



DIAGNOSTICAR O PROCESSO DA FORMAÇÃO CONTINUADA DOS DOCENTES FOCADA NAS COMPETÊNCIAS E HABILIDADES TECNOLÓGICAS E PEDAGÓGICAS

DIAGNOSTICAR EL PROCESO DE LA FORMACIÓN CONTINUADA DE LOS DOCENTES FOCADA EN LAS COMPETENCIAS Y HABILIDADES TECNOLÓGICAS Y PEDAGÓGICAS

GALVÃO, Eva dos Santos Silva ¹

Resumo: As grandes mudanças ocorridas no cenário educacional devido à velocidade com que se tem acesso atualmente às informações requerem novas exigências na atividade docente. Por isso, o professor deve estar preparado para desempenhar com eficiência e de forma contextualizada sua profissão. Esta pesquisa objetivou analisar a formação continuada no ensino superior como ferramenta para o desenvolvimento das competências e habilidades tecnológicas e pedagógicas dos docentes previstas na LDBEN/96, com foco no contexto do IESPLAN, instituição educacional privada localizada no Distrito Federal/Brasil. A pesquisa, do ponto de vista da sua natureza, classifica-se como de natureza básica. O aspecto metodológico foi fundamentado pela abordagem qualitativa, utilizando-se dos métodos hermenêutico, associados à técnica da análise de conteúdo. Os instrumentos de coleta de dados foram aplicados por meio de questionário com escala.

¹ Doutora em Ciências da Educação pela Universidad Evangélica del Paraguay-Py. E-mail: evagalvao@globo.com

Palavras-chave: Formação Continuada. Prática Pedagógica. Competências. Habilidades.

Resumen: Los grandes cambios ocurridos en el escenario educativo debido a la velocidad con que se tiene acceso actualmente a las informaciones requieren nuevas exigencias en la actividad docente. Por eso, el profesor debe estar preparado para desempeñar con eficiencia y de forma contextualizada su profesión. Esta investigación objetivó analizar la formación continuada en la enseñanza superior como herramienta para el desarrollo de las competencias y habilidades tecnológicas y pedagógicas de los docentes previstas en la LDBEN / 96, con foco en el contexto del IESPLAN, institución educativa privada ubicada en el Distrito Federal / Brasil. La investigación, desde el punto de vista de su naturaleza, se clasifica como de naturaleza básica. El aspecto metodológico fue fundamentado por el abordaje cualitativo, utilizando los métodos hermenéutico, asociados a la técnica del análisis de contenido. Los instrumentos de recolección de datos se aplicaron a través de un cuestionario con escala.

Palabras clave: Formación Continuada. Práctica pedagógica. Habilidades. Habilidades.

1 INTRODUÇÃO

A maioria das áreas do conhecimento humano e a execução dos mais diversos serviços de que a população necessita estão submetidas a informações que são oferecidas pelas instituições educacionais. Então, é natural a cobrança por qualidade da educação.

Embora a qualidade do ensino deva também ser examinada em um contexto mais amplo do que o da sala de aula, ainda que a remuneração do docente seja excelente, se o professor tiver uma formação deficiente, certamente haverá um ensino de baixa qualidade.

Dessa forma, há coerência ao se colocar sob o manto da formação continuada a política pública responsável por oferecer ao professor o suporte para o exercício da sua prática pedagógica.

Diante do entendimento de que a formação continuada visa também ao desenvolvimento do professor como pessoa e profissional, diversos estudos referentes a questões universitárias têm sido elaborados, sobretudo acerca da construção dos saberes docente e do seu papel no contexto atual.

Discussões envolvendo políticas públicas voltadas para a educação têm conquistado espaço e trazido à tónica a qualidade da educação e sua inter-relação com os processos de formação docente, uma vez que grandes transformações

sociais em todas as suas esferas têm possibilitado a reflexão de como enfrentar essas mudanças.

Assim, a atividade docente no ensino superior, cuja qualificação se encontra nos cursos de graduação, passa por transformações na própria maneira de conceber a formação profissional. Conseqüentemente, essa formação passou a ser alvo de atenção, uma vez que o conhecimento ali produzido se constitui no novo jeito de se pensar e agir na dinamicidade do espaço universitário.

Nesse contexto, a presente pesquisa analisa a formação continuada no ensino superior: uma ferramenta para o desenvolvimento das competências e habilidades tecnológicas e pedagógicas dos docentes previstas na LDBEN/96. O foco da pesquisa se dá no contexto do Instituto de Ensino Superior Planalto (IESPLAN), situado no Distrito Federal/Brasil.

2 MARCO TEÓRICO

As constantes modificações havidas na atividade educativa, tanto na organização escolar quanto nas propostas curriculares, refletem diretamente no dia a dia dos professores, requerendo-lhes cada vez mais alto nível de profissionalização.

Nesse contexto, requer-se na atividade docente domínio não só do conteúdo da metodologia a ser aplicada, mas também a reformulação dos próprios saberes e a autoavaliação de suas práticas.

Assim sendo, a formação continuada desenvolve papel fundamental na atividade docente, pois o ponto de partida aponta para as necessidades do próprio professor, incluindo aí aspectos argumentativos como: onde ele se encontra, aonde quer chegar, o que desempenha bem e o que precisa desempenhar melhor para contribuir para o pleno desenvolvimento do educando.

2.1 Formação continuada no ensino superior: breve revisão no estado da arte

Observa-se atualmente atenção acentuada para pesquisas que envolvam diferentes temas sobre processos formativos, tanto formação inicial quanto continuada, além de discussões, seminários e outras atividades acerca do tema.

