

**CENTRO UNIVERSITÁRIO INTERNACIONAL UNINTER
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E NOVAS
TECNOLOGIAS**

SILVANA MARA BERNARDI RIZOTTO

**AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DOCENTE DA EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL SUPERIOR**

CURITIBA

2020

**CENTRO UNIVERSITÁRIO INTERNACIONAL UNINTER
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E NOVAS TECNOLOGIAS**

SILVANA MARA BERNARDI RIZOTTO

**AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DOCENTE DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL
SUPERIOR**

CURITIBA

2020

SILVANA MARA BERNARDI RIZOTTO

**AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DOCENTE DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL
SUPERIOR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação – Mestrado Profissional em Educação e Novas Tecnologias, como parte dos requisitos necessários para obtenção do grau de Mestre em Educação e Novas Tecnologias.

Área de Concentração: Educação

Orientador: Prof. Dr. Ivo José Both

CURITIBA

2020

R627a Rizotto, Silvana Mara Bernardi
Avaliação de desempenho docente da educação
profissional superior / Silvana Mara Bernardi Rizotto. -
Curitiba, 2020.
108 f. : il. (algumas color.)

Orientador: Prof. Dr. Ivo José Both
Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e
Novas Tecnologias) – Centro Universitário Internacional
UNINTER.

1. Professores - Formação. 2. Avaliação de desempenho.
3. Educação permanente. 4. Ensino profissional. 5. Educação –
Efeito das inovações tecnológicas. I. Título.

CDD 371.334

Catálogo na fonte: Vanda Fattori Dias – CRB-9/547

CENTRO UNIVERSITÁRIO INTERNACIONAL UNINTER
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA E EXTENSÃO-PGPE
PROGRAMA DE MESTRADO E DOUTORADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E NOVAS TECNOLOGIAS
Secretaria do Mestrado e Doutorado Profissional em Educação e Novas Tecnologias

Defesa Nº 011/2020

**ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO PARA CONCESSÃO DO GRAU DE
MESTRE EM EDUCAÇÃO E NOVAS TECNOLOGIAS**

No dia 07 de abril de 2020, às 14h30, reuniu-se via web conferência a Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Mestrado e Doutorado Profissional em Educação e Novas Tecnologias, composta pelos professores doutores: Ivo José Both (Presidente-Orientador-PPGENT/UNINTER), Dra. Sonia Maria Chaves Haracemiv (Integrante Externo/UFPR), Dra. Luana Priscila Wunsch (Integrante Interno Titular-PPGENT/UNINTER), Dra. Joana Paulin Romanowski (Integrante Interno Suplente-PPGENT/UNINTER), da mestranda Silvana Mara Bernardi Rizotto. O presidente abriu a sessão apresentando os professores membros da banca, passando a palavra em seguida à mestranda, lembrando-lhe de que teria até vinte minutos para expor oralmente o seu trabalho. Concluída a exposição, a candidata foi arguida oralmente pelos membros da banca. Concluída a arguição, a Banca Examinadora reuniu-se e comunicou o Parecer Final de que a mestranda foi:

- (X) APROVADA, devendo a candidata entregar a versão final no prazo máximo de 60 dias.
- () APROVADA somente após satisfazer as exigências e, ou, recomendações propostas pela banca, no prazo fixado de 60 dias.
- () REPROVADA.

O Presidente da Banca Examinadora declarou que a candidata foi aprovada e cumpriu todos os requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação e Novas Tecnologias, devendo encaminhar à Coordenação, em até 60 dias, a contar desta data, a versão final da dissertação devidamente aprovada pelo professor orientador, no formato impresso e PDF, conforme procedimentos que serão encaminhados pela secretaria do Programa. Encerrada a sessão, lavrou-se a presente ata que vai assinada pela Banca Examinadora.

Recomendações: atender às observações dos membros da banca; dar continuidade à pesquisa em doutorado; publicar artigos em revistas de bom *qualis*.



Ivo José Both
Presidente da Banca



Sonia Maria Chaves Haracemiv
Integrante Externo



Luana Priscila Wunsch
Integrante Interno Titular

Joana Paulin Romanowski
Integrante Interno Suplente



Silvana Mara Bernardi Rizotto
Mestranda

Dedico este trabalho a minha família, esposo e filhas e ao Senai que me incentivaram e apoiaram.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, pela minha saúde e por me capacitar todos os dias.

A minha família, esposo Ricardo e filhas Rafaela e Carolina, que mesmo com minha ausência sempre estiveram ao meu lado me apoiando e me incentivando.

Aos meus professores e colegas por me ajudarem a desenvolver este trabalho.

Agradeço em especial ao meu orientador Prof. Dr. Ivo José Both, que com sua calma e paciência soube me conduzir e me orientar. A professora Luana Priscila Wunsch que mesmo com tantos afazeres não poupou esforços para me acolher nos momentos de incertezas e dúvidas.

Agradeço aos professores Sonia Maria Chaves Haracemiv e João Manuel Nunes Piedade, que aceitaram fazer parte da minha banca de defesa, os quais foram de suma importância com suas colocações e sugestões de melhoria.

Agradeço aos meus amigos e colegas de trabalho que sempre que possível me apoiaram e me incentivaram a continuar e a não desanimar, em especial a minha amiga e colega de mestrado e trabalho Fernanda Sprada Lopes, que sempre colocou a disposição sua casa para que juntas conseguíssemos nos concentrar e produzir.

Em especial, quero agradecer ao SENAI, que nestes 20 anos de trabalho me proporcionou estudo através de cursos, pós-graduação e horas liberadas, para que eu pudesse me capacitar.

“Faça o teu melhor na condição que você tem,
enquanto você não tem condições melhores
para fazer melhor ainda”!

Mario Sergio Cortella

RESUMO

O presente estudo insere-se na temática da Avaliação do Desempenho Docente, realizado no âmbito do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação e Novas Tecnologias, UNINTER. Sendo parte do grupo de pesquisa Meta-avaliação, projeto Meta-Avaliação de processo normativo e instrumental de avaliação, como responsável o mesmo orientador desta dissertação. O objetivo é desenvolver uma matriz de competências para a avaliação do desempenho docente que dê resposta ao problema da formação continuada dos professores da educação profissional superior. Buscou-se estudar a formação profissional do docente na educação superior e as implicações em sua atuação e no desenvolvimento de sua carreira. Como referencial teórico explorou-se o trabalho de Gauthier (1998), Tardif (2014) e Shulman (2004) sobre a profissionalização docente. A pesquisa é de natureza qualitativa, narrativa e percorre os seguintes passos metodológicos: revisão de estudos bibliográficos; investigação das necessidades formativas por meio de entrevista e a estruturação de uma matriz de avaliação, a partir das análises dos dados obtidos. O produto acadêmico é uma Matriz Formativa de Competências - uma Rota Acadêmica que possibilite a estes professores uma metodologia de avaliação do desempenho docente, que seja capaz de identificar a formação continuada necessária para os professores nos dias atuais visando um ensino de qualidade frente as novas tecnologias no ambiente educacional. Trata-se de um estudo de relevância social, por tratar de educação e trabalho, que levam o ser humano ao conhecimento e conseqüentemente a valorização pessoal.

Palavras-chave: Autoavaliação. Formação Docente. Avaliação de Desempenho. Educação Superior Tecnológica.

ABSTRACT

The present study is part of the theme of Teacher Performance Assessment, carried out within the scope of the *Stricto Sensu* Graduate Program in Education and New Technologies, UNINTER. As part of the Meta-Evaluation research group, the Meta-Evaluation project of a normative and instrumental evaluation process, the same supervisor for this dissertation was responsible. The objective is to develop a competency matrix for the evaluation of teaching performance that responds to the problem of continuing education for teachers in higher professional education. We sought to study the professional training of teachers in higher education and the implications for their performance and the development of their career. As a theoretical framework, the work of Gauthier (1998), Tardif (2014) and Shulman (2004) on teacher professionalization was explored. The research is of a qualitative, narrative nature and covers the following methodological steps: review of bibliographic studies; investigation of training needs through interviews and the structuring of an evaluation matrix, based on the analysis of the data obtained. The academic product is a Competence Training Matrix - an Academic Route that allows these teachers a methodology for evaluating teacher performance, which is able to identify the continuing education necessary for teachers today aiming at quality teaching in the face of new technologies in the educational environment. It is a study of social relevance, since it deals with education and work, which lead the human being to knowledge and, consequently, personal valorization.

Keywords: Self-Assessment. Teacher Education. Performance evaluation. Technological Higher Education.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - FLUXOGRAMA DE SELEÇÃO DOS ESTUDOS	30
FIGURA 2 - TABELA DAS DISSERTAÇÕES SELECIONADAS	33
FIGURA 3 - QUADRO DE CONCEITOS DE EDUCAÇÃO	34
FIGURA 4 - ESQUEMA DOS 4 PILARES DA EDUCAÇÃO	51
FIGURA 5 - ESQUEMA DOS PASSOS DA PESQUISA	63
FIGURA 6 - MATRIZ COMO PRODUTO DESTA DISSERTAÇÃO	81
FIGURA 7 - MAPA DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL	83
FIGURA 8 - MAPA DE PLANO DE AÇÃO.....	83
FIGURA 9 - INFOGRÁFICO DE PROTÓTIPO DO PERCURSO IDENTIFICADOR DA AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO	84

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 - QUAL SUA IDADE?	66
GRÁFICO 2 - QUAL SEU SEXO?	66
GRÁFICO 3 - QUAL SUA ETNIA/COR/RAÇA?.....	66
GRÁFICO 4 - TRABALHA COMO PROFESSOR HÁ QUANTOS ANOS?	66
GRÁFICO 5 - EM QUE ÁREA VOCÊ TEM FORMAÇÃO?	67
GRÁFICO 6 - VOCÊ POSSUI PÓS-GRADUAÇÃO?	67
GRÁFICO 7 - EM RELAÇÃO A PÓS-GRADUAÇÃO, VOCÊ POSSUI:	68
GRÁFICO 8 - VOCÊ POSSUI MESTRADO?	68
GRÁFICO 9 - VOCÊ POSSUI DOUTORADO?	68
GRÁFICO 10 - VOCÊ REALIZA NO MOMENTO ALGUM CURSO COMPLEMENTAR DE FORMAÇÃO PARA A SUA CARREIRA DOCENTE?	68
GRÁFICO 11 - VOCÊ GOSTARIA QUE A INSTITUIÇÃO EM QUE TRABALHA TIVESSE UM PLANO DE AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DOCENTE?	69

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AMPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ART.	Artigo
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAAC	Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CHA	Conhecimento, habilidade e atitude
E1, E2, E3...	Entrevistado 1, Entrevistado 2, Entrevistado 3...
E.I.T	Escolas Industriais Técnicas
E.T	Educação Tecnológica
FIEP	Federação das Indústrias do Estado do Paraná
ISBN	<i>International Standard Book Number</i>
JK	Juscelino Kubitschek
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MBA	<i>Master in Business Administration</i> - Mestre em Administração de Negócios
MOODLE	Acrônimo de " <i>Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment</i> ", um software livre, de apoio à aprendizagem
PDI	Projeto de Desenvolvimento Institucional
PR	Paraná
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SESI	Serviço Social da Indústria
SI	Sociedade da Informação
SCIELO	<i>Scientific Electronic Libray Online</i>
TIC	Tecnologia da Informação e Conhecimento
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

UNINTER	Centro Universitário Internacional
XIX	algarismos romanos - leia-se "dezenove"
XV	algarismos romanos - leia-se "quinze"
XVIII	algarismos romanos - leia-se "dezoito"
XX	algarismos romanos - leia-se "vinte"
XXI	algarismos romanos - leia-se "vinte e um"

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
1.1	UMA TRAJETÓRIA DEDICADA AOS ESTUDOS E A NOVOS DESAFIOS ..	22
1.2	PROBLEMA.....	25
1.3	OBJETIVO.....	25
1.3.1	Objetivo Geral.....	25
1.3.2	Objetivos Específicos	26
1.4	ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO.....	26
1.5	REVISÃO DE LITERATURA.....	27
2	EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO: SIGNIFICADOS RELEVANTES NO MEIO EDUCATIVO E SOCIAL.....	34
2.1	PERCURSOS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL	39
2.2	FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL	45
2.2.1	A origem da profissão docente	45
2.2.2	A necessidade de mudança na formação de professores do século XXI	47
2.3	COMPETÊNCIAS EDUCACIONAIS NO SÉCULO XXI	49
2.4	AVALIAÇÃO NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL	54
2.4.1	Conceito de Avaliação	55
2.4.2	Para que serve a Avaliação?	57
3	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	61
3.1	CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA.....	63
3.2	LÓCUS E PARTICIPANTES DA PESQUISA	63
3.3	INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS	64
3.4	ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	65
4	PRODUTO DESTA DISSERTAÇÃO DE APLICAÇÃO ACADÊMICA.....	74
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	85
	REFERÊNCIAS	89
	APÊNDICE I – QUESTIONÁRIO APLICADO NA PESQUISA - AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DOCENTE DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL SUPERIOR	95

APÊNDICE II – REFERÊNCIAS DAS OBRAS SELECIONADAS NA REVISÃO DE LITERATURA	99
APÊNDICE III – RESUMO DAS OBRAS SELECIONADAS NA REVISÃO DE LITERATURA	101
ANEXO I – PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA.....	104

1 INTRODUÇÃO

O presente estudo insere-se na temática da avaliação de desempenho docente da Educação Profissional Superior, realizado no âmbito do curso de Mestrado Profissional em Educação e Novas Tecnologias.

Antes de falarmos de avaliação de desempenho docente, iniciamos sobre a formação dos professores. A questão da formação de professores surgiu no século XIX quando, em resposta às transformações ocorridas na sociedade após a Revolução Francesa foi colocada em pauta a questão da instrução popular. Ao longo deste século foram instituídas em vários países europeus as Escolas Normais, encarregadas de preparar professores.

No Brasil, essa preocupação com o preparo de professores surgiu após a Independência e se intensificou com a proclamação da República, idealizado como parte do projeto de construção da nação. Os períodos históricos de desenvolvimento da instrução docente foram organizados por Saviani (2009) em seis momentos:

1. Ensaio intermitentes de formação de professores (1827-1890). Esse período se iniciou com o dispositivo da Lei das Escolas de Primeiras Letras, que obrigava os professores a se instruírem no método do ensino mútuo, às próprias expensas; estendeu-se até 1890, quando prevaleceu o modelo das Escolas Normais.
2. Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932), cujo marco inicial foi a reforma paulista da Escola Normal, tendo como anexo a escola-modelo.
3. Organização dos Institutos de Educação (1932-1939), cujos marcos foram as reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal, em 1932, e de Fernando de Azevedo em São Paulo, em 1933.
4. Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais (1939-1971).
5. Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996).
6. Advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia (1996-2006) (SAVIANI, 2009, p.143).

A formação de professores tem se tornado ponto central nas discussões relativas ao sistema educativo, desde que o olhar se dirigiu mais para o professor e sua prática. O desafio para as Instituições de Ensino Superior é ter em seu quadro de colaboradores, professores preparados para as exigências da contemporaneidade.

O foco das discussões educativas parece estar mudando, principalmente por conta das tecnologias de comunicação e informação, que constantemente se atualizam e pedem novos métodos de utilização. Também pela diversidade de aprendizes, que torna explícita a necessidade de práticas de inclusão, bem como o professor torna-se foco da atenção. Ao escrever *O Regresso dos Professores*, Nóvoa destaca os focos de atenção ao longo de um tempo, afirmando que, agora:

Os professores reaparecem, neste início do século XXI, como elementos insubstituíveis não só na promoção de aprendizagens, mas também na construção de processos de inclusão que respondam aos desafios da diversidade e no desenvolvimento de métodos apropriados de utilização de novas tecnologias (NÓVOA, 2007, p. 16).

Esse professor tem ainda inúmeros outros desafios a enfrentar ao tentar se adaptar aos tempos em que a informação está disseminada tanto nas redes de comunicação quanto nas numerosas formas de publicação: livros, revistas, jornais e televisão que chegam ao público. Para enfrentar esses desafios, é indicado que o professor seja constantemente criativo, use de estratégias variadas para envolver os estudantes com o conteúdo, e tome decisões que o permitam conduzir adequadamente a aula.

A sociedade do conhecimento tem exigido mudanças necessárias ao papel das faculdades e ao desempenho profissional dos professores. Face a estas mudanças, o professor é hoje chamado a participar ativamente na implementação de estratégias de ensino-aprendizagem que sejam diferenciadas, criativas e que introduzam inovação, acrescentando a esta participação o domínio de ferramentas de mediação e gestão de conflitos na sala de aula.

Castells (1999, p. 406), ao descrever esta sociedade em rede, demonstra como essa nova organização social é resultado de transformações cada vez mais rápidas, dentre todos os outros aspectos da vida social. O autor afirma que a sociedade em rede cria duas necessidades de adaptação para o indivíduo: gestão da vida pessoal e participação social e a inserção no mercado de trabalho (CASTELLS, 1999).

É preciso pensar a partir das transformações da sociedade do conhecimento e da sociedade em rede para compreender as reformas consecutivas na educação,

que colocam à escola e particularmente aos professores, desafios que exigem respostas rápidas, rigorosas e complexas.

Face às circunstâncias apresentadas, os docentes precisam reelaborar o seu conhecimento ou até mesmo desconstruí-lo, apontando uma nova estrutura. Esta construção deverá estar fundamentada em modelos cognitivos que envolvam a autorregulação, atitudes motivacionais, reflexão e criticidade verso a um fluxo de informações que se atualizam permanentemente, pois segundo Castells:

O que caracteriza a revolução tecnológica atual não é o caráter central do conhecimento e da informação, mas a aplicação deste conhecimento e informação a aparatos de geração de conhecimento e processamento da informação/comunicação, em um círculo de retroalimentação acumulativa entre a inovação e seus usos”. A difusão da tecnologia amplifica infinitamente seu poder ao se apropriar de seus usuários e redefini-los. As novas tecnologias da informação não são apenas ferramentas para se aplicar, mas processos para se desenvolver [...]. Pela primeira vez na história, a mente humana é uma força produtiva direta, não apenas um elemento decisivo do sistema de produção (CASTELLS, 2003, p. 7).

