ensino de 2º Grau. Até os anos de 1960, as tentativas de reforma do ensino tomaram como modelo o ensino secundário, isto é, ocorriam no sentido de equiparar os cursos técnicos ao secundário, atenuando-se suas peculiaridades e removendo-se gradualmente as barreiras entre eles e a universidade. Mas, o que aconteceu em 1971 foi praticamente uma equiparação formal do curso secundário aos cursos técnicos, ou seja, tentou-se mudar o modelo humanístico/científico pelo científico/técnico.

A ideia de unificação do ensino médio estabelecendo uma ligação entre educação e trabalho parece ter surgido com a intensificação do processo de internacionalização da economia do país, nos anos 1956/1960. As grandes empresas multinacionais, que aqui se estabeleceram, introduziram formas mais sofisticadas de organização do trabalho e o uso de tecnologia mais avançada. Esse fato determinou a necessidade de um tipo de socialização

específica para os empregados, valorizando o conhecimento técnico-científico em relação às humanidades.

Além disso, os meios intelectuais ligados à educação aceitavam, praticamente, sem restrições, a Teoria do Capital Humano, cujo corolário mais evidente é que mais educação sempre significa melhor salário e mais promoção social. Elaborada por Theodore William Schultz (1973a), essa teoria vincula o conceito de capital humano a uma função agregada, de caráter macroeconômico-social entre as nações e as diferenças e desigualdades entre grupos sociais ou entre os indivíduos.

Até 1950, acreditava-se que o desenvolvimento econômico era uma decorrência dos fatores de produção: recursos naturais, capital e trabalho. Estudos a respeito da temática (SAUL, 2004), revelam a genealogia da Teoria do Capital Humano, anteriormente ao protagonismo de Theodore W. Schultz (1973a, 1973b e 1987). A educação passa a ser reconhecida como alternativa para reduzir as disparidades econômicas e para fortalecer as economias regionais.

A educação se encarregaria de preparar os indivíduos para a aplicação de técnicas e ferramentas de gestão, o que reduziria o custo de produção e estimularia o crescimento da economia. Por isso, a partir dos anos de 1950, a educação passa a ser uma atividade lucrativa, um investimento de aplicação do capital, e define a relação trabalho-educação na sociedade capitalista. Assim se configurava a Teoria do Capital Humano, que teve origem e base de sustentação numa conjuntura pelo desenvolvimento capitalista marcado pelo crescimento econômico, pelo fortalecimento dos Estados de Bem-Estar Social e pela confiança na conquista do pleno emprego.

Trata-se, portanto, de um conceito que foi construído na fase áurea do modo de regulação fordista de desenvolvimento econômico, o qual explicita, paradoxalmente, os seus profundos limites. A Teoria do Capital Humano concebe o homem não como ser histórico-social, mas como *homo economicus*. Esse homem, responsável pela maximização da produção e do lucro, é livre nas suas escolhas e no seu consumo. O fator econômico, considerado determinante das ações humanas, mobilizaria o homem nas suas iniciativas e conquistas.

A educação, na perspectiva dessa teoria, era vista como um componente do fator econômico, como um capital individual que teria consequências sobre o capital social. A educação desencadearia a sociedade capitalista a atingir o pleno desenvolvimento e a modernização, eliminando as desigualdades de renda sem, no entanto, abalar as estruturas que produzem essa desigualdade.

Por ser uma teoria elaborada segundo a ótica da classe burguesa, não aborda as contradições sociais construídas na relação capital-trabalho e, assim, mascara a natureza

ideológica embutida no vínculo linear entre educação e desenvolvimento. O conceito de capital humano assume o caráter ideológico inclusive quando tenta esfumegar a divisão social de classes ao conferir ao indivíduo a responsabilidade e a liberdade de buscar a ascensão social (FRIGOTTO, 1999).

O deslocamento de trabalhadores da área de produção imediata para a área de serviços coloca a escola como produtora de indivíduos com requisitos para que possam exercer tais tarefas. Ao mesmo tempo, o grau de escolaridade funciona como parâmetro seletivo *a priori*, independente da qualificação do posto de trabalho. Por outro lado, o prolongamento da escolaridade funciona como retardatário do ingresso de jovens no mercado de trabalho, buscando-se, ilusoriamente, controlar a relação entre demanda e oferta de empregos.

Acreditava-se na possibilidade de generalização da indústria e, em decorrência disso, ocorreria o desenvolvimento social resultado do pleno emprego e da diminuição das desigualdades. A crise dos anos de 1970 já evidenciava a precariedade deste pressuposto, quando ocorre uma mudança profunda na base técnica de produção que substitui o fordismo pelo toyotismo:

O modelo fordista apoiava-se na instalação de grandes fábricas operando com tecnologia pesada de base fixa [...]; supunha a estabilidade no emprego. [...] o modelo toyotista apoia-se em tecnologia leve, de base microeletrônica e flexível, e opera com trabalhadores polivalentes que [...] disputem diariamente cada posição conquistada, vestindo a camisa da empresa (SAVIANI, 2013, p. 429).

Entretanto, nos anos de 1960 e 1970, é acentuada a crença de que o investimento em *capital humano* seria capaz de resolver as questões do subdesenvolvimento e das desigualdades internacionais, regionais e individuais. A Teoria do Capital Humano constituiu-se no referencial teórico político e ideológico para a definição de macropolíticas educacionais orientadas pelos organismos internacionais e regionais. No Brasil, durante o período da ditadura militar, as duas reformas – a universitária, de 1968, e a do ensino de 1º e 2º graus, em 1971 – estruturaram o sistema de ensino dentro dos parâmetros produtivistas, tecnicistas e economicistas, inspirados nessa formulação teórico-ideológica.

Até hoje, os adeptos desta ideologia não respondem à seguinte questão: os países pobres e as populações pobres assim são porque investem pouco em educação ou tem pouca educação porque são pobres? Uma visão que, além de reduzir a educação de um direito social e subjetivo a um serviço mercantil, falseia e obscurece as reais relações sociais que produzem a desigualdade. (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2016, p. 30 e 31)

Vários fatores interferem na organização escolar e extrapolam o papel formal da lei. O período era de otimismo quando se propôs a Reforma do Ensino de 1º e 2º graus em 1971. Entretanto, no início da implantação da Lei 5692, de onze de agosto de 1971, que fixa as

Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e de 2º Graus e dá outras providências, a ambiguidade de seus termos-chave vai determinar mudanças na sua trajetória. A habilitação específica, inicialmente prevista, diluiu-se em uma educação para o trabalho, numa perspectiva mais geral e abrangente.

As funções formativa, propedêutica e profissionalizante do ensino médio, no Brasil, estão relacionadas com a organização do trabalho, em cada época. Vê-se, contudo, que a função formativa, embora pouco explicitada em nível operacional, é a que melhor caracteriza um tipo de ensino médio, na medida em que é responsável pela socialização diferenciada, de acordo com as posições que os indivíduos terão nas hierarquias ocupacionais. Com a superação do otimismo gerado pela Teoria do Capital Humano, a sociedade mantém os mesmos referenciais economicistas, mas relega as demandas sociais previstas e a crença no pleno emprego. Nesse novo momento,

[...] é o indivíduo que terá de exercer sua capacidade de escolha visando a adquirir os meios que lhe permitam ser competitivo no mercado de trabalho. E o que ele pode esperar das oportunidades escolares já não é o acesso ao emprego, mas apenas a conquista do *status* de empregabilidade. (SAVIANI, 2013, p. 430)

A perspectiva educacional continua sendo economicista e produtivista, bem como importante na sua relação com o mercado. Porém, trata-se agora de um investimento em capital humano individual que habilita para a competição e não mais para o pleno emprego. Os diversos graus de escolaridade, além de retardar o ingresso no mercado de trabalho, ampliam as condições de empregabilidade do indivíduo, sem a garantia de que o emprego vai acontecer.

Portanto, na perspectiva da Teoria do Capital Humano, o objetivo das escolas seria proporcionar aos estudantes as condições satisfatórias ao mercado de trabalho. A educação se faz instrumento de um setor da sociedade externo a ela mesma, o mercado. A Teoria do Capital Humano foi operacionalizada no sentido de apropriar-se de termos teórico-científicos para operá-los em favor do projeto de sociedade dado pelo Consenso de Washington. Apresenta-se como o salvamento da educação em relação a paradigmas educacionais que seriam “retrógrados”, inadequados às demandas do mundo globalizado.

O direcionamento da chamada globalização no aspecto da educação fica ancorado na ideia de que o objetivo é a sobrevivência nesse mundo globalizado e não há alternativas. Projetos coletivos de mudança social, movimentos políticos de reformas estruturais na sociedade, tudo isso é soterrado pela ideia de que a globalização é o único dado que existe, do qual não se pode escapar, e com o qual se deve trabalhar.

A ideologia do capital humano fundamenta-se no argumento de que faltam profissionais qualificados para ocupar as vagas no mundo da produção flexível e que a educação tal como

existe é insuficiente para contribuir para o suprimento desta demanda do mercado. Inicia-se um processo de pressões exógenas à educação básica, principalmente no sentido de torná-la a ponte técnica e profissionalizante entre o jovem e o mercado de trabalho.

O objetivo da Teoria do Capital Humano é reduzir o saber e a técnica produzidos até então ao ponto de torná-los instrumentais para inserção e manutenção no mercado de trabalho. Para a sociedade neoliberal em sua dimensão pedagógica, operacionalizada pela pedagogia das competências, todo o conhecimento produzido pela humanidade deve servir como ferramenta para que cada indivíduo sobreviva e sobressaia na competitividade intensa de uma sociedade de pessoas livres e iguais.

De acordo com Frigotto e Ciavatta (2003), os ideólogos do capital humano suprimem – não por ignorância, mas por escolha - de sua narrativa a desigualdade estrutural das sociedades capitalistas. Quando se trata das sociedades e economias de desenvolvimento tardio, especialmente o Brasil, um dos países em desenvolvimento com o maior abismo social, tal estratégia de dissimulação da realidade histórica é mais danosa.

Quando o direito à educação universal ainda não é um fato como no Brasil pós-Constituição de 1988, este tipo de tese se infiltra com facilidade do que em países que já conheceram a universalidade e qualidade da educação. No Brasil, devido a uma experiência histórica de exclusão de boa parte da população no que se refere à educação, propaga-se rapidamente a certeza de que, quanto mais rápida e prática for sua formação, mais chances de vitória no mercado de trabalho existirão.

Há um imperialismo simbólico, onde o discurso obscurece fatos sociais, educacionais, econômicos, culturais. Termos como polivalência, qualidade total, competências, cidadão produtivo e empregabilidade substituem os vocábulos educação integral, omnilateral, laica, unitária, politécnica, tecnológica e emancipatória nas reformas ocorridas a partir da década de 1970 e 1980.

O que ocorre é a transferência da responsabilidade de problemas sociais - como analfabetismo, desemprego, criminalidade – do coletivo para o indivíduo, para a esfera privada (FRIGOTTO, 2005). Além desta transferência de responsabilidades do plano coletivo para o individual, acresce-se ainda uma realocação acerca das desigualdades entre as nações. A partir destas teorias, o fato de o país alcançar o desenvolvimento ou não, recai sobre o diferencial de escolaridade e de saúde dos trabalhadores (CIAVATTA; FRIGOTTO, 2003).

Este fato desconsidera as desigualdades sociais de classe e entre os países, e ignora a possível contribuição da educação, num sentido amplo, para reforçá-las ou dirimi-las. Como o Brasil, por exemplo, poderia desenvolver-se com mais investimentos em educação com este

viés tecnicista? Que tipo de desenvolvimento profissional seria este; seria de fato para brasileiros e brasileiras ou para o suprimento de força de trabalho minimamente qualificada, para ocupar vagas precarizadas num mercado de trabalho dotado de alto grau de mecanização e informatização?

Há que se resgatar que, desde o início do século XX, pensadores brasileiros, como Anísio Teixeira, propunham a universalização da educação. Acontece que opostamente, no plano legal e, ainda mais grave, no plano prático, a universalização da educação começa a ser reivindicada no final da década de 1980, com a promulgação de uma nova Constituição. Ou seja, nos países altamente desenvolvidos, a educação é um direito para a população e um ponto estratégico para o Estado (CIAVATTA; FRIGOTTO, 2003). Nos marcos do capitalismo brasileiro, por outro lado, a educação não foi universalizada na prática até os anos 2019 e nem considerada uma dimensão estratégica para o Estado.

A iniciativa das mudanças na Educação Profissional e Tecnológica no início dos anos 2000 busca reverter esta constante na educação brasileira. Os Institutos Federais, já de acordo com outra perspectiva, da educação integrada, são tratados por seu idealizador como sem semelhantes em nenhum outro país por suas características político-pedagógicas radicalmente vinculadas ao conceito de educação politécnica. O trabalho, nos marcos deste conceito, é entendido como princípio educativo e a politecnia é a concepção e realização da educação como domínio dos fundamentos científicos das técnicas praticadas nos processos produtivos atuais (SAVIANI, 2007).

De acordo com Pacheco (2.011), o Instituto Federal não formaria apenas para o mercado de trabalho, mas para o mundo do trabalho; uma acepção mais ampla enquanto fundamento formativo e ontológico da própria condição humana. Além desta caracterização em matéria de concepção filosófico-política de educação profissional, há ainda uma diferenciação no que tange à diversidade de estágios de educação das modalidades atendidas pelo Instituto Federal: define-se, pela lei de criação, que os Institutos Federais atendam desde a formação técnica de nível médio (50% das vagas), passando por licenciaturas (20%), até graduações tecnológicas e pós-graduação lato sensu e stricto sensu.

A Educação Profissional e Tecnológica Brasileira após a criação dos Institutos Federais seria “uma educação vinculada a um Projeto Democrático, comprometido com a emancipação dos setores excluídos de nossa sociedade” (PACHECO, 2011). O que se torna fundamental neste ponto é questionar se estariam os gestores, as linhas de frente em cada reitoria de cada Instituto Federal e, além disso, a comunidade de professores e técnicos administrativos, cada um em seu nicho de atuação, organizados em torno do mesmo projeto ao qual Pacheco se refere.

Tendo em vista que a concepção filosófico-política e pedagógica dos Institutos Federais é inovadora, seus idealizadores sugerem a oferta de programas de formação continuada em educação profissional para professores e técnicos administrativos da Rede de Institutos Federais como uma necessidade e sua ausência, por outro lado, constitui-se um problema. A maior parte dos professores das áreas técnicas não têm formação pedagógica alguma, quiçá algum repertório acerca do processo de educação integral, da educação politécnica, do trabalho como princípio formativo do ser humano, indicados nos documentos normativos – assunto que, aliás, é inovador inclusive para licenciados, uma vez que o maior volume de reflexões se dão nas universidades abordando a educação básica, de acordo com os parâmetros de educação propedêutica (VASCONCELLOS, 2019, p. 139).

Este é um desafio a ser enfrentado pelos gestores dessas instituições. Criados em um contexto do mundo globalizado e suas mazelas, mesmo sendo uma proposta inovadora em termos de referenciais teóricos, traduzi-los para o cotidiano da prática pedagógica não será uma tarefa fácil.

Os Institutos Federais são autarquias criadas para responder aos desafios de natureza política e econômica do setor produtivo da sociedade brasileira. São, portanto, instituições de ensino diferenciadas no contexto das demais instituições de educação no Brasil, o que exige um olhar próprio, peculiar quando se pretende compreendê-las. As finalidades, previstas na Lei nº 11.892/2008, transcritas a seguir, demonstram a amplitude e a natureza do trabalho desenvolvido nestas instituições:

I - ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional; II - desenvolver a educação profissional e tecnológica como processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais; III - promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, otimizando a infraestrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão; IV - orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de atuação do Instituto Federal; V - constituir-se em centro de excelência na oferta do ensino de ciências, em geral, e de ciências aplicadas, em particular, estimulando o desenvolvimento de espírito crítico, voltado à investigação empírica; VI - qualificar-se como centro de referência no apoio à oferta do ensino de ciências nas instituições públicas de ensino, oferecendo capacitação técnica e atualização pedagógica aos docentes das redes públicas de ensino; VII - desenvolver programas de extensão e de divulgação científica e tecnológica; VIII - realizar e estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo e o desenvolvimento científico e tecnológico; IX - promover a produção, o desenvolvimento e a transferência de tecnologias sociais, notadamente as voltadas à preservação do meio ambiente. (BRASIL, 2008)

Essas finalidades abrangem diferentes níveis de atuação indo desde a educação básica até ao ensino superior, incluindo pós-graduação *lato* e *stricto sensu*. Compreende diferentes modalidades de educação profissional envolvendo também todos os níveis de ensino, além da exigência de articulação com o setor produtivo. Prevê a oferta de licenciaturas, de engenharias

e a realização de pesquisas aplicadas. Deve, ainda, constituir-se em centro de referência no apoio às instituições públicas de ensino, para destacar algumas de suas atribuições. Como pode-se observar essas finalidades tornam a situação institucional bastante complexa.

Tais finalidades exigem perfis profissionais diferenciados das demais instituições escolares para fazerem frente às diversificadas áreas de atuação previstas pela legislação, e que determinam necessidades formativas específicas. Os professores dos Institutos Federais atuam, portanto, desde o ensino fundamental, passando pelo técnico de nível médio até o superior, incluindo graduação, pós-graduação *lato e stricto sensu*.

Fazem parte do quadro institucional as seguintes modalidades de cursos: nível médio integrado, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos; formação inicial e continuada de trabalhadores, objetivando a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização de profissionais, em todos os níveis de escolaridade, nas áreas da educação profissional e tecnológica; nível superior – cursos superiores de tecnologia, cursos de licenciatura, cursos de bacharelado e engenharia, cursos de pós-graduação *lato sensu e stricto sensu*.

Para atender a estas finalidades, a compreensão das necessidades formativas dos professores é fundamental na elaboração de um processo formativo para que esses professores possam atuar nos diferentes segmentos previstos para essas instituições. O conhecimento dessas necessidades será, portanto, essenciais para o delineamento de um modelo de [trans]formação continuada para esses professores.

Nos Institutos Federais, além do ensino, fazem parte da atuação docente as atividades de gestão, pesquisa e extensão, o que compreende atuar em programas e projetos institucionais e pessoais. Esta conjuntura envolve uma atuação que vai do ensino básico ao superior na perspectiva profissional e uma clientela de jovens e adultos. Embora o perfil docente deva ser bem diferenciado, a legislação não prevê uma formação específica para esses professores. Este fato pressupõe a necessidade de uma formação que integre a Educação Básica e a Educação Superior à Educação Profissional.

4.3 Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro

Realizada essa rápida incursão dos aspectos legais dos Institutos Federais, o momento era de conhecer o IFTM e suas particularidades no que se refere à atuação de professores na Educação Superior. Antes, serão feitas breves considerações históricas e tecidas considerações sobre a Instituição após a sua transformação em Instituto Federal.

Inserido no contexto histórico da Educação Profissional, o IFTM apresenta uma cultura organizacional ao mesmo tempo similar e peculiar. Muitos valores descritos em relação à educação profissional estão presentes no IFTM que, ao mesmo tempo, apresenta as suas especificidades. Por isso, serão tecidas algumas considerações sobre o IFTM, em especial os *campi* do município de Uberaba (local onde ocorreu a investigação) e suas particularidades no que se refere à atuação de professores na Educação Superior. Assim, serão feitas breves observações sobre a Instituição.

O IFTM, no município de Uberaba – MG, mantém dois *campi*: *Campus* Uberaba e *Campus* Uberaba Parque Tecnológico. Criado como Centro de Treinamento em Economia Doméstica Rural, em 1953, teve a sua autorização de funcionamento por meio da então Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinário (SEAV-MA). O pilar da escola era o curso de Economia Doméstica, que deixou de ser oferecido em 1997. Em 1954, este curso passou a denominar-se Curso de Extensão em Economia Doméstica Rural.

Ainda em 1954, o Centro de Treinamento foi transformado em Escola de Magistério de Economia Doméstica Rural Dr. Licurgo Leite, conforme exposição de Motivos n. 93, de 02 de fevereiro de 1954, com base na Lei Orgânica do Ensino Agrícola e o curso ofertado passou a denominar-se curso de Magistério em Economia Doméstica Rural. Posteriormente, com o Decreto n. 52.666, de 10/10/63, a Escola passou a oferecer o curso ginásial agrícola e o curso de Magistério é transformado em curso colegial de Economia Doméstica de conformidade com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 4.024, de 20/12/1961.

A denominação de Colégio de Economia Doméstica “Dr. Licurgo Leite” foi alterada para Escola Agrotécnica Federal de Uberaba – MG, por meio do Decreto n. 83.935, de 04 de setembro de 1979. Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases do Ensino de 1º e de 2º Graus n. 5.692, de 11/08/1971, novas mudanças ocorrem e o curso colegial de Economia Doméstica é transformado em curso técnico, a partir de 1982. Neste ano, ocorre a implantação do curso técnico em Agropecuária, viabilizada por meio da doação, pelo Município de Uberaba, de uma área de 472 ha, destinada à instalação e funcionamento da escola-fazenda.

Transformada em Autarquia Federal por meio da Lei n. 8.731, de 16/11/1993, em 1994, a Escola cria o seu primeiro curso pós-médio, o de técnico especial em Nutrição e Dietética, destinado a estudantes que concluíram o Ensino Médio, pela Portaria n. 766, de 13 de outubro de 1993.

Após a homologação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/96, em 1997, implantou-se o curso técnico especial em Processamento de Dados, autorizado pela Portaria SEMTEC/MEC n. 139, de 07 de novembro de 1997, na modalidade pós-médio.

Posteriormente, este curso passou a denominar-se técnico em Informática. Em 1998, é criado e implantado o curso técnico em Desenvolvimento de Comunidades, de nível médio, aprovado nos termos do art. 2º da Lei n. 9.131 de 24 de novembro de 1.995, pelo Ministro de Estado da Educação e do Desporto que homologa o Parecer n. 05/98, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, publicado no DOU de 09 de abril de 1998. Neste mesmo ano foram criadas as habilitações do curso Técnico Agrícola em Agroindústria, Agricultura e Zootecnia, na área de Agropecuária.

A transformação da Instituição em Centro Federal de Educação Tecnológica ocorre por meio do Decreto Presidencial s/n, de 16/08/2002, e inicia-se a implantação dos primeiros cursos superiores na modalidade de tecnologia. No ano de 2003: Desenvolvimento Social, Irrigação e Drenagem e Meio Ambiente. Em 2006, estes três cursos são reconhecidos pelo Ministério da Educação, ocasião em que o curso de Meio Ambiente passa a ter a denominação de Gestão Ambiental. Neste mesmo ano o CEFET Uberaba passa a oferecer o curso superior de tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas e o curso Técnico de nível médio em Análise e Produção de Açúcar e Álcool, destinado aos trabalhadores de usinas de produção de álcool e de açúcar.

O início da oferta dos cursos de Tecnologia em Alimentos, Técnico em Açúcar e Álcool, na modalidade subsequente aberto à comunidade e Técnico em Agroindústria na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, no Proeja, acontece em fevereiro de 2007. Ainda, neste ano, no segundo semestre, inicia-se a oferta do curso de Zootecnia (Bacharelado).

Em 10 de março de 2008, o CEFET - Uberaba teve seu projeto referente à Chamada Pública MEC/SETEC N. 002/2007, aprovado para a implantação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro, propondo a implantação de novos cursos Técnicos, Superiores (tecnológicos, bacharelados e licenciaturas) e de Pós-Graduação *Lato Sensu*, inclusive com projeto na modalidade PROEJA. Atualmente os *Campi* Uberaba e Uberaba Parque Tecnológico oferecem cursos e atividades de pesquisa e de extensão nas áreas de educação profissional básica, técnica e tecnológica.

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro (IFTM), em consonância com a Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, foi criado mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica de Uberaba e da Escola Agrotécnica Federal de Uberlândia e define-se como uma “instituição de educação superior, básica e profissional, pluricurricular e *multicampi*” (BRASIL, 2008).

Possui natureza autárquica, detentora de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar. Assim como os demais Institutos Federais de

Educação Profissional, disponibiliza a oferta da educação nos diversos níveis de ensino e modalidade de cursos, permitindo o ingresso do estudante desde o ensino técnico de nível médio até o nível superior e de pós-graduação *lato sensu* (especialização) e *stricto sensu* (mestrado e doutorado).

Sua estrutura organizacional é composta, atualmente, pelos *campi* Ituiutaba, Paracatu, Patos de Minas, Patrocínio, Uberaba, Uberlândia, Uberlândia Centro, Uberaba Parque Tecnológico e Campina Verde e também pela Reitoria. Localizada em Uberaba, a Reitoria é responsável pela garantia da unidade institucional e pela gestão de recursos e planejamento, além de estar à frente de todos os interesses educacionais, econômicos e culturais da instituição; sua estrutura administrativa é formada pela assessoria de gabinete e possui como órgãos de suporte à tomada de decisões, as Pró-Reitorias de Desenvolvimento Institucional, de Ensino, Extensão, Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação e Administração.

O conhecimento efetivo desta instituição constituiu-se em importante passo para a investigação. Por meio do levantamento de dados, a partir da análise de documentos e da aplicação de um questionário, foi possível articular as informações aqui apresentadas com a matriz teórica do trabalho, tornando concretos e visíveis os nós que se entrelaçam na proposição de um modelo de [trans]formação continuada docente.

Deste modo, a investigação realizada nos documentos institucionais como o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) denota a preocupação com a formação docente, uma vez que estes ingressaram no IFTM com pouca ou nenhuma experiência docente ou então atuaram em outros contextos escolares. Tal fato evidencia a importância de se propor um modelo de [trans]formação continuada para esses professores que busque atenuar as dificuldades encontradas neste momento de inserção à docência.

O Plano de Desenvolvimento Institucional do IFTM, período 2014 a 2018, previu em seu objetivo 18 – Propiciar condições de qualificação, capacitação e preparação dos servidores do quadro do IFTM para o exercício das atividades do cargo. Em sua meta 5: ofertar 96 cursos de formação continuada aos docentes até 2018. O PDI reconhece e valoriza a formação de professores como um processo contínuo, sistemático e organizado. Isso significa que a formação desse profissional abarca toda trajetória da carreira docente. Reiterando a fala de Marcelo Garcia (1999), a carreira docente, do ponto de vista do aprender a ensinar, passa por diferentes etapas (pré-formação, formação inicial, iniciação e formação permanente), as quais representam exigências pessoais, profissionais, organizacionais, contextuais, psicológicas, etc., específicas e diferenciadas.

5 DIAGNÓSTICO DE NECESSIDADES DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO IFTM

O referencial teórico, epistemológico e metodológico apresentado nos capítulos anteriores reveste-se de importância fundamental para a compreensão das interações e necessidades expressas pelos sujeitos envolvidos com o contexto escolhido para o desenvolvimento deste trabalho. Conhecer as necessidades formativas de professores da educação superior no IFTM, no município de Uberaba, e como solucioná-las constituiu-se no objeto de estudo da presente pesquisa, e o resultado obtido possibilitou a elaboração do modelo de formação continuada para esses professores.

A construção do sujeito e também do profissional professor resulta de relações com ele mesmo, com os outros e com o contexto. Nesta seção, a reflexão sobre os elementos coletados, a partir da aplicação de um questionário, da pesquisa bibliográfica sobre conhecimentos da área produzidos por pesquisadores e informações legais possibilitou a elaboração de propostas relacionadas à formação continuada para aqueles professores que atuam na educação superior no IFTM.

Para analisar as necessidades de formação continuada de professores do IFTM e como solucioná-las, buscou-se identificar as múltiplas determinações que envolvem esta situação concreta. O questionário aplicado foi o procedimento adotado para estabelecer os nexos internos, os condicionantes objetivos do contexto mais amplo em que os sujeitos da pesquisa estavam inseridos e, a partir daí, chegar ao concreto pensado, à formalização de sínteses que possibilitassem a realização do objetivo da investigação que é a compreensão de necessidades formativas docentes para elaborar um modelo de [trans]formação continuada para esses professores.

A aplicação do questionário seguiu um procedimento geral para conhecer em sua totalidade¹⁰ social o objeto de estudo. Assim, como etapa inicial, a coleta de dados buscou conhecer o perfil de professores e alguns elementos que fazem parte do seu cotidiano na sua singularidade, na sua existência e diferenças em relação a outros fenômenos. Os dados coletados e as análises realizadas estão apresentados no item 5.1 – Caracterização do perfil de

¹⁰ Na perspectiva do materialismo histórico dialético, o conceito de totalidade social articula, dialeticamente, um conjunto de relações sociais relativas a determinado fenômeno social sob a ação dos sujeitos sociais. A totalidade social não se confunde com tudo. Caracteriza-se pela capacidade de problematizar os fenômenos que não são fatos isolados, mas relacionados a muitos outros fenômenos (CIAVATTA, 2015).

professores da educação superior no IFTM, atividades cotidianas relacionadas ao trabalho docente e necessidades de formação continuada.

5.1 Caracterização do perfil de professores da educação superior no IFTM, atividades cotidianas relacionadas ao trabalho docente e necessidades de formação continuada

Para a coleta de dados sobre as necessidades de formação continuada docente do IFTM, foi elaborado um questionário organizado em quatro seções, relacionadas no capítulo 2. Foram encaminhados 180 questionários e 91 foram respondidos, perfazendo um total de 50,5% do universo de professores questionados. A seguir, serão apresentados e analisados os dados coletados com a investigação. Os professores questionados atuam nos seguintes cursos:

Campus Uberaba: graduação – Bacharelado em Zootecnia; Engenharia Agrônômica; Licenciatura em Ciências Biológicas; Licenciatura em Química; Tecnologia em Alimentos; pós-graduação *lato sensu*: Geoprocessamento; Gestão Ambiental: Diagnóstico e Adequação Ambiental; Saneamento Ambiental; pós-graduação *stricto sensu*: Mestrado Profissional em Ciência e Tecnologia de Alimentos; Mestrado Profissional em Educação Tecnológica; Mestrado Profissional em Produção Vegetal.

Campus Uberaba Parque Tecnológico: graduação a distância: Licenciatura em Computação; Licenciatura em Letras-Português; Licenciatura em Matemática. Graduação presencial: Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas; Engenharia de Computação. Pós-graduação em rede nacional: Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica.

5.1.1 Perfil de professores que atuam na educação superior dos *campi* Uberaba e Uberaba Parque Tecnológico no IFTM, no município de Uberaba, (MG)

O perfil de professores do IFTM que atuam na educação superior foi delineado a partir das seguintes variáveis: gênero, anos de experiência docente, formação acadêmica, condição da formação acadêmica para atuar enquanto professor, níveis da docência em que atua e funções de gestão desempenhadas nos últimos cinco anos.

Em relação ao gênero, a pesquisa revelou que 63,7% são homens e 36,3% são mulheres. Há, portanto uma maior representatividade dos homens em relação às mulheres atuando na educação superior no IFTM, como pode ser observado no Gráfico 1. Conforme o Censo da Educação Superior – Notas Estatísticas 2017, publicado pela Diretoria de Estatísticas Educacionais (DEED), do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio

Teixeira (INEP), tanto na rede privada quanto na rede pública, os docentes mais frequentes que atuam no ensino superior são homens.

Os dados obtidos no IFTM coincidem, portanto, com os dados nacionais tanto na rede pública quanto na rede particular de ensino superior. Esse resultado conduz a questionamentos como: que fatores impedem as mulheres de chegarem a esse nível de atuação? Seriam os filhos? A família? A natureza dos cursos oferecidos pelo IFTM? Que outros fatores seriam responsáveis pela interrupção da trajetória feminina na carreira docente, impedindo as mulheres de chegarem ao nível superior de educação enquanto profissionais do ensino? O Gráfico n. 1 apresenta dados, coletados em 2019, sobre gênero de professores que atuam na educação superior do IFTM.

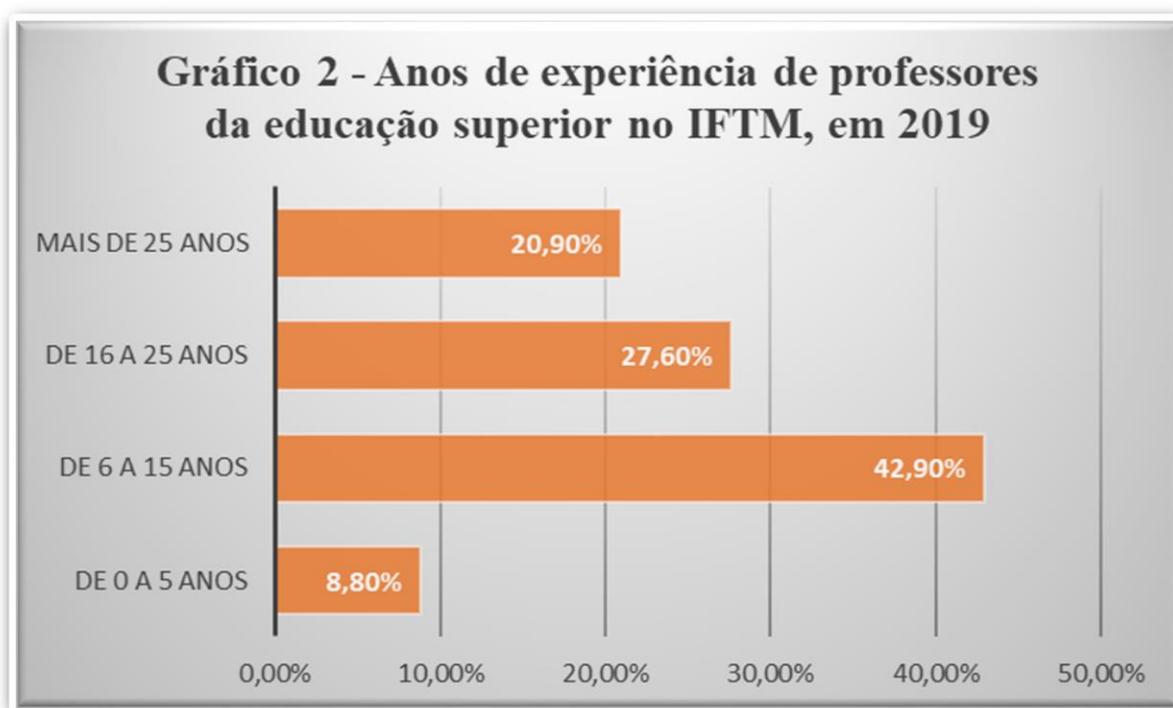


Fonte: dados da pesquisa, em 2019.

No que se refere à experiência, o Gráfico 2 – Anos de experiência de professores que atuam na educação superior no IFTM, em 2019, mostra que 70,5% dos professores estão concentrados na faixa intermediária da carreira, 20,9% encontram-se na fase final e apenas 8,8% são professores iniciantes conforme classificação apresentada por Fernández Cruz (2006) comentada a seguir.

Os estudos sobre os ciclos da carreira docente, desenvolvidos por Fernández Cruz (2006) apontam que conhecer os estágios que compõem a carreira docente permite identificar as necessidades dos professores no exercício da profissão. Para ele, esse conhecimento

possibilita planejar formas personalizadas de apoio. Assim, em relação aos anos iniciais da carreira, os professores demonstram sentimento de insegurança e de descobertas; nos anos intermediários observam-se sentimentos contraditórios: novos investimentos, satisfação, segurança ou desencanto, resistência e desejo de desistir; na fase da maturidade, os professores sentem-se mais seguros e avaliam a profissão em seus aspectos positivos e negativos.



Fonte: dados da pesquisa, em 2019

Os dados da pesquisa, apresentados no Gráfico 2 – Anos de experiência dos professores da educação superior do IFTM, indicam que a maior concentração dos professores ocorre nos anos intermediários da carreira, quando segundo Fernández Cruz (2006), observa-se sentimentos contraditórios. A transformação da instituição em Instituto Federal ocorreu em 2008, portanto, há mais de dez anos. No período da criação, houve intensa expansão institucional que demandou a contratação de um contingente significativo de professores, que, neste momento, encontram-se na faixa de seis a quinze anos de experiência (42,9%).

Em seguida, estão os professores que possuem entre 16 e 25 anos de experiência, compreendendo uma fase de transição entre a fase intermediária e a de maturidade. 20,9% estão na faixa de maturidade e possuem mais de 25 anos de experiência com uma contribuição significativa para a Instituição em termos de conhecimentos teóricos e práticos. O menor percentual, 8,8%, recaiu entre os professores iniciantes que podem estar atuando também no ensino técnico de nível médio.