A crescente expansão de pesquisas científicas requer, em contrapartida, uma descrição e exame mais apurado do conhecimento já produzido. Essa descrição permite o mapeamento, a organização e a análise das pesquisas científicas, contribuindo para a definição de determinada área de estudo.

Segundo Romanowski e Martins (2002; 2014) o Estado da Arte, embora recente, se tornou imprescindível para apreender a amplitude do que vem sendo produzido no contexto acadêmico.

O Estado da Arte é o instrumento que possibilita o exame das pesquisas, destacando os enfoques e temas mais pesquisados, permitindo-se conhecer tendências teóricas e metodológicas.

A necessidade de realizar o Estado da Arte já foi indicada por Lüdke et al (1984) no Seminário A Didática em Questão, uma vez que “pode constituir um marco histórico de uma área de conhecimento, possibilitando verificar sua evolução.”

Semelhante reflexão faz Brandão, Belta e Rocha (1986, n. p.), ao argumentar: “O Estado da Arte pode se constituir em levantamentos do que se conhece sobre determinada área, desenvolvimento de protótipos de análises de pesquisas e avaliação da situação da produção do conhecimento da área focalizada.”

Pode-se afirmar que o desenvolvimento de pesquisas e o Estado da Arte estabelecem relações de uma produção científica e outra em contextos e circunstâncias diversas.

Dessa forma, constata-se que estudos dessa natureza são essenciais no processo de evolução da ciência, uma vez que objetiva ordenar o conjunto de informações consolidadas.

O mapeamento se deu a partir de pesquisa realizada visando localizar dissertações e teses defendidas nos Programas de Pós-Graduação - PPG do Brasil cadastradas no Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Também se fez uma pesquisa no banco de teses cadastradas nas bibliotecas virtuais de instituições em âmbito nacional.

No levantamento realizado no Banco de Teses da CAPES, com recorte do período 2010 a 2015, foram apresentadas as palavras-chave formação continuada, competências e habilidades para se efetuar a busca. Encontrou-se grande quantidade de pesquisas desenvolvidas com termos aproximados ao do tema proposto. Algumas pesquisas envolvendo o tema abordaram conteúdos acerca da formação profissional, contudo voltada para diferentes áreas profissionais, como, por

exemplo, saúde, contabilidade, jurídica, administrativa, organizacional, turística, odontológica, etc.

Em relação a pesquisas voltadas para as Ciências da Educação foi possível, a partir da análise dos estudos, verificar que existem diversos autores que tentam ordenar a pluralidade dos saberes e competências dos professores. As teses pesquisadas muitas vezes se não abordavam especificamente a formação de professores voltada para competências e habilidades, davam ênfase a uma temática que diz respeito mais de perto ao tema, como: autonomia pedagógica, técnica de aprendizagem e profissionalismo.

Contudo, há denominações tão heterogêneas em seu objeto de análise que torna quase impossível uma comparação entre elas. Apesar da variação de enfoques da pesquisa ser diversa e heterogênea, ambas se encaminham para o entendimento de que novas abordagens metodológicas devem ser aplicadas em sala de aula.

A educação está mudando e junto com essa mudança se instala a transformação do cenário educacional. Atualmente todo o foco está voltado para o professor em contextos de aprendizagem em que o aluno é o centro. Na verdade, professor e aluno passaram a ser copartícipes do mesmo processo, uma vez que ambos aprendem simultaneamente.

Desenvolvendo novas pesquisas, produzindo novos conhecimentos e compartilhando-os ambos têm oportunidade de renovar saberes. Por isso, outros saberes devem fazer parte da atividade docente.

Muitos desses saberes podem ser alcançados por meio da formação continuada, que segundo Pimenta (2012, p. 16):

A partir da análise das práticas pedagógicas e docentes, essa formação tem se revelado uma das demandas mais importantes dos anos 90. [...] Suportando essa perspectiva está o entendimento de que as teorias da reprodução, que nos 1970-1980 tanto colaboraram para o fracasso escolar, não são suficientes para a compreensão das mediações pelas quais se opera a produção das desigualdades nas práticas pedagógicas.

Considera-se que é chegada a hora de os cursos formativos serem mais realistas e focarem o ponto nevrálgico do problema, qual seja dotar o professor de saberes e competências, que muitas vezes não são abordadas durante sua graduação, para melhor atender à nova demanda educacional.

Certamente, por isso mesmo, alguns autores, como, por exemplo, Perrenoud (2001, 2002), Masetto (2015), Nóvoa (1991), entre outros, insistentemente afirmam que “a mudança deve iniciar-se a partir da graduação”, porque é principalmente nesse período que o docente tem contato com disciplinas que abordam metodologias e técnicas que poderão levar o docente a refletir e a encontrar novas habilidades e competências que vão alicerçar a competência para o ensino.

Também levantam a discussão de que os cursos de formação têm desenvolvido um currículo formal com conteúdos e atividades distanciados da realidade escolar. Ainda afirmam que a prática da formação continuada tem sido a de realizar a atualização de conteúdos de ensino, o que é muito pouco para alterar a prática docente com vista a mudar o índice de fracasso escolar presente nas escolas, justamente por não adotarem a prática pedagógica em seus conteúdos.

É interessante que, apesar de os enfoques serem muitas vezes diversificados, ao final, todos convergem para essa nova forma de lidar com a formação continuada docente: o exercício da reflexão, partindo para a descoberta de novas habilidades e competências a serem trabalhadas na atividade docente. Não que elas tenham que ser tomadas como um fim em si mesmas, mas como ponto de partida para a reflexão, para a inovação e para a mudança.

A despeito dessa diversificação de significados, é correto afirmar que o tema docência universitária, em especial, ultrapassa os muros da sala de aula e coloca em debate a finalidade da pós-graduação, uma discussão recorrente reconhecida na maioria dos países.