Estas mudanças tecnológicas desafiam a autonomia profissional dos professores e levantam a questão sobre o que significa ser um bom profissional sob um público cada vez mais crítico, desafiador e conectado. A relação da autonomia entre o professor e o processo de aprendizagem pode ser compreendida de diversas abordagens (CASTELLS, 2003).

A autonomia segundo Contreras (2002) é uma procura e prática contínua, onde o professor se abre para compreensão e reconstrução da identidade profissional, para almejar uma relação de autonomia. Para tanto, é preciso que a educação tenha uma característica não explosiva, onde a autonomia seja vista como decisão reflexiva e como construção contínua.

Para Freire (2000), o professor necessita insistir no seu processo de aprendizagem, acreditar que ensinar não é transferir conhecimento elaborado pelo professor e estudante em suas razões de ser. Tal fato leva a refletir sobre a sua compreensão de educação e autonomia para que se estabeleçam as propriedades do processo pedagógico, uma vez que para o professor a educação deve ser acima de tudo uma observação permanente, que modifique sua atitude profissional.

De acordo com Tardif (2014), o saber do professor está ligado ao seu eu e a sua relação em sala de aula. Este saber, sua base à serviço da educação precisa ser questionado. Os conhecimentos que traz consigo devem ser explorados, suas habilidades devem ser demonstradas e centradas em práticas educativas.

Nesse sentido, essa pesquisa busca verificar, também, como o desenvolvimento profissional dos professores da Educação Superior Profissional e Tecnológica (E.T.), tem se estruturado. Não somente no domínio de conhecimentos sobre o ensino, mas também nos domínios das atitudes, das relações interpessoais e das competências ligadas ao processo pedagógico.

Com foco no desenvolvimento profissional dos professores, importa para o presente estudo conceituar os critérios da profissionalização docente, identificando o seu corpus profissional e as especificidades que advêm das características específicas deste ensino. Para esse efeito, recorreremos às perspectivas de Gauthier (1998), Tardif (2014) e Shulman (2004) sobre a profissionalização docente.

Assim, na perspectiva de Gauthier (1998) o desafio da profissionalização docente passa pela mobilização de saberes que deverão responder às situações concretas e contextuais do ensino, dando assim, significado à profissão de professor e onde este deverá passar a ser visto como um profissional que:

[...] munido de saberes e confrontando uma situação complexa que resiste à simples aplicação dos saberes para resolver a situação, deve deliberar, julgar e decidir com relação à ação a ser adotada, ao gesto a ser feito ou à palavra a ser pronunciada antes, durante e após o ato pedagógico (GAUTHIER, 1998, p. 331).

Tardif (2014, p. 36), ao longo dos seus trabalhos, foca a problemática da profissionalização docente conduzindo a reflexão para os conhecimentos do professor em torno de seis ideias, sendo elas:

1. A compreensão do saber profissional em relação estreita com o trabalho no ensino;
2. O saber profissional caracteriza-se pela sua diversidade, pluralidade e heterogeneidade;

3. A temporalidade do saber, que diz respeito ao momento específico quer da história de vida pessoal, quer da fase da carreira profissional;
4. A experiência de trabalho enquanto fundamento do saber;
5. Saberes humanos, uma vez que a relação com o objeto profissional acontece através das relações e interações humanas;
6. A relação entre os saberes e a formação profissional.

A partir da reflexão apresentada, o autor alerta para a necessidade de repensar a formação inicial de professores colocando como premissa curricular a relação entre os saberes profissionais e as realidades específicas do trabalho (TARDIF, 2014).

Ao mesmo tempo, Tardif (2014) defende que a pluralidade e diversidade dos saberes profissionais encontram-se no domínio dos saberes de formação profissional, promovidos pelas instituições de formação de professores. Complementados pelos saberes disciplinares, no que diz respeito aos objetivos, métodos e conteúdos disciplinares e pelos saberes experienciais, resultantes da experiência da própria pessoa e invariavelmente da relação com os outros. Consequentemente, o autor reforça a ideia da necessidade do professor dominar, integrar e mobilizar os diferentes saberes como condição para a legitimação enquanto grupo profissional e social.

Numa terceira perspectiva, Shulman (2004) consubstancia o que foi apresentado pelos autores apresentados e destaca nos atributos associados à profissão docente a complexidade de pedidos a que a prática pedagógica tem de responder. Este autor distingue três dimensões que nomeia de conhecimentos de base da profissão de professor, sendo eles:

- Conhecimento do conteúdo que será objeto de ensino;
- Conhecimento pedagógico que consiste nas formas como o conteúdo é apresentado aos alunos;
- Conhecimento curricular que diz respeito ao conhecimento do próprio currículo, a sua articulação com os diferentes níveis de ensino e a relação interdisciplinar.

Para Shulman, o cerne da atividade profissional do professor está na conjugação da compreensão da disciplina, na sua transformação e reflexão e no processo pedagógico de raciocínio do seu conteúdo. Verifica-se esta perspectiva quando ele assim se refere:

[...] a responsabilidade do desenvolvimento profissional não é simplesmente aplicar o que ele ou ela aprenderam à prática mas transformar, adaptar, em sintetizar e inventar em ordem a mover-se do conhecimento teórico baseado na investigação da academia para o conhecimento clínico prático necessário para empregar no trabalho profissional (SHULMAN, 2004, p. 534).

Os diversos autores acabam por se complementar e ressaltar o interesse investigativo da problemática da profissionalização docente, assim como as implicações dos diferentes saberes profissionais e a forma como os professores os aplicam nos seus contextos profissionais para a compreensão do seu desenvolvimento profissional e para a mudança necessária nos programas de formação de professores.

A formação continuada de professores é o processo permanente de aperfeiçoamento dos saberes necessários à atividade docente, realizado ao longo da vida profissional. Com o objetivo de assegurar uma ação docente efetiva que promova aprendizagens significativas.

Formar-se continuamente tornou-se obrigatoriedade para os professores numa realidade que precisa lidar com gerações interativas, inquietas e tecnológicas.

Segundo Antônio Nóvoa,

O aprender contínuo é essencial em nossa profissão. Ele deve se concentrar em dois pilares: a própria pessoa do professor, como agente, e a escola, como lugar de crescimento profissional permanente. Sem perder de vista que estamos passando de uma lógica que separava os diferentes tempos de formação, privilegiando claramente a inicial, para outra que percebe esse desenvolvimento como um processo. Aliás, é assim que deve ser mesmo. A formação é um ciclo que abrange a experiência do docente como aluno (educação de base), como aluno-mestre (graduação), como estagiário (práticas de supervisão), como iniciante (nos primeiros anos da profissão) e como titular (formação continuada). Esses momentos só serão formadores se forem objeto de um esforço de reflexão permanente (NÓVOA, 2001, n.p.).

Portanto, buscar-se-á estudar sobre a formação e atuação do docente no seu processo formativo e de desenvolvimento de carreira. Entender suas necessidades profissionais e dificuldades nas diferentes situações de trabalho que lhes são postas diariamente.

Também buscar formas de avaliar esse desempenho docente através de uma Matriz de Competências que será desenvolvida com base na revisão de literaturas e de entrevistas com professores de uma Faculdade de Educação Profissional na cidade de Curitiba - PR.

Esta matriz é uma ferramenta que relaciona informações, permitindo uma visão mais completa de um contexto, assim é possível comparar dados para tomar decisões mais precisas.

A competência pode ser compreendida como uma combinação de três características adquiridas ao longo do tempo: conhecimento, habilidade e atitude (CHA). Ela é um conjunto de capacidades que tornam alguém (ou alguma empresa) capaz de realizar determinadas atividades.

Juntando os dois termos, compreendemos então que a Matriz de competências é uma ferramenta que ajuda a organizar todas as competências necessárias para desempenhar uma função. Assim podemos avaliar quais conhecimentos, habilidades e atitudes são necessárias para um professor da Educação Superior Profissional e Tecnológica.

Trata-se de um estudo de relevância social, por referir-se à educação e ao trabalho, e através de pesquisas bibliográficas e entrevistas, este trabalho tem o objetivo de analisar a formação continuada dos professores da Educação Profissional Superior no tempo presente, e as implicações que a insuficiente formação traz para este profissional.

Segundo Saviani em *Sobre a Natureza e Especificidade da Educação*

O trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida historicamente pelo conjunto de homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (SAVIANI, 2003, p. 1).

Ressaltamos que o momento em que o trabalho se consolida na escola é quando a transmissão dos conhecimentos acumulados historicamente pelo homem e a produção de um novo conhecimento se dá a partir destes saberes. Este é o ápice do trabalho intelectual realizado na escola.

Neste sentido, um ambiente escolar produtivo e que possibilite aos professores o engajamento e o interesse por estar constantemente atualizado, é que motiva o trabalho humano na escola. Isto porque o conhecimento é produzido para dar respostas concretas aos problemas enfrentados pelo homem no seu dia-a-dia.

Isto só é possível porque o homem construiu sua história ou conhecimentos acumulados a partir do próprio trabalho humano e a partir da produção e do domínio do conhecimento. Este conhecimento foi possível não só como compreensão, mas como aceleração da transformação de suas condições sociais de existência por meio de relações humanas e processos educacionais.

1.1 UMA TRAJETÓRIA DEDICADA AOS ESTUDOS E A NOVOS DESAFIOS

Voltar à memória para lembrar do passado nem sempre é uma tarefa fácil, principalmente neste mundo tão corrido em que hoje vivemos. Lembrar da infância, dos primeiros passos escolares, dos primeiros professores e amigos, trouxe-me um momento de nostalgia e reflexão. Trazer à tona os momentos educativos que mais contribuíram ao longo da minha vida acadêmica, e conseqüentemente na minha carreira profissional, fez-me entender o grandioso sentido da educação na vida das pessoas.

Vinda de uma família simples, mãe costureira e pai marceneiro, ambos com estudo até o quarto ano do primário, mas que mesmo assim sempre incentivaram os quatro filhos a estudarem e concluírem os seus estudos. Muito simples, meus pais não almejavam para seus filhos um curso universitário, para eles o ensino médio e estar empregado era o suficiente.

Realizei o ensino primário do primeiro ao quarto ano em uma escola municipal perto da minha casa. Era uma escola pequena com paredes de madeira pintadas de azul, mas havia muito amor naquela escola. Posso dizer que foram os

anos de estudo mais importantes da minha vida, até hoje me lembro das professoras, de seus nomes e dos meus primeiros amigos. E se fechar os olhos posso ainda sentir o cheiro das merendas escolares feitas pela tia Salete, a cozinheira da escola. O copinho de plástico de cor azul que utilizávamos para tomarmos leite, chá e até mesmo fazer o flúor nos dentes uma vez na semana, inesquecível.

O Ensino Fundamental 2, do quinto ao oitavo ano, realizei em um colégio estadual um pouco mais distante da minha casa. Eu estudava de manhã e à tarde já fazia pequenos serviços para as vizinhas da minha mãe. Lembro-me que passei a ganhar meu primeiro salário: doze cruzeiros.

No ensino médio passei a estudar a noite e a trabalhar no comércio durante o dia, aí o negócio passou a ficar mais sério! Quando terminei o ensino médio, confesso que não pensava em fazer um Curso Superior. O emprego em que eu estava não exigia curso superior e isto fez com que eu me acomodasse mais ainda.

Porém após cinco anos trabalhando em uma imobiliária, comecei a perceber que eu poderia fazer mais, me desafiar mais, ter um salário mais alto e poder conquistar mais coisas. Foi quando eu iniciei uma procura por outro trabalho. Certo dia, em uma conversa com uma amiga dentro do transporte público, fiquei sabendo de uma vaga de assistente administrativo no SENAI de Cascavel – PR, cidade onde nasci e morava com meus pais.

Participei do processo seletivo e fui selecionada. Quando já estava trabalhando, eis que surge uma normativa interna, dizendo que todos os colaboradores que não possuíssem um curso superior, deveriam iniciar, caso contrário seriam desligados.

Posso dizer que neste momento eu tinha duas opções, fazer um Curso Superior e crescer pessoalmente e profissionalmente, ou simplesmente não querer continuar meus estudos, e buscar por um trabalho que não exigisse tal nível de escolaridade. Mas como sempre fui muito determinada, decidi por continuar os meus estudos e conseqüentemente crescer dentro do SENAI onde estou até hoje – 20 anos depois.

Então busquei no Ensino Superior o curso de Pedagogia, pois naquele momento eu entendia que este curso iria me proporcionar um maior crescimento

profissional dentro do próprio SENAI. Estudava pela manhã e trabalhava tarde e noite. Foram quatro anos de muito aprendizado e também de dificuldades, as quais hoje sou muito grata.

Ainda no ensino superior, já surgiu a primeira oportunidade de mudança de setor, saí da secretaria escolar e passei a trabalhar no setor pedagógico juntamente com o coordenador de educação e com as orientadoras pedagógicas. Neste período, eu cuidava da documentação escolar dos alunos e da diplomação.

Ao terminar a graduação, fui convidada a participar de um processo seletivo interno para orientadora pedagógica I, o qual fui aprovada e passei a trabalhar na área de minha formação. Peguei gosto pelos estudos, e ingressei na sequência em uma pós-graduação em Administração, Supervisão e Orientação educacional.

Após dois anos de formada e já com uma especialização, fui promovida a Orientadora Pedagógica II, e com isso novas obrigações, novos desafios, os quais me impulsionaram a continuar estudando e buscando conhecimentos. Ganhei do SENAI uma bolsa de estudo para o MBA em Gestão Estratégica de Instituições de Educação Profissional e Tecnologia, ofertado pelo SENAI de São Paulo.

Com dez anos de SENAI, eis que surge um grande desafio, ser coordenadora de educação e diretora do colégio SESI de outra cidade, que não era a que eu nasci e vivia a trinta e cinco anos. Eu já não era mais sozinha, mas tinha uma família, marido e duas filhas que dependiam de mim. Entendemos que era uma grande oportunidade que a mim estava sendo dada e aceitamos o desafio. Permaneci em Ampére, no Sudoeste do Estado, por dois anos, os quais me proporcionaram muito aprendizado e resiliência.

Em 2012 fui novamente convidada a enfrentar um novo desafio em outra cidade, agora na região metropolitana de Curitiba. Fomos para Quatro Barras, assumi a coordenação de educação de uma escola pequena, mas que precisava crescer. Com dois anos de coordenação desta unidade, fui convidada a assumir o cargo de gerente desta escola, e não só de Quatro Barras, mas também de Pinhais.

Tudo bem, de gestão escolar eu tinha domínio, mas de gestão administrativa, financeira e negócios nem tanto. Busquei uma formação acadêmica na área administrativa e financeira, e fiz o MBA em Gestão Estratégica de Negócios.

Confesso que nas disciplinas da área de administração tive um pouco mais de dificuldade, mas nada que algumas horas de estudo e dedicação não resolvessem.

Em 2017, fui novamente convidada a outro desafio, não como gerente de unidade, mas sim como coordenadora de educação da maior unidade do SENAI do Estado do Paraná, com cinco mil alunos dia, e onde estou até hoje.

Com esse novo desafio, em 2018 entrei no Mestrado Profissional em Educação e Novas Tecnologias pela UNINTER, o qual esta dissertação de mestrado faz parte.

Meu interesse pelo tema dessa pesquisa surgiu a partir da observação das preocupações, dificuldades e comportamentos dos professores durante minha trajetória profissional como orientadora pedagógica e também como coordenadora. Durante as reuniões pedagógicas e conversas espontâneas na sala de professores, pude observar que muitos se acomodaram e não buscaram mais aperfeiçoamento profissional e inovação para as suas áreas de atuação.

1.2 PROBLEMA

Como ocorre o processo de formação continuada do docente do Ensino Superior no desenvolvimento da sua carreira.

1.3 OBJETIVO

1.3.1 Objetivo Geral

Desenvolver uma matriz de competências para a avaliação do desempenho docente que dê resposta ao problema da formação continuada dos professores da educação profissional superior, visando um ensino de qualidade que abarque as novas tecnologias e suas exigências educacionais.

1.3.2 Objetivos Específicos

- Identificar quais são os principais fatores que influenciam o desenvolvimento continuado destes professores;
- Identificar dificuldades percebidas pelos docentes e suas necessidades de formação continuada;
- Compreender as perspectivas futuras destes professores;
- Conhecer o papel atribuído à Avaliação de Desempenho Docente no desenvolvimento profissional dos professores;
- Identificar os obstáculos frente às novas tecnologias dentro das funções docentes atribuídas pela instituição;
- Obter elementos caracterizadores da profissão que podem compor uma matriz formativa a partir de uma rota acadêmica identificadora da avaliação do desempenho docente.

1.4 ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO

O trabalho foi organizado em quatro capítulos, abordando as temáticas Formação de Professores, Desenvolvimento Profissional e Avaliação. No primeiro capítulo trabalhou-se o relato da experiência da autora quanto pesquisadora e suas práticas profissionais. Buscou-se apresentar a atuação do docente no seu processo formativo e de desenvolvimento da carreira; acentuando as transformações ocorridas na sociedade, e quais os desafios a enfrentar ao se adaptar as exigências da contemporaneidade.