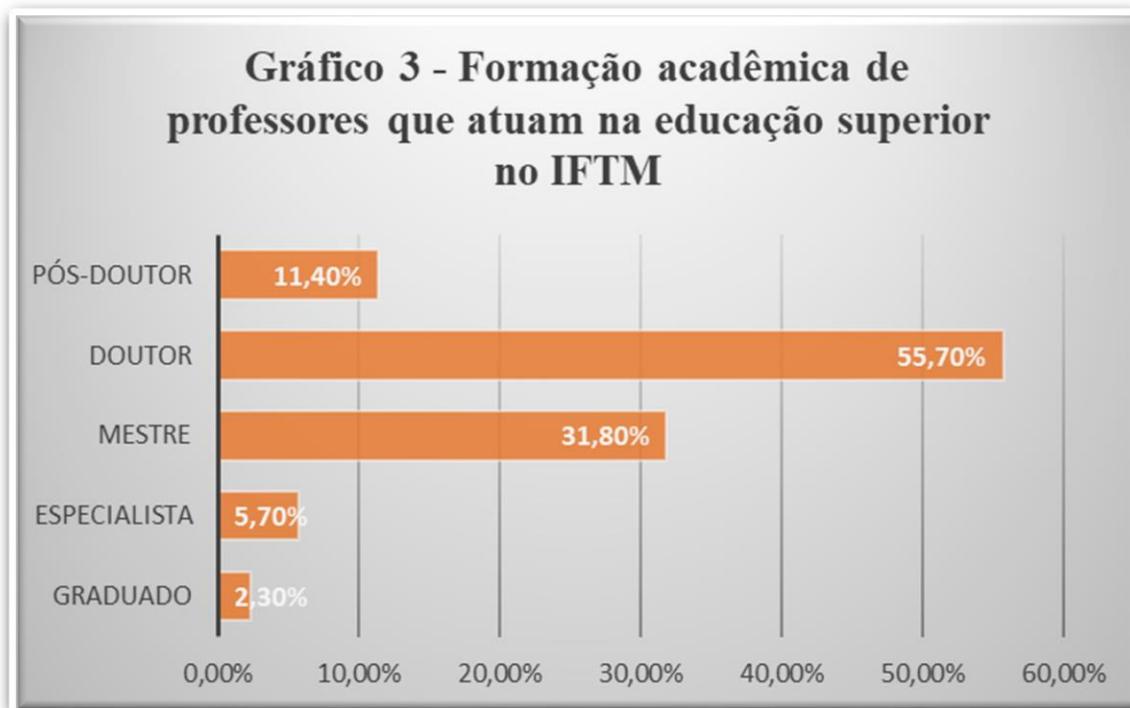
Passado o momento da criação e o intenso crescimento, a instituição encontra-se em uma fase de consolidação das mudanças estruturais e legais introduzidas. Um contingente de professores mais experientes colabora de modo significativo nesse momento histórico em que se encontra a instituição.

Segundo o modelo de Huberman (1995 p. 31 a 61) o início da carreira é muito parecido para os professores e caracteriza-se como um período de socialização, marcado pelo choque que supõe a complexidade da situação profissional. Compreende também o entusiasmo com a descoberta do novo e com a integração em um coletivo profissional. É necessário ressaltar que a cronologia, em relação aos ciclos iniciais, adotada por Huberman (1995) difere da opção feita na presente investigação.

Todavia, os dois primeiros ciclos analisados por Huberman (1995) correspondem, aproximadamente, ao ciclo inicial da periodização adotada na presente pesquisa, validando, assim, as considerações do autor para este estudo. Outro aspecto a ser considerado refere-se à duração da carreira de quarenta anos descrita pelo autor, quando no Brasil a mesma tem duração de até trinta anos. Desse modo, o primeiro ciclo, para Huberman (1995), compreende os três primeiros anos da carreira. O segundo ciclo vai de quatro a seis anos e será marcado pela estabilização e pelo domínio de um repertório pedagógico, além da construção de uma identidade profissional que supõe o reconhecimento de si mesmo enquanto professor.

O terceiro ciclo, descrito pelo autor, compreende um período de onze anos, e encontra-se entre sete e dezoito anos de carreira. Caracteriza-se pela diversificação e pelo questionamento marcado por uma atitude geral de mudança, ativismo e também por replanejamentos de metodologias, materiais e outros aspectos pedagógicos. A atitude geral de diversificação, muitas vezes, envolve inovação e mudança do repertório pedagógico acumulado no decorrer dos ciclos anteriores. Pode ocorrer também mudanças de percurso profissional. Vale ressaltar que essas observações não são homogêneas entre os professores.

O quarto ciclo compreende o período de dezenove a trinta anos de carreira e é caracterizado como de serenidade e conservadorismo. É um período de relativa tranquilidade e equilíbrio. Essa situação resulta de uma atitude de distanciamento afetivo e menor vulnerabilidade de sua imagem profissional diante da avaliação de seus colegas ou pode manifestar-se com uma dose de conservadorismo nas experiências consolidadas e a uma desconfiança frente às mudanças propostas até mesmo das políticas educacionais. Entre trinta e um a quarenta anos de carreira encontra-se o quinto e último ciclo que é marcado pela preparação para a aposentadoria e o progressivo afastamento das responsabilidades profissionais. A saída pode ser serena ou amarga, segundo Huberman (1995).



Fonte: dados da pesquisa, em 2019

Quanto à formação acadêmica dos professores que atuam na educação superior do IFTM, observa-se um nível privilegiado de qualificação, conforme Gráfico 3 – Formação acadêmica de professores que atuam na educação superior no IFTM, em 2019. 55,7% dos professores possuíam a titulação relativa ao doutorado, seguido de 31,8%, com o mestrado, 11,4% são pós-doutores, 5,7% são especialistas e 2,3% são graduados.

Segundo o Censo da Educação Superior – Notas Estatísticas 2017, publicado pela Diretoria de Estatísticas Educacionais (DEED), do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), a participação de docentes com doutorado, tanto na rede pública quanto na rede privada continua crescendo. A participação dos que tem até especialização cai a cada ano nas duas redes.

Docentes com mestrado continuam com participação percentual praticamente estável na rede pública nos últimos anos, enquanto se observa um crescimento da participação percentual desses docentes na rede privada. Na rede pública, a participação de docentes com doutorado tem uma expansão maior do que a registrada na rede privada, apesar da sua participação ter dobrado nos últimos dez anos.

Na rede pública, em 2017, o percentual de docentes com doutorado era de 62,3%; com mestrado era de 26,3% e até especialização era de 11,3%. Na rede privada, também em 2017, observa-se os seguintes percentuais em relação à formação docente: 24,2% eram doutores;

49,4% eram mestres e 26,5% tinham até especialização. Os dados obtidos no IFTM coincidem com os dados da rede pública, em nível nacional (BRASIL, 2017, p.25).

É preciso ressaltar que esse nível de qualificação diferenciada ocorreu nos modelos acadêmicos adotados pelas universidades brasileiras. Nesse contexto, é premente questionar se essa formação atende às particularidades e às pluralidades que entram em cena na constituição da docência no âmbito da Educação Básica, Técnica e Tecnológica peculiar dos Institutos Federais.

Em diferentes momentos da carreira, entretanto, os professores estão em processo contínuo de formação e carregam as suas compreensões e os seus sentimentos vividos para a prática pedagógica. Faz-se necessário adentrar nessa conjuntura – o contexto e a docência, buscando as concepções teóricas e as expressões docentes com o objetivo de compreender as necessidades formativas e propor um modelo de [trans]formação continuada para esses professores.

No âmbito acadêmico, há consenso de que a formação que ocorre na pós-graduação realiza a formação do pesquisador e não, propriamente, a do professor da educação superior. Para um aprofundamento nesta questão, recorre-se às considerações apresentadas por Sousa (2018, p. 630). Segundo a autora, podem-se detectar três referências na formação-ação do professor no ensino superior: as referências memorizadas, empíricas e da práxis. É apoiado nessas referências que os professores organizam seu ensino e compreendem a profissão docente.

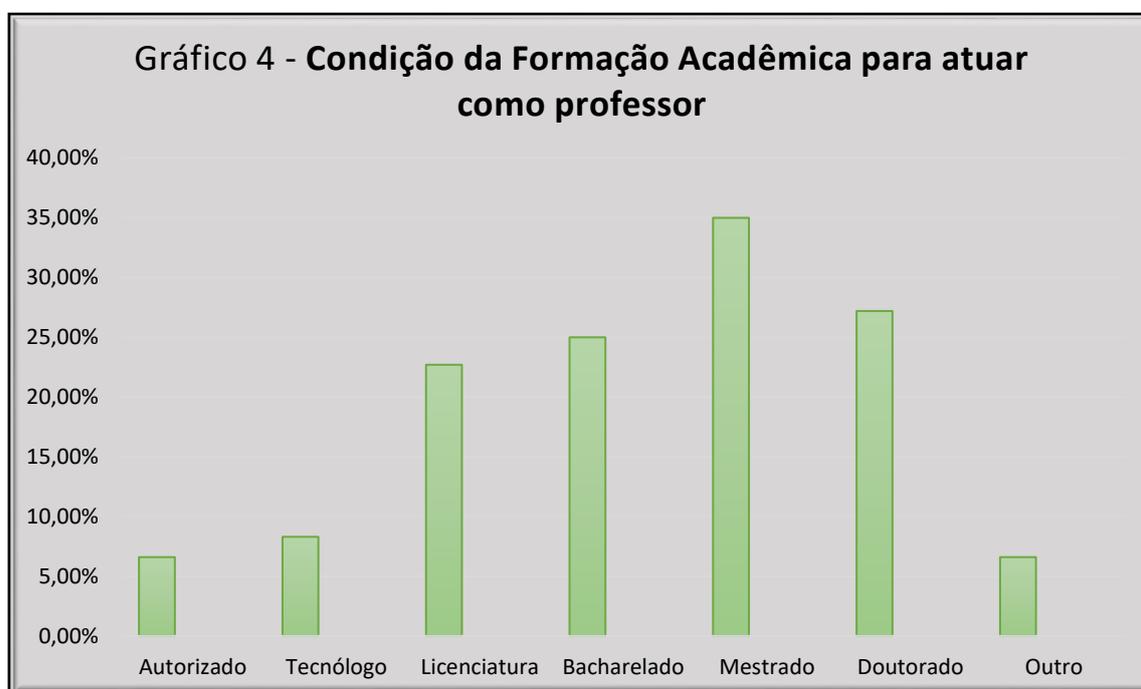
As duas primeiras caracterizam-se pela fragmentação e fragilidade entre as unidades teoria e prática e conteúdo e método, faltando intencionalidade e a mediação de um processo que conduza ao desenvolvimento de professores e alunos. A referência da práxis traz em si a força do conflito e da contradição dialética. As referências empíricas e memorizadas se apoiam, ou em uma prática sem um referencial teórico intencional produzido pelas ciências da educação ou em um discurso que não consegue transformar a prática, uma vez que não se transformou em conhecimento interiorizado.

Compreender essas duas referências é importante para vislumbrar práticas docentes que por muitos anos não promovem nenhuma alteração significativa no ensino, fazendo da repetição o seu modelo de ensino, não se reconhecendo como sujeito do próprio trabalho, comprometendo o seu desenvolvimento profissional e o desenvolvimento dos alunos. Fundada em rituais de ensino se tornam naturalizadas.

As referências memorizadas revelam uma reprodução oral de definições de conceitos, ideias e teorias produzidas no meio acadêmico. Aparentemente, trata-se de um discurso que

revela conhecimento apreendido com grande propriedade. Ocorre que os mesmos conceitos, ideias e teorias não se apresentam coerentemente nas condutas e nas formas que o professor organiza didaticamente seu ensino. É como se o professor soubesse dizer, mas não soubesse fazer o que diz.

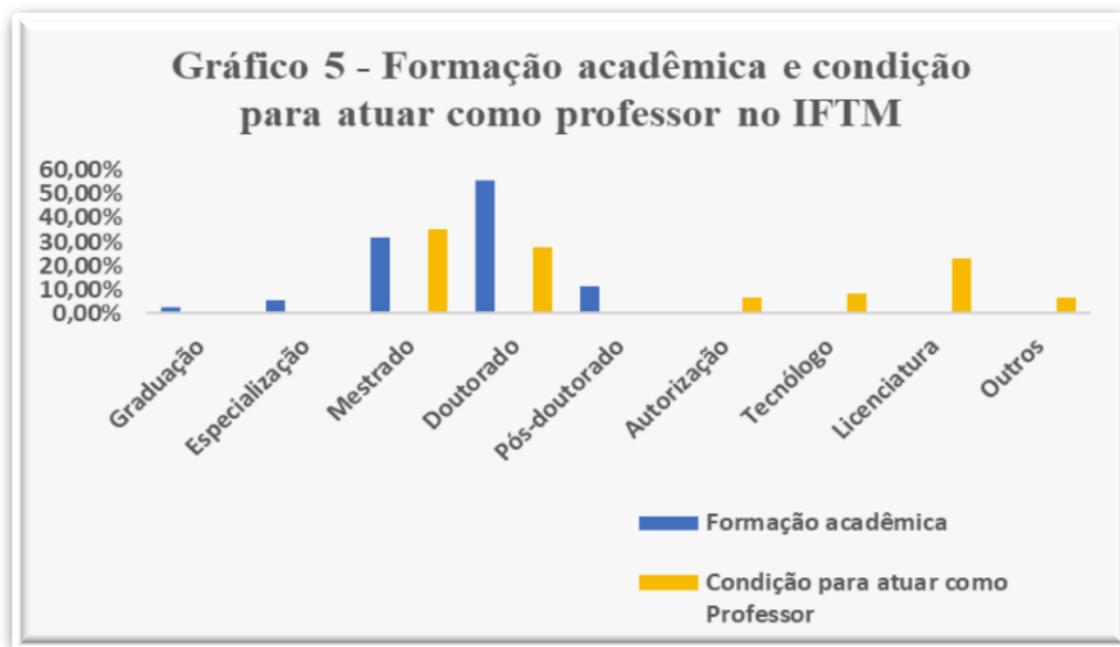
As referências da práxis são aquelas conscientes e se revelam tanto do ponto de vista teórico, na apropriação conceitual traduzida no discurso pedagógico utilizado pelo professor, quanto do ponto de vista prático, na sua ação pedagógica. Revelam, portanto, o princípio da práxis educativa, em que o professor consegue produzir sentido pessoal a uma significação social apropriada por ele ao operar mentalmente com um determinado conceito científico.



Fonte: dados da pesquisa, 2019

No Gráfico 4 – Condição da Formação Acadêmica para atuar como professor, deparamos com os seguintes dados: 6,6% declararam que possuem autorização para serem professores; 8,2% são tecnólogos; 23% são licenciados; 35% são mestres; 27,5% são doutores e 6,6% registraram outro tipo de condição para atuar enquanto professor. Os dados apresentados neste gráfico contrastam com o resultado apresentado no gráfico 3 – Formação Acadêmica dos professores que atuam na educação superior do IFTM. A diversidade de alternativas apresentadas nas questões pode ter desencadeado interpretações diferenciadas o que levou a uma dispersão maior dos dados no Gráfico 4.

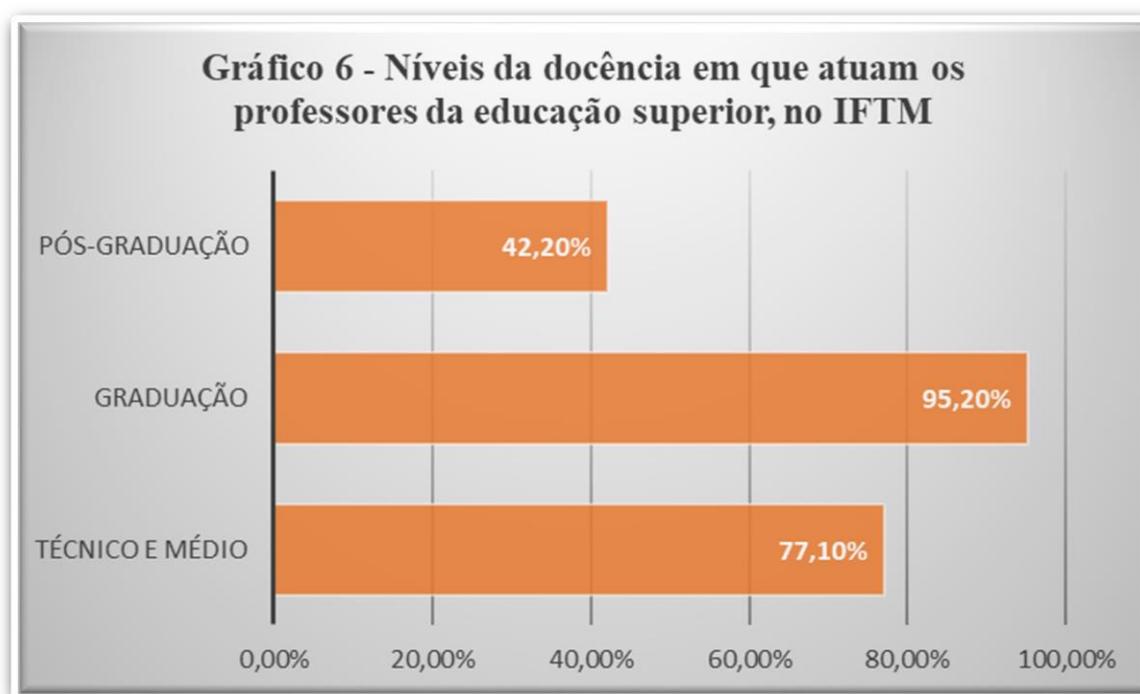
A variável condição da formação acadêmica foi incluída porque os professores da educação superior que atuam nos institutos federais apresentam formatos diferenciados de formação que se enquadram no plano de carreira de Professores de Educação Básica, Técnica e Tecnológica, cuja exigência para ingresso restringe-se à graduação.



Fonte: Dados da pesquisa, em 2019

Os dados revelam grande diversidade de formação acadêmica para atuar como professor relacionada a partir da especificação dos diferentes cursos frequentados. Entre os cursos relacionados, vale ressaltar que um número significativo de professores possui licenciatura (26%) e, também, vários possuem mestrado e/ou doutorado na área de educação (32%), o que confere um diálogo educacional em um nível razoável no contexto institucional. O cruzamento dos dados dos gráficos 3 e 4 possibilitou a observação da dispersão ocorrida entre os dados apresentados e foi evidenciada no Gráfico 5 – Formação acadêmica e condição para atuar como professor da educação superior, no IFTM, em 2019. Em especial, no que se refere aos títulos de doutorado e de mestrado observou-se uma dispersão significativa. No gráfico 3, o percentual apresentado para o título de doutorado foi de 55,7% e para o título de mestrado era 31,8%. No gráfico 4, esses percentuais alteraram-se para 27,5% em relação ao doutorado e 35% para o mestrado. Os dados revelam que há uma diversidade de formação e, simultaneamente, uma titulação de nível elevado, o que torna complexa a educação continuada para esse grupo de docentes.

A diversidade das áreas de formação apresentadas pelos professores constitui-se em um fato que exige reflexão e desafia a proposta de apresentar alternativas de como lidar com essa complexidade no ambiente educacional. Os dados apresentados por Sousa (2018), no item anterior, sobre as referências empíricas, memorizadas e da práxis, também, estão presentes neste tópico. Com efeito, nem sempre a exigência legal de possuir os títulos de mestrado e/ou doutorado são garantias para um bom desempenho docente, sobretudo considerando que a maioria dos professores no IFTM possui esses títulos ligados ao setor produtivo e não na área de formação docente.



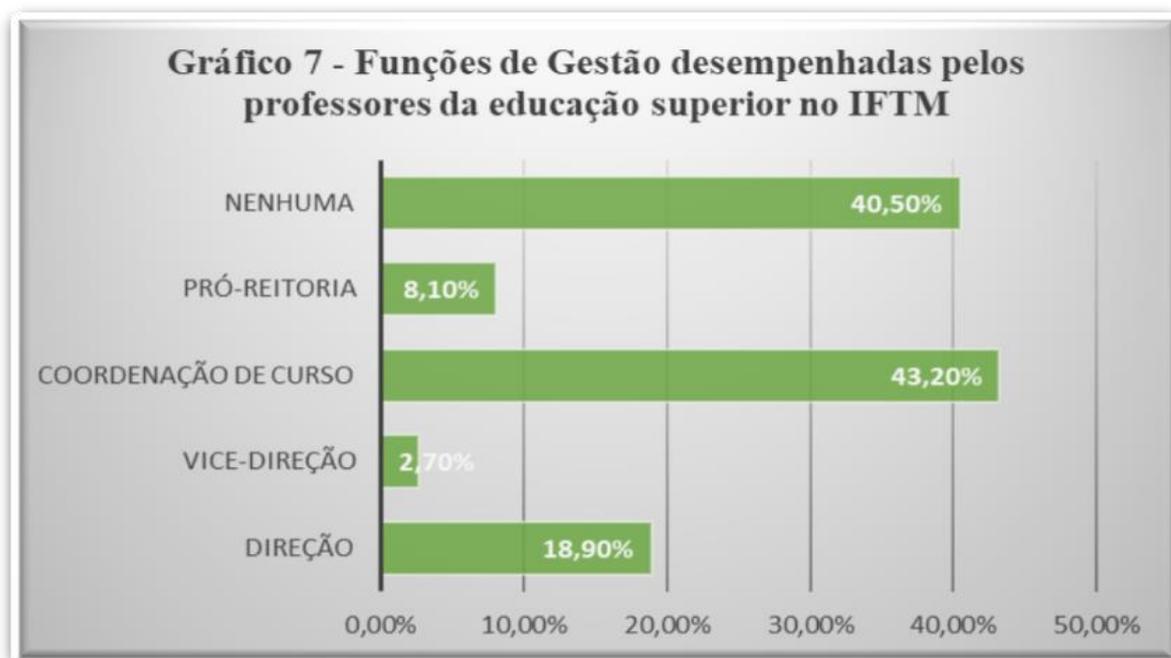
Fonte: Dados da pesquisa, em 2019

No item relativo ao perfil dos professores da educação superior no IFTM, indagou-se, ainda, sobre o nível de atuação dos mesmos. O Gráfico 6 – Níveis da docência em que atuam os professores da educação superior no IFTM revelou os seguintes percentuais: 77,1% dos professores atuam no ensino Técnico e Médio, 95,2% atuam no superior (graduação) e 42,2% na pós-graduação.

É necessário ressaltar que apenas os professores que atuam no ensino superior receberam o questionário. O percentual de professores que atuam no ensino Técnico e Médio significa a atuação simultânea neste e no nível superior. O somatório superior a 100% se deve ao fato de a questão apresentar a possibilidade de escolha de mais de uma opção. A diferença

entre superior e pós-graduação de 4,8% indica que alguns professores atuam apenas na pós-graduação, provavelmente, na modalidade *stricto sensu*.

Os dados apresentados revelam, ainda, uma sobrecarga de trabalho dos professores no IFTM, não tanto pela carga horária de aulas ministradas, mas pela diversidade de conteúdo, considerando os níveis diferenciados de atuação, com clientela de diferentes faixas etárias.



Fonte: dados da pesquisa, 2019

No último item da primeira seção do questionário, o Gráfico 7 - Funções de gestão desempenhadas pelos professores da educação superior do IFTM, nos últimos cinco anos apresenta os seguintes resultados por ordem decrescente: 43,2% dos professores ocupam ou já ocuparam a função de coordenador de curso; 40,5% não realizou nenhuma atividade de gestão; 18,9% ocupam ou já ocuparam funções de direção; 8,1% são ou já foram pró-reitores e 2,7% são ou já ocuparam a função de vice direção. Os dados revelam que 59,5% dos professores respondentes já ocuparam cargos de gestão. Esse fato demonstra o nível de experiência e maturidade do grupo e reforça a observação sobre a diversidade de atuação dos professores. Docência e gestão são funções de natureza diferenciada que exige um desdobramento para aqueles professores que acumulam essas funções.

Na perspectiva da docência da educação superior no IFTM, além de uma formação que articule de modo permanente o saber e o fazer, a teoria e a prática, o âmbito do conhecimento

no plano sócio-histórico imprimindo historicidade às experiências, a ação crítico-prática que implica em uma epistemologia do trabalho docente, é preciso estar atento também a uma ampliação da concepção de educador que está posta na atual organização da sociabilidade capitalista. Trata-se de formar um professor que tenha também como objetivo ser gestor, pesquisador.

Esta característica implica em uma formação que tenha como fundamento a organicidade entre escola e sociedade que permitiria ao professor desenvolver uma proposta pedagógica buscando encontrar a unidade na diferença e a diversidade na aparente identidade. Esta perspectiva de formação está ancorada nas relações teoria-prática que se configuram na experiência prática do professor e se constituem juntamente com a teoria no fundamento da *práxis*.

Essas considerações evidenciam contradições observadas no desenvolvimento desta seção. A proposta de criação dos Institutos Federais está ancorada em uma perspectiva materialista histórico dialética, mas o contexto histórico das instituições que lhe deu origem está impregnado de uma experiência tecnicista. Mesmo com o aumento significativo de novos professores, a presença dos dois modelos é notória, com a predominância da prática tecnicista. Está aí o espaço a exigir uma formação continuada que desencadeie a discussão mesmo do modelo proposto e a construção de uma prática pedagógica diferenciada.

5.1.2 Atividades cotidianas no IFTM relacionadas aos professores: acolhida aos professores novatos, saberes docentes, TDIC e pesquisa

No segundo momento da investigação foram trabalhados os temas: acolhida ao professor novato, saberes docentes: experiência, conhecimentos científicos e pedagógicos, pesquisa e Tecnologia Digital de Informação e Comunicação (TDIC), objetivando, a partir da análise dos mesmos, levantar possíveis necessidades de formação continuada para esses professores.

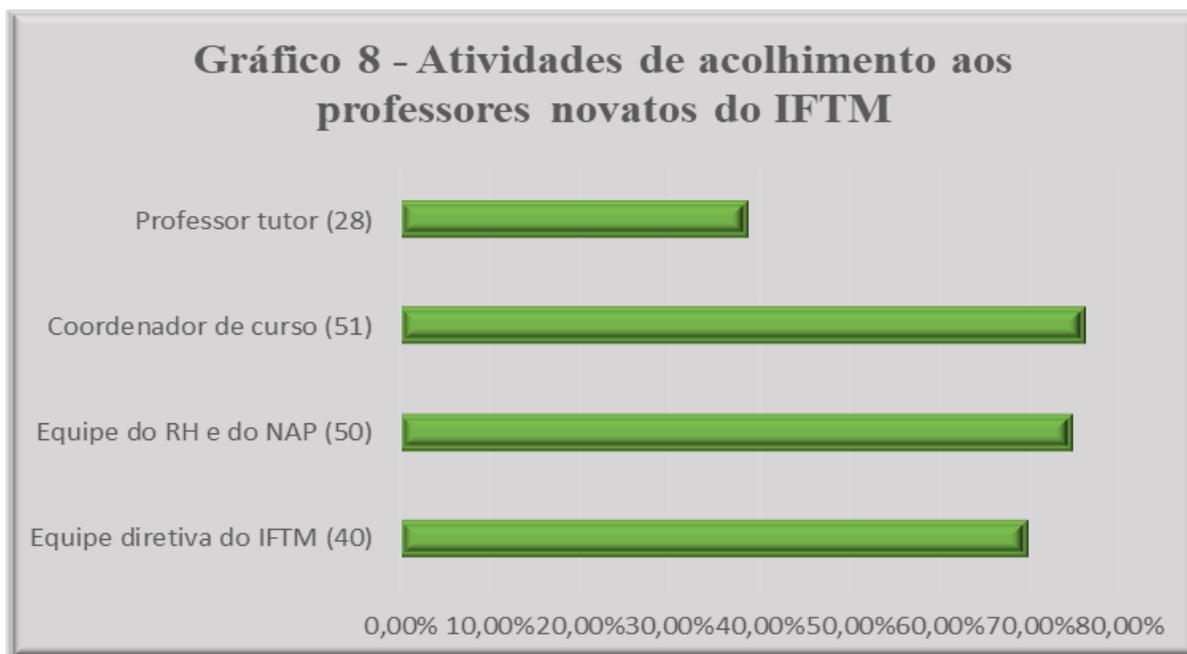
A recepção aos professores iniciantes foi um dos temas investigados. Segundo Marcelo García (1999), aprender a ensinar envolve diferentes fases que sistematicamente têm sido esquecidas tanto pelas universidades como por outras instituições que se dedicam à formação permanente de professores. A fase de aprender a ensinar compreende os primeiros anos da docência e é denominada de fase de iniciação ao ensino, e constitui-se em uma modalidade de formação continuada.

Cunha e Zanchet (2010) indicam que os estudos e reflexões sobre os docentes iniciantes vêm crescendo em diversos países, com ênfase na docência do ensino superior. Algumas questões mobilizam o aprofundamento investigativo conferindo importância ao tema que deve ter uma abordagem pedagógica e política. Que saberes valorizam mais na docência da educação superior? Que impasses encontram na sua iniciação à profissão? Como aprendem a fazer mediações entre ensino e pesquisa? Que gostariam de encontrar nas instituições que favorecesse sua inserção profissional? Estes são alguns questionamentos postos na atualidade para docentes iniciantes em relação às instituições de ensino.

Investir na inserção dos jovens professores no campo educacional da docência vem se configurando como uma necessidade. Ultrapassa o interesse e o compromisso do campo da pedagogia e se constitui, progressivamente, como objeto do campo das políticas. Justifica-se este deslocamento a partir da crença de que a educação de qualidade decorre, em parte significativa, do desempenho docente, incluindo sua satisfação na profissão e na consolidação de uma identidade claramente constituída (CUNHA E ZANCHET, 2010, p. 196).

Inserido no contexto apontado pelas autoras, o IFTM segue uma sistemática de recepção aos professores novatos e o objetivo da investigação era analisar a percepção que os professores possuem da mesma e realizar algumas reflexões sobre o tema que vem ganhando espaço junto aos pesquisadores, na área de formação de professores, que segundo Marcelo García (1999), constitui-se em uma atividade de formação continuada docente.

No Gráfico 8 – Atividades de acolhimento aos professores novatos no IFTM pode-se observar a percepção dos professores em relação ao envolvimento de quais grupos de pessoas devem cuidar desse acolhimento. Assim, 59,7% declaram que a equipe diretiva do IFTM deve estar envolvida; 74,6% que o setor de Recursos Humanos (RH) e o Núcleo de Apoio Pedagógico (NAP); 76,1% atribuem esse papel ao coordenador do curso e 38,8% consideram válida a participação de um professor tutor (mais experiente) como orientador do professor iniciante. Inserir um professor tutor no contexto da iniciação docente que ocorre no IFTM é uma proposta de autores que abordam esse tema, e foi inserido no questionário aplicado nesta pesquisa.

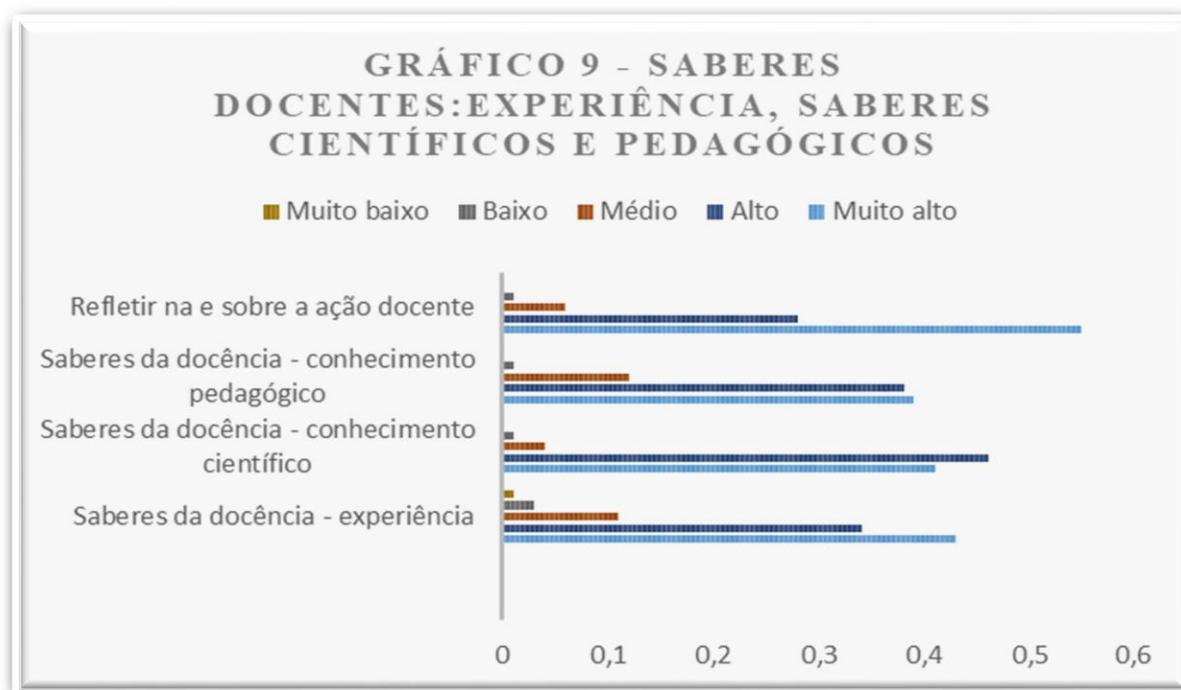


Fonte: dados da pesquisa, 2019

Esse é um momento significativo que vai marcar de forma definitiva a carreira do professor e, por isso, no modelo de formação continuada deve receber especial atenção. Autores como Marcelo García (1999), Cunha (2010), Tardif (2014), dentre outros, têm abordado o tema ressaltando o mesmo no contexto da formação continuada de professores.

O Gráfico 9 – Saberes docentes: experiência e conhecimentos científicos e pedagógicos revela que refletir na e sobre a ação docente foi o item mais pontuado em termos do conceito muito alto¹¹ (55%), seguido de saberes da docência – experiência (43%), conhecimentos científicos (41%) e por último conhecimento pedagógico (39%). O conceito alto recebeu a seguinte pontuação por ordem decrescente: conhecimentos científicos (46%), conhecimentos pedagógicos (38%), experiência (34%) e reflexão na e sobre a ação (28%). O conceito médio recebeu a seguinte pontuação por ordem decrescente: conhecimentos pedagógicos (12%), experiência (11%), reflexão na e sobre a ação (6%) e conhecimentos científicos (4%). O conceito baixo apresentou os seguintes percentuais: experiência (3%) e os demais itens receberam o percentual de 1%. O conceito muito baixo aparece com 1% apenas em relação à experiência.

¹¹ O conceito muito alto significa muito bom; alto, significa bom; médio é médio; baixo é regular e muito baixo é fraco.



Fonte: dados da pesquisa, 2019.

Os dados revelam que há consciência de que os saberes pedagógicos e científicos contribuem na construção dos saberes experienciais. Observa-se um bom nível de percepção por parte dos professores sobre os aspectos que contribuem para o processo de construção da identidade profissional, fato esse que confirma o ciclo em que a maioria desses professores se encontra, ou seja, entre os ciclos intermediários e finais da carreira. Mesmo assim, observa-se entre os professores uma identidade com o profissional da área de formação (zootecnia, agronomia, veterinária, engenharia) e não como professor. O argumento apresentado é o de que esses profissionais tem um *status* mais reconhecido socialmente. Daí, a importância de se trabalhar a questão da identidade docente entre esses professores.

Neste aspecto da investigação tratou-se, portanto, dos saberes docentes: experiência, conhecimentos científicos e pedagógicos. Segundo Maurice Tardif (2014), os saberes docentes são temporais em pelo menos três sentidos. O primeiro sentido refere-se ao fato de que boa parte do que os professores sabem sobre o ensino, os papéis do professor e o como ensinar provem de sua própria história de vida. Afinal, antes de ser professor, esse profissional frequentou o seu local de trabalho por aproximadamente dezesseis anos na condição de aluno. O desafio que se coloca é o de colaborar no processo de passagem de seu ver o professor como aluno ao seu ver-se como professor para assumir a identidade do profissional professor.

O segundo sentido da temporalidade dos saberes docentes trata-se dos primeiros anos da prática profissional que “são decisivos na aquisição do sentimento de competência e no estabelecimento das rotinas de trabalho, ou seja, na estruturação da prática profissional” (TARDIF, 2014, p.261). A maioria dos professores aprende a trabalhar na prática, às apalpadelas, por tentativa e erro. É uma fase de exploração caracterizada por intensa aprendizagem do ofício.

Essa aprendizagem, frequentemente difícil e ligada àquilo que denominamos de sobrevivência profissional, quando o professor deve dar provas de sua capacidade, ocasiona a chamada edificação de um saber experiencial, que se transforma muito cedo em certezas profissionais, em truques do ofício, em rotinas, em modelos de gestão da classe e da transmissão da matéria (HUBERMAN *et al apud* TARDIF, 2014, p. 261).

O terceiro sentido da temporalidade diz respeito ao fato de que os saberes docentes se desenvolvem e são utilizados ao longo e no âmbito da carreira, em um processo de longa duração no qual fazem parte dimensões identitárias e de socialização profissional, bem como fases e mudanças.

A referência da prática, citada anteriormente, contribui no desenvolvimento da identidade profissional que “é um processo de construção do sujeito historicamente situado” (PIMENTA, 2018, p. 19). As profissões, de um modo geral, surgem como respostas às necessidades postas pela sociedade. Em cada época e contexto histórico, profissões emergem ou deixam de existir. Outras transformam-se e adquirem novas características para responder a novas necessidades. Na atualidade, esse é o caso da profissão docente, que como prática social possui um caráter dinâmico.