Dessa forma, a pesquisa intitulada A formação Continuada como ferramenta para o desenvolvimento das competências e habilidades tecnológicas e pedagógicas dos docentes previstas na LDBEN/96, apesar de não se caracterizar como inédita, é considerada relevante para a comunidade acadêmica brasileira, sobretudo brasiliense, uma vez que auxiliará no aporte de novos conhecimentos voltados para a área da educação.

2.2 A Formação Continuada: concepções no contexto atual

Os debates acerca do conceito de educação continuada docente nos últimos dez anos deixam claro que a expressão se refere a cursos estruturados que envolvem prática ou aprendizagem pós-formação acadêmica, com o objetivo de

auxiliar o professor a encontrar caminhos mais apropriados a serem trabalhados em sala de aula. Do ponto de vista profissional, é o conjunto de esforços necessários ao profissional para acompanhar as mudanças da sua área de atuação.

Vale ressaltar que existe uma pequena diferença entre formação continuada e aperfeiçoamento. A formação continuada ou especialização é uma modalidade de pós-graduação *lato sensu*, constituída como um sistema organizado de uma ou mais disciplinas visando qualificar profissionais em campo determinado de conhecimento. De natureza técnico-profissional, possibilita aprofundar conhecimentos e competências em uma determinada área, aprofundando o ensino de graduação.

Para Nóvoa (1991, p. 20): “As estratégias de formação continuada são necessariamente híbridas, segundo uma coerência própria e contextualizada a diferentes contributos teórico-metodológicos.”

Trata-se de estratégias que envolvam teor prático e teórico, híbrido. Não existem modelos de formação estáticos, de maneira isolada da prática de formação de professores. Há que se juntar aporte teórico e prático.

O curso de aperfeiçoamento é elaborado dentro de um sistema organizado de uma ou mais disciplinas, geralmente, de 180 horas, ministrado somente a alunos graduados, com o objetivo de ampliar conhecimentos em campos específicos da atividade profissional.

Em se tratando de pós-graduação, sob o manto do crescimento econômico, novas terminologias são adotadas para esse nível de ensino, a exemplo de “educação permanente”, “educação ao longo da vida” (Relatório Jacques Delors), “as pedagogias do aprender a aprender”, entre outras concepções.

No sentido etimológico, a palavra “formação” vem do latim *formare*, que, como verbo transitivo, significa dar forma; como verbo intransitivo, significa colocar-se em formação e, como verbo pronominal, significa ir-se desenvolvendo uma pessoa. O termo formação, de acordo com o Dicionário Aurélio, é “o ato ou o modo de formar. Formar significa dar forma a algo; ter a forma, pôr em ordem; fabricar; tomar forma, educar”.

Nesse sentido, pode-se empreender que a formação continuada, por dar forma a algo, vincula-se à história de vida dos sujeitos, que está em permanente processo de formação. Portanto, é um espaço não único, mas plural, um ponto de partida.

Para que faça valer como significativa a formação continuada precisa pautar-se por uma fundamentação teórica consistente, que capacite o docente a analisar e refletir criticamente acerca dos problemas que envolvem o contexto escolar. Problemas, situações inéditas, inovações em sala de aula e fora dela estão sempre surgindo e requerem do docente estratégia e eficiência em seus atos pedagógicos.

Assim, a formação continuada de professores tem sido vista como processo de renovação de conhecimentos e estratégias necessários à atividade docente, subsequentes à formação inicial, com o objetivo de garantir melhor qualidade ao ensino.

Porém, é no fazer cotidiano da escola que essa prática precisa ser efetivamente fortalecida e recriada para acolher as reais necessidades dos professores.

A formação continuada do professor universitário deve pautar-se na construção de ações educativas que favoreçam um aprendizado que atenda aos pilares da competência, que são os conhecimentos, as habilidades e as atitudes [...] para assim promover a conexão entre os conceitos e a prática pedagógica de forma dialógica. (FERREIRA, 2014, p. 73).

A despeito de grandes transformações existentes em todas as sociedades, hoje parece não haver mais espaço para uma escola desconexa dos problemas sociais. A todo instante o professor se vê diante de novas situações e sua prática necessita ser repensada. Por isso mesmo a formação do professor deve prepará-lo para o contexto da atualidade.

O fazer cotidiano da escola também é uma forma de perceber a formação continuada:

Já não se pode entendê-la apenas como utilização científica, pedagógica e cultural do professor, mas, sim, como a descoberta da teoria para organizá-la, fundamentá-la, revisá-la e combatê-la, se preciso. Trata de remover o sentido pedagógico comum e recompor o equilíbrio entre os esquemas práticos e os esquemas teóricos que os sustentam (IMBERNÓN, 2010, p.69).

Do ponto de vista do equilíbrio entre os esquemas prático e teórico que sustentam a prática pedagógica, o ponto central desse equilíbrio tem a ver com processo reflexivo e construção coletiva. Podem-se observar e discutir práticas que levem o docente a repensar o seu ato.

A formação para o desenvolvimento humano é um processo de relações. Contudo, muitas vezes, o docente se vê isolado, envolvido em seus próprios conceitos e sente dificuldade até mesmo de refletir sobre sua práxis. É mais fácil observar a prática do outro do que a própria prática.

Com o auxílio dos companheiros de profissão, num coletivo mútuo e por meio de processos de formação continuada, o conhecimento pode ser enriquecido. O docente aprende a interpretar, compreender, compartilhar, ajudar o colega de profissão nas suas dúvidas, refletir sobre o seu trabalho e perceber a realidade social de forma conjunta. Essa é a formação contínua que a atualidade requer.

No âmbito das discussões internacionais sobre educação permanente o propósito inicial é, segundo Gatti (2008, p. 58):

Proporcionar 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.