Apresentou-se o problema motriz desta dissertação a partir das vivências da pesquisadora e seus objetivos, tanto geral quanto específico, para tratar este problema. A estruturação da dissertação é delineada aqui e o capítulo finaliza com a revisão da literatura. Esta foi realizada através de uma pesquisa bibliográfica com abordagem qualitativa e com revisão sistematizada da literatura que envolveu procedimentos metodológicos definidos, possibilitando o conhecimento em relação ao tema de estudo.

O segundo capítulo teve como norte os percursos da Educação Profissional no Brasil, através de um panorama histórico da estruturação e do desenvolvimento da Educação Profissional. Também buscou-se pesquisar a Formação Docente no Brasil, suas origens e quais as competências educacionais para o século XXI, baseado nas mudanças tecnológicas onde o fluxo de informações é intenso e com múltiplas possibilidades para a aprendizagem.

Um estudo sobre Avaliação completa o capítulo, onde se buscou refletir sobre avaliação na formação profissional, sobre profissionalidade e identidade profissional concentrada na aprendizagem. Teve como direção as diferentes dimensões da avaliação e suas finalidades. Trata também da autoavaliação e suas aplicações no desempenho docente.

No terceiro capítulo, apresenta-se os procedimentos metodológicos utilizados para a realização da pesquisa de campo desta dissertação. Através do método qualitativo interpretativo, buscou considerar a importância desempenhada pela busca da construção do conhecimento entre os indivíduos pesquisados. Apresenta-se, portanto a caracterização da pesquisa, o lócus e seus participantes, os instrumentos utilizados para a coleta de dados e a análise dos dados obtidos.

Por fim, no quarto e último capítulo, apresenta-se o produto de aplicação acadêmica desta dissertação. Por se tratar de um Mestrado Profissional, a construção e apresentação de um produto acadêmico é obrigatória. Sendo assim a pesquisadora buscou através de pesquisas e estudos, e após aplicar o questionário semiestruturado com professores da Educação Superior Profissional, desenvolver uma Matriz Formativa de Competências - uma Rota Acadêmica que possibilite a estes professores uma metodologia de avaliação do desempenho docente, visando um ensino de qualidade que abarque as novas tecnologias no ambiente educacional.

1.5 REVISÃO DE LITERATURA

Para responder ao questionamento proposto no problema, optou-se pela pesquisa bibliográfica, com abordagem qualitativa, com uma revisão sistematizada da literatura, com procedimentos metodológicos definidos, possibilitando o

conhecimento em relação ao tema em estudo, sendo este a avaliação de desempenho docente e os meios de formação destes profissionais.

Esta revisão se propõe a contribuir para o desenvolvimento da pesquisa em educação e suas implicações na formação dos educadores. Argumenta-se que a fundamentação significativa para a investigação educacional se revela exigência intrínseca do conhecimento nesse campo, levando-se em conta o caráter eminentemente prático da educação.

Igualmente que a pesquisa assim conduzida tem relevância destacada na formação docente já que essa formação só pode fundar-se num processo de apropriação construtiva do conhecimento de uma perspectiva essencialmente histórico-social.

Segundo Moreira e Caleffe (2006), a pesquisa é um processo por meio do qual procuramos sistematicamente obter, com o apoio de dados, a resposta a uma pergunta, a resolução de um problema, ou um maior entendimento sobre um determinado fenômeno.

O processo de organização da revisão da literatura seguiu a seguinte ordem: 1) formular o objetivo e pergunta da pesquisa; 2) estabelecer critérios para inclusão e exclusão de estudos; 3) selecionar os estudos; 4) analisar as informações registradas; 5) discutir e interpretar os resultados e 6) relatar a revisão de maneira clara e completa.

Na primeira fase, após a definição do tema de interesse, foi elaborada a questão norteadora da pesquisa, que direcionou a busca e a estruturação de seus objetivos, tanto o geral quanto os específicos. Na segunda fase, foram definidos os critérios de inclusão e exclusão de estudos, assim estabelecido: a) inclusão: artigos, teses e dissertações relacionados à Avaliação de Desempenho Docente, publicados em periódicos nacionais e internacionais, em português, inglês e espanhol com recursos disponíveis online gratuitamente e de forma completa, no período compreendido entre 2017 e 2018; b) exclusão: artigos sem resumos, com dados incompletos, publicações duplicadas, cartas, resenhas, trabalhos de conclusão de curso e artigos não relacionadas ao escopo do estudo.

Na terceira fase, de seleção dos estudos, foram definidos os termos e descritores para efetuar a busca nas bases de dados. Realizou-se a busca

eletrônica, como tarefa inicial a qual buscou-se identificar os descritores, incluindo os conceitos chave da questão, que podem ser o fenômeno central estudado. Os descritores escolhidos (em português) foram: Formação Docente; Educação Profissional; Avaliação; Desempenho Docente.

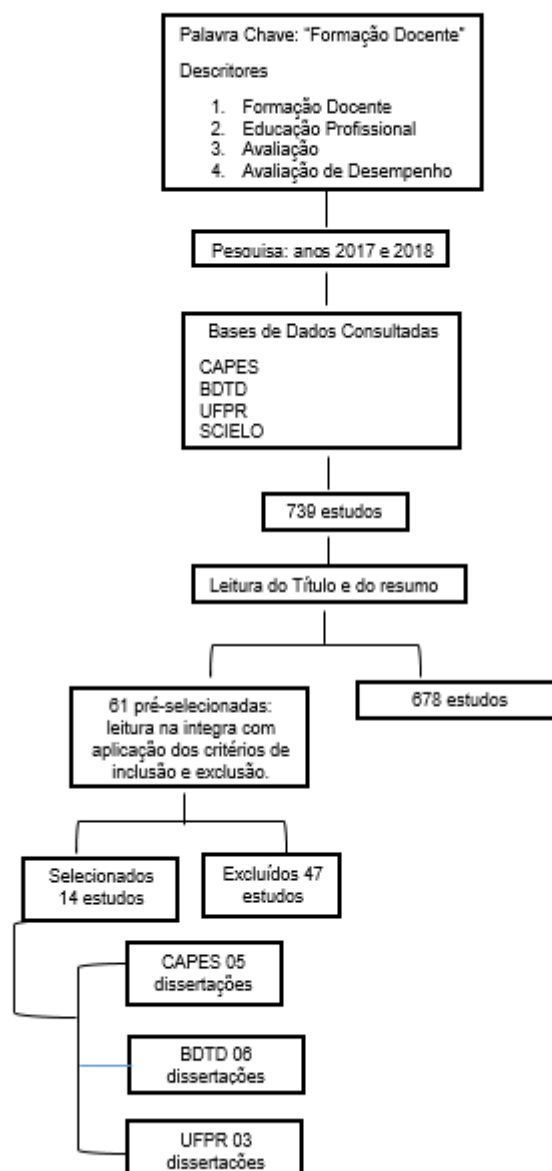
A busca foi efetuada em quatro bancos de teses e dissertações sendo: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) (<http://bancodeteses.capes.gov.br/>), por ser o portal brasileiro de informação científica e permitir a consulta aos resumos de teses e dissertações do país; na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) (<http://bdtd.ibict.br/busca>), que integra em seu portal, o sistema de informação de teses e dissertações; no repositório de teses e dissertações da Universidade Federal do Paraná - UFPR (https://www.portal.ufpr.br/teses_acervo.html), e no *Scientific Electronic Libray Online* - SCIELO (<https://scielo.org/>).

A partir destas definições, foram encontradas 491 na CAPES, 91 na BDTD, 149 na UFPR e 8 na SCIELO totalizando 739 estudos relacionados aos descritores no recorte temporal que compreendeu o ano de 2017 a 2018, com o objetivo de identificar as produções recentes (FIGURA 1).

A seguir, foi realizada a leitura do título, descartando aqueles que não se relacionavam ao escopo do estudo. Com isso, foram pré-selecionadas 61 publicações, sendo: 27 da CAPES, 21 da BDTD, 11 da UFPR e 02 da SCIELO.

Ainda na etapa da seleção, foi realizada a leitura do resumo das 61 publicações selecionadas, das quais 20 foram lidas na íntegra e atenderam aos critérios de inclusão e exclusão. Ao final dessa etapa, compuseram o corpus desta pesquisa 14 publicações. Na CAPES foram selecionados 05 (cinco), na BDTD, 06 (seis), na UFPR 03 (três) dissertações.

FIGURA 1 - FLUXOGRAMA DE SELEÇÃO DOS ESTUDOS



Fonte: Rizotto; Both (2019).

Estas 14 publicações constam citadas no Apêndice II como referências das obras selecionadas aqui, na revisão de literatura. Também se entendeu significativo inserir os resumos das respectivas dissertações no Apêndice III para oportunizar o conhecimento amplo destas publicações e ampliar as possibilidades de pesquisa e referência para trabalhos futuros.

A etapa seguinte compôs a análise destes trabalhos acadêmicos e suas temáticas através de uma avaliação organizada e igualitária dos resumos dos trabalhos e das palavras-chave. Os trabalhos foram organizados conforme as temáticas através de suas palavras-chave conforme fica claro na figura a seguir (FIGURA 2).

Primeiramente, todo o escopo escolhido é composto por dissertações de mestrado ou diretamente da área de educação ou de áreas correlatas à educação. Conforme pode se observar abaixo com os títulos e suas palavras-chave que orientam e esclarecem a compreensão dos trabalhos escolhidos, duas das dissertações tratam da avaliação do docente voltada uma delas a pensar sua formação e a outra a melhoria da qualidade da educação, temáticas complementares.

A formação dos docentes é a temática mais marcante em quase todas as dissertações, sendo que sete delas citam especificamente em suas palavras-chave este tema. Destas, duas se inserem na formação continuada dos professores, uma delas tematizando a educação profissional e tecnológica, fatia de enfoque da qual esta dissertação também trata. Tratando da educação profissional, uma das dissertações pesquisa sobre as políticas públicas para a educação profissional e as confluências entre indústria e estado.

Outras três dissertações escolhidas abrem caminho para tratar da identidade, profissionalidade e o cotidiano dos docentes respectivamente, permeando o universo mais humano do profissional docente. Importante frisar que as metodologias ativas e os novos desafios metodológicos para a educação que as tecnologias e o futuro apresentam permeiam seis das catorze dissertações de mestrado.

Esta seleção permite observar que a temática da formação docente, seus métodos e meios de avaliar seu desempenho já tem estado na preocupação dos acadêmicos e dos novos mestres em educação dos últimos 3 anos, já que limitamos esta busca a este período (2017-2018).

Grande parte destes trabalhos acadêmicos se valeu da pesquisa de campo através de entrevistas com professores e gestores a fim de aproximar a pesquisa

científica das realidades e novas necessidades apresentadas pelos personagens atuantes do processo educativo.

FIGURA 2 - TABELA DAS DISSERTAÇÕES SELECIONADAS

TÍTULO DAS DISSERTAÇÕES	PALAVRAS_CHAVE
A avaliação de desempenho docente como instrumento de valorização dos professores e melhoria da qualidade da educação - 10ª CREDE/SEDUC/CE.	Avaliação de desempenho docente. Processo de ensino-aprendizagem. Valorização profissional. Qualidade da educação.
A avaliação docente como processo de formação contínua em serviço.	-
A formação continuada de professores da educação profissional e tecnológica: a experiência do IFPR - Campus Telêmaco Borba.	Formação continuada. Educação Profissional e Tecnológica. Prática pedagógica. Identidade do professor.
A identidade do professor que utiliza as tecnologias e mídias digitais na sua prática pedagógica.	Identidade docente. Utilização, Integração e Apropriação das Tecnologias. Saberes docentes. Prática docente.
A profissionalidade dos professores iniciantes na Universidade de São Paulo.	Educação Superior. Professor Universitário Iniciante. Profissionalidade Docente. Ciclo de Vida Docente.
Caminhos e descaminhos da formação de professores na legislação brasileira.	Educação. Formação de Professores. Legislação Brasileira. Desafios Contemporâneos.
Formação continuada de professores por meio da investigação-ação: resistência e autonomia docente na abordagem de questões sociocientíficas.	Formação de professores. Investigação-ação. Resistência docente. Autonomia docente. Questões sociocientíficas.
Formação docente a partir de um Manual Pedagógico Ilustrado para gamificação de atividades como estratégia na alfabetização inclusiva.	Formação de professores. Educação Inclusiva. Gamificação. Alfabetização. Deficiência intelectual.
Formação Docente Normativa por meio da Wiki.	Formação Continuada. Legislação Educacional. Hora-atividade. Wiki. Gestão Escolar.
Formar-se para formar: Formação continuada de professores da educação superior - em serviço - em metodologias ativas e ensino híbrido.	Ensino híbrido. Educação semipresencial. Metodologias ativas.
Futuro e docência: representações de professores em formação em um contexto de presentismo.	Representações Sociais. Formação de Professores. Futuro. Projeções de Futuro. Presentismo.
O professor universitário iniciante: desafios e necessidades no cotidiano da docência.	Docência universitária. Cotidiano docente. Professor iniciante. Ensino superior.
O projeto de formação profissional da Confederação Nacional da Indústria e as políticas públicas de educação profissional: confluências entre público e privado na educação brasileira nos anos 2000.	Empresariado industrial nacional. Diretriz de formação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial. Políticas públicas de educação profissional.
Práxis na formação docente: principais tendências na produção acadêmica atual.	Formação de Professores. Relação teoria e prática. Práxis.

Fonte: Rizotto; Both (2019).

2 EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO: SIGNIFICADOS RELEVANTES NO MEIO EDUCATIVO E SOCIAL

Este capítulo apresenta questões que envolvem a educação e a formação continuada de professores através das exigências decorrentes das rápidas mudanças na sociedade; devidas sobretudo, ao progresso científico tecnológico apontando as dificuldades definidas pela concepção da racionalidade técnica e instituída pela formação clássica obtida através de cursos de formação continuada.

Para abordar o conceito de educação, buscou-se em diferentes autores (FIGURA 3), que ao longo do tempo contribuíram de forma sistemática para o avanço da terminologia utilizada (conceito de educação), entre eles temos:

FIGURA 3 - QUADRO DE CONCEITOS DE EDUCAÇÃO

AUTOR	CONCEITO
Dewey, (1979)	“A educação é um processo social, é desenvolvimento. Não é a preparação para a vida, é a própria vida”.
Saviani, (1991)	“A educação é concebida como "produção do saber", pois o homem é capaz de elaborar ideias, possíveis atitudes e uma diversidade de conceitos”.
René, (1996)	“A educação é o conjunto das ações e das influências exercidas voluntariamente por um ser humano num outro, em princípio por um adulto num jovem, e orientadas para um fim que consiste na formação, no jovem, de toda a espécie de disposições que correspondem aos fins a que é destinado quando atinge a maturidade”.

Fonte: Rizotto; Both (2019).

Já o conceito de formação deriva da palavra latina *formatio*. Trata-se da ação e do efeito de formar ou de se formar (dar forma a/constituir algo ou, tratando-se de duas ou mais pessoas ou coisas, compor o todo do qual são partes).

De acordo com o dicionário Aurélio Ferreira (1986, p. 800), formação pode significar, entre outras coisas, “ato, efeito ou modo de formar; constituição, caráter; maneira por que se constituiu uma mentalidade, um caráter ou um conhecimento profissional”, dessa maneira, formado é aquele que “recebeu forma, foi modelado” ou que “concluiu formatura numa faculdade ou em estabelecimento de nível médio”.

Para Severino formação é um processo de devir humano,

Mediante o qual o indivíduo natural devém um ser cultural, uma pessoa – é bom lembrar que o sentido dessa categoria envolve um complexo conjunto de dimensões que o verbo formar tenta expressar: constituir, compor, ordenar, fundar, criar, instruir-se, colocar-se ao lado de, desenvolver-se, dar-se um ser. É relevante observar que seu sentido mais rico é aquele do verbo reflexivo, como que indicando que é uma ação cujo agente só pode ser o próprio sujeito. Nessa linha, afasta-se de alguns de seus cognatos, por incompletude, como informar, reformar e repudia outros por total incompatibilidade, como conformar, deformar (SEVERINO, 2006, n. p.).

As transformações constantes e as exigências dos tempos atuais, apoiadas pelas reformas educacionais, demandam por profissionais suficientemente preparados para permitir o acesso e a desenvoltura dos alunos nos domínios da cultura letrada e da cognição satisfatórias para o desempenho de uma cidadania ativa. Ou seja, somente haverá o desenvolvimento profissional dos professores se houver a articulação entre a formação inicial e a formação continuada, levando em consideração os diversos saberes dos professores.

Uma questão importante é a formação e o trabalho docente, uma vez que o mesmo deve estar consciente que sua formação deve ser contínua e está relacionada ao seu dia-a-dia, segundo Nóvoa (2002, p. 23) “O aprender contínuo é essencial e se concentra em dois pilares: a própria pessoa, como agente, e a escola como lugar de crescimento profissional permanente”. Para este estudioso a formação continuada se dá de maneira coletiva e depende de experiência e reflexões como instrumentos de análise.

Grandes são os desafios que o profissional enfrenta, e o docente não pode se privar de estudar, mas deve manter-se atualizado. Desenvolver práticas pedagógicas é indispensável para que haja maior mobilização na formação de professores, sendo necessário criar condições favoráveis tanto na formação continuada quanto na valorização do mesmo.

Nessa abordagem a formação é vista como um *continuum*, como uma evolução permanente, perpassando pela trajetória pré-profissional ao desenvolvimento da carreira, superando a visão dissociada entre formação inicial e a formação continuada.

Segundo Tardif e Raymond (2000, p. 223) os saberes dos professores são construídos ao longo de sua história de vida, pois interiorizam certo número de conhecimentos e técnicas, crenças e valores. Os quais estruturam e compõem a sua personalidade e as relações que os envolvem, sendo frequentemente reatualizados e reutilizados no exercício da profissão.