De fato, na sociedade contemporânea, início do século XXI, observa-se um crescimento quantitativo dos sistemas de ensino sem um resultado formativo (qualitativo) correspondente. Diante disso, há que se indagar sobre as necessidades formativas em uma instituição que colabore para os processos emancipatórios da população. “É na leitura crítica da profissão diante das realidades sociais que se buscam os referenciais para modificá-la” (PIMENTA, 2018, p. 19). A identidade profissional resulta do significado social da profissão e, sobretudo, do significado que cada profissional confere à sua atividade no cotidiano, a partir de seus valores, do seu modo de situar-se no mundo, de seus saberes, de suas angústias, anseios e medos.

Para Pimenta (2018), os saberes docentes decorrentes da experiência, dos conhecimentos científicos da área de atuação do professor e os conhecimentos pedagógicos são igualmente importantes no processo de construção da identidade do professor. Os saberes da experiência são aqueles produzidos no cotidiano docente, num processo permanente de reflexão sobre a prática. O conhecimento científico da área constitui-se em pré-requisito para a atividade

docente. Os saberes pedagógicos se constroem a partir da prática fundamentada nos conhecimentos sobre educação e pedagogia, que proporcionam os instrumentos para se interrogar e alimentar a ação pedagógica.

Um dos itens investigados nesse conjunto referia-se à reflexão na e sobre a ação. Autores como Shön (1990) e Alarcão (1996) representam uma nova tendência investigativa sobre formação de professores e valorizam o ‘professor reflexivo’. Esses autores entendem a profissão docente como a de um intelectual que ocorre em um processo contínuo de formação. Para eles, pensar a formação profissional docente é pensá-la em um *continuum* de formação inicial e continuada.

Nóvoa (1997, p. 25) propõe uma formação crítica que compreende três processos: produzir a vida do professor (desenvolvimento pessoal), produzir a profissão docente (desenvolvimento profissional) e produzir a escola (desenvolvimento organizacional). Produzir a vida do professor implica em valorizar e mobilizar saberes de uma teoria especializada em confronto com a militância pedagógica. Produzir a profissão docente é dotar o professor de saberes que vão além dos específicos de uma área de conhecimentos, pois a prática profissional comporta situações problemáticas que requerem decisões complexas repletas de incertezas, singularidades e conflito de valores.

Produzir a escola é organizá-la como espaço de trabalho e de formação, o que pressupõe gestão democrática e práticas curriculares participativas, propiciando a formação continuada, cujo primeiro nível é a formação inicial. É neste contexto que a formação profissional docente inicial e continuada constitui-se em um projeto único que envolve um duplo processo: o de autoformação por meio da constante reelaboração dos saberes em confronto com a prática pedagógica nos contextos escolares; e o de formação nas instituições de ensino.

Trabalhar o conhecimento na dinâmica da sociedade multimídia, da globalização, da multiculturalidade, das transformações nos mercados produtivos, na formação dos alunos, também, eles em constante processo de transformação cultural, de valores, de interesses e necessidades requerem permanente formação, entendida como resignificação identitária dos professores (PIMENTA, 2018, p. 35).

Esse contexto, descrito por Pimenta (2018), constitui o pano de fundo para discutir a formação inicial e continuada do professor e o coloca no centro de uma crise a respeito dos saberes profissionais de um modo geral. De fato, as profissões, não apenas o ofício de professor, mas também as tradicionais como medicina, direito, engenharia estão perdendo valor e prestígio e não fica claro que a profissionalização do ensino seja uma opção tão promissora quanto seus partidários querem acreditar (TARDIF; LESSARD; GAUTHIER, 1998).

De qualquer modo, os conhecimentos profissionais são cumulativos e progressivos e necessitam, por conseguinte, de uma formação continuada por parte dos professores. Os profissionais devem, assim, autoformar-se e reciclar-se por meio de diferentes alternativas, após a formação inicial. Assim, a formação profissional ocupa boa parte da carreira e “os conhecimentos profissionais partilham com os conhecimentos científicos e técnicos a propriedade de serem revisáveis, criticáveis e passíveis de aperfeiçoamento” (TARDIF, 2014, p. 249).

Kuenzer (2007, p. 1175) afirma que:

mesmo com todos os limites impostos ao homem pela sua condição burguesa, são os processos educativos os responsáveis pela elevação da prática ao nível do pensamento, ou, dito de outro modo, são os processos educativos que fazem a mediação entre a teoria e a prática. Assim, oferecer possibilidades de acesso em níveis cada vez mais amplos a um número cada vez maior de trabalhadores tem consequências, uma vez que não há como controlar a energia liberada por meio da produção e circulação do conhecimento e da capacidade de análise crítica que este gera.

Nesta direção a reflexão de Frigotto (1996, p. 95) considera que: “As dimensões técnica e didática no processo de ensino, para serem efetivas, implicam necessariamente a dimensão teórica, e que, sem estas, aquelas podem se constituir em bloqueadores de processos de conhecimentos previamente construídos pelo aluno.” Não se trata, portanto, de negar o cotidiano da prática do professor caracterizando-o simplesmente como o lugar do senso comum (vivência), em contraposição a uma perspectiva teórico-acadêmica que este deveria adquirir para entender e dar sentido à experiência.

O trabalho do professor constitui sem dúvida a possibilidade concreta de construção do conhecimento e da síntese entre o conhecimento tácito e o conhecimento científico. A prática representa a possibilidade e o limite de construção de uma *práxis* transformadora na medida em que contém todos os elementos históricos de afirmação dos sujeitos no mundo abrindo a possibilidade de se construir e trabalhar com os conhecimentos socialmente significativos.

Ao desenvolver uma prática pedagógica que consiga superar tanto o ativismo pedagógico quanto o teoricismo vazio e o voluntarismo político o professor contribui para introduzir elementos de ruptura no monopólio do conhecimento, que caracteriza o funcionamento do capitalismo. Esta superação se dá em forma de síntese histórica por meio da *práxis* como categoria central de uma epistemologia da formação e como possibilidade de transformação das condições dadas pelas circunstâncias.

Isto, porque a construção, compreensão e explicação dos fatos ocorrem pelas relações que se estabelecem entre teoria e prática, entre sujeito e objeto, entre objetividade e subjetividade mediante a *práxis* que implica, portanto, uma ação humana crítico-prática que

possibilita a compreensão sobre o modo como os conhecimentos são produzidos, sistematizados, controlados e distribuídos na sociedade capitalista não só como “limitação educativa”, mas, sobretudo como “um processo histórico de apropriação privada dos saberes socialmente acumulados e necessários para a luta pelo poder social em todas suas dimensões e imprescindíveis para o desenho de um projeto democrático de sociedade” (GENTILLI, 1993, p. 15).

Deste modo, cabe ressaltar o significado que o conceito de *práxis* assume para poder reafirmar que a capacidade de dotar de significado e finalidade a atividade prática é própria do homem e nenhuma forma de saber sistematizado, controlado e codificado em “pacotes” pode prescindir desse momento crítico-prático que imprime as relações de reflexão e ação, teoria e prática, objetividade e subjetividade em um processo de tensão permanente.

Por este motivo, o conceito de *práxis* constitui-se como diretriz heurística para pensar os fatos e a formação de professores:

Práxis é a atividade concreta pela qual os sujeitos se afirmam no mundo, modificando a realidade objetiva e, para poderem alterá-la transformando-se em si mesmos. É a ação que, para se aprofundar de maneira mais consequente, precisa de reflexão, do auto-questionamento, da teoria; e é a teoria que remete à ação, que enfrenta o desafio de verificar seus acertos e desacertos, cotejando-os com a prática (KONDER, 1992, p. 115).

Na perspectiva da *práxis*, portanto, a formação de professores ganha um sentido diferente do que é preconizado pelas atuais políticas educacionais que substitui o princípio de universalidade e de igualdade pelo de equidade, na formação de professores. Essa substituição preconiza que:

[...] como a educação média científico-tecnológica e a educação superior não são para todos, é desperdício investir na formação qualificada de professores para os trabalhadores e sobrantes, que provavelmente serão clientes dos cursos de formação profissional. [...] As atuais políticas de formação apontam para a construção da identidade de um professor sobrance. (KUENZER, 1999, p. 181-182)

Estas reflexões indicam vários desafios do ponto de vista epistemológico, prático, ético-político e histórico a serem enfrentados no âmbito da formação continuada do professor. O enfrentamento desses desafios implica a fusão da teoria e prática em uma síntese que propicie a construção dos conhecimentos socialmente significativos em uma permanente tensão dialética entre os conhecimentos produzidos pela experiência e os conhecimentos científicos sistematizados historicamente na e pela *práxis*.

Outro tema abordado no questionário foi sobre pesquisa e suas relações com o ensino. Segundo André (2017, p. 58 e 59), o ensino e a pesquisa se articulam e, também, se diferenciam em vários sentidos. Para ela, o ensino é uma atividade bastante complexa, que envolve “uma

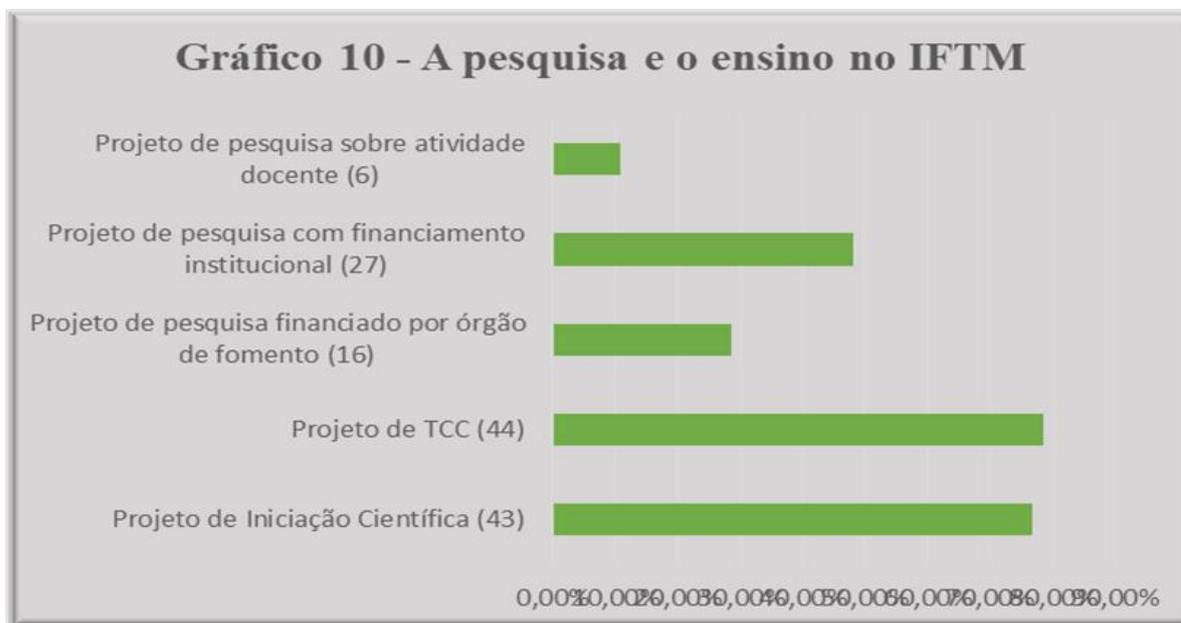
dimensão axiológica e política, ocorre num contexto específico e tem metas a atingir. Já a pesquisa é analítica, usa procedimentos rigorosos e sistemáticos para produzir conhecimentos, dar inteligibilidade àquilo que é desconhecido e que é necessário conhecer”.

Relacionar ensino, pesquisa e necessidades de formação continuada de professores conduz a algumas indagações: a primeira delas refere-se a quem é esse profissional professor? O professor não é apenas aquele profissional que ensina determinado conteúdo de uma área específica do conhecimento. Para Soares (2017, p. 92),

[...] professor é também aquele que atua na instituição social, política e cultural, que é a escola, participando das lutas políticas que se travam nela e por ela, e das experiências sociais e culturais que se desenvolvem no contexto escolar – lutas e experiências que ensinam tanto quanto (ou mais do quê?) as ‘áreas específicas’ em que ensinam.

E a pesquisa como entra nesse contexto? Falar de pesquisa, em especial, no âmbito da educação superior é reconhecer a necessária interação entre produção e socialização do conhecimento. No ensino socializam-se os produtos e não os processos de produção do conhecimento. A pesquisa na formação do professor tem por finalidade proporcionar ao professor “aprender e aprender os processos de produção de conhecimento em sua área específica” (SOARES, 2017, p. 101), e também em áreas relacionadas com a prática docente como didática, psicologia, sociologia, filosofia para citar algumas.

Ainda, segundo Soares (2017), é por meio da convivência, e mais do que isso, a vivência da pesquisa é que proporciona a aprendizagem dos processos de produção do conhecimento em uma área específica e/ou em áreas correlatas. A interação entre produção do conhecimento (pesquisa) e socialização do conhecimento (ensino), revelando a indissociabilidade entre ensino e pesquisa é indispensável na educação superior. Não se pode dissociar o conhecimento enquanto produto histórico do seu processo de produção. Faz parte da própria dinâmica do ensino superior a presença da pesquisa por meio da iniciação científica, dos trabalhos de conclusão de curso, dos projetos de mestrado, dentre outros.



Fonte: Dados da pesquisa, em 2019

O Gráfico 10 – A pesquisa e o ensino no IFTM, mostra a atuação dos professores da educação superior em relação à pesquisa. 64,7% dos professores afirmam trabalhar com pesquisa. Como são professores da educação superior, a maioria, 78,6%, orienta a realização do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), que é um componente curricular e, portanto, atividade obrigatória para o aluno e a sua orientação obrigatória para o professor.

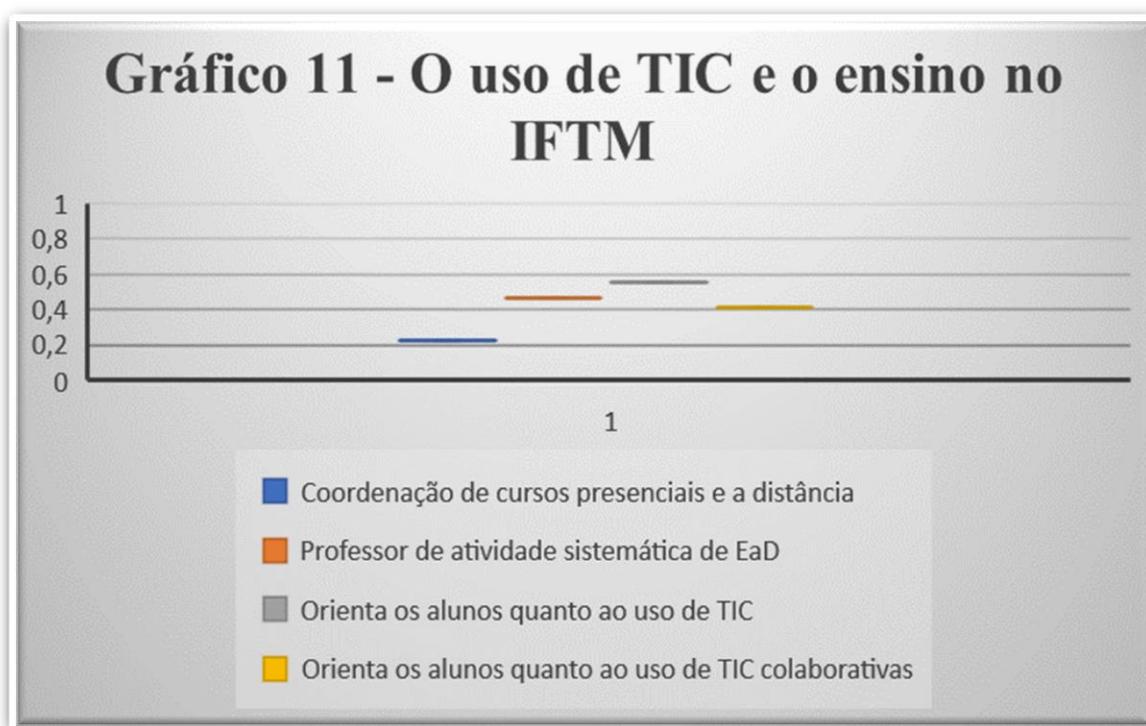
Em seguida, ocorre a coordenação/orientação de atividades de iniciação científica: 76,8%. É necessário ressaltar que o IFTM mantém um programa de projetos de iniciação científica, com diferentes financiamentos: Programa institucional de bolsas de iniciação científica financiadas pelo Conselho Nacional de Pesquisa (PIBIC/CNPq); Programa institucional de bolsas de iniciação científica financiadas pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (PIBIC/FAPEMIG); Programa institucional de bolsas de iniciação científica financiadas pela Instituição e/ou realizadas por alunos voluntários (PIC/Institucional).

28,6% dos professores declararam coordenar pesquisa com recursos de órgãos de fomento. Cumpre ressaltar que uma das finalidades dos Institutos Federais se refere à realização de pesquisas aplicadas e a política governamental estabelece como diretriz a necessária integração com o setor produtivo no cumprimento desse dispositivo legal.

Apenas 10,7% dos professores afirmaram trabalhar com projetos de pesquisa sobre a atividade docente, mesmo considerando a oferta pelo IFTM de algumas licenciaturas e de dois mestrados profissionais: um na área de educação tecnológica e outro, em rede nacional, na área de ensino profissional e tecnológico.

Outro aspecto investigado tratou-se do uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) ou Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) no ensino superior do IFTM. Na atualidade é difícil pensar o ensino sem o uso das TIC, em especial, a educação superior. Segundo Moran (2017, p.14):

Estamos caminhando para uma nova fase de convergência e integração das mídias: tudo começa a integrar-se com tudo, a falar com tudo e com todos. Tudo pode ser divulgado em alguma mídia. Todos podem ser produtores e consumidores de informação. A digitalização traz a multiplicação de possibilidades de escolha, de interação. A mobilidade e a virtualização nos libertam dos espaços e dos tempos rígidos, previsíveis, determinados.



Fonte: dados da pesquisa, 2019

Os dados da pesquisa mostram que o uso das TIC no IFTM é relevante, como pode ser observado no Gráfico 11 – Coordenação/orientação no uso de TIC. 59,3% dos respondentes afirmam usar as TIC. Destes, 22,20% usam as tecnologias na gestão dos cursos tanto presenciais quanto a distância; 46,10% fazem uso de plataformas como o Moodle para o ensino a distância; 55,60% orienta os alunos quanto ao uso de tecnologias digitais móveis nos cursos presenciais e a distância e 40,70% dos professores orientam os alunos usando tecnologias colaborativas como *Blogs*, Youtube, Twitter, Wiki e/ou o Google Docs nos cursos presenciais e a distância.

Ainda citando Moran (2017, p. 71):

Ensinar com as novas mídias será uma revolução se mudarmos simultaneamente os paradigmas convencionais da educação escolar, que mantêm distantes professores e

alunos [...] A internet e as tecnologias móveis trazem desafios fascinantes, ampliando as possibilidades e os problemas, num mundo cada vez mais complexo e interconectado, que sinaliza mudanças muito profundas na forma de ensinar e aprender, formal e informalmente, ao longo de uma vida cada vez mais longa.

Alguns autores consideram a abordagem sobre as TIC como uma forma tecnicista de ensino, retirando as possibilidades que esses recursos podem proporcionar ao professor inclusive em uma dimensão mais inovadora e criativa. Os discursos educacionais têm rejeitado

[...]falar em domínio de técnicas para o trabalho docente e formação em tecnologias, que ficou descartada sob o rótulo de tecnicismo, o qual adquiriu ideologicamente sentido pejorativo, sem considerar que uma técnica pode ser usada em contexto e ambiência não necessariamente “tecnicista”, com conotação reducionista, podendo, ao contrário, compor-se em um conjunto com intencionalidade transformadora (GATTI, 2008, p. 63)

Neste contexto, as TIC são uma necessidade formativa docente premente na atualidade. No IFTM, é bastante diversificado o uso das TIC no contexto da educação superior. Faz-se necessário verificar em que sentido essa utilização tem contribuído para um processo educativo de qualidade, inovador e democrático de oportunidades para parcela da população quase sempre excluída dos avanços tecnológicos proporcionados pelo próprio desenvolvimento econômico, cultural, educacional e social.

Por outro lado, nesse início do século XXI, urge ressaltar que o desafio da consciência é o de transcender o mundo perceptível e apreender as determinações que o capital traz e altera o social. Trata-se de um capital mundializado, flexível e desregulado. Jameson (1996 *apud* FRIGOTTO, 2016, p.56) evidencia, como elemento decisivo desta fase,

[...]a explosão tecnológica da eletrônica moderna e seu papel como principal fonte de lucro e inovação; o predomínio empresarial das corporações multinacionais, deslocando as operações industriais para países distantes com salários mais baixos; o imenso crescimento da especulação internacional; e a ascensão dos conglomerados de comunicação com um poder sem precedentes sobre toda a mídia e ultrapassando as fronteiras.

Esse é um alerta importante. Um contingente expressivo da humanidade vive um momento em que as dimensões sociais, culturais, econômicas, dentre outras, estão impregnadas de TIC. O domínio básico é imprescindível para sobreviver nessa sociedade e quanto maior for o conhecimento nessa área, maiores serão as possibilidades de interação nos diversos setores das sociedades contemporâneas.

O desenvolvimento das novas tecnologias advindas das mudanças no mundo do trabalho tende a inverter a relação sujeito-objeto colocando a tecnologia como um sujeito autônomo, transformando o sujeito em uma extensão das novas tecnologias. É preciso sempre perguntar neste processo “quem é o sujeito que conhece” para que não se perca a dimensão ontológica do processo de construção do conhecimento (NORONHA, 2010, p. 16-17).

É preciso ter claro que o conhecimento resulta da atividade humana articulado como práxis às suas necessidades. O saber constitui-se em uma resposta às necessidades históricas do homem como sujeito e criador de sua história. O mundo do trabalho tem sofrido alterações rápidas e profundas e exige do trabalhador o domínio de competências que precisam ser construídas e reconstruídas continuamente e que representam para o capital o conhecimento geral e tácito para resolver os problemas do cotidiano. Não há um modelo pré-estabelecido, mas uma combinação de arranjos flexíveis que podem representar a possibilidade para a inserção/exclusão no mercado.

O conhecimento efetivo depende das condições historicamente dadas da existência e da subjetividade dos sujeitos e das relações que são construídas nestas condições, pois o conhecimento não existe separado do homem. Conforme Noronha (2010), o desenvolvimento de novas tecnologias advindas das mudanças no mundo do trabalho tende a inverter a relação sujeito-objeto colocando a tecnologia como um sujeito autônomo, transformando o sujeito em uma extensão das novas tecnologias. É preciso ter clareza de que a pessoa é o sujeito que conhece para que não se perca a dimensão ontológica e epistemológica do processo de construção do conhecimento.

O conhecimento está articulado com as necessidades humanas, ele é resultado da atividade humana e expressa as respostas às necessidades do homem como sujeito ativo e criador de sua história. Hodiernamente, as mudanças ocorridas no mundo do trabalho e nas relações sociais estão exigindo um novo trabalhador que seja flexível e capaz de uma adaptação rápida ao mundo do trabalho. Este trabalhador precisa dominar novas competências, isto é, faz-se necessário construir e reconstruir subjetividades para incorporar a intensificação e precarização do trabalho. Esse fato traduz a lógica do capital e representa a síntese entre o domínio cognitivo geral e os conhecimentos tácitos voltados para resolver problemas práticos do cotidiano. Há aí o desenvolvimento de competências criativas que resultam da relação entre conhecimento tácito e formação geral rarefeita.

Na lógica do consumo das competências não há um modelo estabelecido a priori, mas uma combinação permanente de arranjos flexíveis onde o que interessa é a ocupação que estará disponível, considerando a noção atual de empregabilidade e a posse de conhecimentos sistematizados que podem representar vantagens competitivas para a inclusão/exclusão no mercado. Nesse processo torna-se necessário que a educação ocupe também um papel mediador para que o espaço da escola seja o lugar em que a prática passa a ser apropriada pela teoria, pelo aprendizado intelectual e estabeleça uma outra relação entre conhecimento tácito e conhecimento científico para além da lógica da acumulação imposta pelo capital.

5.1.3 Pesquisa Institucional e Comissão Própria de Avaliação

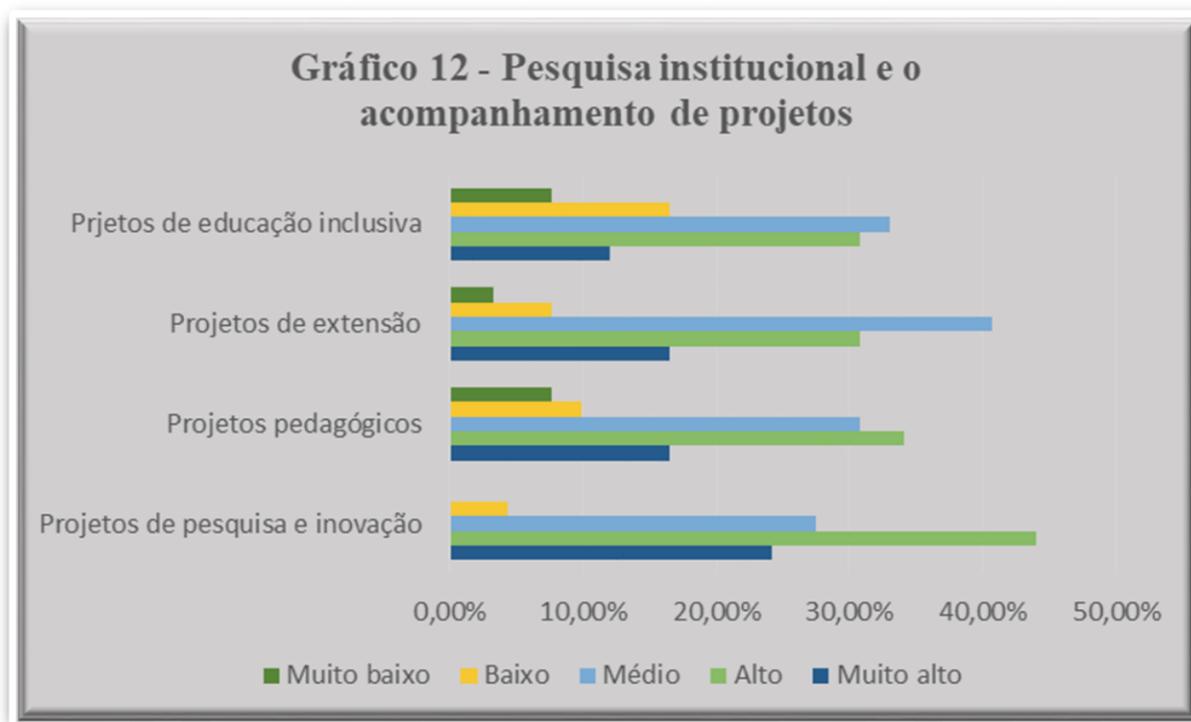
Na terceira parte do questionário indagou-se sobre a atuação dos setores encarregados da Pesquisa Institucional (PI) na instituição, responsável pelo cadastro e acompanhamento dos processos de avaliação dos cursos de graduação pelo Ministério da Educação e a Comissão Própria de Avaliação (CPA) que realiza a avaliação de toda a comunidade escolar. Esses dados também são considerados na avaliação dos cursos. A inclusão desses setores na pesquisa teve o objetivo de aproveitar o levantamento de necessidades específicas que são realizados de vários segmentos da comunidade e aproveitar a estrutura institucional existente na condução do modelo de [trans] formação continuada dos professores.

A inclusão da CPA e da PI nesse processo investigativo fundamenta-se na necessidade de pensar o sentido político desses setores, identificando a sua finalidade de produzir conhecimento, enquanto projeto político de consciência social. Esses setores são estratégicos na afirmação do caráter público da educação e podem construir a intencionalidade de uma prática educacional emancipatória. Eles podem constituir-se em uma alternativa de reflexão que dê voz aos educadores para pensarem a gênese e o sentido de suas práticas contribuindo para a superação de um espaço burocratizado e alienado. São setores que podem valorizar espaços e tempos onde os professores possam criar juntos um trabalho para o desenvolvimento de uma prática emancipatória capaz de um diálogo com a realidade. Esse diálogo deve resgatar a finalidade da instituição de propiciar educação de qualidade para o público que a frequenta.

A CPA e a PI constituem-se em meio de apropriar-se do contexto buscando os anseios no movimento de vivência humana, nas múltiplas concepções de realidade e de prática humana, os valores em sua essência e em seus fundamentos para confirmá-los ou mudá-los, transformando-os, se for o caso. É preciso superar os determinismos puramente burocráticos traduzidos por políticas educacionais quase sempre ineficazes. Os dados empíricos construídos são importantes porque falam dos sujeitos históricos, da instituição (biblioteca, laboratórios) aos quais se reportam, mas não são suficientes para uma análise qualitativa.

Que critérios devem ser considerados para o encaminhamento de uma discussão sobre qualidade de ensino, do compromisso que precisa ser assumido por todos em prol do alcance de melhores condições de educação. Há que ocorrer o resgate crítico da produção teórica sobre a avaliação institucional tentando promover na comunidade acadêmica uma intenção de transformar esses dados em instrumentos de transformação da realidade institucional. Os gráficos descritos, a seguir, mostram a visão dos professores sobre a PI e a CPA. O objetivo

desta pesquisa é o de atuar junto a esses setores buscando a superação desse momento mais burocrático para transformar os dados empíricos construídos pela CPA e PI em elementos valiosos para uma práxis transformadora.



Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

O gráfico 12 – Pesquisa Institucional e o acompanhamento de projetos: pedagógicos, de pesquisa, de extensão e de educação inclusiva apresenta os seguintes resultados: o conceito alto é atribuído em 43,95% a projetos de pesquisa e inovação; 34,06% a projetos pedagógicos; e 30,76% para projetos de extensão e de educação inclusiva. O conceito médio é atribuído em 40,65% para projetos de extensão; 32,96% para projetos de educação inclusiva; 30,76% para projetos pedagógicos e 27,47% para projetos de pesquisa e inovação. O conceito muito alto aparece em 24,17% para projetos de pesquisa e de inovação; 16,48% para projetos pedagógicos e de extensão; 12,08% para projetos de educação inclusiva. O conceito baixo é atribuído em 16,48% para projeto de educação inclusiva; 9,89% para projeto pedagógico; 7,69% para projeto de extensão e 4,39% para projeto de pesquisa e de inovação. O conceito muito baixo aparece em 7,69% para projeto pedagógico e de educação inclusiva; 3,29% para projeto de extensão. Projeto de pesquisa e inovação não aparece nesse conceito.

A Pesquisa Institucional segue diretrizes detalhadas do Ministério da Educação por meio do INEP e realiza um trabalho de assessoria aos coordenadores quanto ao preenchimento dos

formulários solicitados. É uma atividade burocrática que pode ter um retorno em termos de apontar alternativas para melhorar o desempenho pedagógico nos seus diferentes aspectos, uma vez que a PI é detentora de informações relevantes, sobretudo em relação aos resultados, para os diversos cursos e para a organização pedagógica do IFTM de um modo geral.

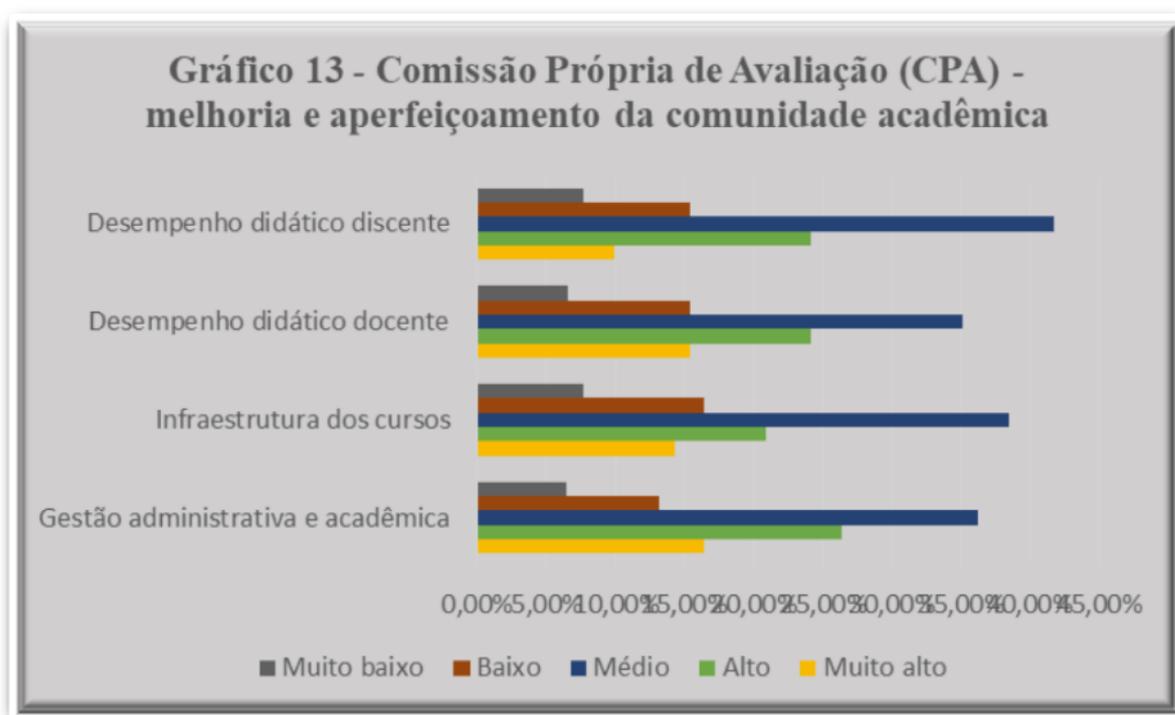
A Comissão Própria de Avaliação apresenta semelhanças com o trabalho da Pesquisa Institucional, porém é mais abrangente porque envolve todos os segmentos da comunidade educacional e todos os setores da gestão sejam eles de natureza pedagógica ou administrativa. A relevância do trabalho realizado a coloca, na estrutura organizacional, como de assessoria à reitoria do IFTM. O conhecimento geral de todo instituto constitui-se em ferramenta essencial para a gestão. Grande parte do trabalho, também, é de natureza burocrática e faz-se necessário que os dados construídos sejam transformados em informações que possam contribuir para a melhoria do trabalho realizado em todos os segmentos da instituição.

No Gráfico 13 – Comissão Própria de Avaliação (CPA) – melhoria e aperfeiçoamento da comunidade acadêmica foram avaliados os aspectos: gestão administrativa e acadêmica, infraestrutura dos cursos (laboratórios), desempenho didático docente e desempenho acadêmico discente. Para estes itens foram atribuídos os seguintes percentuais: gestão acadêmica e administrativa: muito alto: 16,48%; alto: 26,37%; médio: 36,26%; baixo: 13,18%; muito baixo: 6,59%. Infraestrutura dos cursos (laboratórios): muito alto: 14,28%; alto: 20,87%; médio: 38,46%; baixo: 16,48%; muito baixo: 7,69%. Desempenho didático docente: muito alto: 15,38%; alto: 24,17%; médio: 35,16%; baixo: 15,38%; muito baixo: 6,59%. Desempenho acadêmico discente: muito alto: 9,89%; alto: 24,17%; médio: 41,75%; baixo: 15,38%; muito baixo: 7,69%.

Na visão dos professores a atuação da CPA tem um conceito médio. Algumas expressões registradas confirmam essa visão:

Desde que se faça uma divulgação da importância da avaliação entre toda a comunidade escolar/acadêmica [...].

Não estou certo se o termo 'promove a melhoria e o aperfeiçoamento' cabe adequadamente às funções da CPA. Ela pesquisa, avalia e aponta excelências e deficiências, um passo inicial para a melhoria. Contudo, para promover a melhoria são necessárias ações que, creio eu, excedem as funções da CPA [...].