Na participação de grupos formativos tem-se a oportunidade de conhecer os questionamentos de outros profissionais, que podem ser também os seus. Em uma conversa, em um bate-papo pode haver novas descobertas e novo aprendizado.

A criatividade de um professor não se resume à simples tarefa de transmissão de conhecimentos; ela assume outras ações. Além de o docente ser informante, é também formador. Em sala de aula e fora dela o professor incorpora a figura semelhante à de um profissional-modelo, que, ao se expressar, demonstra posturas, opiniões, valores, pontos de vista e atitudes diversificadas, que podem levar o aluno a se perceber como pessoa integrada ao seu meio social, além de reconhecer, a ele mesmo, o direito a uma cultura condizente com o seu papel na sociedade.

Numa visão pós-moderna de ciência e de conhecimento, o saber-se docente universitário é:

Saber-se parte de uma categoria profissional que tem a aula como espaço privilegiado na relação com os pares, com os alunos, para processos de parceria na conquista, tradução, construção, aplicação e sistematização de saberes diferentes áreas, possibilitando a formação de profissionais que atuarão na realidade, construindo-a e transformando-a, à medida que se constroem e se transformam. (BARBOSA, 2004, p. 488).

Cada docente contribui de acordo com a especialidade que domina. Contudo, o desafio é compartilhar saberes e associá-los, envolvendo-os num contexto de parceria, com características mais coletivas, superando práticas puramente individualistas aplicadas em sala de aula.

Os caminhos para a construção da formação no contexto atual exigem o desenvolvimento de três aspectos fundamentais, segundo Freitas (2003, p. 61):

Habilidade de trabalhar coletivamente e habilidade de encontrar seu lugar no trabalho coletivo, habilidade de abraçar organizadamente cada tarefa, capacidade para a criatividade organizativa, integrando a formação de professores em processos de inovação e de desenvolvimento organizacional da escola.

Certamente que a formação continuada do docente, em especial do docente do ensino superior, necessita passar por algumas mudanças para desmitificar a pecha de cursos formativos apenas cognitivos, voltados para conhecimento de teorias que muitas vezes não condizem com a atualidade. O contexto atual requer, além de conhecimento e eficiência docente, muito trabalho de participação, colaboração, criatividade e organização. Compreende diferentes tipos de estudo.

Nóvoa (1991) apresenta uma síntese de modelos clássicos de formação continuada de professores resumindo-os a dois grandes grupos: modelos estruturantes e modelos construtivistas.

Os modelos estruturantes são organizados previamente a partir da lógica de racionalidade científica e técnica aplicada a diversos tipos de professores. Estão neste grupo as formas universitárias e escolares. Os modelos construtivistas partem de uma reflexão contextualizada para a montagem dos dispositivos de formação continuada, visando a uma regulação permanente das práticas e do processo de trabalho. (NÓVOA, 1991, p. 89).

São modelos que possibilitam mudanças na prática, pois parte das necessidades dos docentes, constituindo-se em uma aprendizagem significativa, visto que têm ressonância na realidade do dia a dia do professor.

O aperfeiçoamento no ensino superior, presente na LDBEN/96, destaca a preocupação com a formação continuada dos docentes universitários por ser esta a modalidade de ensino que qualifica o profissional para atuar nas futuras gerações.

Na definição acima, cuja educação superior compreende “todo tipo de estudos, treinamento ou formação para a pesquisa em nível de pós-secundário”, a formação continuada está implícita.

Existem três tendências de conceitos para a formação continuada, conforme a concepção adotada:

O primeiro grupo conceitua formação continuada como a aquisição de informações e/ou competências; o segundo, como prática reflexiva no âmbito escolar, e o terceiro, para além da prática reflexiva, isto é, como prática reflexiva articulada com as dimensões sociopolíticas mais amplas. (FALSARELLA, 2004, p. 49).

Como evidenciado nas tendências acima, o conceito de formação continuada está intimamente relacionado à aquisição de novos conhecimentos, novas informações, novos saberes e fazer reflexivo a ser vivenciado em sala de aula.

Segundo Falsarella (2004), no primeiro grupo, que entende a formação continuada como a aquisição de informações e competências, situam-se autores que defendem o uso de recursos da tecnologia educacional para capacitação de professor, por meio de módulos de ensino, em cursos, seminários, presencial ou a distância.

No segundo e terceiro grupos, que não aceitam a definição de formação continuada como sendo a nova informação sem a ação reflexiva, os autores, na concepção de Falsarella (2004), não concordam com a qualificação imposta de cima para baixo, por considerá-la ineficiente para a mudança da prática docente. Consideram, sim, o contexto institucional e social do professor.

De fato, a prática gera a prática. Contudo, se durante a prática não houver reflexão, não haverá mudança, conserto de possíveis equívocos ou readaptações. A reflexão sobre a prática dá margem à reconstrução.

Cada instituição apresenta uma comunidade, com valores, necessidades, reivindicações e realidade social específica, até porque não se pode conceber educação dissociada do social.

O conjunto dessas informações nos conduz ao raciocínio de que os dois últimos grupos dão ênfase à identidade profissional do docente, de acordo com suas experiências de vida, à construção e à aplicação dos saberes da própria docência. São passos para o conforto, a segurança e a autoafirmação profissional.

Existe, nesses dois últimos grupos, na percepção de Falsarella (2004), uma visão ampliada para além do docente, da sala de aula e o resgate dos conhecimentos e práticas. Para a autora, o que predomina é o processo crítico-reflexivo sobre sua ação.

A formação continuada não se destina apenas a conferir ao professor o título de ser culto, mas permitir-lhe descobrir em sua prática pedagógica que tipo de formação quer e necessita.