Segundo os mesmos autores: "os saberes experienciais do professor de profissão, longe de serem baseados unicamente no trabalho em sala de aula, decorreriam, em grande parte, de concepções do ensino e da aprendizagem herdadas da história escolar" (TARDIF & RAYMOND, 2000, p. 223).

Para Romanowski este *continuum* está presente em toda a formação:

"A formação continuada é uma exigência para os tempos atuais. Desse modo, pode-se afirmar que a formação docente acontece em continuum, iniciada com a escolarização básica, que de pois se complementa nos cursos de formação inicial, com instrumentalização do professor para agir na prática social, para atuar no mundo e no mercado de trabalho" (ROMANOWSKI, 2009, p. 138).

Um papel essencial tem sido ocupado pelas universidades, mas não é o único, para a formação de professores. Não só de cursos de formação de professores corresponde o desenvolvimento profissional, mas sim os conhecimentos somados de conteúdo, pedagógicos e curriculares adquiridos ao longo da vida (SHULMAN, 2004). A formação não conduz só ao saber em sala de aula, é preciso garantir uma gestão escolar de qualidade, práticas pedagógicas diferenciadas na perspectiva histórica, sociocultural.

É necessário qualificar os docentes tanto na área pedagógica como nos campos específicos do conhecimento. A formação inicial deve passar por reformulação profunda. Isso implica em garantir ao profissional um conhecimento básico para a sua atuação no âmbito escolar, pois a aprendizagem ocorre por meio de uma experiência em que se muda ou se atualiza o conhecimento anterior sobre uma ideia, comportamento ou conceito.

Nesse sentido deve-se procurar sempre adquirir conhecimentos através de graduação, pós-graduação, seminários, palestras, encontros pedagógicos, enfim; todos os cursos que venham contribuir para a formação pessoal e profissional. Além

disso, colocar em prática o que se aprende no exercício da profissão com o desejo de contribuir para um melhor desempenho, uma melhor aprendizagem dos alunos.

Grandes pensadores têm contribuído muito no processo educacional, sabemos que muitos têm procurado desvendar problemas que ora para profissionais da educação eram insolúveis. É perceptível que muitos têm procurado pôr em prática essas teorias e tem obtido resultados satisfatórios.

Sabe-se que por trás de cada professor, em qualquer sala do mundo, estão séculos de reflexões sobre o ofício de educar. E o trabalho desses profissionais vem sendo desenvolvido através das ideias de teóricos que passaram a ser incorporados à prática pedagógica. Vygotsky, por exemplo, é conhecido de quase todos. O teórico que aos educadores interessa em particular os estudos sobre o desenvolvimento intelectual.

Vygotsky sustenta que todo conhecimento é construído socialmente, no âmbito das relações humanas. Essa teoria tem por base o desenvolvimento do indivíduo como resultado de um processo sócio histórico enfatizando o papel da linguagem e da aprendizagem nesse desenvolvimento, sendo essa teoria considerada histórico-social.

O conhecimento que permite o desenvolvimento mental se dá na relação com os outros. Nessa perspectiva o professor constrói sua formação, fortalece e enriquece seu aprendizado. Portanto é importante ver a pessoa do professor e valorizar o saber de sua experiência. Nesse sentido também para Nóvoa (1995, p.26) “A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar simultaneamente, o papel de formador e de formando”.

Estudos indicam que existe necessidade de que o professor seja capaz de refletir sobre a sua prática e direcioná-la segundo a realidade em que atua, voltada aos interesses e as necessidades dos alunos. Nesse aspecto, Freire (1996a, p. 43) afirma que: “É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem é que pode melhorar a próxima prática”. Dessa forma há a necessidade de o educador adequar o conteúdo ao nível cognitivo e a experiência dos alunos para que possam ser compreendidos por qualquer aluno.

Para maior reflexão na formação de professores é necessário pensar a respeito da criação de condições de trabalho em equipe entre docentes e discentes. Sendo assim, a escola é responsável em grande medida por criar espaço para seu crescimento. Além de bons salários e de formação adequada é preciso garantir uma gestão escolar competente, onde o isolamento da sala de aula seja substituído por um ambiente colaborativo. Nesse sentido, Schön nos diz que:

(...) O desenvolvimento de uma prática reflexiva eficaz tem que integrar o contexto institucional. O professor tem que se tornar um navegador atento a burocracia. E os responsáveis escolares que queiram encorajar os professores a tornarem-se profissionais reflexivos devem criar espaços de liberdade tranquila onde a reflexão seja possível. Estes são os dois lados da questão, aprender a ouvir os alunos e aprender a fazer da escola um lugar no qual seja possível ouvir alunos e devem ser olhados como inseparáveis” (SCHÖN, 1997, p. 87).

O conhecimento profissional docente tem sido caracterizado como complexo, dinâmico e multifacetado. O conhecimento de si mesmo e de seu processo pessoal de aprendizagem profissional da docência também tem sido identificado como componente do conhecimento profissional do professor.

De certa forma, o repensar a concepção da formação dos professores, que até pouco tempo objetivava a capacitação, através da transmissão do conhecimento, a fim de que “aprendessem” a atuar eficazmente na sala de aula vem sendo substituído. A nova abordagem analisa a prática que o professor vem desenvolvendo, enfatizando a temática do saber docente e a busca de uma base de conhecimentos para os professores, considerando os saberes da experiência.

Considerando que a tarefa do professor tem como característica ser um trabalho interativo, a dificuldade de trabalhar com os saberes formalizados sugere a necessidade de se contribuir para o aperfeiçoamento da prática docente e formação de professores.

Frigotto (1991) discute a necessidade de que a reorganização dos cursos de formação seja pensada num contexto de transformação de todo o sistema escolar. Para que tais cursos não tenham que se converter, simplesmente em um espaço de compensação de déficits deixados por uma diferente educação. Dessa forma, Frigotto afirma que:

[...] A aprendizagem dos professores não começando primeiro dia de sua formação como professor. Começa em sua infância, no lar e quando esse futuro professor vai à escola. O mau sistema escolar forma não só maus alunos, empobrecerão cada vez mais a educação. Hoje, começa-se enfim a reconhecer que uma profunda reforma escolar é necessária, também do ponto de vista da formação do professorado, não apenas do ponto de vista dos alunos. Assim como a reforma escolar não é possível sem mudança da formação docente, esta é impossível desacompanhada de uma reforma escolar. Ambas são interdependentes. Somente a partir da compreensão desses processos será possível repensar os cursos de formação, de modo que possam promovê-los (FRIGOTTO, 1991, p.131).

Enfim, entendemos que o processo de formação continuada, trata-se efetivamente de um processo contínuo que toma como partida o saber experiencial dos professores, os problemas e desafios da prática escolar. Nesse contexto a prática pedagógica estará sempre em busca da construção do saber, e que deve significar a construção permanente desta conduta de vida profissional. Tal conduta deve conduzir o processo educativo dos níveis da prática reflexiva e da ciência aplicada numa atitude progressiva e exploratória.

Diante disso, se fala muito em educação de qualidade, e precisa-se do compromisso de todos para que essas mudanças venham ocorrer de fato. Sabemos que muito já mudou na educação, principalmente relacionado à formação do educado. Onde a maioria não possuía uma formação adequada de acordo com a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), hoje já se percebe essa mudança.

Percorrer os caminhos que a educação dita profissional, de interesse nesta dissertação, já passou em nosso país é uma tarefa valiosa para compreender o momento presente e para construir estas mudanças que ainda percebemos fundamentais.

2.1 PERCURSOS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL

Há muitas pesquisas que tratam da educação profissional no Brasil. Neste estudo não vamos incorporar o vasto acervo de pesquisas já desenvolvidas, mas, sim, utilizar como âncora os estudos recentes que nos permitem construir um

panorama histórico da estruturação e do desenvolvimento da Educação Profissional.

A educação profissional e tecnológica surge formalmente na história brasileira no ano de 1909 através do Decreto 7566/1909 BRASIL, (1909) que em seu texto justificava o estabelecimento desta modalidade de ensino, considerando:

[...] que o argumento constante da população das cidades exige que se facilite às classes proletárias os meios de vencer as dificuldades sempre crescentes da luta pela existência: que para isso se torna necessário, não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual, como fazê-los adquirir hábitos de trabalho, que os afastara da ociosidade ignorante, escola do vício e do crime; que é um dos primeiros deveres do Governo da Republica formar cidadãos uteis à Nação (BRASIL, 1909, p. 01).

Em seu texto o decreto dá tratativa de que forma se operacionalizaria a educação profissional. Com intermédio dos Ministérios da Agricultura, Indústria e Comércio, através de uma Escola de Aprendizizes Artífices, destinada ao ensino profissional primário gratuito, em escolas da União, atendendo às especialidades das indústrias locais. Seus apontamentos, de ordem organizacional, apresentam a forma com que o funcionamento destes locais se dariam, como eram subsidiados e seu público alvo. Quanto aos seus funcionários, o decreto coloca a necessidade do seguinte quadro:

Art. 4º. Cada escola terá um diretor, um escriturário, tantos mestres de oficinas quantos sejam necessários e um porteiro continuo. § 1º. O diretor será nomeado por decreto e vencerá 4:800\$ anuais. § 2º. O escriturário e o porteiro-continuo serão nomeados por portaria do ministro, vencendo o primeiro 3:000\$ e o ultimo 1.800\$ anuais. § 3º. Os mestres de oficinas serão contratados por tempo não excedente a quatro anos, vencendo 200\$ mensais além da quota a que se refere o art. 11 do presente decreto (BRASIL, 1909, p. 02).

Os mestres de oficinas são assim os primeiros docentes, reconhecidos pela lei, da educação profissional e tecnológica no Brasil, sem nenhuma referência à sua experiência ou formação. Mas há uma observação de contratação não excedente há quatro anos, na descrição das ocupações eles são os 'mestres de oficinas', o último cargo a ser listado.

A educação profissional e tecnológica caminha no Brasil a partir de como é tratada na Constituição de 1937 com o seguinte texto:

Art 129 - A infância e à juventude, a que faltarem os recursos necessários à educação em instituições particulares, é dever da Nação, dos Estados e dos Municípios assegurar, pela fundação de instituições públicas de ensino em todos os seus graus, a possibilidade de receber uma educação adequada às suas faculdades, aptidões e tendências vocacionais. O ensino pré-vocacional profissional destinado às classes menos favorecidas é em matéria de educação o primeiro dever de Estado. Cumpre-lhe 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 da sua especialidade, 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 lhes serem concedidos pelo Poder Público (BRASIL, 1937, p. 25).

Contudo, foi durante o primeiro governo de Getúlio Vargas (1930-1945) que a indústria brasileira ganhou grande impulso, a “efetivação da industrialização do país”, privilegiando as indústrias nacionais, para não deixar o Brasil cair na dependência externa.

Com leis voltadas para a regulamentação do mercado de trabalho, medidas protecionistas e investimentos em infraestrutura, a indústria nacional cresceu significativamente nas décadas de 1930-1940. Porém, este desenvolvimento continuou restrito aos grandes centros urbanos da região sudeste, provocando uma grande disparidade regional.

Em 1937, foi outorgada a Constituição que previa o ensino técnico, profissional e industrial, e a lei que transformou o nome de “Escolas de Aprendizes Artífices” para “Liceus Industriais ou Liceus Profissionais” foi assinada. Essa mudança ocorreu pela própria necessidade de mudar, dado o desenvolvimento industrial que o então presidente Getúlio Vargas almejava.

Em 1942, os antigos Liceus passaram a ser Escolas Industriais e Técnicas (EIT) e ofereciam a formação profissional em nível equivalente ao secundário. Este ano também é marcado pela criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), outro espaço de qualificação para o trabalho vinculado aos

interesses do capital industrial. O decreto lei 4048/1942 BRASIL, institui o Senai, à época Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários:

Art. 1º Fica criado o Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários.

Art. 2º Compete ao Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários organizar e administrar, em todo o país, escolas de aprendizagem para industriários.

Parágrafo único. Deverão as escolas de aprendizagem, que se organizarem, ministrar ensino de continuação e do aperfeiçoamento e especialização, para trabalhadores industriários não sujeitos à aprendizagem.

Art. 3º O Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários será organizando e dirigido pela Confederação Nacional da Indústria.

Art. 4º Serão os estabelecimentos industriais das modalidades de indústrias enquadradas na Confederação Nacional da Indústria obrigados ao pagamento de uma contribuição mensal para montagem e custeio das escolas de aprendizagem. BRASIL, (1942, p. 01)

Conforme apresentado no segundo capítulo do decreto, caberia ao Senai a criação, organização e administração de escolas de aprendizagem para industriários em todo o país. Eis que em 12 de março de 1943, foi construída em Curitiba a primeira escola do Senai no Paraná, pertencente à 7ª região do Senai, que abrangia os estados de Santa Catarina e Paraná. Contou inicialmente com cursos de Mecânica Geral, Solda, Eletricidade e Marcenaria; e teve como seu primeiro diretor o professor Osvaldo Raimundo “cuja formação pedagógica e invulgar idealismo de educador imprimiram aos primeiros estabelecimentos de ensino do Senai excepcional cunho educacional” (Senai, 2014, p. 22).

Em 1953, é criada a Petrobrás, o que desencadeou um grande desenvolvimento das indústrias ligadas à produção de gêneros derivados do petróleo (borracha sintética, tintas, plásticos, fertilizantes, etc.).

Durante o governo de Juscelino Kubitschek (1956 – 1960), o desenvolvimento brasileiro ganhou novos rumos e feições. JK abriu a economia para o capital internacional, atraindo indústrias multinacionais. Foi durante este período que ocorreu a instalação em território brasileiro de montadoras de veículos internacionais (Ford, General Motors, Volkswagen e Willys).

No ano de 1959, as Escolas Industriais e Técnicas são transformadas em autarquias com o nome de Escolas Técnicas Federais. As instituições ganham

autonomia didática e de gestão. Com isso, intensificam a formação de técnicos, mão de obra indispensável diante da aceleração do processo de industrialização.

Com as mudanças, a ideia de que esse tipo de ensino era destinado aos elementos das mais baixas categorias sociais começou a mudar. O ensino profissional foi equiparado ao ensino acadêmico, com a promulgação da Lei nº 4.024/61, que fixava as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira - LDB, nº. 5.692, de 11 de agosto de 1971, torna, de maneira compulsória, técnico-profissional, todo currículo do segundo grau. Um novo paradigma se estabelece: formar técnicos sob o regime da urgência. Nesse tempo, as Escolas Técnicas Federais aumentam expressivamente o número de matrículas e implantam novos cursos técnicos.

No fim da década de 50, quando o presidente Juscelino Kubitschek acelerou o processo de industrialização, o SENAI estava presente em quase todo o território nacional e começava a buscar, no exterior, a formação para seus técnicos. Logo, tornou-se referência de inovação e qualidade na área de formação profissional, servindo de modelo para a criação de instituições similares na Venezuela, Chile, Argentina e Peru.

Nos anos 60, o SENAI investiu em cursos sistemáticos de formação profissional, intensificou o treinamento dentro das empresas e buscou parcerias com os Ministérios da Educação e do Trabalho, e com o Banco Nacional da Habitação. Na crise econômica da década de 1980, o SENAI percebeu o substancial movimento de transformação da economia e decidiu investir em tecnologia e no desenvolvimento de seu corpo técnico.

Expandiu a assistência às empresas, investiu em tecnologia de ponta, instalou centros de ensino para pesquisa e desenvolvimento tecnológico. Com o apoio técnico e financeiro de instituições da Alemanha, Canadá, Japão, França, Itália e Estados Unidos, o SENAI chegou ao início dos anos 1990 pronto para apoiar a indústria brasileira no campo da tecnologia de processos, de produtos e de gestão.

O Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) é um dos cinco maiores complexos de educação profissional do mundo e o maior da América Latina.

Seus cursos formam profissionais para 28 áreas da indústria brasileira, desde a iniciação profissional até a graduação e pós-graduação tecnológica.

No ano de 1971 o ensino médio foi profissionalizado por causa da urgência em se formar técnicos. Isso refletiu também em um aumento no número de cursos técnicos e de pessoas matriculadas. Em 1978, as Escolas Técnicas Federais do Paraná, Minas Gerais e Rio de Janeiro foram transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET), que se preocupavam, inicialmente, em formar engenheiros de operação e tecnólogos.

O período entre os anos 80 e 90 foi marcado pelo desenvolvimento na área de tecnologia, o que fez com que Escolas Técnicas Federais e Escolas Agrotécnicas Federais fossem progressivamente se transformando em CEFETs. Esta mudança confere àquelas instituições mais uma atribuição, formar engenheiros de operação e tecnólogos, processo esse que se estende às outras instituições bem mais tarde.

Em 1994, a Lei nº 8.948 de 8 de dezembro, dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica, transformando, gradativamente, as Escolas Técnicas Federais e as Escolas Agrotécnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica – CEFETs.

Esta mudança ocorreu mediante decreto específico para cada instituição e em função de critérios estabelecidos pelo Ministério da Educação, levando em conta as instalações físicas, os laboratórios e equipamentos adequados. Também as condições técnico-pedagógicas e administrativas, e os recursos humanos e financeiros necessários ao funcionamento de cada centro.

Em 20 de novembro de 1996 foi sancionada a Lei 9.394 considerada como a segunda LDB, que dispõe sobre a Educação Profissional num capítulo separado da Educação Básica. Com o crescimento industrial e o avanço das tecnologias, o ensino profissionalizante tornou-se uma grande alternativa para a inserção no mercado de trabalho.