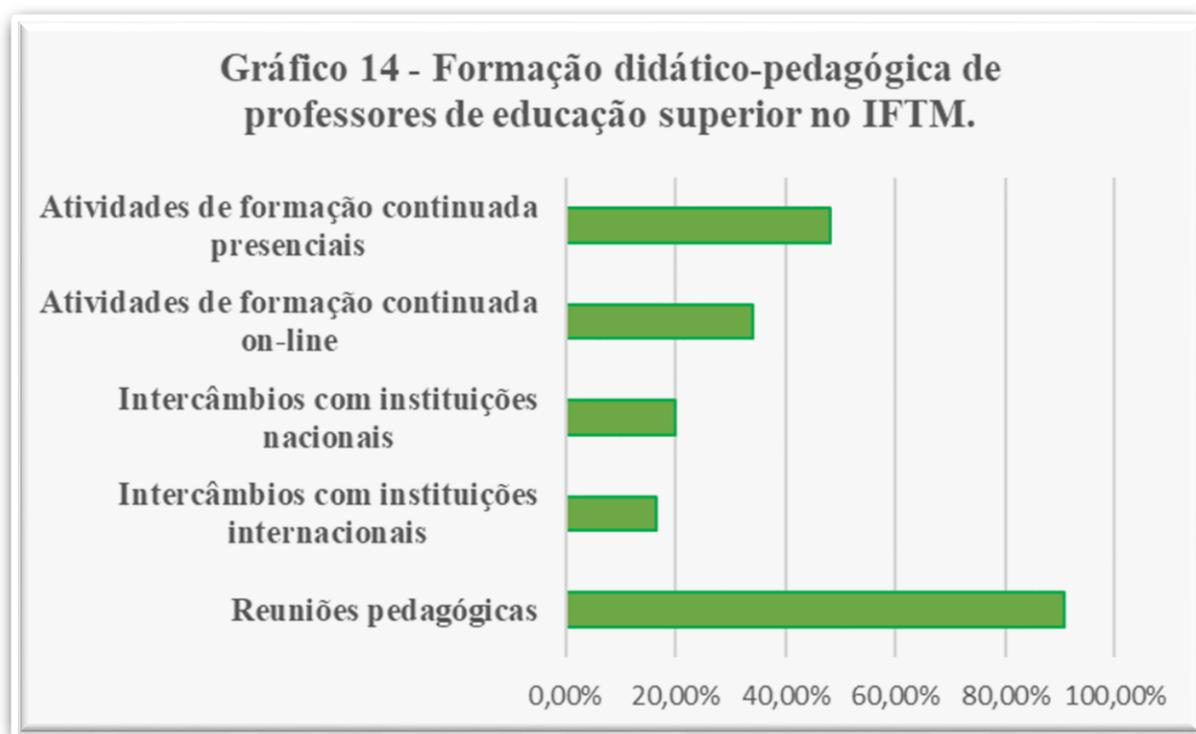


Fonte: dados da pesquisa, 2019.

O levantamento e a organização de dados constituem-se no passo inicial para a promoção da melhoria e do aperfeiçoamento da gestão acadêmica e administrativa bem como de todo processo pedagógico. Não faz sentido o levantamento de dados, se os mesmos não forem usados para essa promoção de melhoria e de aperfeiçoamento do trabalho ali realizado. Para que isso ocorra, há que se pensar em estratégias de como usar essas informações, que setores envolver para manter e reforçar ‘excelências’ e amenizar ou superar ‘deficiências’.

5.1.4 Participação em Atividades de Formação Continuada de Professores do IFTM, município de Uberaba – MG

Na quarta e última parte do questionário, os professores foram indagados sobre a participação deles em atividades de formação continuada, nos últimos cinco anos e a repercussão destas em termos da melhoria no desempenho pedagógico e na aprendizagem dos alunos. O primeiro aspecto investigado tratou-se da formação didático-pedagógica promovida pelo IFTM.



Fonte: Dados da pesquisa, 2019

O Gráfico 14 – Formação didático-pedagógica de professores da educação superior no IFTM apresentou os resultados a seguir descritos. Para 90,6% dos professores, a atividade formativa mais frequente é a reunião pedagógica, seguida de atividades de formação continuada presencial: 48,2%; atividades on-line: 34,1%; intercâmbios com instituições nacionais: 20% e com instituições internacionais: 16,5%.

Os dados apresentados revelam uma diversidade de atividades presentes na atuação docente. É importante a articulação entre essas atividades por meio de um planejamento global que contribua para a constituição de uma totalidade pedagógica e administrativa e promova a construção de uma cultura e uma identidade institucional, que será o pano de fundo do modelo de [trans]formação continuada para os professores.

Todavia, faz-se necessário ressaltar que alguns professores fizeram restrições com relação a este item. Não há, portanto, unanimidade em relação a esse aspecto abordado na pesquisa. As considerações favoráveis ou não podem ser observadas a seguir¹²:

No meu caso específico o projeto: “Brasil Formando Formadores” (BRAFF) [...].
Participação em eventos externos (congressos, cursos, simpósios e similares) [...].

¹² Os registros das respostas foram destacados a partir da aplicação de um questionário desenvolvido e aplicado pela autora deste texto. Cada excerto narrativo será acompanhado pelo símbolo [...], designando a manifestação de um professor, sujeito da pesquisa realizada para elaboração do texto.

Cursos de atualização; capacitação; pós-graduação. [...].

Não há uma política clara sobre isto [...]

Não ocorre [...]

Considerando a observação feita pelo professor [...] sobre a necessidade de ter conhecimento da área profissional específica, fica claro que para ele a prática educativa implica possibilitar a passagem do conhecimento científico para o acadêmico e deste para o profissional. Essa é uma observação importante para todos os professores da educação superior. Trata-se de profissionais formadores de outros profissionais.

Esse fato refere-se à transposição didática que exige do professor um domínio que envolve os conhecimentos científicos de sua área, os conhecimentos pedagógicos e os conhecimentos do campo profissional. Esse processo de transposição didática compreende o conjunto de transformações realizadas nos conteúdos culturais para a formalização do processo formativo. Na construção de uma pedagogia para a educação superior é necessária essa compreensão do professor de como ocorre a transposição didática, transformando conhecimentos científicos em acadêmicos a partir de operações de recorte, simplificações, implicando um encadeamento de saberes e práticas sociais.

No Gráfico 15 – Atividades de formação continuada de professores – prioridades foram atribuídos os seguintes percentuais: 61,4% disseram que prioriza os cursos na área específica de formação e 59,1% assinalaram como prioridade os cursos/atividades na área pedagógica. Há, portanto, na visão dos professores um equilíbrio entre as duas áreas que compõem a formação docente e que vão intervir na atuação e na construção da identidade profissional.

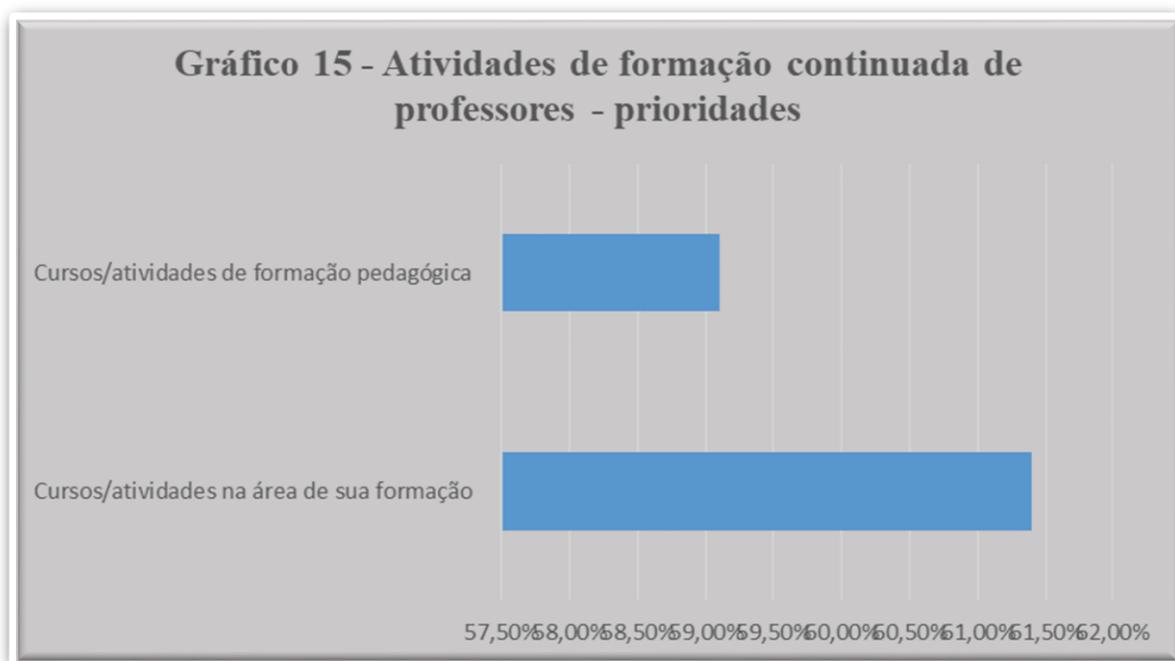
As considerações transcritas a seguir apresentam outros olhares:

Atualmente na área de gestão devido à função que exerço [...]

Não participo [...]

Assinalei ambas as alternativas, o que não é adequado, uma vez que a questão é sobre priorização. Assinalei ambas, pois, na verdade, não ‘priorizo’ nenhuma das duas áreas. Eu me interesso mais pela minha área de formação, mas participo de ambas, sem dar prioridade [...]

Cursos na área da função (coordenação de inovação) atualização pedagógica e gestão pública [...].



Fonte: dados da pesquisa, 2019

Na questão seguinte, os professores poderiam registrar atividades de formação continuada que eles participaram indicando aspectos positivos na formação docente e os impactos observados na aprendizagem dos estudantes.

Segundo Lima (2015), as necessidades formativas docentes podem ser expressas considerando os aspectos: dificuldades, defeitos, deficiências, problemas; expectativas, desejos, motivação e ações realizadas. A seguir transcrevo as considerações de professores procurando agrupá-las em categorias em conformidade com os aspectos apontados pela autora citada. Essas categorias foram apresentadas no formato de quadros. O Quadro I apresenta expectativas, desejos e motivações descritas pelos professores ao narrar sobre sua participação em atividades de formação continuada e estão reunidas na categoria relacionada aos conhecimentos pedagógicos.

Quadro 1 – Expectativas, desejos, motivação – Conhecimentos pedagógicos

Item	Registro	Autoria	Observações
1.	Metodologias da Finlândia; atendimento assistido a alunos com necessidades específicas	[...]	CONHECIMENTOS PEDAGÓGICOS
2.	Ciclo de Estudos Reflexivos	[...]	
3.	Atualização sobre formas de avaliação discente	[...]	

4.	Oficina sobre a Metodologia de Resolução de Problemas. Positiva por descrever adequadamente como deve ser os procedimentos do professor diante de sua prática	[...]	
5.	Palestra sobre ‘assédio moral’ – positiva por desmistificar os problemas que tem ocorrido na relação professor-aluno e aluno-professor nos últimos tempos	[...]	
6.	Oficina de Aprendizagem por Problemas e Oficina de Metodologias Ativas	[...]	
7.	Oficina de Novas Tecnologias na Educação	[...]	
8.	Curso de Metodologias Ativas com professores que estiveram na Finlândia.	[...]	
9.	Oficinas pedagógicas oferecidas pelo NAP, no início de cada ano letivo	[...]	
10.	Curso de Capacitação Didática Aplicada à Educação Profissional e Tecnológica	[...]	
11.	Cursos: Aprendizagem baseada em problemas; Metodologias Ativas	[...]	
12.	Oficina realizada pelo núcleo pedagógico do CAUPT sobre novas tecnologias a serem empregadas em sala de aula.	[...]	
13.	Didática aplicada à educação profissional e tecnológica. Oficina de ensino orientada a problemas.	[...]	
14.	Curso de extensão em Ensino baseado em Problema ou Desafio. Foi excelente, pois abordou aspectos pedagógicos da metodologia aplicada à área de formação/atuação do docente. (Foi prático).	[...]	
15.	Curso de formação: Ensino por problemas, 80 horas. Compreensão da situação-problema como atividade pedagógica potencializadora do desenvolvimento psíquico.	[...]	
16.	Determinadas reuniões pedagógicas de início do ano letivo, proporcionam meios para facilitar a dialogicidade e ferramentas didático pedagógicas a serem utilizadas como forma de ampliar resultados no campo do ensino-aprendizagem.	[...]	

17.	Estou cursando Pedagogia e isso tem me chamado a atenção para a revisão das práticas educacionais e do papel da escola.	[...]	
18.	Curso de Metodologias Ativas de Ensino centrada no Aluno	[...]	
19.	Brasil Formando Formadores (BRAFF) – Elaboração de um curso na forma Mooc (Curso Online Aberto e Massivo) para capacitar professores da rede federal em técnicas de atividades ativas, meios eletrônicos de aprendizagem colaboratividade e pesquisa aplicada. Essa capacitação incluiu os professores que se capacitaram no Canadá, Finlândia e Reino Unido.	[...]	
20.	Sempre participo de atividades de formação continuada propostas nas reuniões pedagógicas no início do semestre. Na última, por exemplo, tivemos uma oficina sobre metodologias ativas de ensino para uma aprendizagem centradas nos estudantes. No meu ver, estas atividades são importantes, mas são sempre muito rápidas.	[...]	

No Quadro 1 - Expectativas, desejos, motivação – Conhecimentos pedagógicos foram agrupados os depoimentos que indicam atividades de formação continuada que proporcionaram conhecimentos e/ou atualização pedagógica. No total ocorreu vinte registros, o que representa 21% dos respondentes. É significativa a participação dos professores em cursos cujo enfoque é a metodologia. Esse dado, considerando que 43,2% dos professores encontram-se na faixa de 16 a 25 anos de magistério, confirma a observação de Huberman (2013). Segundo o autor, nesse ciclo ocorre uma atitude geral de replanejamento de metodologias, materiais e outros aspectos pedagógicos. Há uma atitude de diversificação, que muitas vezes envolve inovação e mudança do repertório acumulado no decorrer de ciclos anteriores. A observação de Huberman (2013) em relação aos professores que se encontram na fase intermediária da carreira pode ser evidenciada no Quadro I e nos seguintes: II e III.

Quadro 2 - Expectativas, desejos, motivação – Conhecimentos científicos

Item	Registro	Autoria	Observações
1.	Curso de Sensometria no R	[...]	☺ ○ ☹

2.	Curso de Bioinformática 2019	[...]	
3.	Expogenética	[...]	
4.	Congresso Brasileiro de Zootecnia (Zootec), no qual participei até 2015 do fórum de Coordenadores de Curso; Simpósios nas áreas de Zootecnia, Forragicultura e Bovinocultura	[...]	
5.	Várias oficinas na área de gestão de bacias e curso internacional também na mesma área.	[...]	
6.	Festivais, cursos, encontros e congressos diversos nas áreas de Artes Visuais, Arte e Tecnologia e Cinema.	[...]	
7.	Congressos e atualizações bibliográficas	[...]	
8.	Estágio de Pesquisa Aplicada no Canadá: três meses nos Colleges Canadenses para entender como se dá a pesquisa aplicada e parcerias com empresas por meio de demanda direta.	[...]	
9.	Gestão da Inovação: capacitação em parceria com a Universidade de Berlim, cujo objetivo foi o de conhecer e aprimorar técnicas de condução do processo desde a ideia até a sua colocação no mercado.	[...]	

No Quadro 2 - Expectativas, desejos, motivação – Conhecimentos científicos observa-se uma atitude bem frequente entre os professores que é a atualização contínua na sua área de formação e de atuação. Neste quadro, encontram-se nove depoimentos, o que totaliza 10% das respostas. Os depoimentos dos professores indicam trajetórias de aprendizagem docente. São trajetórias de formação e atividade formativa para a qual cada professor se direciona. Essas trajetórias formativas são incorporadas à docência a partir da consciência das dimensões pessoais e profissionais que permeiam todo o percurso de formação. O processo formativo caracteriza-se como um sistema de ideias com diferentes níveis de concretude e articulação, apresentando dinâmicas interativas e interpessoais.

Esse processo de aquisição e reestruturação de conhecimentos científicos contribui para a definição de uma pedagogia da *práxis* onde a construção do conhecimento bem como a consideração do professor e do aluno como sujeitos históricos que são modificados pelas circunstâncias, e simultaneamente, são capazes de nelas atuar, modificando-as. Nesse contexto, torna-se possível decidir por uma *práxis* transformadora que possa ser desenvolvida no processo

pedagógico de formação continuada de professores e também propiciar aos alunos uma formação politécnica e unitária tendo o trabalho como mediador e princípio educativo.

Os desafios teóricos e epistemológicos que se colocam diante do atual quadro de “incorporação da ciência e da tecnologia na educação prescrita para todos independente da atividade de trabalho a ser exercida pela pessoa, visando aperfeiçoar suas qualidades básicas” (MACHADO, 1994, p. 451) são enormes, exigindo uma formação teórica e epistemológica sólida e rigorosa que permita ao professor a articulação entre o conhecimento tácito (da experiência) e o conhecimento elaborado ou científico (explícito) visando à superação dos limites impostos pela sociedade burguesa.

Quadro 3 - Expectativas, desejos, motivação – Conhecimentos científicos e pedagógicos

Item	Registro	Autoria	Observações
1.	Curso de formação de dirigentes ofertado pelo MEC. Mesmo não sendo específico para formação docente, aproveitei alguns conceitos/metodologias e busquei aplica-los em sala de aula (planejamento, gestão do tempo, ‘negociação’, dinâmicas de grupo). Algumas aulas ficaram melhores e os alunos algumas vezes participaram mais.	[...]	CONHECIMENTOS CIENTÍFICOS E PEDAGÓGICOS
2.	Seminários, Simpósios, Oficinas, Congressos, Palestras, Cursos. Todas as atividades de formação continuada têm, de alguma forma, impactos em minha formação docente e, conseqüentemente, na aprendizagem de meus alunos. Ao participar das atividades, é possível aprender algo ou ratificar aprendizagens já existentes. Na prática docente, esses aprendizados são aplicados. A reflexão a partir da/sobre a prática permite analisar os resultados obtidos e verificar que meios devem ser usados para a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem.	[...]	
3.	Participação em eventos como Seminários, Simpósios, Congressos e outros eventos de caráter científico, nos quais há oportunidade de conhecer e sistematizar as mais diversas contribuições para os saberes específicos da área do conhecimento, assim como nas questões pedagógicas; cursos de capacitação, atualização presenciais e on-line, os quais também proporcionam a oportunidade de acesso às informações, reflexão sobre a prática docente, etc	[...]	
4.	Participei de cursos da minha área de formação – música/educação musical, cursos de história da arte, de	[...]	

	metodologias ativas e de autoconhecimento e habilidades sócio emocionais		
5.	Especialização em Educação Tecnológica, oficinas pedagógicas e de inclusão.	[...]	
6.	Participei de algumas atividades promovidas pela instituição ou por professores. A título de exemplo, apresento uma da área pedagógica e outra de área específica. Metodologias ativas e avaliação – exposição de algumas metodologias de ensino em que a ação está centrada nos alunos – utilizaremos essa estratégia, neste semestre, para promover atividades do PPCC do quinto período do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas. Macro invertebrados indicadores de qualidade da água – ecologia e identificação de larvas de insetos aquáticos usados para indicar a qualidade hídrica – utilizo o que aprendi em uma das atividades de aula de campo que realizo com alunos do sétimo período do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas.	[...]	
7.	Oficina Personalização e Tecnologias, Troca de saberes.	[...]	
8.	Especialização em Educação a Distância e Mestrado em Matemática	[...]	

No Quadro 3 - Expectativas, desejos, motivação – Conhecimentos científicos e pedagógicos, as opiniões dos professores que expressam conhecimentos científicos e pedagógicos confirmam o resultado apresentado no Gráfico 14 – Atividades de formação continuada de professores – prioridades, quando os professores foram solicitados a priorizar uma dessas áreas para indicar a importância delas na formação contínua deles, o resultado revelou um equilíbrio entre conhecimentos científicos e pedagógicos. Oito depoimentos fazem parte deste quadro, perfazendo 9% das respostas.

As atividades relatadas revelam diversidade e estão organizadas em quadros a partir das dimensões: conhecimento pedagógico, teórico e conceitual e interação entre ambos. Essas atividades citadas pelos professores propiciam a reflexão sobre a ação docente e a transformação da ação pedagógica.

Nos Quadros 1, 2 e 3 os depoimentos dos professores nos remetem ao tema de estudo: formação continuada de professores da educação superior do IFTM, no município de Uberaba, e abordam três aspectos essenciais: a pedagogia da educação superior, a aprendizagem docente e a construção da docência na educação superior. A pedagogia da educação superior refere-se

a um campo de conhecimento que envolve apropriação de conhecimentos, saberes e fazeres específicos da docência da educação superior relacionados à realidade concreta de atuação do professor. Assim, a necessidade que motiva, impulsiona e direciona a aprendizagem docente é representada por sentimentos que indicam finalidades e objetivos a partir da compreensão do ato educativo. As vozes dos professores apresentadas nos Quadros 1, 2 e 3 corroboram esta concepção de pedagogia, aprendizagem docente e construção da docência na educação superior.

A constituição do conhecimento profissional docente “implica na reorganização contínua de saberes pedagógicos, teóricos e práticos, da organização das estratégias de ensino, das atividades de estudo e das rotinas do trabalho dos docentes, onde o novo se elabora a partir do velho, mediante ajustes desses sistemas” (BOLZAN e ISAIA, 2010, p. 21).

Autores marxistas (NORONHA, 2010; SOUSA, 2016; CIAVATTA, 2015), ao analisar o trabalho desenvolvido pelos professores, o fazem a partir do conceito de práxis, analisando se as atividades docentes aproximam ou não do conceito. O sentido utilizado é o da relação entre teoria e prática que se objetiva ou não na prática pedagógica docente. O que se observa no cotidiano da prática dos professores é que nem sempre há uma correspondência entre as atividades docentes desenvolvidas e o seu referencial teórico com objetivos claros para a transformação de si mesmo, dos outros e do social.

A práxis pedagógica é um caminho a ser trilhado pelos professores. O contexto que envolve os professores reais, concretos, muitas vezes, não possibilita o reconhecimento de si em seu trabalho. A práxis tem como fundamento a teoria e potencializa a atividade transformadora, mas isso ocorre quando o sujeito tem consciência de si e de sua produção por meio de uma crítica radical. Essa crítica radical, segundo Marx, é pensar em como está ocorrendo o processo de se fazer professor, considerando as condições objetivas de que dispõe, os referenciais que usa e como esses elementos são organizados para satisfazer suas necessidades.

Historicamente, o termo práxis tem sido usado com diferentes significados. Na antiguidade, os gregos usavam o termo para referir-se à ação propriamente dita. Na língua portuguesa, práxis é usada como sinônimo de prática em situações cotidianas. Há aí uma separação do conceito da teoria que deve orientá-la. Desse modo, sem o sentido da unidade teoria-prática, o sentido utilitarista da prática contribui para a alienação do homem e não para a sua emancipação.

É na atividade humana transformadora da natureza e da sociedade que ocorre o desenvolvimento humano, em que a teoria fundamenta a atividade do ser humano. É uma relação teoria-prática consciente. É uma atividade real, transformadora do mundo. A

transformação do sujeito é inerente à vida e as suas circunstâncias de produção, mas apenas mudança das condições objetivas não é suficiente, faz-se necessária a consciência da mudança.

Na práxis, o objeto não pode ser considerado à margem da subjetividade humana, alheia de sua atividade. Essa atividade possui uma natureza material, que é elaborada pelo pensamento, tornando-se uma atividade abstrata. Trata-se de uma relação dialética que afirma e nega os opostos, conservando e superando-os em unidade. A formação do professor deve constituir-se na unidade teoria-prática, do contrário corre-se o risco de tornar-se uma teorização abstrata, que mesmo com algumas possibilidades práticas, não se consolida na prática pedagógica do professor. A atividade prática pressupõe uma ação efetiva sobre o mundo e o resultado é a transformação real deste, a atividade teórica transforma a consciência dos fatos, as ideias sobre as coisas, mas não as próprias coisas.

De modo semelhante, a prática pedagógica do professor, para ser práxis precisa ter como norte de sua ação a teoria. Deve ser síntese pessoal de algo produzido. Não se trata de projeção de sua subjetividade na prática, onde está o produto da sua consciência e nem mera objetividade considerando o componente teórico, mas a unidade teoria-prática: a práxis. A atividade prática é, simultaneamente, subjetiva e objetiva, dependente e independente de sua consciência, ideal e material, e tudo isso em unidade indissociável.

O conceito de práxis não é descolado da prática, pelo contrário, ele emerge de uma compreensão da realidade material, num dado contexto histórico. Isto traz para a pesquisa sobre formação continuada do professor o compromisso de refletir sobre essa unidade teoria-prática. A proposta de um modelo de [trans]formação continuada docente deve subsidiar a constituição da práxis pedagógica, discutindo o aporte teórico que possibilita as apropriações e objetivações no tempo histórico em que ocorrem (SOUSA, 2016).

No Quadro 4 - Dificuldades, defeitos, deficiências e problemas, apenas três registros apontaram aspectos nesta dimensão mais deficitária: um professor não reconheceu as inúmeras atividades proporcionadas pelo IFTM como sendo de formação continuada ou não participou das mesmas; um segundo professor apontou dificuldades relacionadas com a estrutura dos laboratórios e um terceiro considerou como excessivo o trabalho burocrático que ocorre na instituição.

Quadro 4 - Dificuldades, defeitos, deficiências e problemas:

Item	Registro	Autoria	Observações
1.	Não participei	[...]	Em cinco anos, o professor não

			participou de nenhuma atividade de formação continuada
2.	Participação em simpósios e congressos relativos à minha área ou correlata à ela. De modo geral, pode-se dizer que o ‘ganho’ em conhecimento adquirido em função de minha participação nestas atividades/eventos não é o máximo possível, sendo que o ‘crescimento em saberes’ é positivo, mas não na proporção do conjunto de ‘novas informações e abordagens’ disponibilizadas nestes eventos/atividades. Por conseguinte, o ‘ganho’ auferido passa a permear com intensidade variável para o desenvolvimento do ensino/docência. Em termos mais simples: não se consegue apreender tudo o que se propicia com a participação nestas atividades/eventos, e a ‘transmissão’ ou utilização destas informações na formação do estudante não é, por sua vez, maximizada também. As razões para essa dificuldade em ser ‘difusor’ dos conhecimentos percebidos perante ao alunado diz respeito à outros aspectos, até mesmo estruturais, da instituição (por exemplo, laboratórios deficientes ou com ineficiência e/ou limitada funcionalidade).	[...]	Restrições estruturais
3.	Houve reclamação geral em uma última reunião por dedicarem tempo demais a aspectos burocráticos do serviço público quando poderiam aproveitar melhor o tempo para tratar de questões pedagógicas (avaliação, metodologias ativas), etc. Sinto que o serviço professoral caminha para uma burocratização sem limites, o que rouba o tempo do profissional e diminui a qualidade de tempo para preparação de atividades a serem trabalhadas dentro da sala de aula	[...]	Burocracia do serviço público excessiva.

No Quadro 5 – Necessidades Normativas há o registro de um curso para capacitação na área legislativa. Esse aspecto é bem extenso e sua abordagem necessária. São aspectos que mesmo não apontados pelos professores como necessários, eles precisam constar do modelo de [trans]formação continuada de professores da instituição

Item	Registro	Autoria	Observação
	Cursos do INEP voltados para capacitação e atualização de docentes quanto à legislação para avaliação de cursos e instituições	[...]	Necessidades normativas

No Quadro 6 – Ações a serem realizadas, duas propostas foram registradas.

Quadro 6 – Ações a serem realizadas

Item	Registro	Autoria	Observação
1.	As experiências obtidas são frutos de propostas que contribuíram para que o conhecimento de fato fosse socializado num processo de humanização. Desta forma, a qualificação e a capacitação do docente para a melhoria de sua prática, por meio do domínio de conhecimentos e métodos do campo de trabalho em que atua foram imprescindíveis no resultado almejado, as quais devem também ser incluídas em nossas reivindicações, pois a formação continuada deve ser uma atitude frente aos desafios pedagógicos, políticos e sociais, que deve estar pautada em uma sólida teorização e reflexão	[...]	Proposta de ação
2.	As oficinas ofertadas pela equipe pedagógica em 2018 e que terá continuidade em 2019.	[...]	Continuidade de ação

Essas manifestações dos professores expressam suas visões da instituição e também suas necessidades. E, se as necessidades elementares do homem que podem até ser puramente de ordem biológica geram necessidades culturais, faz sentido afirmar que o inverso também é verdadeiro: as necessidades manifestadas pelos sujeitos dão origem, ou ainda, se entrelaçam ou estabelecem conexões com outras necessidades elementares de base, que determinam a atuação e a busca dos sujeitos pela solução dessas mesmas necessidades. Nessa perspectiva, observa-se o homem com um papel ativo, construtor e gerador de situações e condições de necessidades, que o influenciam, o modificam, o transformam nas situações em que essas necessidades lhe são conscientes, estabelecendo uma ligação dialética entre o sujeito criador e as necessidades, de natureza relacional e de dependência, não podendo, portanto, existir um sujeito sem nenhuma necessidade e não há necessidades sem a consciência das mesmas pelo sujeito.

Essa relação, entretanto, não se assegura quando a necessidade é inconsciente ao sujeito. A existência de uma necessidade ou de uma situação de necessidade, quando inconsciente ao sujeito, não faz com que a sua própria existência se vislumbre para ele. Uma vez desconhecida,

não pode ser por ele sentida. Dessa maneira, pode-se dizer que o estado de consciência sobre as necessidades nas suas diversas formas de manifestação é, portanto, o modo com que a relação entre eles se estabelece, sendo ainda fortalecida na medida em que o sujeito busca formas de supri-las.

Assim, o conhecimento das necessidades assume importância na medida em que há possibilidade de estabelecer relações lógicas entre elas, que permitem inferir que há sempre, na percepção de necessidades humanas, o movimento de consciência ou a busca dela, visando encontrar caminhos para a resolução a partir da capacidade de reflexão e motivações disponíveis geradas pelo próprio homem em torno da sua condição atual de necessidade. Definidas por uma condição cultural pré-determinada, determinada ou em modificação, as necessidades humanas manifestam-se e apresentam-se de formas distintas entre os sujeitos, gerando relações igualmente distintas.

Para Barbier e Lesne (1986), precursores na proposição pedagógica e educativa da análise de necessidades, essas traduzem-se em uma exigência natural ou social, com conotação objetiva, bem como no sentimento ou consciência dessa exigência por parte do sujeito, tendo, portanto, conotação subjetiva. Assim, pode-se dizer que a necessidade desconhecida, inconsciente, constitui um objeto latente, com existência própria, porém inexistente para o sujeito, impossibilitando ou dificultando o estabelecimento de relações favoráveis à apreensão dessas necessidades para o sujeito que a desconhece. Como exigência, as necessidades são determinadas por operações rigorosas de identificação. Quando se materializam como um sentimento de exigência, restringem-se aos sujeitos que as sentem. Tais sentimentos são construídos pela interação dos sujeitos e contextos, perpassados pelos valores dos envolvidos, de seus estados e condições culturais, psicológicas, físicas e emocionais.

Feitas essas considerações pode-se afirmar que as vozes dos professores traduzem suas necessidades formativas (sociais, culturais, educacionais, científicas e pedagógicas) e revelam a prática pedagógica vivenciada por eles no IFTM. São os seus saberes produzidos, integrados e usados na cotidianidade de suas práticas. A docência é um ofício pleno de saberes. São os conhecimentos científicos e pedagógicos construídos pelos professores e que estão a serviço de sua prática profissional. Os saberes são produzidos historicamente e socialmente, resulta de interações entre os sujeitos e seus processos educativos. “Educar e instruir são atos éticos e políticos [...] Pensar e mexer com a formação humana é um pensar nossa própria formação, nosso próprio percurso” (ARROYO, 2000, p. 40 e 41).

As significações sociais expressam as sínteses históricas dos produtos culturais. Elas não são eternas, e sim produto da história humana, e como tal transformam-se com as mudanças

da língua, dos valores, da política. No que se refere à atividade pedagógica, a mudança é contínua e está atrelada ao momento histórico, político, social e econômico em que a educação está inserida. Concepções filosóficas de homem e de mundo diferem conforme as gestões educacionais que representam o ideário pedagógico.

Compreender o significado da atividade pedagógica é fundamental para a compreensão da realidade do ensino no contexto escolar, a partir da análise dos motivos da atividade docente, isto é, qual é o sentido pessoal atribuído a essa atividade, uma vez que esse sentido está diretamente ligado com a significação social presente na realidade, já que a educação é o processo de transmissão e assimilação da cultura produzida historicamente.

Saviani (2000, p. 17) sintetiza o objetivo da atividade educativa: “o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”. Dessa forma, pode-se afirmar que a educação é condição indispensável à humanização. Na escola, cuja atribuição específica é a transmissão, de modo sistematizado e organizado, do conhecimento historicamente acumulado, o professor é o condutor e o responsável por essa transmissão.

O significado do trabalho do professor deve compreender as finalidades da ação de ensinar, isto é, seus valores, e pelo conteúdo concreto realizado por meio de operações, levando em conta as condições reais na condução do processo de apropriação do conhecimento pelo aluno. A significação social da atividade pedagógica do educador é justamente proporcionar condições para que os alunos aprendam, ou melhor, engajem-se em atividades de aprendizagem.

A mediação realizada pelo professor entre o aluno e a cultura tem por finalidade proporcionar a apropriação de instrumentos culturais que possibilitam ao aluno compreender a realidade social e, ao mesmo tempo, proporcionar o seu desenvolvimento individual. Não se trata, entretanto, da apropriação de qualquer conhecimento, mas do conhecimento sistematizado, científico, artístico, filosófico, moral. São esses conhecimentos que possibilitam o desenvolvimento do educando em sua dimensão humana, desenvolvendo as suas habilidades psíquicas superiores. Além da apropriação cultural, o aluno precisa desenvolver uma postura crítica que o conduza à produção de conhecimento. É preciso ressaltar que o educando é sujeito da ação educativa e como tal participa de modo ativo e intencional do processo de apropriação do conhecimento, superando o modo espontâneo e cotidiano de conhecer.

Na sociedade atual há uma ruptura entre a significação social e o sentido pessoal, o que caracteriza uma consciência alienada. A atividade docente também é alienada quando o sentido pessoal não corresponde ao significado social da prática pedagógica. Quando o sentido do

trabalho do professor fica restrito à questão da sobrevivência, do salário, há a cisão com o significado fixado socialmente, entendido como função mediadora entre o aluno e os instrumentos culturais a serem apropriados, objetivando ampliar e sistematizar a compreensão da realidade. Neste caso, o trabalho alienado do professor pode descaracterizar a prática educativa escolar.

Quando a ação pedagógica se transforma em mera operação automatizada de repetição de conteúdo e reprodução mecânica do que se encontra nos livros, a atividade perde o sentido para o professor e também para os estudantes. Os professores, ao sentirem essa cisão entre o significado e o sentido de seu trabalho, avaliam suas condições de trabalho como limitadoras e expressam desânimo e frustração ao falarem de sua profissão.

Mas quais seriam as possibilidades de coincidência entre significação social e sentido pessoal na atividade pedagógica? O modelo de [trans]formação docente propõe a criação de espaços para discussão sobre a atividade de ensino. Espaço esse de negociação e explicitação da intencionalidade educativa, capaz de integrar a significação social e o sentido pessoal da atividade pedagógica.

A construção de um projeto pedagógico coletivo é mais do que a soma dos vários projetos pessoais, pois os motivos individuais da atividade tornam-se motivos do grupo, enquanto os motivos do grupo ganham uma configuração individual. O projeto-atividade possibilita a construção consciente da identidade do coletivo da escola e o crescimento pessoal e profissional dos educadores, ao mesmo tempo em que promove também mudanças organizacionais na instituição escolar, como reorganização dos currículos, dos espaços, de novos horários de funcionamento.

Os professores, ao se reunirem com o objetivo comum de refletir sobre seu fazer pedagógico para buscar garantir a apropriação dos conhecimentos historicamente acumulados pelos alunos, podem construir uma nova organização da atividade pedagógica, e ao fazê-lo formam-se e transformam-se, tendo a escola como referência. O modelo torna-se atividade quando os projetos individuais dos professores convergem em torno de um mesmo objetivo e os professores passam a assumir a existência de uma necessidade em comum: a melhoria da qualidade do processo de ensino e da aprendizagem.

Tendo como referencial teórico o método materialista histórico-dialético foi possível estabelecer análises de situações concretas, ou seja, estabelecer as multideterminações que influenciam e são influenciadas por determinado objeto, desvelando a realidade de forma crítica, histórica, em movimento. Ao analisar as necessidades de formação continuada de

professores do IFTM e como solucioná-las, buscou-se analisar as múltiplas determinações que envolvem esta situação concreta.

Assim, foi necessário estabelecer os nexos internos, os condicionantes objetivos da realidade mais ampla onde os sujeitos da pesquisa estavam inseridos para chegar ao concreto pensado, à formalização de sínteses que propiciaram a produção do modelo de [trans]formação continuada de professores do IFTM, no município de Uberaba – MG. A pesquisa com a aplicação de um questionário seguiu um procedimento geral para conhecer em sua totalidade o objeto de estudo. Assim, como etapa inicial, buscou-se conhecer a singularidade do objeto, a sua existência e diferenças em relação a outros fenômenos a partir da construção dos dados.

Os procedimentos de análise usaram dados quantitativos e qualitativos para elaboração de sínteses. Quantidade e qualidade de um objeto formam uma unidade. Estão ligadas entre si, e mesmo tendo naturezas distintas são interdependentes. A lei da unidade e luta dos contrários¹³ é composta por algo que é complementar e ao mesmo tempo contraditório. Os contrários estão em permanente luta no mundo, se excluindo e, ao mesmo tempo, estão unidos. Isso gera uma contradição que está na essência da compreensão do mundo. Está na origem do movimento e é condição para o desenvolvimento.