Entendendo-se a formação continuada como uma política pública planejada, que vise à organização do pensamento através da união dos conhecimentos, considera-se que essa educação estimule o docente a repensar a sua práxis.

A prática pedagógica, na visão de Ferreira (2014), se faz com a ajuda do outro, na partilha de conhecimentos, na valorização da experiência e saberes adquiridos no contato com outros docentes e com o mundo social.

Uma vez que a profissão docente é vista como uma atividade permanentemente em construção, é válido dizer que essa atividade é inacabada. Ela se efetiva na relação com o outro, nunca isoladamente, mas sempre compartilhando saberes, emoções e novos conhecimentos.

Em meio a essas contradições da prática educativa e dada à natureza do trabalho docente, surgem conjecturas de se pensar que a formação continuada desenvolva no profissional a habilidade de investigar a própria atividade para reconstruir seu próprio saber.

Segundo Pimenta e Anastasiou (2014, p. 108):

Estudos mais recentes mostram que ações mais efetivas para a formação docente ocorrem em processos de profissionalização continuada que contemplam diversos elementos, entrelaçando os vários saberes da docência: os saberes da experiência, os saberes do conhecimento e os saberes pedagógicos, na busca da produção da identidade profissional.

A atividade docente universitária é, por natureza, uma função mediadora entre diferentes sujeitos, professor/aluno, na conquista do conhecimento. Pensar sua formação significa entendê-la como um contínuo conhecer, uma vez que se reelaboram os saberes a ponto de ressignificá-los de acordo com suas experiências vivenciadas.

No processo de troca de experiências e práticas coletivas os professores constroem seus saberes: saberes da experiência, do conhecimento e pedagógicos.

Os saberes da experiência são os que professores produzem no seu cotidiano, num processo permanente de reflexão sobre sua prática, e mediante o compartilhamento com outros.

Os saberes do conhecimento se iniciam pela interação da realidade institucional, seguidos do domínio de diversas teorias, inclusive didática. Os saberes pedagógicos dizem respeito à forma de agir em sala de aula, como entender melhor seus alunos e aplicar métodos e técnicas apropriados para alcançá-los.

Segundo Pimenta (2012), “conhecer implica trabalhar com as informações, classificando-as, analisando-as e contextualizando-as”. Tem a ver com a inteligência. Quando o docente vincula inteligência ao conhecimento de forma pertinente envolve reflexão e, a partir daí, promovem-se novas formas de produção.

A formação continuada possibilita aos professores adquirirem saberes, pois a especificidade da formação continuada é refletir sobre a ação.

Ao docente, sobretudo do ensino superior, é atribuída a responsabilidade, como profissional, de conhecer as diversas teorias que dão suporte à aprendizagem e integrá-las ao desenvolvimento cognitivo. Também recai sobre ele o aprender a aprender e como aprender continuamente.

Contudo, a educação continuada não deve ser iniciada só depois que se conclui a graduação:

É preciso buscá-la desde os cursos de graduação, em que os formandos desenvolvam atitudes e ações que os ajudem a descobrir a importância de uma aprendizagem contínua, bem como aprendam a se manter em uma contínua busca de desenvolvimento e educação. (MASETTO, 2015, p. 54).

Durante todo o percurso de vida do homem ele está propenso a aprender. Na reflexão dos próprios atos ele tem-se a chance de remodelá-los e produzir novas construções, até mesmo porque hoje, mais do que nunca, é necessário estar atualizado não apenas em relação ao que acontece no mundo, mas, principalmente, em relação a novas tendências educacionais.

3 MARCO METODOLÓGICO

Uma pesquisa é desenvolvida mediante o desenrolar dos conhecimentos disponíveis e a utilização cuidadosa de métodos, técnicas e outros procedimentos científicos, que tem como principal objetivo encontrar respostas para os objetivos propostos. É o mesmo que *methodos*, ou seja, a maneira de proceder ou um caminho para se alcançar o objetivo.

3.1 Tipo de pesquisa

De acordo com Oliveira (2010), existem domínios quantificáveis e outros qualificáveis. O sentido prioritário depende, conseqüentemente, da natureza do problema, suas causas e seus efeitos e do material que os métodos permitem coletar.

O processo de investigação desenvolvido na pesquisa realizada valeu-se dos princípios da abordagem qualitativa, priorizando o uso dos Métodos Hermenêutico, aliados à Técnica da Análise de Conteúdo, Questionário, Entrevista desenvolvidos simultaneamente em momentos da coleta e análise de dados.

3.1.1 Pesquisa Qualitativa

Na abordagem qualitativa, segundo Bardin (2011), “o referencial é a presença ou a ausência de características de um dado fragmento”, ou seja, considera-se a presença ou a ausência de características de conteúdo ou conjunto de características num determinado fragmento da mensagem.

Optou-se pela utilização da abordagem qualitativa uma vez que os dados numéricos representados por percentagens numéricas indicam a frequência simples, sem necessidade de tratamento estatístico.

A pesquisa qualitativa não é traduzida em números, pretende verificar a relação da realidade com o objeto central de estudo. Segundo Bardin (2011), a “abordagem qualitativa possui a facilidade de interpretar particularidades do comportamento ou atitudes humanas.”

3.2 Metodologia - métodos e seus fundamentos

A preocupação em enumerar e explicar fatos ou acontecimentos é uma constância na vida do homem. Para essa descoberta há que existir a utilização de métodos científicos.

Métodos qualitativos são caracterizados, segundo Bardin (2011), pela quantificação qualitativa, ou seja, deixa-se de considerar prioritariamente dados estatísticos como base do processo de análise de um problema. São atividades sistematizadas que indicam caminhos a seguir para chegar-se ao objetivo proposto.