O ensino profissionalizante foi, durante muito tempo, vítima de preconceitos diversos, como se a única finalidade da educação fosse alfabetizar primariamente parte da população e formar uns poucos bacharéis dentre os privilegiados que chegassem à Universidade. O crescimento do parque industrial do país em volume e complexidade, a expansão do uso de tecnologias sofisticadas em todas as áreas,

como saúde, agricultura, transportes, segurança, e outras, geram necessidade de pessoas qualificadas tecnicamente para seu uso e manutenção.

As práticas de ensino, pesquisas desenvolvidas e as inovações trazidas por este espaço de ensino-aprendizagem destacam-se no panorama educacional, pela proximidade mais imediata com o mercado de trabalho, pelo progressivo aumento do reconhecimento científico dos portadores destes diplomas, assim como as mais altas faixas de remuneração obtidas.

2.2 FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL

A profissão docente e a formação de professores no Brasil tem sido tema para desenvolvimento de pesquisas nas mais variadas regiões, mas observamos que esta questão não é recente. Em nosso país, durante a sua trajetória a carreira sofreu profundas transformações, tanto econômicas como sociais.

Desta forma, a profissão docente e a sua formação podem ser vistas como um assunto tão distante quanto atual, tão explorado quanto desconhecido. Em seu contexto histórico, a profissão docente, passou por constantes acontecimentos e transformações. Assim sendo, o texto que segue irá trazer uma breve contextualização, destacando a trajetória e alguns dos principais momentos do processo da formação docente no Brasil.

2.2.1 A origem da profissão docente

O termo educação é muito abrangente, pois envolve todo o processo de convivência do ser humano no contexto em que está inserido. Nas sociedades chamadas primitivas e de povos considerados bárbaros, por exemplo, não existiam escolas formais nem métodos de educação conscientemente reconhecidos pela ciência.

Porém, a educação já estava presente nos povos primitivos mais conhecidos como nômades, tendo como objetivo promover o ajustamento da criança ao seu ambiente físico e social por meio da aquisição da experiência de gerações passadas.

Nesse contexto, toda a ação humana pode ser considerada como uma ação educativa, pois, ao longo do tempo, o ser humano reelabora o conhecimento através da prática da imitação, dos mitos e ritos. Estas práticas colaboraram para a construção cultural da sociedade e posteriormente da ciência.

O trabalho de professor teve início antes mesmo do desenvolvimento da escrita e da criação de instituições de ensino. Este pensamento se dá ao fato que sempre, as pessoas tiveram a necessidade, e a importante função de ensinar às outras o que era considerado importante, perante o senso comum. Diante disso, o ser humano produziu e reinventou as mais diversas maneiras de se relacionar com a sociedade e com o mundo, e desta forma a educação foi se transformando ao longo dos tempos.

O sentido da profissão docente se dá com maior força na Idade Média. Durante esse período, a figura do professor no processo educacional era muito valorizada, sendo que, a educação teve grande influência religiosa. As escolas eram, portanto, associadas às instituições religiosas, pois era a Igreja Católica que estabelecia o que deveria ser estudado.

Segundo Nóvoa (1991) a gênese da profissão docente é anterior à estatização, ou seja, coletivização da escola, pois, desde o século XVI, já existiam vários grupos de leigos e religiosos que se dedicavam a atividade docente.

Considerando que a educação seja um dos pilares mais importantes da formação do ser humano, e ao mesmo tempo, refletindo sobre a função do professor como um profissional da educação que contribui para uma transformação qualitativa da sociedade, se torna fundamental para pesquisadores e professores do século XXI, a ação de repensar a questão da formação de professores. E esta formação aliada à atuação docente em sala de aula e aos enormes desafios que os mesmos enfrentam, a fim de atender as exigências do contexto atual.

Pensar em formação de professores nos estimula a meditar no modelo de professor que queremos formar. Acredita-se que a formação inicial e continuada do profissional docente, ou seja, a formação de professores pode ser o primeiro passo para vencer os desafios da educação contemporânea, e deve ser vista como uma necessidade de mudança do modelo de ensino.

Mudança esta de um padrão passivo, baseado na aquisição de conhecimentos, para um padrão baseado no desenvolvimento de competências, e competências que atendam às necessidades dos alunos. É um padrão que leva em conta as mudanças aceleradas da sociedade em que este está inserido, com a finalidade de levar o indivíduo a aprender, a adquirir competências, a aprender a aprender.

Neste sentido, devemos refletir o ser professor na contemporaneidade: a formação de professores, a atuação e prática docente, bem como os desafios que se apresentam perante a formação e atuação docente na atualidade. Refletir, portanto, sobre a formação de professores e seus desafios são o primeiro passo para um país que busca uma formação e educação de qualidade.

2.2.2 A necessidade de mudança na formação de professores do século XXI

É notável que na última etapa do século XX, a formação de professores teve avanços muito importantes, como por exemplo, a crítica rigorosa a racionalidade técnico – formativa, a análise dos modelos de formação, um conhecimento maior da prática reflexiva, os planos de formação institucionais, etc. E especialmente uma maior teorização sobre os temas e conceitos que ainda estão nos papéis, embora em muitos locais da prática formativa passem despercebidos, permanecendo na letra impressa ou se corrompendo. (IMBERNÓN, 2004).

Sabe-se que as mudanças sempre ocorreram, porém, tem-se a impressão que hoje se visualiza com maior clareza tal situação e se fala muito mais a esse respeito. Cada geração passada tem a impressão de que as mudanças foram aceleradas. Na última década estas mudanças foram mais rápidas e muitos profissionais da educação ficaram em desarmonia com o momento; isso tudo, devido a globalização acelerada de fatos e fenômenos.

Observa-se diante deste contexto, que a educação passa a ser alvo de críticas sociais, e a formação de professores passa a ser vista como um dos grandes desafios da educação contemporânea. Não se pode negar que no conhecimento teórico e na prática de formação do professorado houve avanços, porém, percebe-

se que faz poucos anos que se analisa, pesquisa e escreve sobre isso. (IMBERNÓN, 2004, p. 11-12).

Neste sentido, o autor menciona que:

Alguns poderiam argumentar que a preocupação por formar professores, a formação inicial, é muito mais antiga e já vem de séculos. E é verdade, a formação inicial de mestres foi exercida de uma forma ou outra desde a Antiguidade, desde o momento que alguém decidiu que outros educariam seus filhos e alguém teve de se preocupar por fazê-lo. Mas a inquietude por saber como (tanto na formação inicial e mais na permanente), de que modo, com quais pressupostos, com que modelos, quais modalidades formativas podem gerar maior inovação e, sobretudo, consciência de que o que pretendemos saber deve ser revisto e atualizado a luz dos tempos atuais, trata-se de uma preocupação bem mais recente. IMBERNÓN, (2004, p. 11-12).

Se analisarmos a maioria dos estudos sobre a formação docente, observamos que houve uma fase bastante descritiva sobre o assunto, com muitos textos, refletindo-se em políticas institucionais, nas pesquisas e nas publicações. “Estamos no século XXI, e os tempos são diferentes para a educação e para a formação. E com a chegada do novo século, é como se faltasse algo para voltar a tomar impulso”. IMBERNÓN (2004, p. 13).

Sendo assim, entendemos que os estudos sobre formação de professores não devem limitar-se a documentos e leis. As experiências e trocas para aperfeiçoamento devem sair do papel e estar presentes na prática, no dia a dia do profissional docente.

Esta reflexão acerca da necessidade de mudança na formação de professores, bem como, dos desafios presentes na formação e prática docente, tem o intuito de evidenciar a necessidade de o docente ultrapassar a fundamentação técnica fragmentada. Ultrapassar para agir em situações novas e problemáticas que conduzam a ações decisórias e a capacidade de iniciativa, através de uma postura flexível, permeada por uma visão global e estratégica.

É preciso uma nova forma de ver a educação, a formação e o papel do professorado e do alunato. Abre-se uma imensa pausa, na qual estamos instalados, alguns incomodamente. Esse desconforto leva a busca de novas coisas, a começar a ver se é possível vislumbrar alternativas e antigas e novas vozes começam a superar sua afonia para narrar o que sabem sobre o ensino e a formação. Ganha terreno opção que não deseja apenas analisar a formação como o domínio das disciplinas científicas ou acadêmicas, mas sim que propõe a necessidade de estabelecer novos modelos relacionais e participativos na prática da formação. Isso nos conduz a analisar o que aprendemos e o que temos ainda para aprender (IMBERNÓN, 2004, p. 16).

Verifica-se que o processo de atualização e formação docente, não se restringe ao momento da formação inicial, pois ele se prolonga por todo o trajeto profissional do docente, mediante uma relação dialética, defendida por Freire (1996b) como essencial na prática pedagógica quando coloca que “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”.

Em meio a tais considerações, percebe-se que o papel da formação docente no contexto atual abrange além de tudo os processos de criação, envolvimento, reflexão, inovação e aprendizagem; à medida que capacita os sujeitos envolvidos, a fim de que estes busquem uma postura de pesquisadores, educadores e transformadores.

Assim, a formação de professores a partir de um olhar investigativo é o caminho para a melhoria da qualidade dos saberes docentes necessários ao desenvolvimento do trabalho pedagógico. Portanto, quando se trata de educação não há respostas prontas nem receitas, mas ideias e propostas que podem sugerir alternativas que contribuam para as discussões.

2.3 COMPETÊNCIAS EDUCACIONAIS NO SÉCULO XXI

O termo competência (do latim *competentia*, “proporção”, “justa relação”, significa aptidão, idoneidade, faculdade que a pessoa tem para apreciar ou resolver um assunto) surgido pela primeira vez na língua francesa, no século XV, designando

a legitimidade e a autoridade das instituições (por exemplo, o tribunal) para tratar de determinados problemas. No século XVIII amplia-se o seu significado para o nível individual, designando a capacidade devida ao saber e à experiência.

A partir dos anos 70 do século XX, a palavra competência surge associada à qualificação profissional, vinculando-se ao posto de trabalho e associando-se ao coletivo, à organização. Nesta perspectiva empresarial, a competência é interpretada como uma forma de flexibilização laboral e de diminuição da precariedade do emprego.

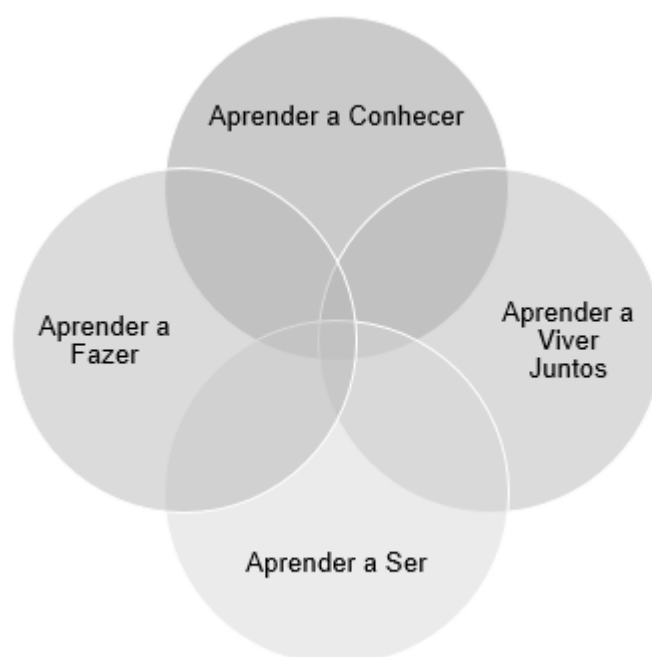
Em educação o conceito de competência tem surgido como alternativa a capacidade, habilidade, aptidão, potencialidade ou conhecimento. É a competência que permite ao sujeito aprendente enfrentar e regular adequadamente um conjunto de tarefas e de situações educativas.

Segundo o relatório para a UNESCO da Comissão Internacional SOBRE Educação para o século XXI publicado em 1998:

O conceito de educação ao longo da vida aparece, portanto, como uma das chaves de acesso ao século XXI. Ele supera a distinção tradicional entre educação inicial e educação permanente, dando resposta ao desafio desencadeado por um mundo em rápida transformação; tal constatação, porém, não constitui uma novidade já que relatórios precedentes sobre a educação sublinhavam a necessidade de um retorno à escola para enfrentar as novas situações que ocorrem tanto na vida privada quanto na vida profissional. Além de permanecer atual, essa exigência tornou-se ainda mais premente; e para superá-la, impõe-se que cada um aprenda a aprender (UNESCO, 1998, n.p.).

Das 288 páginas do relatório, talvez as mais conhecidas e alvo de reflexão sejam as concernentes ao Capítulo 4, “Os quatro pilares da educação”: aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver juntos, aprender a ser (FIGURA 4).

FIGURA 4 - ESQUEMA DOS 4 PILARES DA EDUCAÇÃO



Fonte: Rizotto; Both (2019)

Para entendermos melhor estes quatro pilares, falaremos abaixo um pouco referente a cada um deles.

Aprender a conhecer, combinando uma cultura geral suficientemente ampla, com a possibilidade de estudar em profundidade, um número reduzido de assuntos, ou seja: aprender a aprender, para beneficiar-se das oportunidades oferecidas pela educação ao longo da vida.

Aprender a fazer, a fim de adquirir não só uma qualificação profissional, mas, de uma maneira mais abrangente, a competência que torna a pessoa apta a enfrentar numerosas situações e a trabalhar em equipe. Além disso, aprender a fazer no âmbito das diversas experiências sociais ou de trabalho, oferecidas aos jovens e adolescentes, seja espontaneamente na sequência do contexto local ou nacional, seja formalmente, graças ao desenvolvimento do ensino alternado com o trabalho.

Aprender a conviver, desenvolvendo a compreensão do outro e a percepção das interdependências – realizar projetos comuns e preparar-se para

gerenciar conflitos – no respeito pelos valores do pluralismo, da compreensão mútua e da paz.

Aprender a ser, para desenvolver, o melhor possível, a personalidade e estar em condições de agir com uma capacidade cada vez maior de autonomia, discernimento e responsabilidade pessoal. Com essa finalidade, a educação deve levar em consideração todas as potencialidades de cada indivíduo: memória, raciocínio, sentido estético, capacidades físicas, aptidão para comunicar-se.

Baseado nesses 4 pilares, podemos então dizer que o século XXI evidencia por isso, a importância cada vez maior, da formação pessoal e profissional dos professores. Para que estes professores possam, pela sua competência e fatores pessoais, associados a níveis de rendimento e desempenho elevados, contribuir para uma educação que leve o aluno a pensar, a refletir, a formar conceitos, ao discernimento. E a terem capacidade para aplicar o que foi elaborado para alterar a sua própria realidade, visando a inserção e o crescimento, isto é, indivíduos capazes de no futuro ajudarem a conduzir com sucesso os destinos do país.

Podemos então dizer que o processo de construção dos saberes dos professores tem na formação inicial a sua base de apoio e na formação contínua a sua consolidação. Constituindo-se a sala de aula não apenas como espaço de ensino, mas também de aprendizagem por parte do professor, ou seja, um espaço rico para o desenvolvimento tanto de práticas formativas como investigativas.

E porque os saberes dos professores, as competências e o saber-fazer são o fundamento do ato docente no meio escolar, as instituições de formação devem valorizar essa formação, propiciando um saber orientado para uma transformação social. A este respeito Pimenta e Anastasiou afirmam que nos processos de formação de professores,

É preciso considerar a importância dos saberes das áreas de conhecimento (ninguém ensina o que não sabe), dos saberes pedagógicos (pois o ensinar é uma prática educativa que tem diferentes e diversas direções de sentido na formação do humano), dos saberes didáticos (que tratam da articulação da teoria da educação e da teoria de ensino para ensinar nas situações contextualizadas), dos saberes da experiência do sujeito professor (que dizem respeito ao modo como nos apropriamos do ser professor na nossa vida). Esses saberes dirigem-se às situações de ensinar e com elas dialogam, revendo-se, redirecionando-se, ampliando-se, e criando [...] são

as demandas da prática que vão dar a configuração desses saberes (PIMENTA e ANASTASIOU, 2000, p.71).

Nas linhas anteriores, já vimos que a competência tem a ver com a capacidade do sujeito para mobilizar saberes, conhecimentos, habilidades e atitudes, resolver problemas e tomar decisões adequadas.

O fato de alguém possuir um elevado número de saberes ou competências não é, contudo, sinônimo de que seja um profissional competente. A isto se refere Perrenoud (2000, p.16), quando afirma que possuir conhecimentos ou capacidades específicas não é garantia de que um profissional seja “competente”, porque apesar de muitos profissionais possuírem conhecimentos e capacidades importantes, nem sempre sabem mobilizá-los de modo adequado no momento oportuno.

Segundo o entendimento de Freire (1983, p. 31), o homem, enquanto ser histórico está sempre à procura de algo, num processo permanente no qual faz e refaz constantemente o seu saber. Dessa forma, todo o saber novo é oriundo de um saber que passou a ser velho, que desencadeia para outro saber, que um dia se tornará ultrapassado e que num processo dialético irá gerar um novo saber.

O novo professor tem de ser capaz de desenvolver habilidades para entender os parâmetros culturais vigentes e ter como prática a criação de sujeitos que sejam autores do seu mundo e da história. A Comissão Europeia em seus estudos aponta estes desafios e a necessidade de resposta que os professores precisam dar:

Em seu documento *Common European Principal for Teacher Competences and Qualifications* (2004), refere-se que os professores deverão ser capazes de dar respostas aos desafios da sociedade do conhecimento e conduzir os seus alunos no desenvolvimento de competências, tais como a autonomia e a capacidade de aprendizagem ao longo da vida. (GRAÇA *et al.*, 2011, p. 11)

Não pode por isso ter um conhecimento exclusivamente acadêmico, racional, teórico, construído através da experiência e sim um saber que o capacite para gerenciar a informação disponível e saber adequá-la ao contexto e à situação formativa que se situa, sem perder de vista os objetivos traçados.