Na análise empírica realizada sobre a caracterização dos professores da educação superior do IFTM, buscou-se compreender os movimentos construtivos da identidade profissional e suas implicações nas construções pedagógicas. A proposição de teoria como aporte para a formação implica na busca de uma aproximação com a prática a ser implementada. A integração entre ambas é fundamental para a formação profissional.

A formação docente implica na organização de ações e pensamentos conectando conhecimentos com a prática pedagógica. Em relação ao individual e o coletivo há o predomínio de tarefas individuais. No processo formativo há que se priorizar a atividade conjunta, valorizando os espaços de aprendizagem comuns e saberes de modo compartilhado.

O processo de reflexão sobre situações concretas vividas no contexto das aulas colabora para a implementação de trabalho em equipe, fortalecendo os laços de confiança e cooperação, fortalecendo os critérios de escolha das atividades pedagógicas. Portanto, a reflexão crítica e contextualizada pode ser um bom instrumento de produção e inovação pedagógica. O trabalho reflexivo, coletivo e sistemático, envolvendo situações reais pode colocar em movimento

¹³ A unidade (coincidência, identidade, equivalência) dos contrários é condicional, temporária, passageira e relativa. A luta entre contrários que se excluem mutuamente é absoluta, como é absoluto o desenvolvimento, o movimento (LENIN, V. I. Cadernos filosóficos, ed. Russa, 1947, p.328).

decisões indispensáveis para fortalecer ações pedagógicas presentes e futuras. Assim, a ênfase na figura do docente como profissional reflexivo em contextos nos quais as orientações pedagógicas são discutidas e analisadas permite avanços na construção de conhecimento pedagógico.

Quanto à relação entre formação e o ensino na educação superior constata-se a ausência de um processo formativo dos professores que vão atuar na formação profissional de outros sujeitos. A formação não é somente prática nem somente teoria, mas consiste também nos discursos assumidos e nas relações estabelecidas identificadas pelos jeitos de ser e fazer-se docente dentro da cultura da educação superior¹⁴. Nesse sentido, a aula na educação superior apresenta-se como um espaço onde são assumidas ideias, comportamentos e ações que podem ser apropriadas a partir das regras produzidas nesse espaço sociocultural, permitindo aos docentes e aos futuros profissionais que se tornem capazes de enfrentar situações conhecidas que se reproduzem ou problemas novos e desconhecidos a serem experimentados.

A pedagogia da educação superior, nessa perspectiva, pode ser entendida como um campo disciplinar em construção, que está sendo desenhado passo a passo como parte de um conjunto de práticas com características próprias, por meio do saber-fazer e da reflexão sistemática, assumindo-se como um campo gerador de diversidade, pois se diz pedagogias. Dessa forma, por meio de análise do contexto da educação superior do IFTM, faz-se necessário encontrar formas genuínas de construção de saberes, dinamizando as inovações, difundindo experiências e considerando o contexto global e local, no qual o processo pedagógico se institui. Portanto, a pedagogia da educação superior pode ser compreendida como um espaço em movimento, no qual se pode analisar e compreender os fenômenos de aprender e de ensinar as profissões, sobretudo, um espaço no qual a própria docência da educação superior em ação pode ser revisitada.

Na perspectiva das análises realizadas, em particular a retrospectiva histórica da educação profissional e do Instituto Federal do Triângulo Mineiro, em seus *campi* Uberaba e Uberaba Parque Tecnológico proporcionou a compreensão da docência em um contexto educativo complexo, cheio de rotinas, hábitos e concepções que desafia a pretensão de construir conhecimentos sobre essa realidade. O ambiente do IFTM e suas áreas de atuação constituem

¹⁴ Cultura da educação superior compreende um conjunto de representações, ideias, valores, tempos e espaços de desenvolvimento profissional vivenciados pelos sujeitos em formação os quais vivenciam e produzem suas trajetórias formativas, configuradas em um lócus sociocultural específico, envolvendo as diferentes áreas do conhecimento. Nesse sentido pode-se afirmar que cada instituição educacional tem sua própria cultura (BOLZAN, 2008, p.117).

um cenário único e peculiar que determina necessidades formativas docentes específicas. Daí a importância do conhecimento do perfil profissional para compreender suas necessidades formativas. A compreensão do processo que constitui o contexto e as pessoas que fazem parte dela colabora na busca e reflexão do que pode ser inserido para a melhoria do trabalho ali desenvolvido.

6 MODELO DE [TRANS]FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO IFTM, NO MUNICÍPIO DE UBERABA (MG)

Seguindo um núcleo temático consistente, e diversificando as perspectivas de análise e de estudo, o presente capítulo coloca à disposição do leitor uma reflexão para pensar a situação de professores do IFTM, no ano de 2019, no município de Uberaba – MG, e a partir daí, refletir acerca de alguns dilemas da profissão docente que justificam a construção de um modelo de [trans]formação continuada docente. A proposta do modelo está alicerçada nas políticas educacionais, nos conhecimentos científicos da área e em um projeto-piloto, de natureza empírica. A opção por realizar um projeto-piloto justifica-se por se tratar de um trabalho acadêmico que necessitava testar a metodologia usada antes de implementá-la em toda a instituição. A escolha da educação superior se deu pelo fato de tratar-se de uma realidade recente no IFTM e, por isso, apresenta desafios que estão exigindo estudos e análises.

O trabalho teve como referencial teórico o método materialista histórico dialético. Todavia, buscou-se a contribuição de autores de outros enfoques que pudessem enriquecer a compreensão do contexto analisado repleto de contradições. Embora a proposta de criação dos Institutos Federais, segundo Pacheco (2011), tenha ocorrido na perspectiva do materialismo histórico dialético, a forte tradição tecnicista da instituição faz com que a nova proposta se insira em um contexto de contradições atreladas às expectativas neoliberais e economicistas.

Refletir sobre essas contradições leva a conscientização das mesmas e possibilita a compreensão da proposta em uma perspectiva diferente do habitual na instituição. Pensar a abordagem do conhecimento na perspectiva marxista é refletir sobre o conhecimento escolar diferente do conhecimento empírico e cotidiano. Conforme Luria (1990), juntamente com Vigotski, o pensamento abstrato, teórico, categorial, que desenvolve a partir da educação escolar, é superior ao pensamento empírico.

O pensamento conceitual envolve uma enorme expansão das formas resultantes da atividade cognitiva. Uma pessoa capaz de pensamento abstrato reflete o mundo externo mais profunda e completamente e chega a conclusões e inferências a respeito do fenômeno percebido, tomando por base não só a sua experiência pessoal, mas também os esquemas de pensamento lógico que objetivamente se formam em um estágio avançado do desenvolvimento da atividade cognitiva. (Luria, 1990, p. 135).

A análise da realidade empírica remete a um contexto que precisa ser conhecido em suas características organizacionais, os sujeitos que ali atuam, a cultura organizacional, dentre outros aspectos. De nenhuma forma há que se descaracterizar o saber escolar de sua função essencial que é o desenvolvimento das atividades mentais superiores responsáveis pelo processo de humanização do homem e finalidade específica da educação escolar.

6.1 Tecendo considerações sobre o tema

A construção de um modelo de [trans]formação continuada de professores da educação superior do IFTM, no município de Uberaba (MG), constituiu-se em um desafio que permeou todo o percurso desta investigação. Necessidades formativas, formação inicial e continuada, perfil dos professores e atividades do cotidiano da prática pedagógica em interação foram se delineando em elementos essenciais para responder ao desafio posto.

Trazer os conceitos a respeito do tema auxilia na compreensão dos elementos basilares que serão contemplados no modelo apresentado. O termo modelo pode ser conceituado como um elemento intermediário entre o sujeito (pesquisador) e o objeto da investigação. Segundo Zayas (1995), a importância da modelação na investigação científica é determinada, antes de tudo, pela lógica interna do desenvolvimento da ciência, em particular, e pela frequente necessidade de um reflexo mediatizador da realidade objetiva que é o modelo.

No que concerne à formação, ela refere-se aos próprios sujeitos os quais compõem e se constituem no contexto institucional e na prática docente. Essa constituição pode resultar de uma interação colaborativa, como também pode refletir um emaranhado desordenado e confuso. Reunir aspectos que oportunizam uma interlocução com os profissionais que atuam no Instituto Federal do Triângulo Mineiro constitui-se em objetivo para efetivar processos de aprendizagem mútua acerca de ser professor, uma vez que a formação e o desenvolvimento profissional caminham lado a lado, em situações de interação onde a reflexão, o compartilhamento e a reconstrução de experiências e de conhecimentos são essenciais.

Segundo Jean Houssaye (2014), o triângulo pedagógico organiza-se em torno dos seguintes vértices: os professores, os alunos e o saber. A partir de uma relação privilegiada entre dois destes vértices, é possível imaginar, de forma necessariamente simplificada, três grandes modelos pedagógicos: a ligação entre os professores e o saber configura uma perspectiva que privilegia o ensino e a transmissão de conhecimento; a junção entre os professores e os alunos valoriza os processos relacionais e formativos; a articulação entre os alunos e o saber favorece uma lógica de aprendizagem. São desafios instigantes que conduzem o professor a pensar continuamente a sua prática pedagógica: que modelo está sendo construído?

Em outra perspectiva, o pressuposto de que a docência se constitui na prática é defendido por autores como Pimenta (2012) e conduz a algumas reflexões sobre quais aspectos devem ser enfatizados em termos de conhecimentos científicos da área e conhecimentos pedagógicos que vão subsidiar e fundamentar essa prática pedagógica. Em qualquer abordagem, a cultura organizacional entra como um elemento fundamental que interfere no

modelo adotado pelo professor. Por isso, nesse contexto, faz-se necessário reportar à recente transformação dos Institutos Federais e suas inúmeras finalidades e responsabilidades.

De origem centenária, essas instituições tiveram suas funções ampliadas a partir da promulgação da Lei n. 11.892/2008, e por isso, elas se tornam pioneiras ao responder pela educação profissional e tecnológica em todos os níveis de ensino. A oferta de cursos de educação básica, técnica e tecnológica, incluindo desde o ensino fundamental, médio e superior chegando à pós-graduação *lato* e *stricto sensu*, pressupõe a existência de professores com formação bastante diversificada para atender à diversidade da área de atuação prevista.

Um estudo de necessidades formativas, seguido de reflexões acerca de diferentes abordagens sobre formação de professores, bem como a legislação pertinente ao tema e de um breve histórico da educação profissional desenvolvida por essas instituições marcou a trajetória desta pesquisa. Como culminância a aplicação de um questionário que trouxe elementos do contexto investigado como: o perfil dos professores, atividades que caracterizam o seu cotidiano, instâncias administrativas que gerenciam necessidades formativas e experiências de formação continuada relatadas por esses professores puderam apontar alternativas para desencadear processos autoformativos que auxiliam na gestão da profissão e no contexto de atuação e são os elementos constitutivos do modelo de formação continuada de professores da educação superior do IFTM.

O estudo de necessidades formativas docentes pode proporcionar o planejamento de situações que vão desencadear a participação, a autonomia e o engajamento de professores no processo formativo entendido como parte intrínseca da profissão, e por isso, deve ser interiorizado e ocorrer na cotidianidade dos processos formadores. Dito isso, é preciso ressaltar que essa formação deve constituir-se em uma decisão individual e coletiva, estando presente o sentimento de pertença à instituição e à profissão. Desencadear esses sentimentos e orientá-los para a participação resultará no engajamento e compartilhamento de situações e valores comuns ao grupo em prol da formação continuada e em serviço.

Compreender as necessidades formativas e a motivação impulsionadas por elas permeou toda a trajetória da pesquisa e apontou os elementos que estarão presentes no desenho do modelo de formação continuada de professores. Cada aspecto descrito e analisado foi fornecendo subsídios para essa elaboração. Esses aspectos constituem o alicerce do modelo que deve traduzir a ideia de que a formação deve estar fundamentada nas necessidades formativas de professores que se constroem em algum contexto que os influenciam ou até determinam.

6.2 Concepção do modelo de [trans]formação continuada de professores da educação superior no IFTM

Nesta seção, pretende-se elaborar uma síntese graficamente representada de um modelo de formação continuada para os professores da educação superior do IFTM. Com os resultados observados a partir dos estudos teóricos sobre necessidades formativas, formação docente, legislação pertinente vigente e a aplicação de um questionário pretendeu-se apontar caminhos que possam auxiliar os professores do IFTM no processo de desenvolvimento e constituição da própria docência. Reunir os conceitos trabalhados sobre o tema é o passo inicial na apropriação de elementos fundantes que serão contemplados no modelo apresentado.

O modelo há de ser uma opção política institucional. A definição política por uma prática de formação continuada que envolve diferentes níveis da gestão do IFTM é essencial. É importante que o modelo seja uma opção institucional definida em nível da Reitoria. A Comissão Própria de Avaliação (CPA) e o setor de Pesquisa Institucional (PI) têm um papel relevante no levantamento de dados sobre a comunidade acadêmica, de um modo geral, e sobre os cursos da educação superior nos processos de avaliação e reconhecimento junto ao Ministério da Educação. É essencial que esses dados não se constituam apenas no cumprimento de exigências burocráticas para seguir um ritual, mas por meio de um processo de retroalimentação contínua, possam favorecer o estabelecimento de metas com o objetivo de fortalecer pontos fortes detectados e apontar caminhos para superar ou amenizar pontos frágeis.

As Pró-Reitorias de Ensino (PROEN), Pós-graduação, Pesquisa e Inovação (PROPI) e Extensão (PROEX) exercem um papel relevante na definição de diretrizes para toda a comunidade acadêmica, em particular, para os cursos ofertados pelo IFTM. Finalmente, os professores e a sua formação serão os responsáveis pelo desenvolvimento da comunidade acadêmica atuando nos diversos cursos: técnicos, superiores e de pós-graduação. O modelo aponta as diretrizes para a formação e o desenvolvimento contínuo desses professores.

O modelo de formação deve favorecer a interação entre os professores conduzindo-os a um processo de investigação do seu fazer pedagógico. Nesse processo de autoconstituição são produzidos novos conhecimentos e aprendizagens. Espera-se que as propostas apresentadas possam desencadear a aprendizagem colaborativa e mecanismos de interatividade profissional. Há que se pensar em contextos coletivos de trabalho que favoreçam a criação de um ambiente formativo que promova a vivência de experiências educativas coerentes e inovadoras.

O trabalho formativo deve proporcionar o desenvolvimento da autonomia e da inovação. Assim, ganha relevância a indicação de locais configurados com o objetivo de mediar e de

facilitar a acessibilidade para buscar soluções para as indagações e as dúvidas que permeiam o cotidiano dos professores. E esta é uma atividade sensível para o desenvolvimento da coletividade e que envolve a instituição como um todo. Imbernón (2010, p. 67) enfatiza:

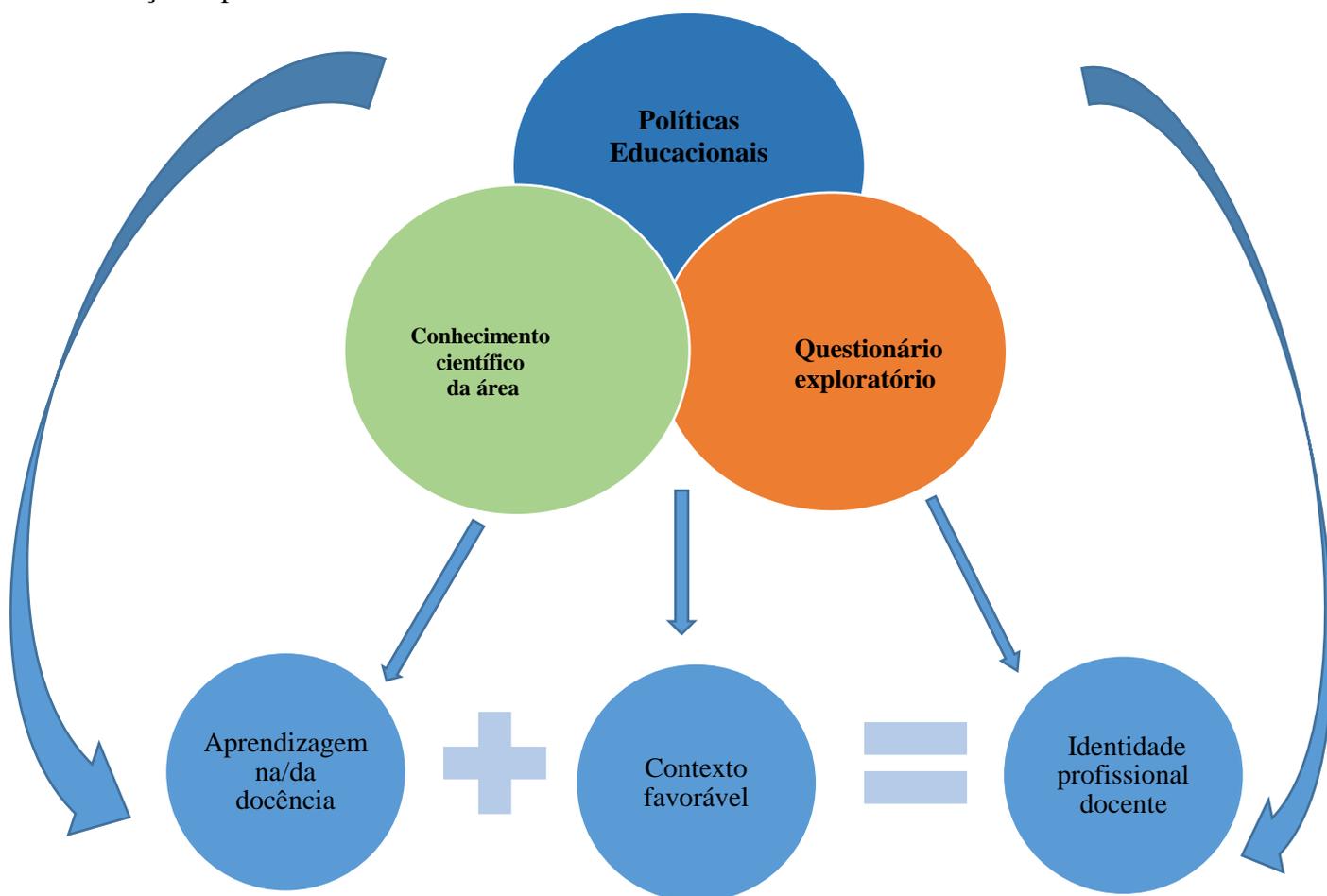
Podemos afirmar que a formação personalista e isolada pode originar experiências de inovação, mas dificilmente originará uma inovação institucional e de prática coletiva dos professores. Essa experiência de inovação nasce, reproduz-se e morre com o professor. É uma experiência de sala de aula que não repercute na coletividade, exceto honrosas e conhecidas exceções. A inovação institucional pretende que a inovação se estabeleça no coletivo, que faça parte da cultura institucional e que se incorpore aos processos educacionais como um processo normal de funcionamento. Essa inovação institucional é o objetivo prioritário da formação continuada.

No coletivo, ocorre a constituição da docência que se transforma a partir da mobilização de conteúdo interno que favorece a aprendizagem e a inovação. Desse modo, a construção dos conhecimentos vai acontecendo de acordo com o espaço, o tempo e as situações vivenciadas pelos professores, criadas pela instituição. Os meios que favorecem a interação e a apropriação da aprendizagem e da inovação podem ser presenciais ou virtuais. Um dos objetivos do modelo refere-se à criação de mecanismos que proporcione a interatividade dos sujeitos, proporcionando o desenvolvimento de malhas cognitivas motivadas e alimentadas pela identidade comum.

Essas considerações nos remetem a três eixos centrais que permearam a trajetória da pesquisa e são fundamentais para o delineamento do modelo de formação docente. Arelado a cada um deles serão enfatizados elementos significativos trazidos à tona pelos estudos realizados e pelos sujeitos participantes da pesquisa. Esses eixos emergiram da triangulação entre a pesquisa bibliográfica de produções científicas da área, a pesquisa documental das políticas públicas vigentes sobre o tema e a aplicação de um questionário exploratório para caracterizar os sujeitos participantes da pesquisa, e a partir do seu resultado, fazer o levantamento de suas necessidades formativas, conforme Figura 7.

O primeiro eixo refere-se aos estudos científicos relativos à área de conhecimentos que proporcionaram reflexões sobre a aprendizagem na/da docência que associado a um contexto favorável possibilitará o desenvolvimento de uma identidade profissional de professor. Para destacar cada um desses aspectos serão retomados itens identificados durante a trajetória investigativa. O segundo eixo, a pesquisa documental aponta o suporte legal das atividades realizadas e, finalmente, o terceiro eixo refere-se à aplicação do questionário exploratório visando descrever o ambiente empírico da investigação ora realizada a partir da caracterização dos sujeitos participantes da pesquisa.

Figura 7 – Eixos de constituição do modelo de [trans]formação continuada de professores da educação superior do IFTM



Fonte: produção da autora, 2019

Os aspectos identidade profissional docente e institucional foram bem evidenciados em vários momentos tanto em relação à pesquisa bibliográfica quanto em relação à pesquisa empírica. No processo formativo esse é um tema central: analisar o papel institucional do IFTM em relação à educação profissional inserido num contexto que aponta para várias mudanças inclusive paradigmáticas.

Nesse contexto, a constituição da identidade profissional docente vai se processando simultaneamente ao processo de identidade institucional e da construção da cultura organizacional e de seus valores.

6.3 Organização e cultura institucional

Discutir o processo de constituição da docência e de sua formação no trabalho pressupõe refletir sobre o modo como ocorre a organização institucional, uma vez que a instituição

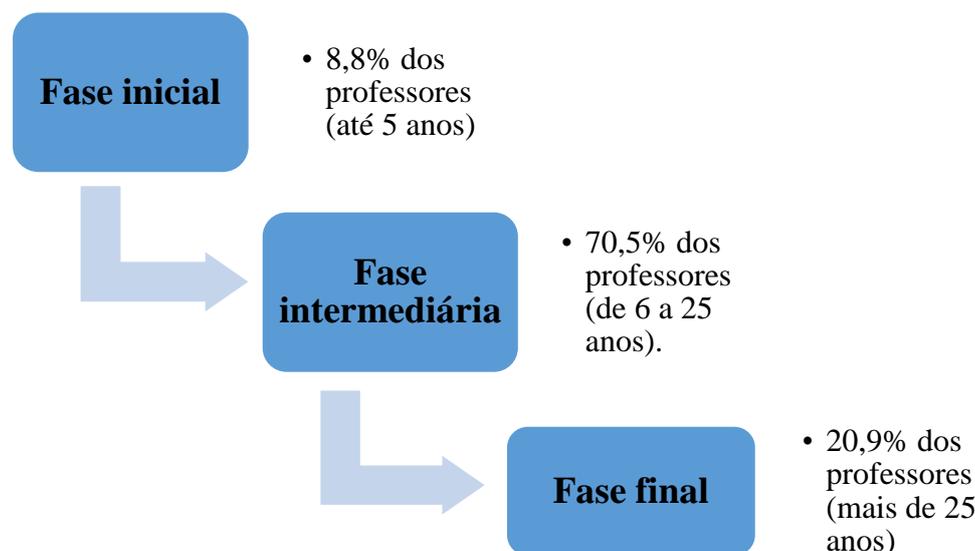
representa uma instância onde os fluxos formativos se auto-organizam. É no contexto da organização que ocorre a docência sob o impacto das condições objetivas, subjetivas e intersubjetivas. As condições objetivas referem-se às características gerais da instituição inserida em uma dimensão social. As condições subjetivas referem-se aos atributos pessoais e intrapessoais e revelam o modo do indivíduo enfrentar as adversidades e os desafios postos no seu contexto de atuação. A intersubjetividade refere-se às relações entre os indivíduos no qual se configuram traços resultantes das subjetividades de cada um dos sujeitos.

A organização institucional interfere e constitui com a docência uma unidade dialética que produz diferentes culturas: a profissional, a institucional e a docente. O contato com a realidade da instituição, com seu funcionamento, sua organização, seus processos de trabalho e convivência geram nos professores expectativas e dilemas que se constituirão em necessidades formativas a serem consideradas pela instituição e por seus gestores.

A organização institucional constitui-se como um fator preponderante para a constituição da docência e pode agir como força gerativa ou restritiva do desenvolvimento profissional docente. Essa é uma configuração resultante do impacto das condições externas de trabalho sobre o mundo interno dos professores. Portanto, a constituição docente decorre do movimento de diferentes fluxos – interno e externo – que precisam ser conciliados e direcionados para o bem-estar e a autorrealização profissional docente.

Nesse contexto, passamos a detalhar as etapas do modelo de formação continuada de professores do IFTM. Os elementos que o compõem foram obtidos a partir da aplicação do questionário que se constituiu no primeiro momento, isto é, a caracterização do grupo ao qual se destina as ações formativas. Um dos itens considerados nessa fase referiu-se aos ciclos da carreira. Na investigação realizada constataram-se os dados observados na Figura 8: Ciclos da carreira dos professores da educação superior no IFTM, em 2019.

Figura 8 – Ciclos da carreira dos professores da educação superior no IFTM, em 2019



Fonte: elaboração da autora, 2019

Os dados evidenciam que a maioria dos professores que atuam na educação superior do IFTM encontra-se na fase intermediária da carreira, que segundo Huberman (2005) caracteriza-se por um momento de definição na carreira ou por uma mudança de trajetória. A opção pela carreira conduz o professor ao aperfeiçoamento tanto em termos de conhecimento científico da área como em termos de revisão de metodologias utilizadas. Esse resultado fica claramente evidenciado nos depoimentos dos professores transcritos nos Quadros: 1; 2; 3; 4; 5 e 6 da seção anterior.

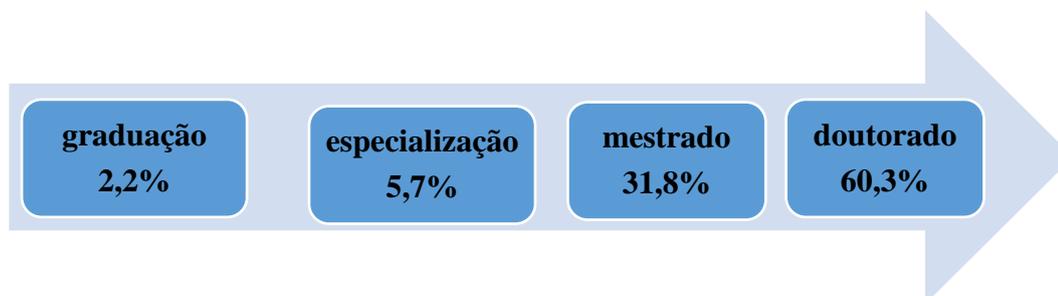
A definição das atividades a serem desenvolvidas vai depender dessa caracterização. No caso específico desse grupo de professores, a instituição deve investir neles, viabilizando a participação em eventos científicos tanto nas áreas do conhecimento em que eles atuam como naqueles de natureza pedagógica. Promover os eventos na própria instituição também é uma alternativa.

Os dados apresentados na seção anterior, Gráfico 3 – Formação acadêmica de professores que atuam na educação superior do IFTM e Gráfico 4 – Condição da formação acadêmica para atuar como professor refletem as trajetórias formativas de professores do IFTM.

A Figura 9 – Formação acadêmica de professores da educação superior do IFTM sintetiza essas informações. Todavia, as pesquisas desenvolvidas nos cursos de mestrado, doutorado e especialização não atendem por si só aos desafios e demandas a que os docentes se deparam no seu cotidiano. A legislação vigente estabelece a pós-graduação como requisito para o professor atuar na educação superior. Embora essa dimensão científica materializada na pós-

graduação *stricto sensu* seja importante, ela não é suficiente para dar o suporte necessário para o desencadeamento de ações, reflexões e conhecimentos específicos da profissão docente.

Figura 9 – Formação acadêmica de professores da educação superior do IFTM, em 2019



Fonte: elaboração da autora, 2019

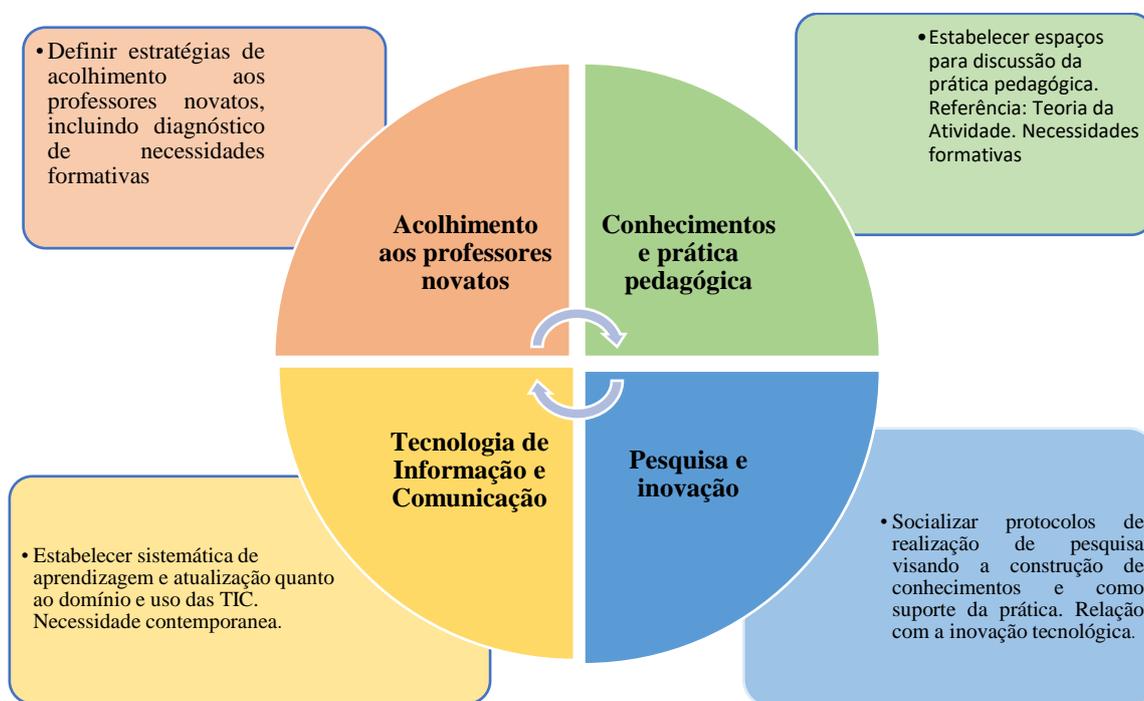
A dimensão pedagógica é necessária e como ela nem sempre ocorre na pós-graduação, ela acaba sendo construída na ação no decorrer da trajetória profissional, ao longo da carreira. Esse fato está exigindo que as instituições assumam o compromisso de oportunizar formação continuada a seus professores, uma formação que contemple os conhecimentos necessários ao desempenho da função docente, o que não tem ocorrido com a formação inicial. Diante disso, embora considerando o nível privilegiado de qualificação apresentado pelos professores do IFTM, é inadiável que a instituição se comprometa com alternativas de formação em serviço, considerando as peculiaridades e particularidades do Instituto Federal.

A expressão docência, de origem latina, *docere*, no sentido etimológico significa ensinar, instruir, mostrar, indicar. No sentido formal, docência é o trabalho dos professores. Esse trabalho ultrapassa a função de ministrar aulas abrangendo o domínio do conhecimento específico da área e o como explicá-lo. Veiga (2006), Masetto (2003) e Zabalza (2004), dentre outros autores tem discutido a função do professor da educação superior e atribuído outras dimensões além do conhecimento científico de sua área como, o domínio da área pedagógica (processo ensino-aprendizagem o que inclui a relação professor-aluno e aluno-aluno), a pesquisa, a gestão, a extensão e o domínio da tecnologia educacional. Diante disso, a formação docente na educação superior deve incluir o desenvolvimento pessoal, de conhecimentos e competências amplas que lhes possibilite atuar nas diversas dimensões previstas para esse nível de ensino.

As dinâmicas e as condições objetivas e subjetivas em que se exerce a profissão necessitam estar permeadas por uma cultura colaborativa a qual favoreça a acolhida, o sentimento de pertença do professor e, conseqüentemente, o desenvolvimento de sua autonomia

diante da ação pedagógica e das relações interpessoais. Por conseguinte, a organização institucional configura-se como aporte para a compreensão do cenário institucional, individual e coletivo onde se desenvolve a práxis formativa. A organização institucional cria os motivos do maior ou menor envolvimento dos sujeitos no processo de autoformação. A organização favorável ao processo formativo desenvolve uma postura proativa do professor no engajamento com as atividades inerentes à instituição e ao fazer docente. Trata-se de uma organização motivadora, gerativa. Ao contrário, quando há estagnação ocorre a falta de motivação, o mal-estar docente, a alienação frente a situações desafiadoras.

Figura 10 – Modelo de [trans]formação: prática pedagógica de professores da educação superior no IFTM



Fonte: elaborado pela autora, 2019

A Figura 10 – Modelo de [trans]formação: prática pedagógica dos professores da educação superior do IFTM mostram os elementos fundantes do modelo de formação continuada de professor. O início é a acolhida ao professor iniciante, cujas ações devem deixar claro o sentimento de pertença institucional. Ao longo dos anos iniciais faz-se necessário o diagnóstico para detectar deficiências tanto em termos da área de conhecimento como de metodologia para elaboração de planos de ação para suprir o que foi diagnosticado. Também os professores veteranos podem participar desta etapa que será sempre atualizada dependendo do perfil do grupo e de metas institucionais. Os professores veteranos podem assumir o papel

de tutores dos iniciantes num gesto solidário de acolhimento, mas, sobretudo, de socialização de saberes acumulados.

O segundo componente do modelo trata-se de criar espaços/ambientes propícios para reuniões permanentes de discussão da prática pedagógica onde serão analisadas situações exitosas e/ou problemáticas, vivenciadas no dia a dia e selecionadas pelos próprios professores. Também serão objetos de discussão aspectos legais e resultados de pesquisas inovadoras na área educacional. A Teoria da Atividade de Leontiev (descrita no capítulo três) pode ser um roteiro para fundamentar as análises.

Leontiev (1978, p. 262) aborda o desenvolvimento humano a partir de condições sócio-históricas. Baseado em Engels, sustenta que o homem tem uma origem animal, mas

[...] ao mesmo tempo [...] o homem é profundamente distinto dos seus antepassados animais e [...] a hominização resultou da passagem à vida numa sociedade organizada na base do trabalho; [...] esta passagem modificou a sua natureza e marcou o início de um desenvolvimento que, diferentemente do desenvolvimento dos animais, estava e está submetido não às leis biológicas, mas a *leis sócio-históricas*.

O trabalho e a vida em sociedade são dois aspectos que determinaram um salto de qualidade no desenvolvimento humano. Quando isso ocorre o homem liberta-se de suas limitações biológicas para “inventar” a condição humana. Isso significa que as habilidades e os comportamentos humanos não estão previstos pelo código genético, mas são regidos por leis sócio-históricas.

Foi Vigotski (1994, p.76) em seu texto “*Internalização das funções psicológicas superiores*” (1994) que discorreu sobre o desenvolvimento das capacidades humanas, a partir da combinação entre o uso do instrumento (de trabalho) e do signo (atividade psicológica). Essa combinação permite que o homem reconstrua internamente uma operação externa, o que possibilita ultrapassar o imediato, processo esse denominado de internalização. “A internalização das atividades socialmente enraizadas e historicamente desenvolvidas constitui o aspecto característico da psicologia humana; é a base do salto quantitativo da psicologia animal para a psicologia humana”.

A explicação para o fato de que o comportamento humano não constitui uma herança genética acontece com Leontiev (1978). Por meio do trabalho, enquanto uso de energia humana intencionalmente voltada para a transformação da natureza, que os homens se colocam nos objetos, humanizando-os. Todos os objetos disponíveis no mundo, materiais ou intelectuais são produtos da intervenção e imaginação do homem.

A adaptação do homem à natureza se dá pela sua atividade, modificando-a a partir do desenvolvimento de suas necessidades. Todos os objetos culturais (alimentação, habitação,

roupas e outros bens materiais e intelectuais) surgem para satisfazer as necessidades humanas. Todo o desenvolvimento sócio-econômico-cultural decorre da atuação do homem no mundo natural e cultural, a partir de seu conhecimento. Dessa forma, o homem transforma o mundo e a si próprio.

É a atividade humana que humaniza o mundo proporcionando simultaneamente o desenvolvimento das capacidades e habilidades do homem e, conseqüentemente, a produção de conhecimentos que ficam impregnados nos objetos criados. A habilidade de escrever, por exemplo, foi seguida pela invenção do lápis, da caneta e ou do pincel e, atualmente, o computador. Todos os objetos produzidos carregam em si os movimentos humanos em suas formas porque neles estão registradas as habilidades humanas. Toda pessoa ao nascer encontra um

[...] mundo de objetos e de fenômenos criado pelas gerações precedentes. Ela apropria-se das riquezas desse mundo participando no trabalho, na produção e nas diversas formas de atividade social e desenvolvendo assim as aptidões especificamente humanas que se cristalizaram, encarnaram nesse mundo (Leontiev, 1978, p. 266).