A pesquisa ocorre de fato quando o pesquisador examina a mesma história com um novo olhar confrontando dados.

3.2.1 Método Hermenêutico

É o método que estuda a coerência interna dos textos. Como arte de âmbito universal de interpretar o sentido das palavras, das leis, dos textos, dos signos, da cultura e de outras formas de interação humana, a hermenêutica pode ser considerada, segundo Bardin (2011), como um ramo da filosofia que tem como principal finalidade a compreensão humana.

A hermenêutica busca ao máximo uma aproximação do sentido, ao compreender e interpretar os fatos ou acontecimentos. Na compreensão dos relatos, dos depoimentos alheios, analisa e reelabora opiniões.

O processo hermenêutico permeou a pesquisa na interpretação dos dados obtidos com referência à problemática e à apresentação dos objetivos à luz da fundamentação teórica apresentada.

3.3 Técnicas e instrumentos de pesquisa

Partindo-se do princípio de que a pesquisa com abordagem qualitativa trabalha com dados não numéricos, mas, sim, com dados qualitativos, com expressões, palavras oral e escrita, as técnicas e os instrumentos de pesquisa foram selecionados de acordo com o tipo de abordagem proposta para a pesquisa.

3.3.1 Análise de Conteúdo

A Análise de Conteúdo é uma técnica de pesquisa que trabalha com a palavra, com muitos aspectos passíveis de observação que podem colaborar significativamente na elucidação dos conteúdos.

Para que haja pesquisa é necessário haver interpretação. Tem que existir coleta de dados, interpretação e confronto de ideias. A Análise de Conteúdo na abordagem qualitativa, segundo Bardin (2011), considera a presença ou a ausência de uma característica de conteúdo ou conjunto de características num determinado fragmento da mensagem. Designa sob o termo de Análise de Conteúdo:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção dessas mensagens (BARDIN, 2011, p. 48).

Em outras palavras, as evidências é que confirmam o fenômeno ou o fato. Como suporte do processo de análise, a pesquisa se fundamenta em Bardin (2011), que define a análise de conteúdo, enquanto método, a análise das comunicações e do conteúdo das mensagens.

4 ANÁLISE DO ICD 01/2015

Este instrumento de pesquisa, questionário, refere-se ao processo formativo dos professores, com o objetivo de diagnosticar o processo de formação continuada dos docentes focada nas competências tecnológicas e pedagógicas.

Segundo Bardin (2011), questionários não deveriam ser considerados simples listas de perguntas, mas meios de procura de respostas que exprimem, direta ou indiretamente, através da subjetividade do indivíduo, o fenômeno social a ser compreendido.

Diante da importância desse instrumento de pesquisa considerou-se a relevância de se compreender o fenômeno, no caso a efetividade dos cursos formativos na prática pedagógica desenvolvida pelo grupo de interesse da pesquisa (professores atuantes no ensino superior).

Uma das desvantagens do questionário, segundo Marconi e Lakatos (2010), é a percentagem pequena dos questionários que voltam. O número de questionários recebidos ilustra bem a fala das autoras, uma vez que foram distribuídos 70 questionários aos professores do IESPLAN-DF, mas, somente 36 foram recebidos, sendo definida essa amostra para este ICD 1/15.

O questionário, com perguntas abertas, foi composto por três etapas. A primeira etapa (Parte I) refere-se aos dados pessoais do professor; a segunda, (Parte II), à formação profissional, e a terceira, (Parte III), à formação pedagógica e tecnológica do docente, que possibilitaram conhecer o perfil biográfico e de formação dos docentes participantes da amostra, uma vez que relacionar aspectos biográficos, profissionais e pedagógicos dos docentes constitui-se numa rica fonte de dados complementares para o escopo da pesquisa.

4.1 Tabulação ICD 1/15 - Questionário: Parte I

Quadro 1 - Questões referentes a dados pessoais do professor - Parte I

ITENS	INFORMAÇÕES
1.1 Idade e sexo:	26/36 docentes do sexo masculino 10/36 docentes do sexo feminino
1.2 Cidade onde mora:	Todos moram em Brasília: 36/36
1.3 Tempo total de ensino:	Menor tempo: 5 anos Maior tempo: 48 anos
1.4 Tempo de ensino na instituição escolar:	Maior tempo: 20 anos Menor tempo: 3 anos
1.5 Disciplina(s) e série(s) que leciona:	Administração pública Análise de produção Gestão ambiental Hidrologia Introdução à Engenharia Metodologia Planejamento 1º, 2º, 3º, 4º e 6º anos
1.6 Trabalha em outra instituição?	Todos trabalham em outra instituição: 36/36

Fonte: Elaborado pela Autora da pesquisa (2016)

4.1.1 Análise do ICD 1/15 - Questionário: Parte I

Segundo Pimenta (2012), repensar os cursos formativos, em especial a formação continuada a partir da análise das práticas pedagógicas e docentes tem se revelado uma das demandas mais importantes a partir dos anos 90.

O repensar a formação passa pelo viés da tentativa de recuperação da democratização e qualidade da escola pública, a começar pela preocupação com uma prática pedagógica que seja dinâmica e atualizada e que, por isso mesmo, requer melhor qualificação e competência docente.

O professor contemporâneo se vê hoje na necessidade de ter conhecimento profundo da disciplina que leciona, além de comprometer-se com a aprendizagem profissional contínua.

Com relação aos dados relacionados a idade e sexo dos professores, dos trinta e seis professores participantes da amostra, vinte são do sexo masculino e dezesseis do sexo feminino. Diferente de resultados estatísticos referentes a classes primárias, em que se verifica maior número de profissionais do sexo feminino. Segundo os dados obtidos neste ICD, existe equilíbrio em termos de gênero atuando ativamente na profissão.