Assim o papel desse novo professor no quadro de um ensino inovador, é cada vez mais marcado pela preocupação em criar situações de aprendizagem

estimulantes, desafiar os alunos a pensar, apoiá-los no seu trabalho, favorecer a divergência e a diversificação dos percursos de aprendizagem, tornando-se desta forma em fator facilitador de um processo de mudança.

2.4 AVALIAÇÃO NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL

O tema avaliação é por si só complexo, pois quando em debate, logo se conecta a escola, provas, indicadores de desempenho e outros temas polêmicos que permeiam o universo educacional. Porém, o termo avaliação vai muito além do universo da educação, é parte da própria condição humana. A avaliação pode ser tratada por diferentes dimensões, pode ser usada em vários níveis do sistema educacional, de diversas formas e para distintas finalidades.

Numa visão *lato sensu*, a avaliação pode ser classificada como avaliação informal ou como avaliação formal. Sendo a informal uma expressão da ação trivial e instintiva do ser humano, e a formal uma ação sistemática na busca da compreensão do processo de desenvolvimento de atividades, fatos e conhecimentos previamente estabelecidos, conforme Belloni, Magalhães e Sousa (2001, p. 13).

A avaliação também pode ser disposta em vários níveis como: internacional, nacional, institucional, curricular e de sala de aula. Em nível internacional procura estabelecer um padrão que possa nortear diretrizes e metas para os sistemas educacionais em diferentes países. A avaliação em nível nacional procura examinar a qualidade de ensino de um país para fixar padrões e normas gerais para o sistema de ensino.

Já a avaliação institucional é direcionada às instituições de ensino e propõe verificar o desenvolvimento de todos os componentes do processo educacional, que vão desde o currículo, desempenho de professores, materiais didáticos, infraestrutura, até os recursos econômicos e cursos de formação. A avaliação curricular procura examinar o próprio currículo, e em sala de aula a avaliação é aquela que se aproxima do aluno para nortear seu processo de aprendizagem (CARMINATTI e BORGES, 2012, p. 165).

Assim, a avaliação deve ser entendida num contexto amplo servindo em cada nível ao seu preceito. Entretanto, neste capítulo o foco é refletir sobre a

avaliação na formação profissional docente concentrada na avaliação da aprendizagem, seus tipos, sua função e seu uso na prática pedagógica.

Segundo Fernandes (2007, p. 2), a avaliação apresenta-se como sendo uma prática social cada vez mais importante para a caracterização, compreensão, divulgação e melhoria dos inúmeros problemas que afetam e são comuns às sociedades contemporâneas. Assim, um dos principais objetivos da avaliação é o de contribuir para a melhoria da vida das pessoas. De uma forma geral:

É importante que se compreenda que a avaliação é um processo social complexo que envolve pessoas que funcionam em determinados contextos, com as suas práticas e políticas próprias e envolve também a natureza do que está a ser avaliado que, por sua vez, também tem as suas finalidades, lógicas e políticas próprias. Por isso, qualquer que seja a perspectiva teórica ou filosófica adotada [...] dificilmente as avaliações contemporâneas poderão contornar as questões sociais, políticas e éticas assim como as questões relativas à sua utilização, à participação dos intervenientes (e.g., as questões de voz, dos significados, das práticas) e aos potenciais utilizadores. (FERNANDES, 2007, p. 2).

No contexto da Formação Profissional Contínua, a avaliação da formação tem assumido um papel de suma importância no quadro de desenvolvimento dos recursos humanos, uma vez que “os níveis de competitividade atual têm vindo a intensificar a pressão para que se demonstre de que forma essas intervenções contribuem diretamente para o desenvolvimento das organizações” (CAETANO, 2007, p. 20).

Ou seja, o simples fato dos trabalhadores frequentarem a formação não traduz, por si só, o desenvolvimento e a melhoria do desempenho individual e organizacional. Compreendê-la, torna-se chave para a melhora dos desempenhos dos indivíduos e das instituições, bem como na reformulação das formações propostas.

2.4.1 Conceito de Avaliação

Avaliação é o processo dinâmico através do qual, e indistintamente, uma empresa, organização ou instituição acadêmica pode conhecer seus próprios

rendimentos, especialmente seus lucros e fraquezas e assim reorientar propostas ou focar-se naqueles resultados positivos para fazê-los ainda mais rentáveis.

Quanto à definição do conceito específico de interesse aqui, Caetano (2007, p. 20), define a avaliação da formação como um “processo sistemático de recolha de dados e análise da concepção, implementação e consequências das ações de formação realizadas numa organização, com vista a averiguar a sua eficiência, relevância e efeitos na dinâmica organizacional”.

Historicamente, a avaliação surge como uma ferramenta de controle; assim, através dela, os estabelecimentos de ensino não controlam somente a aprendizagem de seus alunos. Além disso, a avaliação permite-os exercer um controle cuidadoso sobre a tarefa que realizam os mestres, mesmo que sejam estes quem definitivamente têm a responsabilidade de levar a cabo a educação, tão determinante para o progresso e a evolução da humanidade em qualquer parte do mundo. Este controle envolve diversos aspectos da prática docente:

Na avaliação, como em tantos outros fenômenos, o domínio e o controle da linguagem, da semântica, da técnica e dos instrumentos que atravessam um campo fazem parte da conquista da hegemonia, isto é, desse poder que imprime sentidos: direções a seguir e significados a consolidar (SOBRINHO, 2002, p.17).

Portanto, contrariamente ao que se acredita, que unicamente os alunos estão sujeitos à avaliação numa instituição educativa; os professores também estão. Sendo estes últimos, a chave e peça fundamental do processo de educação que marca o sucesso ou o fracasso da mesma.

Ainda que em muitas culturas e sociedades o tema da avaliação tenha estado associado mais estritamente ao aluno ou a um resultado numérico exigido com o objetivo de aprovação de uma determinada matéria. Atualmente, a avaliação vem se apoiando em disciplinas como a Psicologia com o intuito de dissociá-la desta mentalidade arcaica e progressivamente associá-la ao indivíduo docente e/ou docente e à suas características particulares.

A avaliação ocorre ao longo de todo o processo de ensino-aprendizagem, sendo sujeitos seu professor e aluno, enquanto os conteúdos constituem o seu objeto. A avaliação estabelece muitas vezes relação complexa entre avaliador e avaliado, revelando-se questão subjetiva. Sim, mesmo que baseando-se em parâmetros específicos, a subjetividade na avaliação

permanece, e como tal deve ser levada em consideração (BOTH, 2005, p. 59).

Esta subjetividade mencionada por Both (2005) acima sinaliza que o processo de aprendizagem é verificado pela avaliação muito além de um número/nota dado, a passagem de grau pelo aluno ou um posicionamento melhor de carreira ao mestre. A avaliação deve permitir ao aluno e ao mestre a sinalização de fraquezas, acertos pedagógicos, desafios a trilhar, necessidades tecnológicas percebidas e novas possibilidades na relação entre discente e docente.

Afastando-nos estritamente do âmbito educativo onde a avaliação claramente tem uma presença muito forte e permanente; nas últimas décadas, esta se converteu também numa fiel aliada no mundo comercial e dos negócios, como recurso eficiente para avaliar o desempenho de empregados.

Quando há a necessidade de implementação de capacitações apropriadas para melhorar a tarefa que estes realizam, ou à procura de melhores resultados financeiros, também para o alinhamento dos processos de trabalho aos objetivos estratégicos e a democratização do ambiente de trabalho.

Um processo de avaliação elucida à empresa as necessidades de aprendizagem e o incentivo ao aperfeiçoamento pertinente que subsidiarão o desenvolvimento de programas de capacitação e desenvolvimento de pessoas com o objetivo de a médio e longo prazo orientar a tomada de decisões gerenciais de planejamento estratégico para o negócio (BRASIL, 2013).

2.4.2 Para que serve a Avaliação?

A avaliação constitui, portanto, um processo complexo que requer escolhas, decisões, juízos e procedimentos, os quais se inscrevem em modelos que lhe dão sentido e forma, servindo, portanto, a múltiplas funções. Falar de avaliação implica, portanto, falar dos pressupostos, das lógicas e dos atores nela envolvidos. Em outras palavras, implica a reflexão e a explicitação de algumas questões pertinentes: Porquê avaliar? Para quê? Para quem? Para que tipo de decisões?

A avaliação do ensino e dos professores pode estar associada a vários propósitos desde a prestação de contas até o desenvolvimento profissional. É

necessário, assim, explicitar a seguinte questão: a avaliação serve para quê? Para aumentar a eficácia dos professores? Para promover oportunidades de formação e de desenvolvimento profissional adequadas e significativas? Para melhorar a qualidade do ensino e/ou da aprendizagem? Para melhorar os resultados dos alunos? Para controlar processos e práticas, programas e estratégias? Para medir o desvio entre resultados (objetivos concretizados) e objetivos propostos? Para reestruturar currículos e programas? Para gerir carreiras?

Esta multiplicidade de perspectivas, todas elas possíveis, válidas, não exclusivas ou excludentes; embora em alguns casos difíceis de compatibilizar na prática, remetem-nos para modos possíveis de encarar a avaliação de professores em função do enfoque e dos seus propósitos e efeitos (previstos e não previstos).

A avaliação, em qualquer área de intervenção, tem-se constituído em fator de preocupação e, por vezes, até de inquietação. Por isso mesmo, em especial na área educacional, cabe desmistificar o papel da avaliação. Passar de uma visão tradicional e simplista de cobrança e entendê-la como parte imprescindível e natural do processo de ensino como Both reforça: “Desenvolver ensino é preciso; avaliá-lo torna-se imprescindível; saber avaliá-lo, melhor ainda. A sua mútua colaboração representa um passo à frente quando se entende que se ensina avaliando e se avalia ensinando...” (BOTH, 2001, p. 230).

A avaliação possui sentido pedagógico, pois integra o contexto do ensino aprendizagem, em que o aluno é encarado como sujeito do processo da educação que tem em conta modificar o seu comportamento diante da realidade de seu meio, em especial, e de fazê-lo enxergar mais e melhor aquilo que pretende perceber.

A Lei de Diretrizes e Bases de nº 9.394 de 1.996, visualiza a avaliação tanto nos seus aspectos de diagnosticar o desempenho como nos de promover novos conhecimentos que atendam a diferentes necessidades do homem no meio social.

Segundo Moretto (1999, p. 15), "...a avaliação da aprendizagem é, talvez, o momento mais forte da ética na didática, pois é o momento em que julgamos, é o momento em que podemos definir a vida do aluno".

A avaliação, por certo, é parte integrante dos processos de ensino e de aprendizagem, em que o educando é o sujeito do processo educativo e o educador, o verbo que promove mudanças. A avaliação precisa ser vista como colaborativa e

processual, pois permeia e acompanha todo o processo educativo, apoiando a promoção de conhecimentos e a construção do desempenho do educador e do educando na esfera do ensino e da aprendizagem.

Este papel da avaliação tem o intuito de permitir tomadas de decisões mais assertivas e um discernimento pedagógico que amplie a abertura para a proposição com os fins conforme compreendidos por Both (2012):

- das tomadas de decisão podem partir orientações de redimensionamento de planos, programas, projetos e atividades para o suprimento de deficiências educativas
- das tomadas de decisão podem exarar iniciativas de reorganização de atividades pedagógicas que venham a beneficiar os diferentes níveis escolares; [...] (BOTH, 2012, p. 77).

Conforme corrobora Luckesi (1998, p. 9), constitui a avaliação "um juízo de valor sobre dados relevantes para uma tomada de decisão". E dados relevantes são aqueles que efetivamente são importantes na orientação educacional. Both (2012) complementa que além dos benefícios pedagógicos gerais, os professores são diretamente afetados por esta avaliação:

[...] a avaliação como ponto de partida para a promoção de incentivo ao apontamento de novas e renovadas iniciativas educacionais, por conta de quem quer que seja, tendo em vista:

- melhorar de forma generalizada o desempenho dos professores nos diferentes níveis escolares;
- melhorar as condições de trabalho dos professores (BOTH, 2012, p. 77).

Portanto, o constante levantamento de novos dados a partir de avaliações, é significativo para oportunizar ponto de partida de melhorias no ambiente profissional dos docentes. E estas melhorias, podem promover tomadas de decisões mais amplas, no sentido de criar espaço para iniciativas de formação continuada para professores.

A avaliação deve ser um instrumento de acesso ao conhecimento seja dos discentes e aqui no interesse acesso ao conhecimento dos docentes, seus processos de aprendizagem e formação e finalmente, seu desempenho pedagógico na prática educativa.

Pensar sobre os personagens envolvidos na avaliação, seja o avaliador e o avaliado nos permite refletir sobre quais são os personagens participantes do processo de ensino-aprendizagem: instituição, gestores, docentes e discentes. Ampliar a participação destes personagens na avaliação corrobora com resultados mais fidedignos.

O docente, como personagem direto na atuação educativa deve ter oportunidade, não somente de ser avaliado, mas de se autoavaliar. A autoavaliação se insere como um levantamento muito significativo de dados e um processo importante de reflexão e análise sobre sua própria prática.

Outro grande impacto da autoavaliação é a construção da coparticipação do docente nos processos avaliativos, democratizando os resultados e internalizando seu papel como sujeito e não apenas como instrumento restrito a sala de aula.

Importante pensar também a respeito do instrumento de avaliação, que precisa possuir critérios objetivos e mensuráveis, ainda que precise abarcar dentro das competências aspectos facilmente tangíveis como formação e currículo, quanto aspectos complexos como as percepções dos próprios docentes sobre suas necessidades formativas, o papel das suas relações com a instituição onde atua e as responsabilidades relativas a cada parte.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa foi cadastrada no Comitê de Ética com o número CAAE 09527819.0.0000.5573, e apresenta uma abordagem qualitativa do tipo interpretativa. No Anexo I consta o parecer consubstanciado do Comitê de Ética aprovando sua realização.

De acordo com Fonseca (2002, p. 31), a pesquisa possibilita uma aproximação e um entendimento da realidade a investigar, como um processo permanentemente inacabado. Ela se processa através de aproximações sucessivas da realidade, fornecendo subsídios para uma intervenção no real. Segundo este autor, a pesquisa científica é o resultado de um inquérito ou exame minucioso, realizado com o objetivo de resolver um problema, recorrendo a procedimentos científicos.

Investiga-se uma pessoa ou grupo capacitado (sujeito da investigação), abordando um aspecto da realidade (objeto da investigação), no sentido de comprovar experimentalmente hipóteses (investigação experimental), ou para descrevê-la (investigação descritiva), ou para explorá-la (investigação exploratória).

Para se desenvolver uma pesquisa, é indispensável selecionar o método de pesquisa a utilizar. De acordo com as características da pesquisa, poderão ser escolhidas diferentes modalidades de pesquisa, sendo possível aliar o qualitativo ao quantitativo.

A pesquisa em questão utilizará o método qualitativo interpretativo. Para alguns autores a Pesquisa Qualitativa é uma “expressão genérica”. Deve-se verificar que ela possui atividades de investigação que se apresentam de forma específica e possuem características e traços comuns.

Dois aspectos desta modalidade de pesquisa devem ser percebidos: o primeiro, as peculiaridades da pesquisa qualitativa e o segundo, as modalidades dos tipos de investigação. A pesquisa qualitativa surgiu na Antropologia de maneira um tanto naturalística, e na sua tradição antropológica ficou conhecida como investigação etnográfica. Alguns a definem como sendo “o estudo da cultura”. Cabe aqui salientar algumas de suas denominações:

A pesquisa qualitativa é conhecida também como "estudo de campo", "estudo qualitativo", "interacionismo simbólico", "perspectiva interna", "interpretativa", "etnometodologia", "ecológica", "descritiva", "observação participante", "entrevista qualitativa", "abordagem de estudo de caso", "pesquisa participante", "pesquisa fenomenológica", "pesquisa-ação", "pesquisa naturalista", "entrevista em profundidade", "pesquisa qualitativa e fenomenológica", e outras [...]. Sob esses nomes, em geral, não obstante, devemos estar alertas em relação, pelo menos, a dois aspectos. Alguns desses enfoques rejeitam total ou parcialmente o ponto de vista quantitativo na pesquisa educacional; e outros denunciam, claramente, os suportes teóricos sobre os quais elaboraram seus postulados interpretativos da realidade (TRIVINOS, 1987, p. 124).

Segundo Moreira e Caleffe (2006 p. 73), “a pesquisa qualitativa explora as características dos indivíduos e cenários que não podem ser facilmente descritos numericamente. O dado é frequentemente verbal e é coletado pela observação, descrição e gravação”.

De acordo com Silva e Menezes (2005, p. 20), a pesquisa qualitativa “considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números”.

Assim, a pesquisa abordada neste estudo alia duas tensões ao mesmo tempo. Por um lado, é atraída a uma sensibilidade geral, interpretativa, e, por outro, por concepções da experiência humana e de sua análise mais restritas a uma visão humanista.

No modelo interpretativo, foi necessário considerar a importância desempenhada pela busca da construção da intersubjetividade na construção do conhecimento, não partilhados necessariamente, ou seja, através da interação entre o pesquisador e o indivíduo pesquisado.

Esta pesquisa está organizada em dois passos conforme a figura a seguir demonstra e cada passo compõe uma modalidade de pesquisa distinta que em conjunto configuram a proposta desta dissertação (FIGURA 5).

FIGURA 5 - ESQUEMA DOS PASSOS DA PESQUISA



Fonte: Rizotto; Both (2019)

3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Trata-se de um estudo de relevância social, por referir-se à educação e ao trabalho, e através de pesquisas bibliográficas e entrevistas, este trabalho tem o objetivo de analisar a formação continuada dos professores da Educação Profissional Superior no tempo presente, e as implicações que a insuficiente formação traz para este profissional.