Da mesma forma que aprendemos a lidar com os objetos, aprendemos a lidar com a linguagem. A linguagem também é um produto criado pela habilidade do pensamento. A apropriação da linguagem desenvolve a capacidade de produzir um pensamento lógico abstrato. Segundo Leontiev todas as aptidões e características especificamente humanas foram adquiridas no percurso da vida por um processo de apropriação da cultura criada pelas gerações precedentes.

Nesse contexto, pode-se afirmar que cada indivíduo aprende a ser homem. A herança hereditária não confere ao homem condições suficientes para viver em sociedade. É necessário “adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana” (LEONTIEV, 1978, p. 267). Dessa forma, é correto dizer que os homens são criadores de suas criaturas, e isso ocorre quando constroem o mundo material com as suas habilidades e ao atuarem sobre o mundo para transformá-lo, internalizam habilidades cristalizadas por gerações que os precederam. E ao realizarem essas mudanças deixam registradas as próprias habilidades, deixando seu legado para as novas gerações. É o mundo em permanente processo de transformação que possibilita a contínua mudança do homem.

Para Leontiev (1978, p. 269), esse movimento é sempre ativo e conduz o homem a um processo permanente de apropriação dos

objetos ou dos fenômenos que são o produto do desenvolvimento histórico, é necessário desenvolver em relação a eles uma atividade que reproduza, pela sua forma, os traços essenciais da atividade encarnada, acumulada no objeto... A

apropriação dos instrumentos implica, portanto, uma reorganização dos movimentos naturais instintivos do homem e a formação de faculdades motoras superiores.

Portanto, a apropriação do objeto e a aprendizagem de habilidades referem-se a um domínio das operações motoras que estão cristalizadas e incorporadas nos objetos. Por isso, a afirmação de que o processo é ativo para o homem, na medida em que é um processo de formação ativa de aptidões novas e de funções superiores que o hominizam. É imperioso salientar que esse processo humano ocorre em cada indivíduo da espécie que esteja vivendo em sociedade, mas é necessário compreendê-lo como “[...] processos de reprodução, nas propriedades do indivíduo, das propriedades e aptidões historicamente formadas da espécie humana” (LEONTIEV, 1978, p. 270).

O homem não nasce, portanto, dotado das aptidões e habilidades históricas da humanidade, pois elas foram conquistadas e criadas. O homem nasce candidato a essa humanidade, humanidade esta que está no mundo material, cristalizada nos objetos, nas palavras e nos fenômenos da vida humana. Nesse sentido, Leontiev (1978, p.273) afirma:

Quanto mais progride a humanidade, mais rica é a prática sócio-histórica acumulada por ela, mais cresce o papel específico da educação e mais complexa é a sua tarefa. Razão por que toda a etapa nova no desenvolvimento da humanidade, bem como nos diferentes povos, apela forçosamente para uma nova etapa no desenvolvimento da educação: o tempo que a sociedade consagra à educação das gerações aumenta; criam-se estabelecimentos de ensino, a instrução toma formas especializadas, diferencia-se o trabalho do educador do professor; os programas de estudo enriquecem-se, os métodos pedagógicos aperfeiçoam-se, desenvolve-se a ciência pedagógica. Esta relação entre o progresso histórico e o progresso da educação é tão estreita que se pode sem risco de errar julgar o nível geral do desenvolvimento histórico da sociedade pelo nível de desenvolvimento do seu sistema educativo e inversamente.

Estas ideias reforçam a proposta do modelo de [trans]formação docente porque o processo educacional estará sempre em movimento o que implica em um processo de formação contínua do professor para responder adequadamente a esse movimento de transformação das pessoas e do mundo. A diversidade que se apresenta como riqueza humana é construída pela humanidade por meio de sua ação transformadora sobre o mundo. Considerando ainda que a humanidade é transmitida e apropriada pelo indivíduo a partir de seu contato com os instrumentos da cultura, fica evidente que as diferenças sociais, que implicam diferentes graus de acesso a ela, serão produtoras de diferenças no desenvolvimento psicológico dos homens.

O terceiro componente do modelo prevê o planejamento de estudos sobre a pesquisa, como princípio educativo e necessidade basilar na educação superior, e por isso, constitui-se em instrumento de construção de conhecimento e de metodologia. Nos Institutos Federais ela está relacionada à inovação. Habitualmente relacionada à tecnologia, a inovação nem sempre foi associada de forma positiva à educação. A partir da crise global econômica dos anos 1929, a inovação é reconhecida como fonte da economia capitalista que, para se desenvolver,

necessitava de novas mercadorias para expandir as relações comerciais e aumentar a mais-valia. A economia está, então, na base do sentido positivo atribuído ao termo, que se expandiu para a saúde, a educação e a arte. Nos tempos atuais, parece que é preciso inovar em todas as áreas.

O apelo à inovação recebe reforço significativo com a disseminação do discurso chamado pós-moderno, que coloca em questão a razão emancipada da tradição e da religião. Entendida como um modo de pensar e não como uma nova era, a pós-modernidade se define como o declínio da crença nas narrativas legitimadoras, colocando sob suspeita uma racionalidade universal.

A inovação configura-se, assim, como uma espécie de projeto de sociedade ou como uma questão que afirma a ordem neoliberal. Desta forma, a inovação como adaptação de procedimentos, métodos e técnicas de ensino às demandas de uma sociedade reconfigurada por tecnologias corresponde à adequação do modelo educacional a demandas econômicas de ordem neoliberal. Nesta perspectiva, uma ação educacional efetivamente transformadora pode se beneficiar mais de uma orientação transgressora do que inovadora (PEIXOTO, 2020, v. 1, p. 21-32). Entretanto, é preciso ressaltar que a Capes define como critério de avaliação dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* de mestrado e de doutorado profissionais a inovação e os seus produtos, isto é, patentes, programas de computador, transferência de tecnologia, dentre outros.

E, finalmente, as TIC por serem necessárias, nesse início do século XXI, há que se organizar momentos contínuos de aprendizagem e/ou de atualização de todos os professores em relação ao uso das mesmas. A autoformação docente está diretamente ligada às formas de organização institucional e constitui-se em uma necessidade de o professor engajar-se com o seu próprio desenvolvimento. Para que isso ocorra faz-se necessário um movimento interno onde o professor compromete-se com as ações formativas que resultam no desenvolvimento pessoal e profissional. Marcelo García (1999, p. 39) define autoformação como um:

processo que contempla os professores como responsáveis por sua própria formação, na medida em que desenvolvem ações ativadas conscientemente e mantêm o controle sobre seu processo. A ênfase recai principalmente no desenvolvimento e crescimento da pessoa do professor, envolvendo uma peculiaridade da aprendizagem adulta que é a vontade de formar-se.

Esse é um processo que requer o compromisso consciente do professor e para que isso ocorra é fundamental a organização institucional favorecer, fomentar as possibilidades de aquisição e aperfeiçoamento de competências profissionais. Conhecer a trajetória de formação profissional dos sujeitos é um importante passo na definição de políticas de colaboração nesse processo de formação continuada. A aplicação contínua do questionário usada nesta investigação constitui-se em um instrumento adequado para esse diagnóstico.

É nessa perspectiva que o modelo de formação continuada poderá criar as condições de desencadear dispositivos de motivação e envolvimento dos professores com o seu próprio percurso formativo e com o seu desenvolvimento profissional. Essa necessidade de formação continuada fica evidenciada quando se analisa a estrutura organizacional do IFTM. Retomando as finalidades e objetivos institucionais apresentados anteriormente, fica claro o esforço desempenhado pela instituição de proporcionar amplo acesso ao ensino público e profissional, contribuindo para desencadear o processo democrático da sociedade brasileira.

Entretanto, o envolvimento docente com a prática pedagógica, com as atividades de extensão, pesquisa, o uso das TIC e a gestão descrito no capítulo anterior acaba levando os professores a vivenciar sentimentos contraditórios. Ao mesmo tempo que a diversidade de atividade significa oportunidades e ganhos pessoais, ela representa também um aumento de responsabilidades e preocupações. Instituição e docentes precisam analisar essas ambiguidades e buscarem os subsídios, as direções e os caminhos para essa formação, afinal são os professores, do início ao fim, os executores das propostas educativas, que acontecem no IFTM, instituição concreta com necessidades e problemas específicos.

Instituição e docência produzem a organização institucional. O que fazer nas práticas de formação deve também resultar de um esforço conjunto como resposta solidária aos questionamentos vivenciados conjuntamente. Questões diferenciadas impactam o trabalho docente cotidiano no IFTM. É necessária uma avaliação das práticas diárias, despida de vaidades e receios, que se apresenta como algo desafiador, que exige dinamismo, preparo e diferentes saberes e, sobretudo, apoio por parte da equipe de dirigentes para propor elementos organizacionais que favoreçam a realização efetiva da prática pedagógica.

O envolvimento docente com as necessidades específicas de cada curso, clientela e formação e com outras atividades acabam gerando um desgaste que precisa ser analisado e enfrentado com atenção e cuidado. Essas observações constituem-se em referências importantes na proposição do modelo de formação continuada construído a partir das necessidades e interesses dos professores e da instituição de forma conjunta. Nesse contexto deve estar presente a preocupação com a formação discente e suas demandas de atuação de modo a tornar efetiva a sua formação profissional. Deve contemplar, ainda, os diferentes níveis de atuação a que os professores estão envolvidos.

Desse modo, deve estar claro que a cultura institucional permeia o fazer docente e precisa ser considerada como algo que influencia e até determina as trajetórias percorridas pelos professores e suas aprendizagens em serviço. É preciso ressaltar que quanto mais envolvente e acolhedor for o ambiente educativo, maiores serão as chances de motivação, capacidade de

resiliência, engajamento com as propostas de trabalho e interesse em investir nos processos de autoformação.

A organização institucional precisa constituir-se em um espaço de criação e produção sustentado na iniciativa e colaboração por parte dos sujeitos que se sentem valorizados e inseridos em um contexto dinâmico com potencial de desenvolvimento. A boa relação entre colegas e estudantes cria um ambiente de amizade e coleguismo tornando-se um ponto que sustenta o trabalho e favorece a resiliência frente aos múltiplos desafios que se desvelam no cotidiano da atuação pedagógica. Há, também, questões negativas que precisam ser enfrentadas como algumas tarefas burocráticas necessárias que precisam ser realizadas e não podem constituir-se em entraves para o desenvolvimento do trabalho e das potencialidades dos profissionais.

A gestão e sua influência na organização e na produção da cultura institucional e docente exercem relação com o desenvolvimento de sentimentos dos professores e os conduzem ou não ao engajamento com os programas de formação. A organização institucional é responsável por criar e cultivar o intercâmbio de ideias entre os pares, um clima propício a diálogos abertos, desarmados, para que a atmosfera de convivência seja baseada no compartilhamento, trabalho colaborativo e de confiança. A partir daí, as decisões tomadas em conjunto são efetivamente assumidas pelos sujeitos que se percebem parte do processo de planejamento e gestão da instituição, respeitadas as suas áreas de atuação e responsabilidade. Os vínculos com a instituição são, assim, estabelecidos em função da ampla discussão sobre quais as direções definidas para o trabalho, os sentidos e os motivos para empreender as práticas educativas e formativas.

Nesse aspecto a identidade institucional assume papel relevante. Como instituições recém-criadas, com estrutura pedagógica, administrativa e técnica recente, corre-se o risco de se buscar modelos importados de outras instituições com práticas já consolidadas para serem aplicadas na instituição. Essa situação pode ocorrer até porque os sujeitos que fazem parte da instituição trazem em suas trajetórias de vida outras experiências exitosas em outros contextos. No entanto, a realidade de cada instituição é única e diversa, peculiar e desafiadora.

Portanto, para analisar os processos formativos docentes é necessária a compreensão do papel institucional na sociedade, quais os compromissos que deve e pode assumir no contexto em que se insere e, a partir daí estruturar todo o trabalho nas diferentes instâncias de atuação. Enquanto os professores não assumirem o seu papel como agentes no processo de construção da instituição torna-se difícil concretizar a sua autoformação. A docência precisa estar profundamente inserida na organização institucional para participar da construção dos alicerces

que darão sustentabilidade à instituição, e isso passa pela discussão da identidade institucional. Trata-se de uma identidade que não se esgota nos parâmetros e diretrizes legais vigentes, mais do que isso, passa pela discussão coletiva de escolhas possíveis e pelo planejamento compartilhado.

O modelo de formação docente continuada deve estar inserido nas características peculiares da instituição e como ressalta Nóvoa (1992, p. 26) é fundamental o papel do diálogo como elemento agregador que consolida os espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando. É nessa perspectiva que será possível construir e consolidar uma cultura institucional em prol da formação. É essencial a investigação sobre o que a instituição faz, por que faz e para onde caminha.

É preciso superar trajetórias isoladas e mobilizar condições internas e externas para uma ação transformadora. Quando a organização institucional não é favorável, inexistente a possibilidade de transpor os limites impostos (objetivos e subjetivos) ao trilhar os obstáculos que se antepõe à frente, impossibilitando a mudança. A organização institucional tem influência decisiva sobre a inovação necessária face à diversidade e complexidade dos contextos institucionais. Imbernón (2010, p. 55) afirma que

Se o contexto não muda, podemos ter professores mais cultos e com mais conhecimento pedagógico, mas não necessariamente mais inovadores, já que o contexto pode impossibilitar-lhes o desenvolvimento da inovação ou pode levá-los a se recolherem em seus micros contextos, sem repercutirem com sua prática uma inovação mais institucional.

Inovar, nesse caso, significa criar, transformar mediante situações desafiadoras e de crise. A inovação pedagógica não é algo que se encontre nas reformas do ensino, nem nas alterações curriculares, ou programáticas, embora defenda que essas possam facilitar ou inspirar mudanças qualitativas nas práticas de ensino. Ela constitui-se em um processo que requer reflexão, senso crítico e protagonismo por parte dos professores e estudantes. Nessa situação, envolve a projeção de ações inspiradas pelas pessoas que querem aprender. São mudanças nas práticas educativas, amparadas por uma organização institucional favorável à aprendizagem.

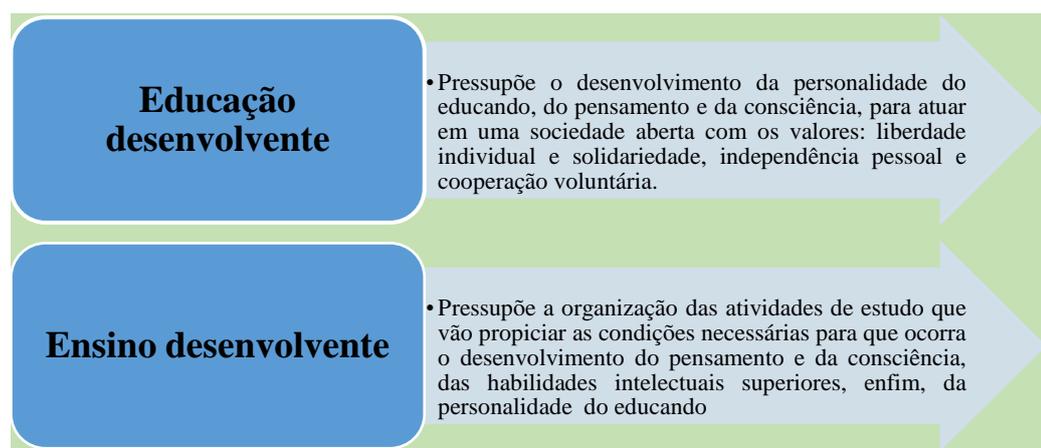
Analisando as condições de trabalho no IFTM deparamos com alguns atributos significativos como: condições de trabalho boas, possibilidades de crescimento, ambiente que estimula o aprendizado, tanto docente quanto discente. Esses elementos, atrelados à qualificação dos professores, também apontada como uma característica positiva, sugerem um terreno favorável à inovação e ao desenvolvimento potencial da instituição como um todo, suscitando aspectos a serem considerados no modelo proposto de formação docente continuada.

Os aspectos analisados sobre organização institucional e suas relações com a docência podem determinar um contexto de dinamismo, motivação e comprometimento. Os argumentos em prol de uma organização institucional favorável são imprescindíveis para um processo de formação docente, mesmo que permeada por questões sociais e estruturais complexas. A complexidade do contexto no IFTM configura-se na mescla de exigências exteriores à própria instituição, naquilo que ela vem consolidando em termos de gestão e prática docente mediante as quais os professores estão constituindo-se como tal em seus percursos pessoais e profissionais.

Além disso, é necessário que se realize um trabalho de sensibilização dos docentes para uma atuação consciente e comprometida com a educação profissional e tecnológica realizada pelo IFTM, considerando a instituição como um lugar único e peculiar na atuação verticalizada dos diferentes níveis e modalidades de ensino profissionalizante. A compreensão das mudanças introduzidas pela Lei 11.892/2008 é de importância fundamental para esse exercício da docência mais responsável e consciente. Essa compreensão pode esclarecer sobre os aspectos a serem aprendidos para uma atuação mais competente e produtiva em termos educacionais, o que implica um conhecimento dos valores que devem permear o processo educacional.

Uma proposta atual refere-se ao sistema de educação desenvolvente que se propõe a criar uma sociedade aberta para o futuro (DUSAVITSKII, 2003). A sociedade aberta, em princípio não pode ser construída sem educação desenvolvente, com suporte em valores tais como: liberdade individual e solidariedade e independência pessoal e cooperação voluntária precisam ser trabalhados entre professores e estudantes. Embora a Lei n. 11.892/2008 tenha definido as finalidades dos Institutos Federais, a explicitação de valores que possam permear toda a atividade pedagógica é essencial no processo educacional. Apenas a partir da introjeção de valores, eles se tornam psicologicamente necessários e começam a realizar uma função de regulação em todas as esferas da vida pública.

Figura 11 – Educação e ensino desenvolvente – Teoria da Atividade



Fonte: elaborado pela autora, 2019

No contexto da educação desenvolvente, outro aspecto fundamental trata-se da aprendizagem da docência no âmbito de sua atuação, isto é, que saberes e fazeres pedagógicos devem ser assimilados pelos sujeitos considerando o ambiente institucional e docente. Qual deve ser a atuação docente? Que formas de ensinar devem ser adotadas? Como é o relacionamento entre os pares, os estudantes e consigo mesmo? Há dificuldades na condução do processo pedagógico, considerando a diversidade de funções assumidas pelos professores? Há necessidade de um diálogo franco sobre fraquezas e dificuldades? O diálogo e o compartilhamento de sentimentos e percepções sobre a prática pedagógica podem representar um caminho rumo à inovação educacional.

Nesse sentido, o legado de Leontiev (1978) é fundamental no modelo de [trans]formação docente na educação escolar se se considera que é por meio da atividade que o homem se desenvolve enquanto ser humano. Quando ocorre a apropriação cultural acontece a humanização do homem. Esse processo não se restringe à transmissão de conhecimentos. É imperioso que ocorra apropriação-objetivação cultural. Esse é um movimento dialético no qual o homem torna-se humano e constitui a humanidade.

O pressuposto básico da educação escolar é a formação e o desenvolvimento de capacidades e habilidades psíquicas, que fazem do “homem um humano em sua plenitude” (LONGAREZI; FRANCO, 2014, p.106). Nessa perspectiva, a instituição escolar precisa ultrapassar a mera transmissão de conhecimentos e transformar-se em local de apropriação da cultura criando mecanismos que propicie o desenvolvimento de seres humanos.

Segundo Leontiev (1978), isso ocorre com a atividade. O modelo capitalista da sociedade brasileira presente na escola fixa as suas práticas em ações, “a partir das quais não se

tem a necessidade como um princípio, e o motivo, em geral, não coincide com a finalidade da ação” (LONGAREZI; FRANCO, 2014, P.106). O que ocorre, portanto, são ações e não atividades na perspectiva apresentada por Leontiev, o que conduz à alienação do sujeito quando dissocia o sentido pessoal no que se refere à educação da significação social que deve possibilitar a apropriação-objetivação da cultura pelo homem para que se concretize a humanização para além da alienação. O que se observa é que não há uma coincidência entre conteúdo da ‘atividade de estudo’, motivo e objeto que possa promover a humanização dos estudantes.

No contexto escolar, professor e estudante ocupam lugares sociais distintos, logo, têm atividades também distintas. O primeiro, na condição de trabalhador, encontra-se em atividade de ensino e o segundo em atividade de estudo. Estas, então, constituem-se nas atividades guias, as que principalmente dirigem o desenvolvimento de ambos (LONGAREZI; FRANCO, 2014, p. 107).

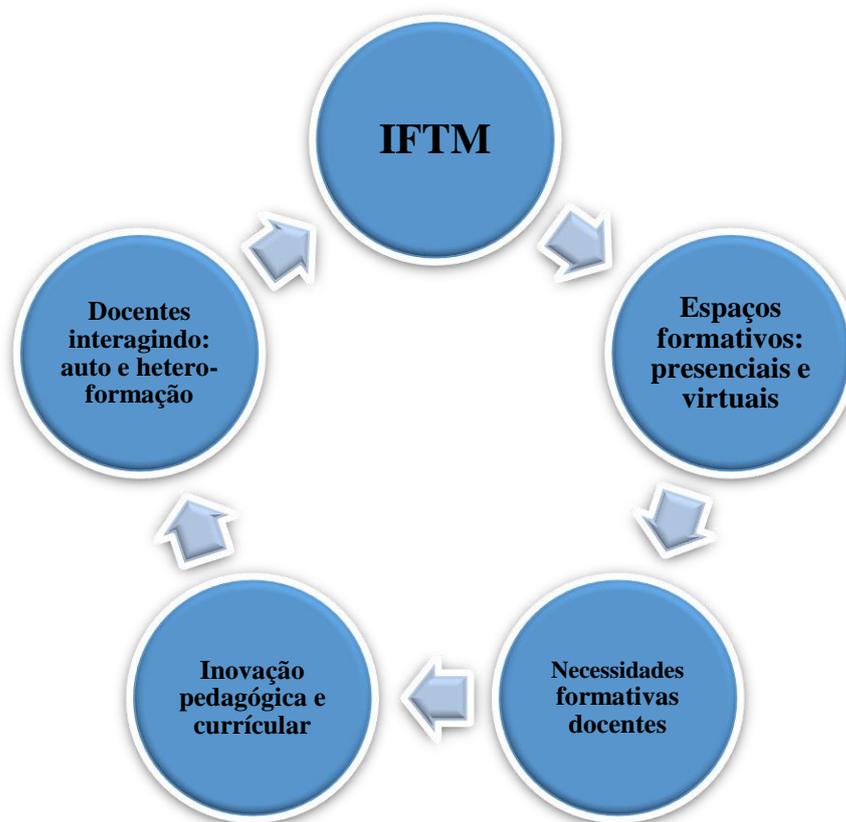
As atividades descritas originam-se de necessidades coletivas, articuladas em ações orientadas por objetivos comuns e por operações definidas sob certas condições. Para potencializar as atividades dos professores e estudantes e o seu respectivo desenvolvimento, os motivos devem coincidir com o objeto da ação de docentes e discentes. A atividade representa a ação humana que mediatiza a relação entre o homem, sujeito da atividade, e os objetos da realidade, configurando a natureza humana.

Para isso, o conhecimento compartilhado será basilar e envolve a noção de aprendizagem docente colaborativa. Isso pressupõe a dinâmica de trocas entre pares/professores/alunos, o que implica autonomia dos sujeitos propiciando reestruturação individual dos esquemas de conhecimentos e de revisão de diferentes situações didático-pedagógicas e profissionais. Compartilhar ideias, inquietações, dúvidas e ajudas são formas colaborativas que favorecem o avanço do processo formativo em andamento. Analisar a própria atividade em conjunto com os seus pares pressupõe um processo interdiscursivo e intersubjetivo e, nesta ação plural, interativa e mediadora ocorre a aprendizagem, a construção e a reconstrução de premissas advindas do processo de compartilhamento.

Nessa perspectiva, não é possível falar em um aprender generalizado de ser professor, “mas entende-lo a partir do contexto de cada docente no qual são consideradas suas trajetórias de formação e a atividade formativa para a qual se direcionam” (BOLSON e ISAIA, 2010, p. 19). Aprender a ser professor ocorre a partir de movimentos construtivos produzidos pelo docente em sua ação. São trajetórias formativas que vão sendo incorporadas à docência a partir da consciência das dimensões pessoais e profissionais que permeiam o processo ao longo de

toda a carreira. Não há linearidade. Há rupturas ou oscilações e o surgimento de novos percursos em diferentes trajetórias.

Figura 12 – Dinâmica do modelo de [trans]formação continuada docente – uma síntese: Escola – local de formação discente e docente.



Fonte: Elaborado pela autora, 2019

A Figura 12 – Dinâmica do modelo de [trans]formação continuada docente – uma síntese mostra o encaminhamento que se pretende propiciar com o modelo. O IFTM deve criar espaços/ambientes formativos presenciais e/ou virtuais, a partir do levantamento de necessidades formativas apresentadas pelos professores. As atividades propostas visam desencadear situações pedagógicas inovadoras na construção de currículos enquanto “síntese entre os conhecimentos dos alunos e das práticas sociais mais amplas e o conhecimento científico sistematizado” (NORONHA, 2010, p. 6). O ciclo todo ocorre com a interação dos professores que viabiliza a auto e a heteroformação. A autoformação não é concebida como um processo isolado. A autoformação é um componente da formação considerada como um processo tripolar, envolvendo três polos principais: si (autoformação), os outros (heteroformação) e as coisas (eco formação).

É um processo social que envolve novatos e veteranos interagindo em um esforço comum de desenvolvimento e aperfeiçoamento de competências profissionais. Pressupõe, ainda, a articulação entre a dimensão pessoal e a institucional, aceitando a realidade como desafios permanentes em um *continuum* de construção dos processos formativos de professores.

A coordenação deste trabalho pode ser assumida pelo Núcleo de Assessoramento Pedagógico (NAP) ou por uma equipe de professores. É bom ressaltar que o NAP ou a comissão de professores também deve passar por um processo de formação. Os profissionais que atuam no assessoramento aos professores devem participar do processo de construção da proposta, refletindo, estudando, discutindo os temas propostos para que possam ter unidade de trabalho, ser reconhecidos e ter credibilidade junto aos professores que atuam nos *campi* do IFTM. A união de esforços poderá resultar em um trabalho mais produtivo e enriquecedor para todos os segmentos. Assim, constituindo-se em um serviço de apoio, que auxilia os professores, o NAP exercerá um papel essencial no processo de formação continuada dos professores.

Para que a proposta concretize é necessário que a instituição crie mecanismos e dispositivos para que o processo formativo aconteça. Nesse sentido, os serviços de apoio ao professor vão se configurando na direção do modelo proposto e vão adquirindo relevância institucional. Os serviços de apoio podem ter diferentes estruturas e atuar no sentido de atender às diversas modalidades do fazer pedagógico. O que importa é oferecer ao professor oportunidades diferenciadas de se constituir profissional docente, tendo acesso aos recursos que se fizerem necessários.

Essa ideia, defendida por Zabalza (2011, p. 419) afirma ser essa formação propícia para um melhor exercício da profissão. Assim, ressalta:

Pero se plantea tanto como una propuesta a los individuos y como una exigencia a las instituciones que deben crear los dispositivos y mecanismos necesarios para que esa posibilidad de formación sea real. De ahí que cada día vayan adquiriendo mayor sentido y relevancia institucional los denominados servicios de apoyo al profesorado. Servicios que pueden presentar diversos formatos y actuar según diferentes modalidades de apoyo. Se trata de que el profesorado tenga la oportunidad de ir progresando en su carrera docente y que disponga para ello de los recursos y oportunidades que pudiera necesitar.

Essa ideia reforça a importância de um contexto institucional favorável ao desenvolvimento de um modelo de formação docente que gere um movimento interativo entre formação do professor e contexto interinstitucional. A aprendizagem sobre ser professor é um processo social e ao mesmo tempo singular porque o aprender ocorre com os outros, mas como promovê-lo intencionalmente considerando as especificidades das áreas de atuação docente? A questão abordada remete para a necessidade de tomada de consciência por parte do professor sobre o processo de aprendizagem que pode ser intensificado mediante diversas alternativas,

tais como: a aprendizagem colaborativa associando interatividade e colaboração profissional; a existência de contextos coletivos de trabalho, criando espaços formadores; o desenvolvimento de experiências educativas e inovadoras.

A formação continuada proposta precisa refletir as finalidades da instituição e contemplar eixos comuns a várias áreas de atuação docente. É necessário que o professor tenha clareza e discernimento em relação às finalidades institucionais e tenha coerência entre o seu fazer e as diretrizes, regulamentos e orientações de trabalho. Essa afirmativa nos conduz a indagar com mais pertinência sobre o que fazer na prática de formação. Que estrutura deve apresentar o modelo de formação docente? A finalidade do modelo é atender às necessidades formativas docentes. Propor o modelo implica em alguns requisitos como o trabalho será realizado, quais serão os sujeitos que vão coordenar e em que etapas e com quais temas será desenvolvido.

A decisão e aceitação do grupo de professores pelo processo de formação é condição fundamental, daí a importância da realização de um trabalho de sensibilização desses professores. Sem essa sensibilização o que costuma ocorrer é resistência em relação às propostas de formação proporcionadas pelas instituições. Para iniciar um processo de formação docente é importante estar atento aos sinais, às linguagens verbais e não-verbais expressas pelos professores para se criar um clima propício às ações que serão desencadeadas. O planejamento cuidadoso do cenário de sensibilização definindo instrumentos, metodologias, linguagens apropriadas para dar início ao processo.

Despertar sentimentos positivos, resilientes e gerativos são condições necessárias para motivar os professores para o processo que é intrapessoal e, por isso, exige paciência, respeito ao ritmo de cada sujeito e do grupo que possuem tempos diferentes para a mudança e a transformação. O planejamento há que ser flexível em termos de datas e horários, todavia, faz-se necessário o estabelecimento de etapas para o desenvolvimento da proposta. A cada etapa é necessário o registro das conquistas que nutrirão a trajetória em desenvolvimento crescente e auto-organizativo. Esse processo formativo estará fundamentado nos eixos: aprendizagem docente, identidade profissional docente e finalidades institucionais. Essas etapas serão discutidas na comunidade escolar e deverá criar as condições propícias para a realização do processo formativo.

O modelo de formação docente contará com o planejamento de etapas estruturadas de modo dinâmico e flexível para favorecer a reflexão contínua. Sensibilizados para participar do processo formativo os professores devem sentir-se instigados a pensar sobre as suas práticas. Nesse momento, situações traumáticas, problemáticas vividas na instituição podem vir à tona.

Essas situações podem desencadear temas emergentes a serem trabalhados pela equipe de coordenação, colaborando com os professores em seu processo de resiliência.

Na equipe deve ter profissionais ligados à gestão, bem como professores tutores que possam efetivamente planejar, propor os rumos do trabalho, aproveitando o conhecimento e a experiência que possuem em relação à instituição e à profissão. Segundo Marcelo García (1999) e Zabalza (2003) é importante a existência de uma equipe que coordene, acompanhe e avalie as atividades formativas.

A primeira etapa é diagnóstica e constitui-se em um momento importante de reflexão sobre as próprias experiências para situar-se e definir o que se quer fazer. O relato individual e coletivo torna-se referências para a formação. A proposta de um modelo de formação docente do IFTM está alicerçada nas reflexões e estudos sobre necessidades formativas, políticas públicas educacionais e dados coletados junto aos professores. A estrutura organizativa proposta não esgota e nem limita possibilidades, apenas aponta um norte que pode ser repensado e alterado pelos sujeitos. A indicação de espaços faz-se necessária e é indicativo da compreensão de como ocorre a formação, o docente e a instituição.

Cunha (2008) faz considerações sobre os conceitos de espaços, lugares e territórios onde se instituem os processos de formação do professor da educação superior. A autora explicita “quando um espaço se transforma em lugar e quando este alcança a condição de território”. Considerar a escola como espaço de formação continuada docente é uma das propostas desta investigação. Ao propor a formação continuada de professores para a educação superior, faz-se necessário explicitar o lugar da formação para a docência e as políticas para a institucionalização dessas práticas.

O propósito da presente investigação é compreender as necessidades formativas de professores da educação superior no IFTM, seus motivos e desejos para propor um modelo de [trans]formação docente. A proposta de um modelo pressupõe a análise de diferentes modalidades, formatos e significados da formação. É necessário também identificar as motivações políticas e institucionais, as bases epistemológicas que vão nortear as experiências e analisar o impacto das mesmas na qualificação da educação superior.

Nesse sentido, explicitar o lugar da formação para a docência do professor da educação superior é necessário. As alternativas propostas

[...]envolvem a formação no território do trabalho, incluindo as iniciativas institucionais de formação continuada. Envolvem, também, as ações institucionais que acontecem por iniciativa dos próprios grupos de professores/projetos/associações profissionais etc. e, ainda, a formação nos espaços/cursos que qualificam os sujeitos a disputar/manter a condição de docente da educação superior (CUNHA, 2008, p. 183).

Nesse início do século XXI, podem-se encontrar os seguintes formatos regulares de formação de professores para a educação superior: cursos de Especialização em Docência Universitária; cursos de Mestrado e Doutorado que optam por incluir nos seus currículos a disciplina de Metodologia do Ensino Superior; experiências do Estágio de Docência, instituído pela CAPES; os Programas de Pós Graduação em Educação que abrigam candidatos de outras áreas para desenvolver pesquisas relacionadas com a pedagogia universitária; Programas de Pós-Graduação de outras Áreas que possuem Linhas de Pesquisa relacionadas com a docência e/ou o ensino-aprendizagem. Essas dimensões explicitadas estão disponíveis em várias instituições, e algumas delas estão presentes no IFTM e são alternativas de formação buscadas pelos professores da educação superior.

Na presente investigação, os espaços formativos deverão desenvolver outras dinâmicas de formação, além dessas já consolidadas no contexto educacional. Tendo a colaboração e, simultaneamente, a partilha como princípios orientadores, o modelo de [trans]formação docente apresentará os referenciais teóricos e as bases conceituais que serão coletivos, e os grupos de professores reunirão em torno de interesses comuns, mantendo diálogo com construtos teóricos de suas áreas de conhecimentos específicos.

Na perspectiva de definir as referências conceituais do modelo de [trans]formação faz-se necessário esclarecer o uso de termos para contextualizar a especificidade do que está sendo proposto. Como afirma Foucault (1987, p. 75) “certamente os discursos são feitos de signos: mas o que fazem é mais que utilizar esses signos para designar coisas. É esse mais que os torna irredutíveis à língua e ao ato da fala. É esse mais que é preciso fazer aparecer e que é preciso descrever”.

No caso do modelo de [trans]formação docente, partindo da perspectiva individual ao espaço institucional, os termos trajetórias e lugares são essenciais para a compreensão dos diferentes espaços de formação. A concepção de lugar e sua interface com as expressões espaço e território ao serem analisados, constituirão em referenciais teóricos do modelo.

No Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa (1986, p. 699) encontram-se as seguintes definições para os termos selecionados: espaço: distância entre dois pontos ou a área ou o volume entre limites determinados; lugar: espaço ocupado, espaço próprio para determinado fim (Novo Dicionário Aurélio, 1986, p. 1051); território: área de um país; porção de terra; base geográfica sobre a qual há o exercício de soberania (Novo Dicionário Aurélio, 1986, p. 1669).

Usando a Wikipédia – Enciclopédia Livre (2019), amplia-se a concepção anterior de lugar. Diz o texto que lugar ou local, de forma geral, é uma porção do espaço qualquer ou um

ponto imaginário numa coordenada espacial percebida e definida pelo homem por meio de seus sentidos. A compreensão dos significados desses termos ultrapassa a preocupação com o uso gramatical correto dos mesmos e encaminha para reflexões importantes sobre as estruturas sociais de poder.

Os termos são polissêmicos, mas importantes para a compreensão do que se pretende com o uso dessa terminologia que envolve distintos significados. Questões levantadas por Cunha (2008), e orientaram o modelo de [trans]formação docente, implicam na análise da relação entre os termos espaço, lugar e território.

(a) Quando um espaço se transforma em um lugar? As IES são, em princípio, o espaço da formação de professores da educação superior. Duas direções estão presentes nessa dimensão da formação. A primeira, e mais institucionalizada, refere-se à formação que ocorre na pós-graduação *stricto sensu*, já que os cursos de mestrado e/ou doutorado são condições legais para o exercício da docência da educação superior. Esses cursos garantem a formação para a pesquisa e a perspectiva de que o sujeito está apto a produzir conhecimentos.

A segunda, menos comum, é a formação para a docência que, em geral, se faz no formato de educação continuada. Por ela pressupõe-se a condição de melhoria das práticas de ensinar e aprender, próprias de um professor. É possível que os docentes e as IES reconheçam outros espaços de formação, mas sempre com menos incidência e legitimidade.