Observou-se também que o professor de menor idade tem 38 anos, e o de maior idade, 64 anos, o que demonstra certa experiência de vida cotidiana e profissional.

Corroborando com esse pensamento Pimenta e Anastasiou (2014) ao afirmar que no processo de troca de experiências e práticas coletivas os professores constroem seus saberes: saberes da experiência, do conhecimento e pedagógicos.

Os saberes da experiência, segundo Pimenta (2014) são os conhecimentos que os professores produzem no seu cotidiano, os saberes do conhecimento se iniciam pela interação da realidade institucional e os saberes pedagógicos dizem respeito à forma de agir em sala de aula.

Tomando-se como base a idade dos professores que atuam na instituição com o que Pimenta e Anastasiou (2014) argumentam, é correto afirmar que o tempo de vida e experiência cotidiana associadas ao conhecimento sistematizado são etapas importantes na vida do professor.

Da mesma forma, como afirma Nóvoa (2002), deve-se levar em conta na profissão docente não só os conhecimentos sistematizados para auxiliar na condução da sua atividade, mas também a valorização da sua formação informal.

Também a análise relacionando o tempo total de ensino com a idade revela resultados importantes. O maior tempo de atividade na profissão dentre os professores é quarenta e oito anos de atuação e o menor, cinco anos, o que demonstra haver docentes experientes na atividade na instituição escolar.

Segundo Nóvoa (1991) o trabalho docente vai além da aprendizagem de técnicas, conceitos e metodologias, requer um envolvimento maior relacionado à inovação e ao cotidiano da escola.

É no envolvimento do cotidiano da escola que a inovação e o conhecimento profissional ocorrem, construídos por meio de experiências e adaptações vivenciadas na prática. Confirmam os dados expostos nesse item que a formação e o tempo de prática interferem diretamente no olhar profissional, que deve ser voltado para as necessidades do aprendiz.

Abordando-se o tempo de ensino na instituição escolar, verificou-se que, dentre os professores participantes da amostra, o maior tempo de atividade na instituição é de 20 anos, e o menor tempo é de 3 anos.

O dado mostra que o que está sendo chamado de tempo de ensino tem a ver, em grande medida, com experiência profissional, uma vez que a produção do

conhecimento não se dá da noite para o dia, envolve tempo histórico, pedagógico e curricular. A experiência profissional conta muito. Pelo grau de responsabilidade que o professor exerce perante a sociedade, ele carrega nos ombros a responsabilidade de dar condições aos seus alunos de serem profissionais competentes, até mesmo porque, segundo Perrenoud (2000, p. 112):

São os professores que, no cotidiano, encarnam o poder da escola, o caráter restritivo de seus horários, de suas disciplinas, dos “deveres” que ela atribui, das normas de excelência e da seleção que decorrem disso. Os professores parecem ser os primeiros artesãos, até mesmo os responsáveis pelo que a escola faz.

Os fazeres docentes na escola trazem muitas vivências. O quesito experiência profissional associado ao tempo de atividade na profissão dão suporte e segurança para a prática pedagógica. É no dia a dia da atividade docente que as coisas acontecem. Ali são apresentadas novas situações que exigem dos docentes respostas diferenciadas que possibilitam novas aprendizagens.

A instituição pesquisada oferece os cursos de Administração, Arquitetura e Urbanismo, Direito e Engenharia Civil. As disciplinas ministradas pelos participantes da amostra são: Introdução à Engenharia, Gestão Ambiental, Planejamento Estratégico, Hidrologia, Administração de Produção, Metodologia e Análise de Produção.

É interessante observar que dentre as disciplinas ministradas, conforme respostas dos docentes questionados, não foi identificada nenhuma disciplina que diga respeito à formação pedagógica docente, a não ser a disciplina Metodologia e Planejamento Estratégico, que lembram alguns aspectos voltados para esse fim.

A argumentação de Pimenta e Anastasiou (2014) exemplifica muito bem a deficiência que há de conteúdos que abordem competências e habilidades pedagógicas nos programas do ensino superior. Mesmo com diversas ações voltadas para essa formação, ainda há deficiência nesse sentido:

Observa-se que as ações não têm sido suficientes para garantir mudança efetiva na atuação do professor, que atualmente exige também o desenvolvimento de competências pedagógicas e tecnológicas. Essas competências envolvem aspectos epistemológicos, filosóficos e metodológicos na atuação docente. (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014, p.219).

É necessário desenvolver uma docência investigativa que incentive a construção de novos métodos e técnicas do conhecimento. Não é difícil observarmos professores em sala de aula que são exímios em matemática, por exemplo, formados em excelentes universidades, contudo apresentam deficiência na comunicação ou dificuldade de expressar seu pensamento, dificuldade de colocar-se no lugar do aluno e até mesmo dominar técnicas que envolvam e cativem o aluno para o mais perto do aprender.

É fundamental que a escola ofereça aos cidadãos formação e aquisição de novas habilidades, atitudes e valores que facilitem a convivência em uma sociedade em constante processo de transformação.

Por isso mesmo, segundo Masetto (2015), “professores universitários começaram a refletir que a sua profissão, principalmente nos dias atuais, exige capacitação própria, específica.”

Sua formação não se restringe apenas ao diploma de bacharel e ao exercício da profissão. Exige também sensibilidade e atitudes de inovação.

Quanto ao questionamento se *o docente trabalha em outra instituição*, dos trinta e seis participantes, vinte e nove trabalham em outras instituições escolares ou em outra modalidade profissional.

Essa é uma característica que se impõe ao professor na atualidade. A consequência dessa atitude é observada em profissionais que ao invés de produzirem, apenas reproduzem. Segundo Masetto (2015) e Freire (2000), um dos motivos dessa reprodução é o modelo da formação bancária com que o docente foi formado.