Esta pesquisa se caracteriza pela abordagem qualitativa do tipo interpretativa, portanto, com propósito de levantar e analisar dados de maneira interpretativa, dados e resultados que não podem ser apresentados apenas por meio de números. Dados não numéricos sugerem subjetividade na aplicação e análise, que serão delimitados através do instrumento de investigação.

3.2 LÓCUS E PARTICIPANTES DA PESQUISA

O lócus de investigação foi limitado a uma instituição de ensino superior tecnológica e seus docentes atuantes na graduação e pós-graduação

exclusivamente na cidade de Curitiba, no estado do Paraná. Esta instituição é destaque nacionalmente pela qualidade de seu ensino e pela amplitude de sua atuação conjunta na educação em seus vários níveis (aprendizagem, técnicos, capacitações, cursos livres, graduação e pós-graduação), em suas parcerias com a indústria nacional e seu investimento em pesquisa tecnológica.

Os sujeitos desta pesquisa são treze professores atuantes na educação superior tecnológica como parte da mesma equipe docente. Tendo como objeto da investigação a formação destes docentes a fim de descrever o perfil geral destes profissionais, explorar suas necessidades formativas e suas percepções a respeito da avaliação de desempenho e da autoavaliação.

Os dados foram obtidos através de uma entrevista semiestruturada disponibilizada por meio de um questionário online com perguntas objetivas relativas a caracterização pessoal e curricular dos docentes e perguntas subjetivas que exigiram respostas descritivas sobre avaliação de desempenho e caracterização das temáticas de avaliação para fomentar a descoberta de suas necessidades atuais formativas.

Pretende-se explorar os dados através do método qualitativo, apresentando os dados levantados, cruzando estes dados para que se possa interpretá-los coletivamente e utilizá-los como recurso representativo do lócus. E uma análise complementar com um olhar mais social, com fins de sinalizar necessidades formativas, pontos importantes de verificação das necessidades formativas que poderão compor parte da matriz de competências que será proposta ao final como metodologia de avaliação de desempenho.

3.3 INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

O instrumento criado para o recolhimento de dados são catorze perguntas pensadas e disponibilizadas por meio de entrevista semiestruturada aplicada através de um questionário online utilizando a plataforma de formulários do Google e disponibilizada como modelo no Anexo I.

Os critérios de definição das perguntas foram estabelecidos para permitir a caracterização do perfil coletivo dos entrevistados com a categorização em 3 grupos.

A primeira categoria é formada por perguntas fechadas relativas a aspectos básicos de natureza individual como idade, raça e gênero e tempo de atuação como docente.

A segunda categoria é formada por perguntas fechadas para conhecer as informações pertinentes ao percurso da formação docente como área de formação, formação realizada ou em andamento desde titulação de graduação, pós-graduação e curso complementar.

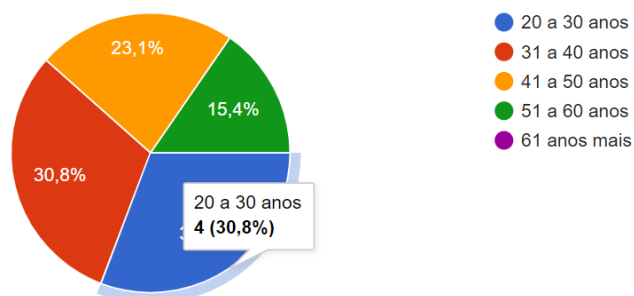
E finalmente, a terceira e última categoria com uma pergunta fechada e três perguntas abertas para perceber as opiniões docentes a respeito da avaliação de desempenho e da função da instituição de ensino na elaboração de um plano de avaliação. A respeito da autoavaliação, tema final e mais amplo da entrevista, questionou-se os participantes em três aspectos: qual o objetivo da autoavaliação, seus efeitos sobre a prática de sala de aula e os modos de como aplicá-la ao longo da atuação docente.

3.4 ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Para iniciar a análise dos dados, utilizarei a primeira categoria criada que delineia um perfil geral dos entrevistados. O grupo de docentes é composto em sua quase totalidade por homens, apenas uma mulher; que se identificam como brancos, apenas um pardo e um negro; formados em Engenharia ou em graduações da área de Exatas em sua totalidade).

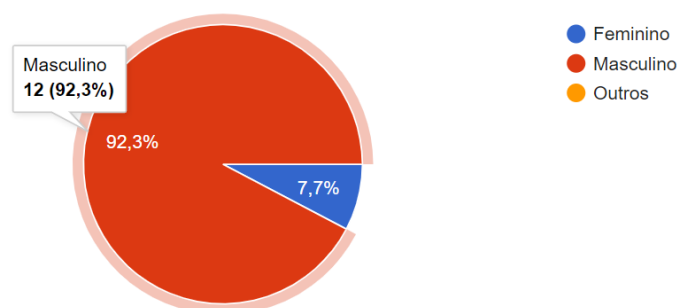
Em sua maioria, quase setenta por cento, possuem no máximo 10 anos de carreira docente e possuem idade até 40 anos, mais de sessenta por cento (GRÁFICO 1, 2, 3 e 4). Temos visivelmente um grupo muito homogêneo, pouco diverso, portanto; e jovem para a carreira profissional de professores do ensino superior. Os únicos com idade superior a 51 anos, não estão estudando no momento, um deles com especialização apenas e o outro com mestrado, este último o único atuando a mais de 20 anos como docente. Percebe-se a tendência que docentes com maior idade tendem a não continuarem seus estudos, após certo nível de qualificação.

GRÁFICO 2 - QUAL SUA IDADE?



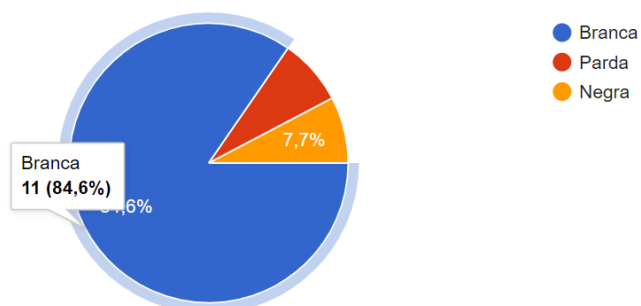
Fonte: Rizotto; Both (2019)

GRÁFICO 1 - QUAL SEU SEXO?



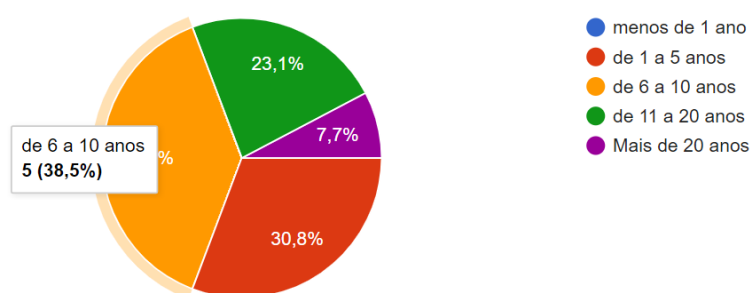
Fonte: Rizotto; Both (2019)

GRÁFICO 4 - QUAL SUA ETNIA/COR/RAÇA?



Fonte: Rizotto; Both (2019)

GRÁFICO 3 - TRABALHA COMO PROFESSOR HÁ QUANTOS ANOS?



Fonte: Rizotto; Both (2019)

Dentro da segunda categoria de análise dos dados observa-se que a grande maioria se formou especificamente em alguma Engenharia, sendo que apenas quatro em cursos da área de Exatas que não Engenharia, destes, a única mulher docente e o único negro docente que está fazendo um curso complementar; levando em considerações os dados particulares de perfil. Reforço intenso do perfil exclusivista de engenheiros homens, brancos e jovens como docentes na educação superior tecnológica.

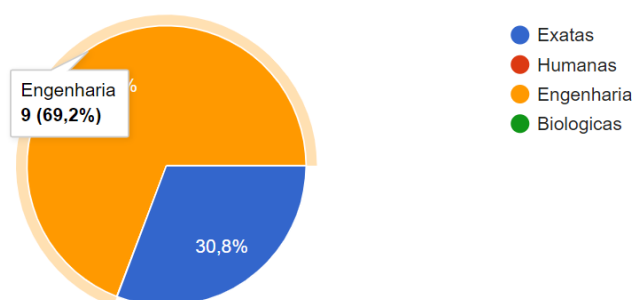
Praticamente todos os docentes são especialistas pós-graduados, apenas a docente mulher no momento está cursando sua primeira especialização, mas já

possui titulação de mestre e doutorado em andamento também. O único docente que possui quatro ou mais especializações, também possui mestrado e doutorado, atuando a mais de 11 anos como docente, mas que no momento não está cursando nenhum curso complementar.

Falando em titulação de mestrado, a maioria dos docentes possuem, mais de setenta e cinco por cento, destes um é doutor e quatro estão cursando o doutorado no momento. Apenas três docentes não possuem nem titulação de mestrado ou doutorado, dois deles no momento não estão estudando nem mesmo um curso complementar. Esta não continuidade na formação destes docentes, pode demonstrar um interesse ou motivação menor nos processos de formação continuada (GRÁFICOS 5, 6, 7, 8, 9 e 10).

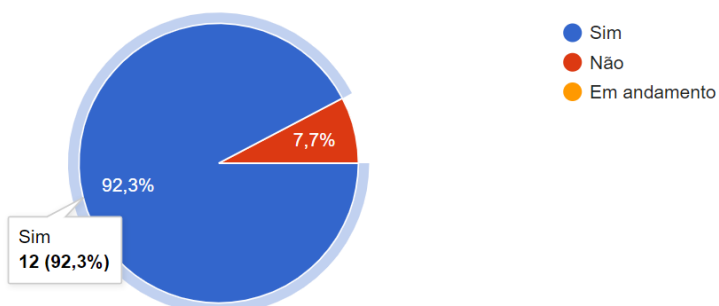
Complementando então o perfil geral, temos um grupo em sua maioria de engenheiros com titulação de mestre, homens brancos com idade de até 40 anos e atuação docente de no máximo dez anos. Quase todos estudando, seja um doutorado em andamento ou curso complementar.

GRÁFICO 5 - EM QUE ÁREA VOCÊ TEM FORMAÇÃO?



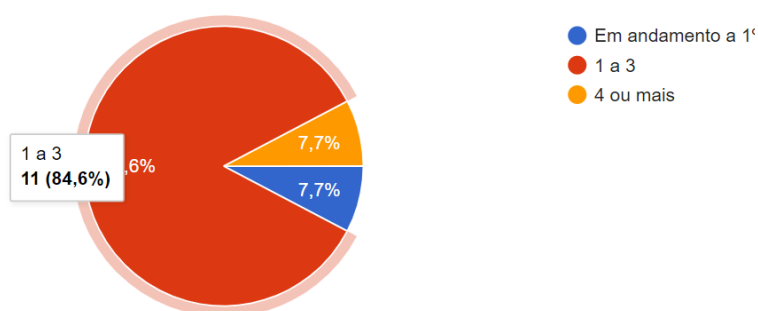
Fonte: Rizotto; Both (2019)

GRÁFICO 6 - VOCÊ POSSUI PÓS-GRADUAÇÃO?



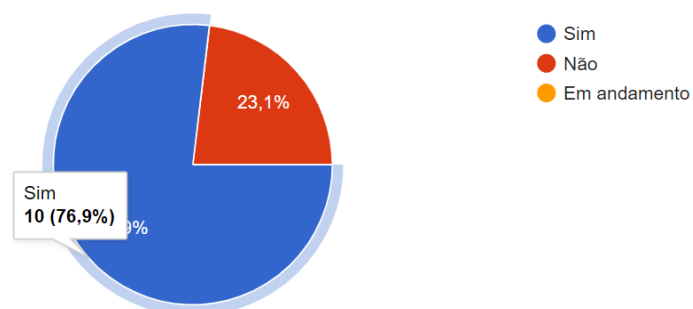
Fonte: Rizotto; Both (2019)

GRÁFICO 7 - EM RELAÇÃO A PÓS-GRADUAÇÃO, VOCÊ POSSUI:



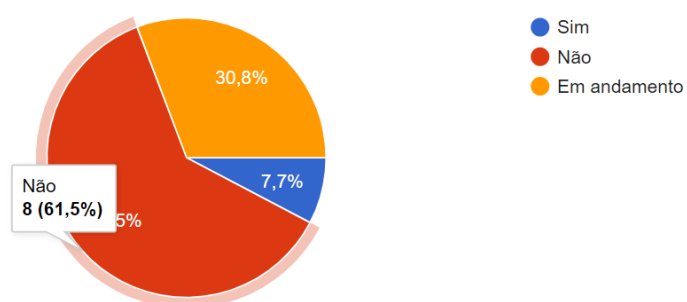
Fonte: Rizotto; Both (2019)

GRÁFICO 8 - VOCÊ POSSUI MESTRADO?



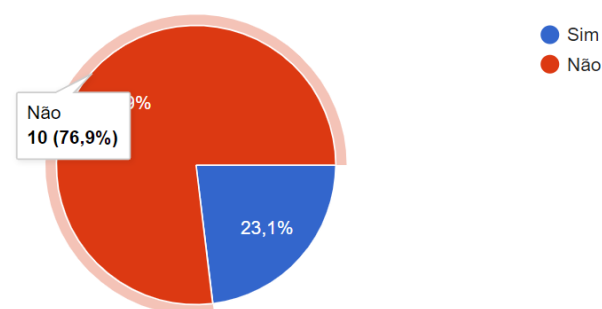
Fonte: Rizotto; Both (2019)

GRÁFICO 9 - VOCÊ POSSUI DOUTORADO?



Fonte: Rizotto; Both (2019)

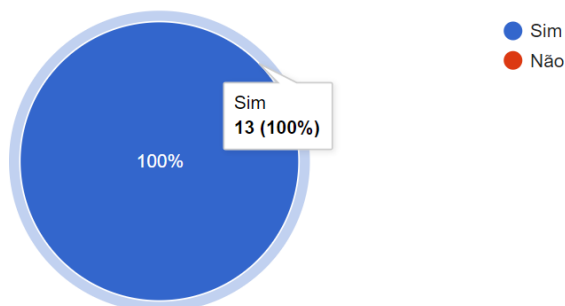
GRÁFICO 10 - VOCÊ REALIZA NO MOMENTO ALGUM CURSO COMPLEMENTAR DE FORMAÇÃO PARA A SUA CARREIRA DOCENTE?



Fonte: Rizotto; Both (2019)

Na terceira e última categoria de perguntas temos o enfoque principal da proposta destas entrevistas e da própria dissertação. Nelas, obtemos conhecimentos a respeito da avaliação docente. Começou-se com uma pergunta objetiva questionando o interesse docente que a instituição de ensino possua um plano de avaliação de desempenho. A resposta foi unânime que sim, pontuando que ou a instituição de ensino não possui nenhum plano de avaliação docente ou este instrumento não tem atendido satisfatoriamente (GRÁFICO 11).

GRÁFICO 11 - VOCÊ GOSTARIA QUE A INSTITUIÇÃO EM QUE TRABALHA TIVESSE UM PLANO DE AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DOCENTE?



Fonte: Rizotto; Both (2019)

A análise mais significativa dos dados será feita a partir dos três questionamentos finais, subjetivos e as respostas individuais dos docentes. As três perguntas foram direcionadas para a temática da autoavaliação e das percepções advindas de seus objetivos, efeitos e meios de aplicação.

A primeira pergunta é: Para você, qual é o objetivo da autoavaliação, ou seja, avaliar o seu próprio desempenho? Quase todos os docentes escreveram que a autoavaliação tem uma função de aprimoramento do profissional. Apenas dois docentes incluíram a percepção de que esta melhoria envolve um avanço no “aproveitamento dos alunos” (E4, 2019) e na aquisição dos alunos de “competências, conhecimentos e habilidades” (E9, 2019). Dois docentes, E1 e E10, compreendem a autoavaliação como um recurso de medição das habilidades docentes e não citam como oportunidade de melhoria.

- E1: Promover uma ferramenta de análise e diagnóstico da atividade docente e a efetividade das ações que se aplicam no processo ensino-aprendizagem;
- E2: Obtermos informações para melhor construir e aprimorar um perfil profissional e pessoal;
- E3: Por meio da autoavaliação é possível avaliar o meu próprio desempenho com a finalidade de melhoria;
- E4: Conseguir melhorar o meu trabalho e o aproveitamento dos alunos;
- E5: Analisar erros e acertos durante o período letivo e poder avaliar de forma mais eficiente uma alteração nos métodos utilizados em sala de aula;
- E6: Sim, avaliar e melhorar constantemente!
- E7: Propiciar melhorias na educação!
- E8: Conhecer os pontos fortes e também para melhorar o próprio desempenho;
- E9: Descobrir se os alunos estão de acordo com os métodos empregados e se os métodos empregados são adequados para que os alunos adquiram

as competências, conhecimentos e habilidades de acordo com o projeto de curso;
 E10: Uma forma de medir a própria evolução profissional dentro do ambiente acadêmico;
 E11: Ajudar no crescimento e melhorias nas práticas metodológicas;
 E12: Melhorar como profissional na área;
 E13: Melhoria contínua (RIZOTTO; BOTH, 2019, n. p.).

A segunda pergunta questiona a respeito dos efeitos da autoavaliação sobre a prática docente, sendo: De que forma a autoavaliação é capaz de modificar a sua prática docente? Nesta pergunta temos uma diminuição considerável de respostas que tematizam a melhoria das práticas docentes, apenas um terço dos entrevistados menciona. A percepção do maior grupo envolve a reflexão sobre a prática e a identificação de “forças e fraquezas” (E6, 2019).