Entre eles, segundo Cunha (2008), o que mais se destaca é o mundo do trabalho, especialmente, em algumas carreiras em que o exercício profissional garante a consolidação de saberes (áreas da saúde, do direito, da engenharia e do jornalismo, por exemplo). As carreiras tecnológicas também são valorizadas porque ocorrem a partir de investimentos em ciência e tecnologia que fazem algumas empresas. São profissões que encerram saberes ligados ao fazer e à prática profissional e de gestão, e esses podem ser valorizados nos processos de formação dos professores.

Voltando à questão posta, inicialmente, é necessário frisar que a existência do espaço garante a possibilidade da formação, mas não a sua concretização. O espaço, portanto, é potencial, pois possibilita a realização de programas de formação docente, mas não garante a sua efetividade. Este espaço está ligado à missão institucional e à representação que dela faz a sociedade, incluindo os docentes e os alunos.

Afirma Detoni (2007, p. 38) que “o homem sempre percebeu que espaços deveriam ser criados, antes que por necessidades físicas, pela afinidade com a tarefa a ser neles cumprida”. Se as tarefas não se cumprirem, os espaços perdem a condição humana de exercício da ética própria do estar com o outro no mundo, como queria Heidegger (1999).

(b) O que transforma o espaço em lugar? É pela ação humana que o espaço se transforma em lugar. A constituição do lugar ocorre quando se atribui sentido ao mesmo, reconhecendo a sua legitimidade para localizar ações, expectativas, esperanças e possibilidades. Quando se diz “esse é o lugar de”, extrapola-se a condição de espaço porque adquire um sentido cultural, subjetivo e próprio ao exercício de tal localização.

Expressões como “esse é o lugar de” evidenciam uma dimensão política e cultural dos lugares, pois eles extrapolam uma dimensão física e espacial para assumir uma condição cultural, humana e subjetiva. Entram em cena as representações que os sujeitos fazem dos lugares e o sentido que atribuem aos mesmos. O IFTM como espaço de formação pode ou não se transformar em lugar de formação. O lugar representa a ocupação do espaço pelas pessoas que lhe atribuem significado e legitimam sua condição. Nessa investigação, o espaço foi definido como um dos elementos constituintes do modelo de [trans]formação docente.

Para tal, é preciso analisar o sentido da construção dos lugares e de como os sujeitos em formação os reconhecem na sua legitimidade. O lugar, então, é o espaço preenchido, mas a partir dos significados de quem o ocupa. Nem sempre os espaços de formação dos docentes da educação superior são ocupados e, por essa razão, não se transformam em lugares. Os lugares são preenchidos por subjetividades.

É nesse sentido que os espaços vão se constituindo lentamente como lugares “passando a ser dotados de valores e inserindo-se na geografia social de um grupo, que passa a percebê-los como sua base, sua expressão...” (Lopes, 2007, p. 77). Quando a subjetividade atribui sentido aos lugares, eles se tornam parte das pessoas.

O IFTM ocupará o lugar da formação quando os sujeitos que participarem desse processo se beneficiarem e incorporarem as experiências vividas na sua biografia, atribuindo sentidos ao que viver naquele lugar. As experiências que darão ao IFTM a condição de lugar de formação ocorrerão quando nele a condição de *locus* cultural fizer intermediações de significados com os sujeitos em formação. Nessa perspectiva, constrói-se uma teia de relações que torna possível a produção de sentidos, perpassados pelas relações de poder que se estabelecem na relação espaço-lugar de formação.

(c) Quando o lugar se constitui em território? A definição de território retirada do Novo Dicionário Aurélio (1986, p. 1669) identifica o termo como “área de um país... porção de terra... base geográfica sobre a qual há o exercício de soberania”. Essa formulação induz a algumas reflexões. A definição de território inclui relações de poder.

O território tem uma ocupação, e essa revela intencionalidades: a favor de que, e contra que se posiciona. Não há territórios neutros. A ocupação de um território se dá no confronto

entre forças. Os lugares são ocupados quando os sujeitos fazem escolhas que preencherão os espaços e os transformarão em territórios. A escolha de uma dimensão anula a condição da outra se estabelecer. Mesmo assumindo a possibilidade da contradição e da dialética, as forças em tensão revelam predomínios que sinalizam disputas de poder.

Lopes (2007, p. 80) afirma que “o território é, assim, um espaço mediado pelas representações construídas por um determinado grupo ao estabelecer seu poder frente a outro e que se apropria do espaço como forma de sua expressão e projeção”. Nessa afirmativa, é possível perceber a relação entre espaço, lugar e território. “O espaço se transforma em lugar quando os sujeitos que nele transitam lhe atribuem significados. O lugar se torna território quando se explicitam os valores e dispositivos de poder de quem atribui os significados” (CUNHA, 2008, p. 185).

No modelo de [trans]formação docente, os espaços se tornarão lugares de formação, quando os professores conferirem sentido aos formatos e alternativas estabelecidos com esse objetivo conferindo legitimidade aos mesmos. As transformações desses lugares em territórios ocorrerão quando ações se tornarem uma cultura, delineando processos decisórios e visões epistemológicas que se façam preponderantes. Os territórios têm certa estabilidade, e a alteração de suas fronteiras é sempre resultado de lutas concorrenciais.

Para se constituir em lugar é preciso que fique evidente a legitimidade da proposição formativa, que será percebida por meio de reconhecimento de sua pertinência e validade. Os territórios – serão percebidos por indicadores que incluem o aporte legal e institucional que sustenta as propostas e os programas de formação. Decorre, também, do tempo de ocupação, que revela a intensidade da sua institucionalização e o reconhecimento de seus efeitos pelos beneficiários das ações formativas.

Refletir sobre as ações educativas no IFTM constitui-se um passo fundamental para escrever um novo momento histórico institucional. A escolha será dos seres humanos envolvidos nessa trajetória. Segundo Armando Marino Filho (2019, p. 9 e 10)

A atividade educativa, no entanto, enfrenta condições muito adversas nos dias atuais e que põem em risco a melhor humanização para todos. Esta, sendo histórica e cultural, pode ocorrer por muitos vieses teóricos, práticos e éticos. Podemos intencionalmente objetivar uma formação prática e instrumental, mas também uma que seja crítica e formadora da consciência em níveis os mais elevados nos sujeitos do processo educativo. É possível, então, uma educação para a liberdade e para uma sociedade justa.

Em cada passo delineado, reside um modo particular de compreender a formação, o docente e a instituição. Esse trabalho limitou-se a apontar diretrizes, a partir de reflexões que devem nortear a elaboração de um modelo de formação continuada de professores. Não há

receitas prontas. Cada instituição e seus profissionais são únicos e compete a cada equipe propor o seu próprio modelo de formação continuada docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O exercício do pensamento abstrato sobre o objeto de estudo da presente investigação, de modo permanente, a partir da análise da realidade empírica, dos conhecimentos científicos da área e do referencial legal, como gênese, possibilitaram esta produção teórica. Sistematizar e socializar a produção do processo investigativo constituiu-se na contribuição para o avanço do debate acadêmico. A elaboração de conhecimento teórico na academia é o modo como o homem responde aos problemas que mobilizam as pessoas e refletem necessidades sociais e individuais a serem atendidas.

As necessidades objetivadas no objeto pressupõem a definição de um caminho a ser seguido em busca de respostas ou do surgimento de outras necessidades. A trajetória investigativa da presente pesquisa foi construída a partir de estudos teóricos de vários autores, de documentos, em especial, da legislação pertinente ao tema, e em movimentos de observação e análise da essência do fenômeno numa busca permanente de sistematizar seus aspectos essenciais.

Tendo como referencial teórico o método materialista histórico dialético, o que pressupõe partir da observação da realidade caótica, analisá-la em sua essência para a partir daí configurá-la com nova qualidade para produzir o concreto pensado e chegar a uma síntese em relação à realidade inicial. Para isto, foi preciso compreender que a realidade empírica está em permanente movimento e este é um dos princípios norteadores das investigações a partir do materialismo histórico dialético. A produção teórica de uma realidade em movimento implica que os propósitos investigativos estarão em permanente mudança em todas as dimensões da vida pessoal dos sujeitos que integram aquele contexto e do social resultante das inter-relações que ocorrem no grupo que está sendo investigado. Este fato vai refletir contradições, perplexidades, antagonismos e paradoxos.

É a lei da unidade dos contrários responsável por desencadear a mudança e os processos revolucionários que decorrem do somatório e da modificação da quantidade em qualidade. É a dialética do mundo que possibilita a compreensão da realidade a partir de uma postura também dialética. A análise do fenômeno observado ocorreu nesta perspectiva dialética. Os elementos específicos foram considerados como componentes de um todo em suas interações, influências externas, internas e multideterminações diversas. Foi uma construção inicial, fruto de um esforço imenso, uma vez que esta foi a primeira experiência da pesquisadora na utilização desse método.

A compreensão da realidade a partir da dialética materialista constituiu-se em uma trajetória a ser construída pela pesquisadora na busca de respostas para novos problemas. Esta tese foi construída a partir de dados obtidos nas pesquisas bibliográfica e documental e na aplicação do questionário sobre o fenômeno necessidades de formação continuada de professores da educação superior no IFTM, no município de Uberaba – MG. Uma descrição geral de toda a tese encontra-se na Introdução do trabalho. De início, foi necessário compreender a questão da formação do professor, na atualidade, e as várias abordagens teóricas e legais sobre o tema para chegar no específico da formação continuada docente. Essa busca resultou na construção do primeiro capítulo.

Para aprofundar no conhecimento foi necessário delimitar o método. Qual trajetória seria mais adequada para a análise do que se propõe realizar nesta investigação. Este foi o tema abordado no segundo capítulo: o método. Definido o caminho da investigação, para sair da aparência e aprofundar no conhecimento do objeto optou-se pela aplicação do questionário que permitiu a análise dos elementos constitutivos do processo observado e possibilitou a construção do capítulo cinco contendo diagnóstico e análise de necessidades formativas de professores da educação superior no IFTM.

Ainda, era preciso conceituar necessidade. As necessidades constituem-se no princípio que desencadeia as atividades. A relação que existe entre o desenvolvimento dos processos internos da mente com a atividade humana concreta é essencial. Na relação do sujeito com o objeto, a atividade se concretiza por meio de ações, operações e tarefas, suscitados por necessidades e motivos. Esse processo promove a internalização da cultura que será essencial no desenvolvimento das capacidades humanas. Por se tratar de um termo polissêmico, a análise de várias abordagens no terceiro capítulo trouxe os esclarecimentos necessários para a compreensão do fenômeno objeto desta pesquisa.

O capítulo quatro deu prosseguimento às análises realizadas, contextualizando de modo mais detalhado, do ponto de vista histórico, a construção da realidade no IFTM. O capítulo cinco discorre sobre o diagnóstico de necessidades de formação continuada de professores da educação superior do IFTM que foi realizado com os dados construídos a partir da aplicação do questionário, e contribuiu significativamente com a indicação de pontos básicos para a construção do modelo de [trans]formação docente continuada de professores no IFTM. O modelo constituiu-se no capítulo seis desta tese. As conclusões foram elaboradas na sequência.

A construção do texto seguiu, portanto, um encadeamento lógico e coerente ao movimento da pesquisa. A opção pelo materialismo histórico dialético determinou a necessidade do diagnóstico a partir de uma intervenção empírica no contexto investigado, que

foi fundamental em relação ao rigor científico por meio da unidade conteúdo-forma, presente no percurso investigativo.

Na orientação da trajetória da pesquisa, o problema: quais são as necessidades de formação continuada de professores da educação superior, e como solucioná-las? Seria possível a identificação de necessidades formativas, visto que a maioria dos professores da educação superior no IFTM, embora tenham titulação em nível de pós-graduação, muitos deles atuam de forma reprodutiva e tecnicista, uma vez que o contexto histórico ressalta essa tradição, ainda, predominante na organização institucional.

Sem um domínio de conhecimentos pedagógicos que pudesse desencadear na ação pedagógica maior autonomia do professor em relação às opções didáticas assumidas com coerência quanto à unidade teoria-prática e conteúdo-forma, o que se constata na instituição são características de um ensino ainda muito tecnicista. Com o objetivo geral de compreender as necessidades formativas e a proposição do modelo de [trans]formação docente continuada, objetivo e problema apontavam para o objeto necessidades de formação continuada de professores da educação superior no IFTM.

Esses elementos foram motivadores e mobilizadores em todo o percurso da investigação teórica, documental e prática. Os discursos sobre qualidade da educação e sua estreita relação com a formação do professor, que estará à frente do processo, constituiu uma indagação pessoal, mas é, sobretudo, social. Como conseguir bons resultados educacionais com professores que não passaram por um processo formativo adequado? E qualidade de atuação de professores não fica restrita às competências e habilidades tão proclamadas por teóricos, políticos e outros profissionais.

De fato, há um pressuposto de que desenvolvendo a educação desenvolve a economia, que por sua vez melhora as condições e a qualidade de vida. Seria isso mesmo? Uma sociedade desenvolvida, civilizada, mais compreensiva, cooperativa e democrática tornaria as pessoas mais felizes? É possível que sim. Todavia, a questão fundamental que se coloca para a educação é torná-la fator de aprimoramento dos humanos para uma sociedade mais ética.

É necessária uma educação alicerçada em conhecimentos sólidos para todos, mas é preciso que o processo educacional vá além dos conhecimentos atrelados apenas aos valores materiais e econômicos e busque um compromisso legítimo e verdadeiro com a formação humana para uma vida melhor para os humanos enquanto seres relacionais e não apenas como *homo faber*, como homem produtivo.

Nesse sentido, a investigação tendo como objeto as necessidades formativas docentes cumpre uma função social ao oportunizar a discussão sobre conhecimentos numa dimensão que

ultrapassa o teórico-prático e entra numa dimensão filosófica dos valores éticos enquanto princípios norteadores da formação humana. Discutir formação de professores oportuniza essa ampliação dos discursos que cuidam dos aspectos técnicos, teóricos e práticos dos conhecimentos. É preciso ter clareza das finalidades do processo educativo e do compromisso com o desenvolvimento das habilidades intelectuais superiores que proporciona o desenvolvimento do ser humano no homem. Essa é a proposta da Teoria da Atividade, cujos fundamentos estão em Vigotisky (2001 e 2014), Leontiev (1978) e Davidov (1988).

Refletir sobre o conceito de humanização, na perspectiva da teoria histórico cultural é fundamental. É preciso que a proposta educacional tenha como direção a apropriação da produção sócio-histórica de conhecimentos nas diferentes áreas. A memorização de conceitos e tentativas de ensaio e erro na solução de problemas muito utilizados como método nas escolas brasileiras não tem respondido a contento às necessidades educacionais. É preciso buscar outras estratégias, outros fundamentos teóricos que possam embasar e dar mais suporte à ação docente. Algumas considerações foram tecidas sobre a Teoria da Atividade quando foi tratada a questão de necessidades docentes. Esse pode ser um caminho a ser trilhado a partir do aprofundamento sobre essa proposta.

O trabalho produziu contribuições em termos de sínteses teóricas e no diagnóstico empírico foi possível caracterizar o perfil profissional de professores da educação superior no IFTM, além de apontar necessidades formativas docentes continuadas. Corroborando com o que já está proposto em outras pesquisas foi possível identificar o IFTM como um ambiente peculiar e complexo no que diz respeito às suas finalidades e atribuições o que exige uma formação específica de seus professores.

Os professores atuam no ensino, na pesquisa e na extensão e, também, em atividades de gestão, decorrendo daí várias responsabilidades e sobrecarga de trabalho, considerando a diversidade das áreas de atuação docente. Mesmo assim, verificou-se ampla participação em atividades de formação continuada – o que contribui para superar a falta de reconhecimento social da profissão, e até certa mobilização de professores no sentido de realizar com mais qualidade o ensino e assim contribuir para uma maior valorização do magistério.

A caracterização do perfil do professor produziu compreensões que poderão suscitar a realização de novas pesquisas com o aprofundamento sobre as questões levantadas. Pode-se questionar o gênero e a prevalência do homem em relação à mulher na educação superior e quais implicações teriam para o ensino esse fato. Os ciclos da carreira e sua caracterização constituem-se em ferramentas importantes para se trabalhar à docência dispensando ao professor atenção e atividades mais condizentes com o momento por ele vivenciado.

A reflexão sobre a avaliação dos professores acerca de seus saberes possibilita uma revisão de posturas adotadas e a busca de novos procedimentos. A memorização de conceitos teóricos sem a devida transposição dos mesmos para a prática pedagógica é uma referência que precisa ser repensada. A reprodução de aulas sem um referencial teórico que lhe confira sentido também está a exigir novos posicionamentos. Um terceiro procedimento ocorre a partir da unidade teoria-prática que se objetiva na materialização do ensino. É a referência da práxis quando ocorre a apropriação de um conceito e a atuação didática se dá a partir dele, a prática traduz de forma ativa o conceito assimilado, pensado e reproduzido.

Na práxis ocorre o processo de humanização porque há o desenvolvimento de habilidades intelectuais superiores por meio da apropriação sócio-histórica do conhecimento, quando acontece a apreensão dos conceitos e de suas características essenciais no confronto com a experiência e esse saber é usado para resolver as situações que se apresentam no fazer pedagógico.

Compreender diferentes formas de atuação do professor ajuda na proposição de temas e de etapas para trabalhar as necessidades de formação continuada docente. As manifestações dos professores denotam o interesse em socializar e compartilhar experiências tanto em relação aos conhecimentos específicos quanto aos pedagógicos o que favorece a criação de um ambiente institucional favorável para a construção da práxis como parâmetro do processo de aprendizagem, mas, sobretudo, de desenvolvimento pessoal e profissional do professor.

O conceito de formação continuada a partir da atualização e aprofundamento em avanços do conhecimento – posto nas discussões internacionais – que seria o aprimoramento de profissionais nas transformações, renovações e inovações de suas áreas, dando sustentação à sua criatividade pessoal e à de grupos profissionais, em função dos rearranjos nas produções científicas, técnicas e culturais nortearam o desenvolvimento do modelo de [trans]formação docente no IFTM.

É nesta perspectiva que a formação continuada deve ocorrer no âmbito do ensino, em diferentes níveis, e no caso específico, em nível superior, com a realização de ações interdependentes e simultâneas numa ótica de unidade dialética visando o desenvolvimento pessoal e profissional de professores, e a partir daí, criar uma cultura institucional dialógica, de compartilhamento e compromisso na solução de situações críticas, mas, sobretudo, caminhar rumo a uma prática pedagógica mais criativa e inovadora.

O modelo de [trans]formação docente continuada será o início de um longo processo de aprendizagem docente, onde as possibilidades são pensadas e materializadas na organização didática que sempre terá a interferência de vários determinantes como participação dos

estudantes, as condições objetivas para a realização do momento didático, o alcance ou não dos objetivos de aprendizagem, dentre outros. Os estudos dos temas e a análise de situações de ensino-aprendizagem devem ser contínuos em um movimento permanente de ações interdependentes.

A formação continuada docente proporciona ganhos significativos para os envolvidos a partir de um trabalho colaborativo interpessoal, de estudo, análise e pesquisa, acompanhando de forma permanente todas as etapas do processo educativo. A problematização de conceitos em confronto com a prática ao tornar-se habitual, rotineira possibilita o desenvolvimento do senso crítico, da criatividade, das habilidades de observação, análise, elaboração de sínteses tão necessárias ao desenvolvimento profissional. O trabalho coletivo é uma necessidade para a construção de vínculos e de um ambiente de confiança e de crescimento, que numa atitude de permanente negociação possa encontrar soluções comuns aos problemas do ensino que se apresentam no cotidiano da instituição.

No decorrer da construção desta tese, houve uma busca dos referenciais sobre a aprendizagem docente, explicitando que esse processo está imbricado à construção de uma pedagogia para educação superior. A questão fundamental é compreender como ocorre a aprendizagem docente. Essa questão desdobra-se sobre os aspectos: como se aprende a ser professor e qual é o conhecimento pedagógico necessário para que essa aprendizagem ocorra. A partir de considerações teóricas e empíricas foi possível detectar a necessidade de que esse processo precisa ocorrer de modo consciente por parte do professor. Não há um modo generalizado de aprendizagem docente, mas alternativas diferenciadas em direção à construção de uma pedagogia para a educação superior.

Portanto, são duas as alternativas que surgem nesse processo de construção da docência na educação superior. A primeira refere-se à tomada de consciência do professor acerca do seu processo formativo, refletindo na e sobre a sua ação pedagógica. A segunda trata-se do modelo de [trans]formação continuada docente compreendendo espaços e momentos de interações para a construção do conhecimento pedagógico compartilhado viabilizado pelo diálogo, a reflexão de ideias, opiniões e contradições, oriundas deste processo interativo e mediacional.

Durante todo o percurso de construção desta tese insistiu-se na importância da construção de um modelo de [trans]formação que viabilizasse a aprendizagem de ser docente propiciando o compartilhamento interdisciplinar pedagógico e epistemológico dos saberes da docência, da integração e da troca de experiências necessárias à essa formação, ressaltando que a aprendizagem docente pressupõe um conjunto de políticas pensadas e planejadas para esse nível de ensino.

No que se refere à trajetória formativa de cada docente em particular compreende suas oportunidades de qualificação; sua interação com os alunos e com os demais docentes da instituição e de outras IES; o uso de novas tecnologias de comunicação e informação na implementação da docência, as demandas formativas propostas pela instituição; a interação com os contextos para os quais a formação discente ocorre; a socialização de conhecimentos pedagógicos compartilhados tanto de forma presencial como virtual; as ações auto e heteroformativas; a apropriação do conhecimento pedagógico compartilhado; o processo intersubjetivo no contexto de negociação; a construção compartilhada de sentidos e significados para as situações de ensino; a construção interativa de novas experiências organizadas, interpretadas e explicitadas simbolicamente.

O contexto para essa formação será a trajetória institucional e suas prioridades, os valores elencados pelo IFTM, a criação desses espaços formativos para o compartilhamento de experiências e conhecimentos, a socialização das políticas educacionais que as regem, a destinação de verbas governamentais, a abertura para a comunidade onde está inserida, o clima institucional comprometido com o grupo e seus participantes.

Os elementos constituintes da trajetória formativa do professor da educação superior não são considerados no processo formativo, uma vez que o ingresso e a progressão na carreira estão baseados na titulação e na produção científica, enfatizando a área de conhecimento científico e a função de pesquisador, desconsiderando o ensino e o conhecimento de ser professor.

Nas IES, a ausência de espaços institucionais para a construção de uma identidade coletiva de ser professor, onde ocorra o compartilhamento de experiências, dúvidas e auxílio mútuo que pudesse proporcionar a construção do conhecimento pedagógico dificulta a aprendizagem de ser professor e inviabiliza a construção coletiva de estratégias educativas. Valorizar a formação como um caminho para a transformação da prática aprimora a profissão e favorece uma visão positiva do professor sobre si mesmo. Esse processo exige uma postura reflexiva. A reflexão considerada como uma prática que traduz a tomada de decisões, a escolha das mediações e das concepções que fundamentam a ação pedagógica.

Nesta perspectiva é possível afirmar que a construção do conhecimento pedagógico ao ser compartilhado é capaz de potencializar o processo de aprender a ser professor. Esse processo compreende os conhecimentos científicos, os saberes e os fazeres de determinada área específica, mas envolve principalmente a sensibilidade do professor em termos de atitudes e valores, tendo a reflexão como componente essencial ao processo de ensinar, aprender e, sobretudo, de desenvolver-se profissionalmente.

O objetivo da reflexão é tornar-se consciente dos modelos teóricos usados na prática pedagógica e compará-los com outros referenciais teóricos mais formalizados. Com isso, é possível aproximar o domínio do saber (conhecimento científico) ao domínio do saber fazer (conhecimento prático). O pensamento do professor e as formas de desenvolver o ensino traduzem as concepções pessoais e se transformam em conhecimento pedagógico compartilhado. Há uma interação dialética entre esses conhecimentos.

O IFTM precisa se constituir como espaço de formação, no qual a organização pedagógica possa ser articulada de modo criativo, constituindo-se em um contexto inovador onde o protagonismo pedagógico seja reconhecido como caminho para emancipação dos processos formativos e da aprendizagem de ser professor. Desse modo, ao longo da trajetória docente, os professores vão se formando e se [trans]formando, tendo presentes as demandas da vida e da profissão. No entender de Marcelo García (1999), são sujeitos ativos, atores de sua própria história de formação.

As trajetórias formativas docentes em um contexto institucional organizado para essa finalidade compõem o modelo de [trans]formação continuada capaz de desencadear o aprender ser professor. Essa aprendizagem tem que ser planejada e esse planejamento deve ocorrer na perspectiva de uma ação-reflexão conjunta que irá paulatinamente construindo uma pedagogia do ensino superior envolvendo a aprendizagem e o desenvolvimento profissional de ser professor.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, W. M. J., & OZELLA, S. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. **Psicologia: ciência e profissão**. (online). 2006, vol. 26, n. 2, pp. 222-245. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-98932006000200006&script=sci_abstract&tlng=pt. Acessado em: 12/05/2019.

_____. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **R. Bras. Est. Pedag.** v. 94. n. 236. p. 299-322. Jan./abr. 2013.

AIRES, Luísa. **Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional**. E-book. Universidade Aberta, 2015. Disponível em: https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/2028/4/Paradigma_Qualitativo%20%281%c2%aa%20edi%c3%a7%c3%a3o_atualizada%29.pdf. Acessado em: 14/12/2018.

ALARCÃO, I. Reflexão crítica sobre o pensamento de Donald Schön e os programas de formação de professores. _____. (Org.). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto: Porto, 1996

ALMENDRALEJO, T. G. M. **El cuestionario como instrumento de investigación/evaluación**. 2003. Disponível em: http://www.univsantana.com/sociologia/El_Cuestionario.pdf. Acessado em: 08/12/2018.

ALVARADO PRADA, L. E. **Seção entrevista sobre formação continuada**. 2009. Disponível em: <<HTTP://www.uberaba.mg.gov.br/websemec/formacao/entrevista/pdf>> Acesso em 12/08/19.

ANDRÉ, M. Políticas de formação continuada e de inserção à docência no Brasil. In: **Educação Unisinos**, Volume 19, n. 1, p. 34-44, 2015.

_____. Pesquisa, formação e prática docente. In: _____. (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 12ª edição. Campinas, SP: Papirus, 2017.

AQUINO, O. F.; PUENTES, R. V. **Trabalho didático na universidade: estratégias de formação**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2011.

ARROYO, M. G. **Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis. RJ: Editora Vozes, 2000.

AZEVEDO, R. O. M et al. Formação inicial de professores da educação básica no Brasil: trajetória e perspectivas. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 12, n. 37, p. 997-1026, set./dez., 2012. Disponível em: <http://www.pos.uea.edu.br/data/area/publicacoes/download/4-4.PDF>. Acessado em: 16/07/2019.

BARBIER, J. M.; LESNE, M. **L'analyse des besoins em formation**. 2ª ed. Ver. E aum., (1ª ed. 1977), Paris, Robert Jauze. 1986.

BENEDITO A. V; IMBERNÓN MUÑOZ, F.; FÉLEZ RODRIGUES, B. Necesidades y propuestas de formación del profesorado novel de la Universidad de Barcelona. Profesorado. **Revista de Currículum y Formación de Profesorado**, vol. 5, n. 2, 2001, p. 1-25. Universidad de Granada. Granada, España.

BOLZAN, D. P. V.; ISAIA, S. M. de A. Pedagogia universitária e aprendizagem docente: relações e novos sentidos da professoralidade. **Rev. Diálogo Educ.** Curitiba, v. 10, n. 29, p. 13-26. 2010.

BOLZAN, D. P. V. Pedagogia Universitária e processos formativos: a construção do conhecimento pedagógico compartilhado In: Eggert; Traversini; Peres; Bonin. (Orgs.). Trajetórias e processos de ensinar e aprender: didática e formação de professores. 1 ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008, v. 1, p. 102-120.

BORGES, E. F.; ARAÚJO, J. C. S. Educação profissional, dualidade estrutural e neoprodutivismo. **Revista Educação em questão**. v. 57, n. 52, p. 1-33, e- 16002. abr./jun. 2019.

BORGES, E. F.; CECÍLIO, S. O trabalho docente no Brasil [década de 1950 aos dias atuais]: a precarização no contexto de (re)democratização. **Revista Holos**, ano 34, v. 5. 2018.

BORGES, E. F.; FAGIANE, C. C. Educação e trabalho no contexto da sociedade contemporânea. **Argumentos Pró-Educação**, Pouso Alegre, v. 3, nº 9, p. 536- 557, set. - dez., 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.24280/ape.v3i9.381>.

BRASIL. **Decreto 7.566**, em 23 de setembro de 1909, cria nas capitais dos Estados da República Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-norma-pe.html>. Acessado em: 13/05/2019.

_____. **Decreto n. 19.402**, de 14 de novembro de 1930. Cria uma Secretária de Estado com a denominação de Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19402-14-novembro-1930-515729-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acessado em: 19/07/2019.

_____. **Lei n. 378**, de 13 de janeiro de 1937. Dá nova organização ao Ministério da Educação e Saúde Pública. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1930-1939/lei-378-13-janeiro-1937-398059-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acessado em: 19/07/2019.

_____. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**, de 10 de novembro de 1937. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm. Acessado em: 13/05/2019.

_____. **Decreto-lei n. 4.127**, de 25 de fevereiro de 1942. Estabelece as bases de organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4127-25-fevereiro-1942-414123-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acessado em: 19/07/2019.

_____. **Decreto-lei n. 4.073**, de 30 de janeiro de 1942. Lei orgânica do ensino industrial. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4073-30-janeiro-1942-414503-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acessado em: 19/07/2019.

_____. **Decreto-lei n. 4.048**, de 22 de janeiro de 1942. Cria o Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários (SENAI). Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4048-22-janeiro-1942-414390-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acessado em: 19/07/2019.

_____. **Decreto-lei n. 4.244**, de 9 de abril de 1942. Lei Orgânica do Ensino Secundário. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del4244.htm. Acessado em: 19/07/2019.

_____. **Decreto-lei n. 6.141**, de 28 de dezembro de 1943. Lei Orgânica do Ensino Comercial. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-6141-28-dezembro-1943-416183-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acessado em: 19/07/2019.

_____. **Decreto-lei n. 8.529**, de 2 de janeiro de 1946. Lei Orgânica do Ensino Primário. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8529-2-janeiro-1946-458442-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acessado em: 19/07/2019.

_____. **Decreto-lei n. 8.530**, de 2 de janeiro de 1946. Lei Orgânica do Ensino Normal. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8530-2-janeiro-1946-458443-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acessado em: 19/07/2019.

_____. **Decreto-lei n. 8.621**, de 10 de janeiro de 1946. Dispõe sobre a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8621-10-janeiro-1946-416555-norma-pe.html>. Acessado em: 19/07/2019.

_____. **Decreto-lei n. 8.622**, de 10 de janeiro de 1946. Dispõe sobre a aprendizagem dos comerciários, estabelece deveres dos empregadores e dos trabalhadores menores relativamente a essa aprendizagem e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8622-10-janeiro-1946-416558-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acessado em: 19/07/2019.

_____. **Decreto-lei n. 9.613**, de 20 de agosto de 1946. Lei Orgânica do Ensino Agrícola. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-9613-20-agosto-1946-453681-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acessado em: 19/07/2019.

_____. **Lei n° 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Rio de Janeiro: Livraria Agir, 1968. (Coleção AEC).

_____. **Decreto n° 60.731**, de 19 de maio de 1967. Transfere para o Ministério da Educação e Cultura os órgãos de ensino do Ministério da Agricultura e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decree/1960-1969/decreto-60731-19-maio-1967-401466-norma-pe.html>. Acessado em: 24/02/2019.

_____. **Lei n° 5.540, de 28 de novembro de 1968**. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/109783/lei-5540-68>. Acesso em: 04 jan. 2019

_____. **Lei n° 5692**, de 11 de agosto de 1971. Fixa as diretrizes e bases do ensino de primeiro e de segundo graus, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm. Acessado em: 08/08/2019.

_____. **Lei n° 6.545**, de 30 de junho de 1978. Dispõe sobre a transformação das Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, do Paraná e Celso Suckow da Fonseca em Centros Federais de Educação Tecnológica e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-6545-30-junho-1978-366492-norma-actualizada-pl.html>. Acessado em: 08/08/2019.

_____. **Lei N° 8.948**, DE 8 de dezembro de 1994. Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/diarios/BuscaPaginasDiario?codDiario=574&seqPaginaInicial=36&seqPaginaFinal=36>. Acessado em: 24/02/2019.

_____. **Constituição República Federativa do Brasil**. Brasília. Senado Federal Centro Gráfico. 1988.

_____. Lei N° 9.394, de 20 de dezembro de 1996 - Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. In: **LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Biblioteca

Digital da Câmara dos Deputados. 7ª Edição. Brasília: Centro de documento e informação, 45p, 2012.

BRASIL. **Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997**. Regulamenta o §2º do art. 36 e os artigos 39 a 42 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov>>. Acesso em: 20 jan. 2018.

_____. **Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. 2004. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 20 jan. 2018.

_____. **Lei nº 11.195**, de 18 de novembro de 2005. Dá nova redação ao § 5º do art. 3º da Lei n. 8.948, de 8 de dezembro de 1994. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11195.htm. Acessado em 24/02/2019.

_____. **Decreto Nº 5.840**, de 13 de julho de 2006. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5840.htm. Acessado em: 24/02/2019.

_____. **Decreto nº 6.302**, de 12 de dezembro de 2007. Institui o Programa Brasil Profissionalizado. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6302.htm. Acessado em: 24/02/2019.

_____. **Lei nº 11.892**, de 29 de dezembro de 2008, institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm. Acessado em: 13/05/2019.

_____. **Lei Nº 12.014**, de 6 de agosto de 2009. Altera o art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com a finalidade de discriminar as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da educação. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2009/lei-12014-6-agosto-2009-590195-norma-pl.html>. Acessado em: 20/02/2020.

_____. **Lei nº 12.513**, de 26 de outubro de 2011. Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec); altera as Leis nº 7.998, de 11 de janeiro de 1990, que regula o Programa do Seguro- Desemprego, o Abono Salarial e institui o Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), nº 8.212, de 24 de julho de 1991, que dispõe sobre a organização da Seguridade Social e institui Plano de Custeio, nº 10.260, de 12 de julho de 2001, que dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior, e nº 11.129, de 30 de junho de 2005, que institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem); e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2011/lei-12513-26-outubro-2011-611700-norma-pl.html>. Acessado em 24/02/2019.

_____. Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014 – Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências (Metas e Estratégias). In: **PNE – Plano Nacional de**

Educação. Biblioteca Digital da Câmara dos Deputados. Brasília: Câmara dos Deputados. Edições Câmara. Série Legislação n. 125, p. 75-81, 2014.

_____. **Resolução CNE/CP Nº 2**, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79631-rcp002-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acessado em 21/02/2020.

_____. **Resolução Nº 4**, de 17 de dezembro de 2018. Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com base na Resolução CNE/CP nº 2/2017, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 15/2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2018-pdf/104101-rcp004-18/file>. Acessado em: 21/02/2020.

_____. CNE. **Resolução n. 02**, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=77781%E2%80%9D>. Acessado em: 20/02/2020.

_____. **Censo da Educação Superior** – Notas Estatísticas 2017, Diretoria de Estatísticas Educacionais (DEED), Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), Brasília, 2018.

CÂNDIDO, A. **Os parceiros do Rio Bonito**. In: GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S.; ANDRÉ, M. E. D. A. de; ALMEIDA, P. C. A. de. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019. São Paulo: Duas Cidades, 1971.

CANOAS (RS). Diretoria Pedagógica. Saberes em Diálogo, Docência, Pesquisa e Prática Pedagógica: Seminário Municipal. 2018 (Apresentação em powerpoint). In: GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S.; ANDRÉ, M. E. D. A. de; ALMEIDA, P. C. A. de. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. 2ª. Edição. São Paulo: Cortez Editora, 1991.

ClAVATTA, Maria. **O trabalho docente e os caminhos do conhecimento: a historicidade da Educação Profissional**. 1ª edição. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

_____. O conhecimento histórico e o problema teórico-metodológico das mediações. In: FRIGOTTO, Gaudêncio e ClAVATTA, Maria (Org.). **Teoria e educação no labirinto do capital**. 4 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2016.

CONTRERAS DOMINGO, J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CUNHA, M. I. O lugar da formação do professor universitário: o espaço da pós-graduação em educação em questão. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 9, n. 26, p. 81-90, jan./abr. 2009.

CUNHA, M. I. da; ZANCHET, B. M. B. A. A problemática dos professores iniciantes: tendência e prática investigativa no espaço universitário. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 189-197, set./dez. 2010. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/6999/5717>. Acessado em: 30/07/2018.