Esse modelo de educação à época se preocupava não com o resultado qualitativo, mas quantitativo, impondo uma carga de trabalho acima do que se pode suportar, apresentando um ensino com qualidade questionável.

Segundo Gatti (2008), “muitas iniciativas em relação à formação continuada docente são implementadas como forma de suprir deficiências”. Para evitar tal desdobramento por parte do docente, iniciativas significativas precisam ser tomadas.

A despeito da desvalorização da profissão docente refletida de um modo geral nos baixos salários, Nóvoa (2002) reforça a ideia de que se deve “levar-se em conta não só ações voltadas para uma boa formação, mas também a valorização do professor em termos remuneratórios e o investimento educativo das situações profissionais.”

Com valorização profissional deficiente, também em termos salariais, o docente muitas vezes se vê na necessidade de trabalhar em várias instituições para cumprir com suas obrigações financeiras. A grande carga de trabalho o impede que reflita e questione por que está fazendo e para quê. Respostas a esses questionamentos podem trazer caminhos para o início de mudanças.

Considera-se que professores bem remunerados e com alto poder de conhecimento, a princípio, são profissionais em condições, por trabalharem em uma única instituição escolar, de exercerem um eficiente trabalho.

Nesse sentido o ato de ensinar está entrelaçado à forma como o profissional foi formado, o que reflete, portanto, na sua práxis.

A formação docente tal como evidenciada nas respostas ao questionário mostra que mais significativo do que o tempo trabalhado em uma instituição é a forma como o professor visualiza o seu trabalho. Se ele apenas tem bom tempo de experiência, mas não se importa em associar essa experiência com conhecimentos atualizados e interesse em inovar, seu tempo de experiência pode não ser de tão grande proveito para sua atividade docente. Há que haver a preocupação com o ministrar aulas dinâmicas e significativas, até mesmo para que o aluno tenha mais interesse em estudar.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ICD 1, sobre o diagnóstico do processo da formação continuada voltada para as competências e habilidades pedagógicas foi alcançado, por meio das respostas fornecidas pelos professores que possibilitou conhecer o perfil biográfico e de formação dos docentes e parte dos objetivos que compõem os cursos formativos.

A formação docente tal como evidenciada por meio das respostas mostra que mais significativo do que o tempo trabalhado em uma instituição é a forma como o professor visualiza o seu trabalho.

A utilização das falas dos docentes com seus pontos de vista diferenciados acerca da formação continuada docente qualificou o processo investigativo, fornecendo dados contributivos para a análise.

A pesquisa comprovou por meio das percepções docentes acerca da contribuição da formação continuada para o desenvolvimento das competências e habilidades pedagógicas.

GALVÃO, E. S. S. Diagnosticar o processo da formação continuada dos docentes focada nas competências e habilidades tecnológicas e pedagógicas. **RGSN - Revista Gestão, Sustentabilidade e Negócios**, Porto Alegre, v. 6, n. 1, p. 69-91, jun. 2018.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, R. L. L. (org.). **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores**. São Paulo: UNESP, 2004.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: LDA, 2011.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRANDÃO, Z.; BELTA, A. M. B.; ROCHA, A. D. C. **Evasão e repetência no Brasil: a escola em questão**. 2.ed. Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1986.

FALSARELLA, A. M. **Formação continuada e prática de sala de aula**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

FERREIRA, J. L. (org.). **Formação de professores: teoria e prática pedagógica**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

FREIRE, P. **Educação e atualidade brasileira**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2002.

FREITAS, L. C. **Ciclos, seriação e avaliação: confrontos e lógicas**. São Paulo: Moderna, 2003.

GATTI, B. A análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil na última década. Fundação Carlos Chagas, **Rev. Bras. de Educ.**, v. 13, n. 37, jan./abr., 2008.

IMBERNÓN, F. **Formação docente profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LÜDKE, H.; et al. Metodologias qualitativas na pesquisa em educação: contribuição ao estudo da escola. ENCONTRO DE PESQUISA DA REGIÃO SUDESTE. **Anais...** São Paulo, 1984.

MASETTO, M. T. **Competências pedagógicas do professor universitário**. 3.ed. São Paulo: Summus, 2015.

NÓVOA, A. Concepções e práticas da formação contínua de professores: In: NÓVOA, A. (org.). **Formação contínua de professores: realidade e perspectivas**. Portugal: Universidade de Aveiro, 1991.

NÓVOA, A. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, n. 4, p. 109-139, 1991.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

PERRENOUD, P. **10 novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

GALVÃO, E. S. S. Diagnosticar o processo da formação continuada dos docentes focada nas competências e habilidades tecnológicas e pedagógicas. **RGSN - Revista Gestão, Sustentabilidade e Negócios**, Porto Alegre, v. 6, n. 1, p. 69-91, jun. 2018.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar: convite à viagem**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PERRENOUD, P. **O trabalho sobre o *habitus* na formação de professores: análise das práticas e tomada de consciência**. In: PERRENOUD, P.; PAQUAY, L.; ALTET, M. (orgs.) **Formando professores profissionais: quais estratégias? quais competências?**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PIMENTA, S. G. (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior**. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2014.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior**. Coleção Docência em formação. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2014.

ROMANOWSKI, J. P.; MARTINS, P. L. O. **As licenciaturas no Brasil: um balanço das teses e dissertações dos anos 90**. Tese (Doutorado). – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

ROMANOWSKI, J. P.; MARTINS, P. L. O. Formação continuada: contribuições para o desenvolvimento profissional dos professores. **Diálogo educacional**, Curitiba, v.10, n. 30, maio-ago. 2010.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 9.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.