- CUNHA, M. I. da. Os conceitos de espaço, lugar e território nos processos analíticos da formação dos docentes universitários. **Educação Unisinos**. 12(3):182-186, set./dez., 2008.
- DAVIDOV, V.V. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico**: investigación teórica y experimental. (M. Shuare, Trans.) Moscú: Editorial Progreso, 1988.
- DAVIDOV, V.V. **Problemas do ensino desenvolvimental**: a experiência da pesquisa teórica e experimental na psicologia. Tradução de: José Carlos Libâneo e Raquel A. M. da Madeira Freitas. Moscú: Editorial Progreso, 1988.
- DAVIS, C.; NUNES, M.; ALMEIDA, P. 2011. **Formação Continuada de professores**: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, 129 p. (Relatório de Pesquisa).
- DETONI, A.R. Do espaço geométrico à espacialidade como vivida. In: LOPES, J. J; CLARETO, S. M (orgs.). **Espaço e educação**: travessias e atravessamentos. Araraquara, JM Editores, p. 21-42.2007
- DOURADO, L. F. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 36, nº 131, p. 299-324, abr.-jun., 2015.
- DUARTE, N. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (Por que Donald Schön não entendeu Luria). **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 24, n. 83, p. 601-625, 2003.
- DUSAVITSKIR, A. K. Educação desenvolvente e a sociedade aberta. **Ensino Em Re-Vista**, v. 21, n.1, p. 77-84, jan/jun. 2014.
- ELLIOT, J. La relación entre “comprender” y “desarrollar” el pensamiento de lo docentes. In: RASCO, J. F.; RUIZ, J.B.; GOMÉZ, A; I.P. (orgs.) **Desarrollo profesional del docente: política, investigación y práctica**. Madrid: Akal, 1998
- ESTEPA, M. P. *et al.* Las necesidades formativas docentes de los profesores universitarios. **Revista Fuentes**. Facultad de CC de la Educación. Universidad de Sevilla. v. 6, 2005, p.1-22.
- FERNÁNDEZ CRUZ, M. **Desarrollo profesional docente**. Edita: Grupo Editorial Universitario, 2006.
- FERREIRA, A.; DEMUTTI, C. M. e GIMENEZ, P. E. O. **A Teoria das Necessidades de Maslow: A Influência do Nível Educacional Sobre a sua Percepção no Ambiente de Trabalho**. XIII SemeAd – Seminários em Administração. Set. 2010. Disponível em: <https://www.etica.eco.br/sites/textos/teoria-de-maslow.pdf>. Acessado em: 27/05/2019.
- FIORENTINI, D.; CRECCI, V. Desenvolvimento Profissional Docente: um termo guarda-chuva ou um novo sentido à formação? In: **Formação Docente**. Belo Horizonte, v. 05, n. 08, p. 11-23, jan/jun. 2013.
- FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro, Ed. Forense-Universitária, 1987.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- FRIGOTTO, G. (Org.). **Educação e crise do trabalho**: perspectivas de final de século. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.
- FRIGOTTO, G. A formação e profissionalização do educador: novos desafios. In: SILVA, Tomaz T. da; GENTILLI, Pablo (Orgs.). **Escola S.A.** Brasília: CNTE, 1996.
- FRIGOTTO, G. e CIAVATTA, M. (Org.). **Teoria e educação no labirinto do capital**. 4ª edição. São Paulo: Editora Expressão Popular. 2016.

GAETA, M. C. D.; MASETTO, M. T. **O professor iniciante no ensino superior** - Aprender, Atuar, Inovar. 1ª. ed. São Paulo: Editora Senac, 2013, v. 1. 139 p.

GAMBOA, S. S. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias**. 2ª edição. Chapecó: Argos, 2014.

GARCÍA, C. M. *Formação de professores: para uma mudança educativa*. **Coleção Ciência da Educação Século XXI**. Porto: Porto Editora, 1999.

GATTI, B. A. *et al.* **Professores do Brasil. Novos cenários de formação**. Edições UNESCO. Brasília, 2019.

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

_____. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista Brasileira de Formação de Professores – RBFP**. Vol. 1, n.1, p. 90-102, mai./2009.

_____. Formação de Professores, Pesquisa e Problemas Metodológicos. In: **Contrapontos** - volume 3 - n. 3 - p. 381-392 - Itajaí, set./dez. 2003.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S.; ANDRÉ, M. E. D. de A. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

GATTI, B. A. *et all.* **Formação continuada de professores: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros**. Fundação Carlos Chagas. 2011.

GENTILLI, P. **Robin Hood, el mercado y otros cuentos de hadas: concentración económica y monopolio del conocimiento en el capitalismo posfordista**. Rio de Janeiro: UFF, 1993.

GIROUX, H A. Professores como intelectuais transformadores. In: _____. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999. P. 156-178.

GONZÁLEZ REY, F. **Pesquisa qualitativa e subjetiva: os processos de construção da informação**. Tradução: Marcel Aristides Ferrada Silva. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

HEIDEGGER, M. **Ser e tempo**. Petrópolis, Vozes, vol. 1, 1999.

HOUSSAYE, J. **Le triangle pédagogique**. 2014. Disponível em: https://www.google.com.br/search?source=hp&ei=2yX-XKjQOJ2Fk74PspKjqA4&q=jean+houssaye+triangle+p%C3%A9dagogique&oq=Jean+Houssaye&gs_l=psy-ab.1.2.0i2j0i22i30l8.14346.14346.20443...0.0.0.323.323.3-1.....0....2j1.gws-wiz.0.XyBdmx1cQ4. Acessado em: 10/06/2019.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, Antônio. **Vidas de professores**. 2ª edição, Porto: Porto Editora, 1995.

IMBERNÓN, F. É necessário conhecer de onde viemos para aonde vamos. In: _____. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010, p. 13-26.

_____. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. São Paulo: Cortez, 2009a.

_____. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9ª edição. São Paulo: Cortez, 2017b.

_____. Uma nova formação permanente do professor para um novo desenvolvimento profissional e coletivo. **Revista Brasileira de Formação de Professores**, v. 1, n. 1, maio, 2009, p. 31-42.

IMBERNÓN, F. **Inovar o ensino e a aprendizagem na universidade**. São Paulo: Cortez editora, 2019.

_____. **Qualidade do ensino e formação do professorado: uma mudança necessária**. Tradução de Silvana Cobucci Leite. Cortez editora, 2016.

_____(Org.) *et al.* **A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato**. Tradução de Ernani Rosa. ArtMed. 2008.

_____. Reflexiones globales sobre la formación y el desarrollo profesional del profesorado en el estado español y latinoamerica. In: IMBERNÓN, F.; SHIGUNOV NETO, A.; FORTUNATO, I. (Org.). **Formação permanente de professores: experiências ibero-americanas**. São Paulo: Edições Hipótese, 2019

KONDER, L. **O futuro da Filosofia da Práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KUENZER, A. Z. As políticas de formação: a construção da identidade do professor sobrance. **Educação e Sociedade**, Campinas, Ano XX, n. 68, dez. 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a09v2068>. Acessado em: 26/07/2019.

_____. Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 – Especial, out. 2007.

LANG, V. **De l'expression des besoins à l'analyse des pratiques dans la formation des enseignants**. **Recherche et Formation**, Lyon, France, n. 2, p. 37-49, 1987. Disponível em: <<http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/recherche-et-formation/RR002-03.pdf>>. Acesso em: 10/10/2018.

LENIN, V. I. **Cadernos filosóficos**, ed. Russa, 1947.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LESSA, S.; TONET, I. **Introdução à filosofia de Marx**. 2004. Disponível em: https://umuarama.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2012/06/Introducao_a_Filosofia_de_Marx.pdf. Acessado em: 10/10/2018.

LIBÂNEO, J. C.; FREITAS, R. A. da M. Vasily Vasilyevich Davydov: a escola e a formação do pensamento teórico-científico. In: LONGAREZI, A. M. e PUENTES, R. V. (Org.) **Ensino desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos**. 2ª edição. Uberlândia: EDUFU, 2015.

LIMA, E. F. de. Análise de necessidades formativas de docentes ingressantes numa universidade pública. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.** (online), Brasília, v. 96, n. 243, p. 343-358, maio/ago. 2015.

LONGAREZI, A. M.; FRANCO, P. L. J. A. N. LEONTIEV: a vida e a obra do psicólogo da atividade. In: LONGAREZI, Andréa Maturano e PUENTES, Roberto Valdés (Orgs). **Ensino desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos**. 2ª ed. Uberlândia: EDUFU, 2015.

LOPES, J.J. Reminiscências na paisagem: vozes, discursos e materialidades na configuração das escolas na produção do espaço brasileiro”. In: LOPES, J. J.; CLARETO, S. M (org.). **Espaço e educação: travessias e atravessamentos**. Araraquara, JM Editores, p.73-98. 2007.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4091392/mod_resource/content/1/Lud_And_cap3.pdf. Acessado em: 12/12/2018.

LURIA, A.R. **Desenvolvimento cognitivo**. São Paulo: Ícone, 1990.

LURIA, A.R. Diferenças culturais de pensamento. In: VIGOTSKI, L.S.; LURIA, A.R.; LEONTIEV, A.N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 11ª edição. São Paulo: Ícone; EDUSP, 2010.

MACHADO, L. R. de S. Mudanças na ciência e tecnologia e a formação geral frente à democratização da escola. In: ENDIPE, 7, **Anais**, Goiânia, 1994.

MAGALHÃES, L. K. C.; AZEVEDO, L. C. S. S. Formação continuada e suas implicações: entre a lei e o trabalho docente. In: **Cad Cedes**, Campinas, v. 35, n. 95, p. 15-36, jan./abr., 2015.

MALINOWSKI, B. K. (1884-1942). **Argonautas do pacífico ocidental: um relato do empreendimento e da aventura dos nativos nos arquipélagos da Nova Guiné melanésia**. Tradução de Anton P. Carr e Lígia Aparecida Cardieri Mendonça. 2 ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978. Disponível em: http://www.ppga.propesp.ufpa.br/ARQUIVOS/sele%C3%A7%C3%A3o%202016/Docfoc.com-MALINOWSKI_Argonautas-Do-Pacifico-Occidental-Os-Pensadores.pdf. Acessado em: 06/07/2019.

MARCELO, C; VAILLANT, D. Políticas y programas de inducción em la docência em latinoamérica. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1224-1249, 2017.

MARCELO GARCÍA, C. Pesquisa sobre a formação de professores: O conhecimento sobre aprender a ensinar. Faculdade de Ciências da Educação, Universidade de Sevilha. In: **Revista Brasileira de Educação**. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. Trabalho apresentado na XX Reunião Anual da ANPED, Caxambu, p. 51-75, setembro de 1997.

_____. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Coleção Ciência da Educação Século XXI. Porto: Porto Editora, 1999.

MARINO FILHO, A. Prefácio. In: MILLER, S.; MENDONÇA, S. G. de L.; KOHLE, É. C. (Org). **Significado e sentido na educação para a humanização**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2019.

MARTINS, L. M. **Os fundamentos psicológicos da pedagogia histórico-crítica e os fundamentos pedagógicos da psicologia histórico-cultural**. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 5, n. 2, p. 130-143, dez. 2013. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/125076/ISSN2175-5604-2013-05-02-130-143.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acessado em: 12/12/2018.

MARTINS, O. B; MOSER, A. Conceito de mediação em Vygotsky, Leontiev e Wertsch. **Revista Intersaberes**, vol. 7 n.13, p. 8 - 28 | jan. – jun. 2012.

MARX, K. **Manuscrtos econômicos – filosóficos e outros textos escolhidos**. Tradução de José Carlos Bruni *et al.* 2. ed. São Paulo: Abril Cultural. 1978.

MASLOW, A. H. **A theory of human motivation**. York University, Toronto, Ontario. 1943. Disponível em: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.318.2317&rep=rep1&type=pdf>. Acessado em: 28/05/2019.

_____. **Motivação e Personalidade**. 2ª edição. Late, Brandeis University. Harper & Row, Editoriais. Nova York, Evanston e Londres. 1954. Versão HTML básica. Disponível em: https://cra-rj.adm.br/publicacoes/textos_classicos/Motivation_and_Personality_Traduzido/files/assets/basic-html/page4.html. Acessado em: 14/06/2019.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MORAN, J. M. Ensino e aprendizagem inovadores com apoio de tecnologias. In: MORAN, J. M.; MARCOS, T. M. e MARILDA, A. B. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 21ª edição revista e atualizada. Campinas, SP: Papyrus, 2017.

NOLETO, M. J. Prefácio. In: GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S.; ANDRÉ, M. E. D. A. de; ALMEIDA, P. C. A. de. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019.

NORONHA, O. M. Epistemologia, formação de professores e práxis educativa transformadora. **Quaestio**, Sorocaba, SP, v. 12, p. 2-24, jul. 2010.

Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa. Rio de Janeiro, Ed. Nova Fronteira, 1986.

NÓVOA, A. **Formação de Professores e Profissão docente**. Lisboa: Universidade de Lisboa, 1992. Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/4758>. Acessado em: 23/11/2018.

_____. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

NUNES, M. C. F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação & Sociedade**, ano XXII, n. 74, 2001.

PACHECO, E. **Institutos Federais – uma revolução na educação profissional e tecnológica**. Brasília: MODERNA, 2011.

PEIXOTO, J. Da resistência e da dignidade. Trabalho docente em tempos de tecnologias digitais em rede. In: **Diversidade e tecnologias digitais**. 1ed. Cuiabá: EdUFMT, 2019, v. 3, p. 103-123.

_____. Resistência e transgressão como alternativa para inovar em tempos de autoritarismo. In: MILL, D. et al. **Escritos sobre educação e tecnologias: entre provocações; percepções e vivências**. 1 ed. São Paulo: Artesanato Educacional, 2020, v. 1, p. 21-32.

PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8ª edição. São Paulo: Cortez, 2018.

OLIVEIRA, A. B. F. de; LIMA A. I. B. Vigotski e os processos criativos de professores ante a realidade atual. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 42, n. 4. p. 1399-1419, out./dez. 2017.

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

POPPER, K. **Conjecturas e Refutações**. Brasília: Editora da UnB. s/d.

REPKIN, V.V. **Journal of Russian and East European Psychology**, vol. 41, no. 4, July–August 2003, pp. xx–xx. © 2003 M.E. Sharpe, Inc. All rights reserved. ISSN 1061–0405/2003 \$9.50 + 0.00.

_____. **Ensino desenvolvente e atividade de estudo**. Ensino Em Re-Vista, v.21, n.1, p.85-99, jan./jun. Uberlândia: UFU, 2014.

RODRIGUES, A.; ESTEVES, M. **A análise de necessidades na formação de professores**. Portugal: Porto Editora LTDA, 1993.

ROJAS, R. A. O. **La metodología del cuestionario**. Revista La Sociología en sus Escenarios / Centro de Estudios de Opinión / Universidad de Antioquia. Medellín. Colômbia, 1998. Disponível em: <https://www.nodo50.org/sindpitagoras/Likert.htm>. Acessado em: 08/12/2018.

SANTOS, E. A. G. dos; POWACZUK, A. C. H. Formação e desenvolvimento profissional docente no ensino superior. **Políticas educativas**. Campinas, v. 2, n. 1, p. 100-111, 2009.

SAUL, R. **As raízes renegadas da teoria do capital humano**. Sociologias, Porto Alegre, ano 6, nº 12, jul./dez. 2004, p. 230-273

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

_____. **O Conceito Dialético de Mediação na Pedagogia Histórico-Crítica em Intermediação com a Psicologia Histórico-Cultural**. Germinal: Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v. 7, n. 1, p. 26-43, jun. 2015. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/12463/9500>. Acessado em: 12/12/2018.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 79-91.

_____. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SCHULTZ, T. W. **O valor econômico da educação**. Tradução P. S. Werneck. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1973a.

_____. **O Capital Humano: Investimentos em Educação e Pesquisa**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1973b.

_____. **Investindo no Povo: O Significado Econômico da Qualidade da População**. São Paulo: Forense Universitária, 1987.

SEVERINO, A. J. Preparação técnica e formação ético-política dos professores. In: BARBOSA, R. L. (Org.). **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: UNESP, 2003. p. 71-89.

SOARES, M. As pesquisas nas áreas específicas influenciando o curso de formação de professores. In: ANDRÉ, M. (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 12ª edição. Campinas, SP: Papirus, 2017.

SOUSA, W. D. D. de. Do diagnóstico do ensino à sistematização da unidade imitação criação: uma intervenção didático-formativa com o formador de professores. In: **Obutchénie: R. de Didat. e Psic. Pedag.** Uberlândia, MG. v. 2, n. 3, p. 618-642, set./dez. 2018.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

_____. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério**. *Revista Brasileira de Educação*, Belo Horizonte, n. 13, p. 5-24, 2000.

TEIXEIRA, G. F. M.; SANTOS, P. P. dos. Docência universitária: percepções a partir do quadro teórico dos saberes docentes. **Ensino Em-Revista**, Uberlândia, v. 17, n.2, p. 355-376, jul./dez. 2010.

VASCONCELLOS, I. S de. As diferentes concepções sobre a identidade e os objetivos dos Institutos Federais: o caso do Instituto Federal do Triângulo Mineiro. In: BATISTA, E. L.; MÜLLER, M. T. (Orgs). **Instituições de Educação Profissional no Estado de Minas Gerais**. Uberlândia: Navegando Publicações. 2019.

VEIGA, I.P.A. Ensinar, aprender, pesquisar e avaliar com mapas conceituais. In: VEIGA, I.P.A. (org.). **Novas tramas para as técnicas de ensino e estudo**. Campinas, SP: Papirus, 2013.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins, 2001. Tradução de Paulo Bezerra.

_____. **Imaginação e Criatividade na Infância**. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

WIKIPÉDIA – Enciclopédia Livre. 2008. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org>. Acessado em: 25/10/2019.

ZABALZA, M. B. **Formación del profesorado universitario: mejorar a los docentes para mejorar la docência**. Educação, Santa Maria, v. 36, n. 3, p. 397-424, set./dez. 2011.

ZAYAS, C. C. A. de. **Metodología de la investigación científica**. Centro de estudios de educación superior “Manuel F. Grau”. Santiago de Cuba, 1995.

ZEICHNER, K. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. In: GERALDI, C. M.G.; FIORENTINI, D. (Org.). **Cartografias do trabalho docente: professor (a) – pesquisador (a)**. Campinas. SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB, 1998. p. 207-236.

APÊNDICE 1



UNIVERSIDADE DE UBERABA – UNIUBE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

INSTRUÇÕES: Com esta investigação buscamos identificar aspectos geradores de necessidades de formação continuada que possam contribuir para o desenvolvimento de uma prática social de educação mobilizadora dos saberes dos professores do IFTM. Esse questionário está organizado em quatro seções. A primeira seção refere-se aos dados sócio demográficos e funcionais que caracterizam o perfil dos respondentes. A segunda seção aborda quatro aspectos específicos da ação pedagógica: uso da pesquisa e das TICs no ensino, acolhimento ao professor novato e identidade profissional e objetivam detectar necessidades formativas na ação docente cotidiana. A terceira seção investiga o papel da Pesquisa Institucional e da Comissão Própria de Avaliação (CPA) no levantamento de necessidades formativas docentes. E, finalmente, a última seção indaga sobre atividades de formação continuada frequentadas pelos professores e o possível impacto das mesmas sobre o desempenho didático e na melhoria da aprendizagem dos alunos. Você perceberá que o questionário será respondido de forma rápida e fácil. Se julgar necessário utilize os espaços apropriados para sugestões e argumentações.

Questionário: Formação Continuada de Professores do IFTM¹⁵

I – Dados pessoais e funcionais

1 . Gênero:			
	Masculino		Feminino

2 . Anos de experiência docente:	
	De 0 a 5 anos
	De 6 a 15 anos
	De 16 a 25 anos
	Mais de 25 anos

¹⁵ O texto Introdutório e o Bloco 1 deste questionário foram adaptados do Questionário padrão elaborado pelo Prof. Orlando Fernández Aquino (PhD), para suas pesquisas sobre necessidades de formação continuada de professores. Os blocos II e III são de autoria da orientanda Elisabete Borges.

3 – Formação Acadêmica				
	Graduado			
	Especialista			
	Mestre			
	Doutor			
	Pós-doutorado			
Caso tenha pós-graduação (especialização, mestrado e doutorado), informar qual é a área da respectiva formação:				
()	SIM	()	NÃO	QUAL:

4 – Condição da formação acadêmica para atuar enquanto professor:	
	Autorizado (CAT – Certificado de Avaliação de Títulos)
	Tecnólogo (informar em que área)
	Licenciatura (informar em que área)
	Bacharelado (informar em que área)
	Mestrado (informar em que área)
	Doutorado (informar em que área)
	Pós-doutorado (informar em que área)
Outra(s). Especificar:	

5 – Níveis da docência em que atua (Pode marcar mais de uma opção, se for o caso)	
	Ensino Técnico e Médio
	Ensino Superior
	Pós-Graduação
Outro(s). Especificar:	

6 – Funções de gestão desempenhadas nos últimos 5 anos. (Pode marcar mais de uma opção, se for o caso)	
	Direção
	Vice Direção-
	Coordenação de Curso
	Pró-reitoria
	Nenhuma
Outra(s). Especificar:	

II – A seguir indique os itens que emergem e caracterizam a sua prática docente

7 – Coordenação/Orientação de Projeto de Pesquisa. (Pode marcar mais de uma opção, se for o caso)	
	Projeto de Iniciação Científica. Especificar: () PIC/CNPQ; () PIC/FAPEMIG; () PIC/Institucional

	Projeto de Trabalho de Conclusão de Curso. Especificar: () Graduação; () <i>Lato Sensu</i> ; () <i>Stricto Sensu</i>
	Projeto de pesquisa financiado por órgãos de fomento
	Projeto de pesquisa com financiamento institucional e/ou sem financiamento
	Projeto de pesquisa sobre a atividade docente
Outro(s). Especificar:	

8 – Coordenação/Orientação quanto ao uso de Tecnologia de Informação e Comunicação

Coordenação de curso de Educação à Distância e/ou Presencial

Professor de atividade sistemática de EaD (uso do Moodle, por exemplo)

Orienta os alunos quanto ao uso de tecnologias digitais móveis nos cursos presenciais e a distância

Orienta os alunos usando tecnologias colaborativas como *Blogs*, *You Tube*, *Twitter*, *Wiki* e/ou o *Google Docs* nos cursos presenciais e a distância

Outro(s). Especificar:

9 – Coordenação/Orientação das atividades de Acolhimento aos Professores Novatos deve envolver:

Equipe diretiva do IFTM

Equipe do RH e do Núcleo de Apoio Pedagógico (NAP)

Coordenação do Curso

Professor tutor (mais experiente) como orientador do professor novato

Outra(s) Especificar:

10 – A seguir, avalie e assinale os itens relacionados que, na sua opinião, contribuem para a construção de uma identidade necessária de professor.

Saberes da docência – experiência

Saberes da docência – conhecimento científico

Saberes da docência – conhecimentos pedagógicos

Refletir na e sobre a ação docente

Outro(s). Especificar:

III – A seguir, os setores indicados propiciam o levantamento de necessidades formativas docentes.

Avalie em que proporção ocorre a afirmativa proposta, assinalando com X os números indicados, onde 5 é a maior e 1 a menor:

11 – Coordenação/Orientação das atividades de Pesquisa Institucional propicia o acompanhamento contínuo de:

1. Projetos pedagógicos

2. Projetos de pesquisa e de inovação

3. Projetos de extensão

4. Projetos de educação inclusiva

5. Produção acadêmica docente.

Outra(s). Especificar:

12 – Coordenação/Orientação das atividades de Avaliação Institucional promove a melhoria e o aperfeiçoamento de: 5 4 3 2 1

1. Gestão administrativa e acadêmica
2. Infraestrutura dos cursos
3. Desempenho didático docente
4. Desempenho acadêmico discente e cumprimento de prazos para conclusão do curso

Outra(s) Especificar:

13 – Caso você tenha participado de alguma atividade de formação continuada, nos últimos 5 anos, cite-as e, se desejar, descreva as mesmas sucintamente indicando aspectos positivos em sua formação docente e os impactos observados na aprendizagem dos seus alunos.

Obrigada pela sua participação!¹⁶

¹⁶ Este questionário foi aprovado para a pesquisa de Doutorado da aluna Elisabete Borges na data de 14-02-2019. Proíbe-se a modificação e uso do mesmo sem autorização expressa do Orientador.

APÊNDICE 2



Uberaba, 14 de setembro de 2017

PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO

Magnífico Reitor do IFTM
Prof. Dr. Roberto Gil Rodrigues Almeida

Na condição de pesquisadores, solicitamos autorização de Vossa Magnificência para desenvolver, no Instituto Federal do Triângulo Mineiro – *Campus* Uberaba e Uberaba Parque Tecnológico, o projeto de pesquisa intitulado FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DO IFTM – um modelo de formação, tendo como foco o perfil dos professores do IFTM que atuam no ensino superior. O projeto é constituído como subprojeto de um estudo maior intitulado: “FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM MINAS GERAIS: POLÍTICAS, PROGRAMAS, NECESSIDADES E IMPACTOS NA APRENDIZAGEM DOS ALUNOS”, sob a responsabilidade do orientador Prof. Dr. Orlando Fernández Aquino. Para realizar a investigação, definiu-se como objeto da pesquisa: as necessidades de formação continuada de professores do IFTM e como solucioná-las, e como hipótese: as necessidades de formação continuada dos professores do IFTM e sua solução poderão ser enfrentadas a partir do estabelecimento das inter-relações entre as políticas públicas, os avanços científicos da área e a análise das necessidades dos professores, e como objetivo geral: propor um modelo de desenvolvimento profissional para os professores do IFTM. A metodologia utilizada na pesquisa terá uma abordagem quali-quantitativa, utilizando os seguintes procedimentos metodológicos: pesquisa documental (legislação vigente), pesquisa bibliográfica (publicações de pesquisadores da área) e pesquisa de campo, usando o método Delphi, com a aplicação de questionário aos professores de Educação Básica, Técnica e Tecnológica que atuam no ensino superior do IFTM – *Campus* Uberaba e Uberaba Parque Tecnológico trabalhando, se possível, com 20% do universo desses professores. Para análise de dados, realizar-se-á a análise e interpretação das fontes consultadas (bibliográficas e documentais); a estatística dos dados do

questionário com Microsoft Excel, e finalmente se triangularão os dados entre as três esferas da pesquisa (políticas, conhecimento científico da área e dados coletados junto aos professores).

Com este estudo espera-se apontar a real situação das necessidades de formação continuada de professores de Educação Básica, Técnica e Tecnológica do IFTM, e tendo como subsídio esse diagnóstico das necessidades, as políticas educacionais vigentes e a literatura disponível elaborar um modelo de formação continuada para esses docentes.

A proposta é convidar para a pesquisa professores que atuam no ensino superior, que tenham disponibilidade, aceitem participar e assinem o Termo de Consentimento Livre Esclarecido. Respeitaremos todas as legislações que protegem o sigilo das informações e dos dados coletados. Esclarecemos que os resultados se destinam somente a fins científicos e a identidade dos participantes será mantida em sigilo.

Disponíveis para quaisquer outros esclarecimentos, desde já, agradecemos.

Atenciosamente,

Elisabete Ferreira Borges
Aluna do Programa de Pós-graduação em Educação – Doutorado
Universidade de Uberaba – Campus Aeroporto – Uberaba

Prof. Dr. Orlando Fernández Aquino
Universidade de Uberaba – Campus Aeroporto – Uberaba
Telefone: (34) 33198811

APÊNDICE 3

Uberaba, ____ de _____ de 2019.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Nome do participante da pesquisa _____

Identificação (RG) do participante da pesquisa _____

Pesquisador Responsável: Prof. Dr. Orlando Fernández Aquino – RNE: V582309-0

Pesquisadora-assistente: Elisabete Ferreira Borges – RG: MG161.109.436-49

Título do projeto: **FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DO IFTM:** um modelo de formação.

Instituição onde será realizado: Universidade de Uberaba - UNIUBE

Identificação: Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), telefone e e-mail: CEP - UNIUBE: Av. Nenê Sabino, 1801 – Bairro: Universitário – CEP: 38.055-500-Uberaba/MG, tel.: (34) 3319-8959 e-mail: cep@uniube.br

Você _____ está

sendo convidado (a) para participar do projeto “**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DO IFTM:** um modelo de formação”, de responsabilidade do Pesquisador responsável, Prof. Dr. Orlando Fernández Aquino – RNE: V582309-0 e Pesquisadora assistente, Elisabete Ferreira Borges – RG MG161.109.436-49, desenvolvido na Universidade de Uberaba - UNIUBE.

O objeto de estudo da presente pesquisa está compreendido como: as necessidades de formação continuada de professores do IFTM e como solucioná-las. Esse objeto foi definido a partir da formulação do seguinte problema: Quais são as necessidades de desenvolvimento profissional dos professores do IFTM e como solucioná-las? E foi detectada a partir da análise dos documentos de política educacional e, em especial, de políticas e estudos precedentes sobre formação de professores. Por sua vez, o objetivo geral do trabalho será: propor um modelo de desenvolvimento profissional para os professores do IFTM. Esse objetivo geral desdobrou-se nos seguintes objetivos específicos:

7. Elaborar uma síntese das políticas sobre formação continuada dos professores no Brasil.

8. Sistematizar os resultados mais importantes da pesquisa sobre formação continuada de professores no Brasil.
9. Identificar as necessidades de formação continuada dos professores do IFTM.
10. Estabelecer as relações entre políticas públicas, resultados científicos da área e as necessidades de formação continuada dos sujeitos da pesquisa.
11. Validar na prática educativa um modelo para a formação continuada dos professores do IFTM

A pesquisa poderá trazer benefícios diretos para os participantes, na medida em que oportunizará a reflexão sobre o seu desenvolvimento profissional docente. A médio e a longo prazo, poderá despertar o seu interesse em dar continuidade à sua formação e ao seu desenvolvimento. Com a apresentação do propósito da pesquisa, se aceitar participar deste projeto, você responderá a um questionário impresso, com perguntas fechadas, e com campos para outros questionamentos, caso você queira se expressar além do que foi respondido nas questões fechadas.

Consideradas as características e circunstâncias da pesquisa, os riscos decorrentes de sua participação são mínimos. Você será respeitado em sua dignidade e autonomia, em suas opiniões e valores. Serão evitados os riscos e tomadas todas as medidas e cuidados para preservar a confidencialidade dos dados colhidos, e a proteção da privacidade dos sujeitos envolvidos. Serão tomadas medidas de precaução e proteção, a fim de evitar danos e atenuar seus efeitos. O material de pesquisa será guardado pelo pesquisador em arquivo trancado por cinco anos e, após esse período, será providenciado o correto descarte.

Pela participação no estudo, você não receberá nenhum pagamento, e também não terá nenhum custo. Você poderá desistir de participar da pesquisa a qualquer momento, sem nenhum tipo de prejuízo. Sinta-se à vontade para solicitar, a qualquer momento, os esclarecimentos que julgar necessário. Caso decida-se por não participar, ou por não querer ser submetido a algum procedimento que lhe for solicitado (a), nenhuma penalidade lhe será imposta.

Você receberá uma cópia desse termo, assinada pela equipe, na qual constam a identificação e os telefones dos membros pesquisadores, caso você queira entrar em contato com eles.

Assinatura do participante

Elisabete Ferreira borges – RG MG161.109.436.49
Pesquisadora Assistente
Telefone e e-mail: (34) 9.9280-1374–elisbate_borges@uol.com.br

Prof. Dr. Orlando Fernández Aquino – RNE: V582309-0
Pesquisador Responsável.
Telefone e e-mail: (34) 9.9158-6513 – orlando.aquino@uniube.br

ANEXO 1

SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DO TRIÂNGULO MINEIRO –

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA

Eu, Roberto Gil Rodrigues Almeida, Reitor, RG nº M 2.679.149, CPF nº 485.107.186-87, AUTORIZO **Elisabete Ferreira Borges**, RG 204460, CPF 161.109.436-49, a realizar pesquisa junto aos servidores docentes dos campi Uberaba e Uberaba Parque Tecnológico do IFTM – Instituto Federal do Triângulo Mineiro. Os referidos dados serão utilizados para compor a tese sobre "Formação Continuada de Professores do IFTM – um modelo de formação" do Doutorado em Educação, da Universidade de Uberaba.

A doutoranda se compromete a assegurar a identidade e a privacidade dos respondentes, de modo a proteger suas imagens, bem como garante que não utilizará as informações coletadas em prejuízo dessas pessoas e/ou da instituição, respeitando deste modo as Diretrizes Éticas da Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, nos termos estabelecidos na Resolução CNS nº 466/2012 e na Resolução CNS nº 510/2016, obedecendo as disposições legais estabelecidas na Constituição Federal Brasileira, artigo 5º, incisos X e XIV e no Novo Código Civil, artigo 20.

Uberaba – MG, 29 de setembro de 2017.

Roberto Gil Rodrigues Almeida

Reitor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro

ANEXO 2

PLATAFORMA BRASIL – APROVAÇÃO DO PROJETO

BUSCAR PROJETO DE PESQUISA:

Título do Projeto de Pesquisa:
 CAAE:

Pesquisador Responsável:
 Última Modificação:
 Tipo de Projeto:

Palavra-chave:

« SITUAÇÃO DA PESQUISA

- Marcar Todas
- Aprovado
- Em Apreciação Ética
- Em Edição
- Em Recepção e Validação Documental
- Não Aprovado - Não Cabe Recurso
- Não Aprovado na CONEP
- Não Aprovado no CEP
- Pendência Documental Emitida pela CONEP
- Pendência Documental Emitida pelo CEP
- Pendência Emitida pela CONEP
- Pendência Emitida pelo CEP
- Recurso Submetido ao CEP
- Recurso Submetido à CONEP
- Recurso não Aprovado no CEP
- Retirado
- Retirado pelo Centro Coordenador

LISTA DE PROJETOS DE PESQUISA:

Tipo °	CAAE °	Versão °	Pesquisador Responsável °	Comitê de Ética °	Instituição °	Origem °	Última Apreciação °	Situação °	Ação
P	80433317.9.0000.5145	2	ELISABETE FERREIRA BORGES	5145 - Universidade de Uberaba - UNIUBE		PO	PO	Aprovado	<input type="button" value="P"/> <input type="button" value="P"/>

ro | plataformabrasil.saude.gov.br/visao/pesquisador/gerirPesquisa/gerirPesquisaAgrupador.jsf

- Marcar Todas
- | | | |
|--|---|--|
| <input checked="" type="checkbox"/> Aprovado | <input checked="" type="checkbox"/> Não Aprovado no CEP | <input checked="" type="checkbox"/> Recurso Submetido ao CEP |
| <input checked="" type="checkbox"/> Em Apreciação Ética | <input checked="" type="checkbox"/> Pendência Documental Emitida pela CONEP | <input checked="" type="checkbox"/> Recurso Submetido à CONEP |
| <input checked="" type="checkbox"/> Em Edição | <input checked="" type="checkbox"/> Pendência Documental Emitida pelo CEP | <input checked="" type="checkbox"/> Recurso não Aprovado no CEP |
| <input checked="" type="checkbox"/> Em Recepção e Validação Documental | <input checked="" type="checkbox"/> Pendência Emitida pela CONEP | <input checked="" type="checkbox"/> Retirado |
| <input checked="" type="checkbox"/> Não Aprovado - Não Cabe Recurso | <input checked="" type="checkbox"/> Pendência Emitida pelo CEP | <input checked="" type="checkbox"/> Retirado pelo Centro Coordenador |
| <input checked="" type="checkbox"/> Não Aprovado na CONEP | | |

Buscar Projeto de Pesquisa

Limpar

LISTA DE PROJETOS DE PESQUISA:

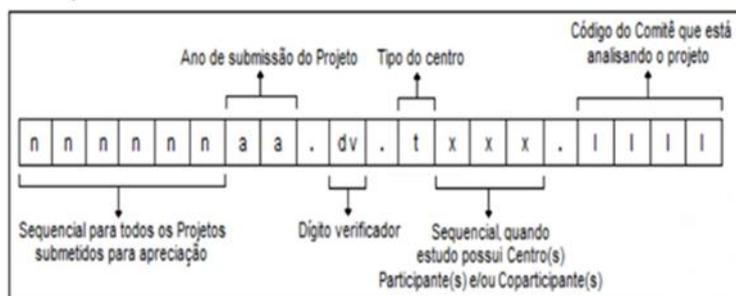
Tipo †	CAAE †	Versão †	Pesquisador Responsável †	Comitê de Ética †	Instituição †	Origem †	Última Apreciação †	Situação †	Ação
P	80433317.9.0000.5145	2	ELISABETE FERREIRA BORGES	5145 - Universidade de Uberaba - UNIUBE		PO	PO	Aprovado	 

LEGENDA:

(*) Tipo

P = Projeto de Centro Coordenador Pp = Projeto de Centro Participante Pc = Projeto de Centro Coparticipante

(*) Formação do CAAE



(*) Origem / Última Apreciação

PO = Projeto Original de Centro Coordenador	POp = Projeto Original de Centro Participante	POc = Projeto Original de Centro Coparticipante
E = Emenda de Centro Coordenador	Ep = Emenda de Centro Participante	Ec = Emenda de Centro Coparticipante
N = Notificação de Centro Coordenador	Np = Notificação de Centro Participante	Nc = Notificação de Centro Coparticipante