Novamente surgem dois docentes tratando da participação discente neste processo avaliativo, de um lado como avaliadores e para o outro docente como avaliados. Nesta pergunta surge um novo tema de interesse relativo a padronização do ensino, que precisa ser reestruturada tanto em suas “formas de avaliar, como nos formatos das aulas, ordem dos conteúdos e [...] atividades”.

E1: No apontamento de pontos de melhoria para a atividade docente, criando mapa de ações;
 E2: Oferecer reflexão e atualização;
 E3: Por meio da análise dos pontos positivos e negativos, permitindo um re-estruturação da disciplina;
 E4: Identificar erros que possam estar passando despercebido;
 E5: Fazendo com que o docente reflita nas práticas exercidas e também avaliar a melhor forma de dar continuidade ao trabalho;
 E6: Apontar as forças e fraquezas!
 E7: Pensando e re pensando sobre as minhas práticas em sala de aula!
 E8: Primeiro passo ter um questionário e também seria para padronizar o ensino;
 E9: Mudando formas de avaliação, formato de aulas, ordem dos conteúdos e acrescentando novos tipos de atividades;
 E10: Uma reflexão sobre a forma de ensinar e avaliar o desempenho dos alunos;
 E11: Através dos indicadores de satisfação dos alunos;
 E12: Apontar pontos onde tenha a necessidade de melhoria;
 E13: Apontando os pontos fracos a serem corrigidos (RIZOTTO; BOTH, 2019, n. p.).

A terceira e última pergunta levanta os meios que os entrevistados utilizam para se autoavaliarem durante o ano letivo, como se segue: Como você costuma fazer sua autoavaliação no decorrer do ano letivo?

Quase todos os docentes sinalizam que praticam a autoavaliação através do olhar de seus alunos e dos recursos que criam no ambiente de sala ou disponibilizam ao final de algum período letivo para que os discentes apontem oportunidades de melhoria. Esta marca centrada no aluno pode sinalizar um alerta de pouca reflexão pessoal sobre a prática e uma tendência a terceirização da avaliação.

A partir da análise de dados foi possível identificar que apenas dois docentes entrevistados não mencionaram a participação dos discentes em seu processo de autoavaliação. Portanto, praticamente todos incluem o aluno em algum momento de sua prática educativa para avaliá-lo, seja diretamente questionando este aluno como a maioria faz e menciona, ou através do desempenho geral dos mesmos.

Este olhar centrado no aluno e em dados mensuráveis nas disciplinas, sinaliza um olhar um tanto tecnicista dos docentes sobre os critérios a serem avaliados e uma limitação na importância dada a suas percepções pessoais sobre a prática e dos objetivos da instituição.

Apenas um docente associa a autoavaliação a equipe profissional da qual faz parte incluindo uma descrição que permite supor que seu comportamento geral junto à equipe seria incluso em sua avaliação, além dos aspectos relativos ao trabalho em sala de aula (E2, 2019). Realço que a percepção de um aluno ou uma turma avaliando seu docente é um tanto limitado a gostos pessoais, momentos acadêmicos e a pouca ou nenhuma instrução e compreensão sobre os fatores que envolvem a construção pedagógica das práticas de sala de aula.

Os aspectos comportamentais estão presentes nos critérios mencionados que os alunos utilizam para avaliar seus professores, conforme orientação dos mesmos. Aspectos como interesse e satisfação, desempenho e sua evolução, metodologias e práticas, diálogo e resultados de avaliações são citados como critérios que os alunos são levados a considerar diretamente em feedbacks ou indiretamente através dos resultados gerais que geram.

E1: Entrega de uma avaliação da disciplina;

E2: Observação e atuação com a equipe profissional, bem como respostas e resultados do meio de trabalho;

E3: Por meio da reação dos acadêmicos e do desempenho e interesse apresentado na disciplina;

E4: Feedback de alunos e evolução de seu desempenho;

- E5: A auto-avaliação ocorre com auxílio do feedback dado pelos alunos e avaliando a melhor forma de mudar as metodologias que serão utilizadas ao longo do semestre;
- E6: Criando oportunidades de diálogo durante o curso e aceitando questionamentos através do e-mail do grupo da sala;
- E7: Pelo retorno dos alunos com relação ao ensino e também perguntas objetivas sobre a satisfação e o que poderia melhorar como docente!
- E8: Perguntando para os alunos no final do semestre;
- E9: Através de conversas com os alunos, pesquisas de opinião, resultados da CPA e dando a oportunidade dos alunos "desconsiderarem" uma questão em cada prova, de forma a avaliar que conteúdos requerem maior atenção;
- E10: Sim, geralmente acontece após a devolução de uma avaliação, onde é possível observar as oportunidades de melhoria;
- E11: Através do rendimento escolar e um feedback dos alunos;
- E12: Questões juntos aos alunos;
- E13: Retorno com os alunos e avaliando as práticas utilizadas (RIZOTTO; BOTH, 2019, n. p.).

Os dados analisados dão margem a diversas questões e percepções sobre as práticas e sua avaliação. Vamos ater a atenção sobre esta relação quase que exclusiva de que a avaliação é primeiramente um instrumento de uso do docente para extrair resultados da sala de aula. E segundo, que como instrumento tem seu uso apenas na relação docente-discente, portanto, além do docente atuar como avaliador também atua como avaliado quando oportuniza este retorno na sua prática.

Ampliar o escopo de relações dos docentes para outros colaboradores da instituição, além dos seus alunos, com especial atenção a figura do gestor é fundamental. Os temas recorrentes nas três questões finais da entrevista abriram caminho para que os docentes elencassem critérios dos mais diversos para a prática avaliativa. Aqui, importante frisar é o olhar tecnicista tanto da formação destes docentes, quanto da indústria e da educação tecnológica de maneira geral. Complemento que o olhar tecnicista esquece de elencar as questões pedagógicas de sala e os personagens que a podem avaliar, o gestor e/pedagogo e não o aluno.

Oportunidade surge de criação de critérios comportamentais com o intuito de demonstrar e construir um olhar mais holístico destes docentes quanto ao ensino, seus critérios valiosos e as relações das quais os docentes devem construir e manter. E nesta direcionar a avaliação para que seja produzida e utilizada como um instrumento mais consistente comportamental e pedagogicamente.

Desta oportunidade, a pesquisadora elencou cinco critérios avaliativos no desempenho docente que englobam uma gama vasta de competências

socioemocionais: Qualidade do relacionamento interpessoal, Capacidade e disponibilidade para colaborar, Apresentação de ideias inovadoras, visando à melhoria do setor, Capacidade para resolver situações de conflito e Cumprimento de prazos. Estes critérios serão aproveitados na formulação da matriz de competências, produto desta dissertação.

Para finalizar, abro espaço para mencionar que a formação continuada pode ser desenvolvida além dos espaços de educação formal e cursos promovidos. Ela também está presente na pesquisa científica que se transforma em artigos e publicações, na participação em eventos, feiras e visitas das mais diferentes áreas.

4 PRODUTO DESTA DISSERTAÇÃO DE APLICAÇÃO ACADÊMICA

A formação de professores é um tema bastante discutido no cotidiano das instituições de educação e entre os profissionais que as compõem. Entretanto, este processo tem uma história recente no Brasil e vem assumindo, ao longo dos anos, formatos diferenciados em relação aos objetivos, conteúdos, tempo de duração e modalidades (BRASIL, 1999).

Segundo Marcelo Garcia (1999, p. 144), desenvolvimento profissional de professores se adapta ao conceito de professor como profissional do ensino e define-se como uma atitude permanente de pesquisa, de questionamento e busca de soluções. Segundo o autor,

O desenvolvimento profissional é entendido como o conjunto de processos e estratégias que facilitam a reflexão dos professores sobre a sua própria prática, que contribui para que os professores gerem conhecimento prático, estratégico e sejam capazes de aprender com a sua experiência (MARCELO GARCIA, 1999, p. 144).

O desenvolvimento profissional docente é um processo individual e coletivo que se consolida nas diversas experiências e aprendizagens que envolvem o ato de ensinar. Segundo Day, este processo:

Envolve todas as experiências espontâneas de aprendizagem e as atividades conscientemente planejadas, realizadas para benefício direto ou indireto do indivíduo, do grupo ou da escola e que contribuem, através destes, para a qualidade da educação na sala de aula". (DAY, 2001, p. 20-21).

Para este autor, o desenvolvimento profissional permite superar os objetivos de simples aquisição de destrezas ou habilidades de ensino e/ou conhecimentos relativos ao conteúdo a ensinar. Ele depende não somente dos aspectos profissionais, mas também pessoais dos professores, bem como das políticas e dos contextos escolares nos quais eles realizam a atividade docente.

Assim, a formação continuada precisa "(...) apoiar-se numa reflexão sobre a prática educativa, promovendo um processo constante de autoavaliação que oriente

a construção contínua de competências profissionais” (BRASIL, 1999, p. 70). Esse processo de reflexão e autoavaliação, o qual acontece em diferentes tempos e espaços, precisa ser contínuo e coerente com a ação educativa que se pretende implementar.

Hoje se faz necessário que o professor possua uma visão de formação continuada como complementação da formação inicial para acrescentar, enriquecer, ampliar e até mesmo aprender novas formas de desenvolver um trabalho educativo com esta linguagem.

Nesse processo de formação consideram importante a ampliação e a articulação de saberes teóricos e práticos, a vivência prática de atividades, as trocas de experiência nos cursos, a discussão com seus pares nas unidades nos momentos de planejamento e estudo, a participação de todos os professores da unidade nos cursos, e, além disso, ressaltar a necessidade de ampliação do tempo de curso e de recursos materiais.

Assim como outros profissionais, o professor deve estar em constante atualização para que possa aprimorar suas práticas pedagógicas e receber suporte ao desenvolvimento. A formação continuada se dá por meio de cursos, colaboração entre os pares ou até mesmo atividades desenvolvidas nas escolas que atualizam conhecimentos, desenvolvem novas competências e aprofundam conceitos e técnicas referentes a alguns temas específicos, como o uso de novas tecnologias, neurociência aplicada à educação.

Para a Instituição, o professor deve ser um profissional atualizado, preocupado não mais com a tão datada transmissão de conhecimentos, mas sim, em ser um sujeito que sabe se comunicar, que pesquisa, que relaciona e que cria. Estas competências atuais que cabem ao professor como profissional, se ele sabe desempenhá-las, poderá transmiti-las com seu modelo e maior facilidade. Competências como estas são apresentadas pela Comissão Europeia como já citado anteriormente (GRAÇA, 2011).

Com o apoio destes pressupostos teóricos, é possível concluir que a formação de professores é um processo sistemático e organizado que se refere tanto à formação inicial, a qual corresponde ao período de aprendizado do futuro

professor nas instituições formadoras; quanto à formação continuada, que diz respeito à aprendizagem dos professores que estão no exercício da profissão.

Assim, é necessário conceber a formação de professores como um processo *continuum*, pois como nos coloca Marcelo Garcia:

Apesar de ser composto por fases claramente diferenciadas do ponto de vista curricular, a formação de professores é um processo que tem de manter alguns princípios éticos, didáticos e pedagógicos comuns, independentemente do nível de formação em causa (MARCELO GARCIA, 1995, p. 54-55).

Neste sentido, a formação de professores precisa proporcionar a aquisição ou a ampliação de competências profissionais nas diferentes etapas de formação, num sentido de continuidade e de ligação entre o currículo da formação inicial e continuada. Partindo da concepção de formação de professores como um processo contínuo, Marcelo Garcia (1995, 1999, 2009) utiliza o termo desenvolvimento profissional e justifica que este tem “(...) uma conotação de evolução e continuidade que nos parece superar a tradicional justaposição entre a formação inicial e aperfeiçoamento dos professores” (MARCELO GARCIA, 1999, p. 137).

Esse termo busca superar a dicotomia entre formação inicial e a formação continuada, remetendo o conceito desenvolvimento à ideia de processo. Busca também superar a concepção individualista das práticas habituais de formação permanente, partindo do pressuposto de que o desenvolvimento profissional está inserido num contexto mais amplo de desenvolvimento organizacional e curricular.

Dessa forma, este trabalho buscou pesquisar as perspectivas dos professores sobre sua identidade e ação educativa. Pensar como esta é avaliada perante os conceitos de qualidade de uma determinada mantenedora de Educação Tecnológica (E.T), bem como os principais pontos de otimização para o seu desenvolvimento profissional.

O objetivo foi identificar o que os professores entendem por identidade profissional e como buscam avaliar seus desempenhos individuais, tendo como base os pressupostos da E.T, compreendendo as suas necessidades de formação atual, e identificando quais os obstáculos frente as novas tecnologias dentro das funções atribuídas, buscando fazer uma reflexão sobre a importância da formação do

professor para o uso destas tecnologias, de modo que desenvolva um trabalho pedagógico consciente e crítico.

Para a construção do produto, a pesquisadora desenvolveu uma Matriz de Competências com base em revisão de literaturas e de entrevistas com professores de uma Faculdade de Educação Profissional na cidade de Curitiba - PR. Seu objetivo focou em buscar formas de avaliar o desempenho docente.

Esta matriz é uma ferramenta que relaciona informações, fazendo com que se tenha uma visão mais completa de algum contexto, assim é possível comparar dados para tomar decisões mais precisas.

A competência pode ser compreendida como uma combinação de três características adquiridas ao longo do tempo: conhecimento, habilidade e atitude (CHA). Ela é um conjunto de capacidades que tornam alguém (ou alguma empresa) capaz de realizar determinadas atividades.

Juntando os dois termos, compreendemos então que a Matriz de competências é uma ferramenta que ajuda a organizar todas as competências necessárias para desempenhar uma função, assim podemos avaliar quais conhecimentos, habilidades e atitudes são necessárias para um professor da Educação Superior Profissional e Tecnológica.

Por se tratar de um Mestrado Profissional, a construção e apresentação de um produto acadêmico é obrigatória. Sendo assim a pesquisadora buscou através de pesquisas e estudos, e após aplicar o questionário semiestruturado com professores da Educação Superior Profissional, desenvolver uma Matriz Formativa de Competências - uma Rota Acadêmica que possibilite a estes professores uma metodologia de avaliação do desempenho docente, visando um ensino de qualidade (FIGURA 6).

A matriz oferece uma contribuição ao campo da formação docente por apresentar um modelo de avaliação participativa que envolve dois atores no processo de avaliação em duas etapas distintas. O docente em cada uma das etapas cumpre funções distintas, portanto, permite-se ao profissional que tanto seja avaliador de si mesmo, quanto seja avaliado pelo seu gestor educacional.

Esta avaliação sob mais de uma perspectiva é denominada por alguns autores como “avaliação por múltiplas fontes” e pode incluir além dos dois atores aqui citados, os alunos (REIS, 2000).

A matriz também oportuniza que estes resultados sejam pareados, pois são apresentados em papel de igualdade, ocupando colunas paralelas. Valorizando assim a percepção do docente e permitindo a ambos, docente e gestor a possibilidade de comparar os resultados percebidos. Este comparativo contribui para delimitar e direcionar o feedback de desempenho, estabelecendo as temáticas comparativas para se discutirem e alinhar as percepções diferentes.

Além de valorizar os pontos em que ambos os atores, avaliado e avaliador concordam sobre a atuação docente. Completa este equilíbrio de forças entre a autoavaliação e a avaliação do gestor a média aritmética que define a última coluna da matriz.

A matriz se subdivide em dois campos de avaliação: o primeiro avaliando competências socioemocionais com cinco critérios chamado de Relacionamento Interpessoal e Iniciativa. E o segundo avaliando competências técnicas com vinte e cinco critérios denominado de Experiência Profissional e Acadêmica.

O primeiro campo foi elaborado a partir dos resultados das análises dos dados pesquisados. Abarcando cinco critérios avaliativos no desempenho docente: Qualidade do relacionamento interpessoal, Capacidade e disponibilidade para colaborar, Apresentação de ideias inovadoras, visando à melhoria do setor, Capacidade para resolver situações de conflito e Cumprimento de prazos.

O segundo foi elaborado a partir de competências obrigatórias exigidas no ambiente de docência do ensino superior e complementado com critérios de incentivo e valorização das atividades desenvolvidas pelos docentes tanto de pesquisa acadêmica quanto de comunicações orais e participação em eventos.

Dentro das experiências profissionais, dois critérios de experiência tanto para o mundo do trabalho quanto outro para a educação superior. Os critérios de experiência acadêmica estão ligados as titulações e corroboram como mecanismos de incentivo a qualificação profissional continuada; como graduação na área das disciplinas que ensina, titulação de especialista, mestre, doutor; cursos de extensão, aperfeiçoamento e pós-doutorado.

O incentivo a pesquisa e produção científica surgem nos dez critérios que destringem as muitas modalidades de escrita acadêmica e suas possibilidades de publicação: Autoria de livro publicado (com ISBN - *International Standard Book Number*), Autor de capítulo publicado de coletânea (com ISBN) com circulação internacional, Autor de capítulo publicado de coletânea (com ISBN) com circulação regional, Artigo científico publicado em revista indexada (ISSN), como primeiro, segundo ou terceiro autor, com conceito Qualis - Classe A, Artigo científico publicado em revista indexada (ISSN), como primeiro, segundo ou terceiro autor, com conceito Qualis - para a área - da Classe B, Artigo científico publicado em revista indexada (ISSN), como primeiro, segundo ou terceiro autor, com conceito Qualis - para a área - da Classe C, Artigo científico publicado em revista não indexada, Publicação em sítio eletrônico especializado (INTERNET) e Artigo de revisão, resenha ou nota crítica publicado em revista indexada (ISSN).

Seis critérios podem ser considerados de caráter híbrido pois fazem referência tanto a experiência profissional por tratarem-se de participação ativa em eventos, comunicações orais e visitas técnicas, quanto de experiência acadêmica, pois acrescentam conhecimentos técnicos, são eventos de reconhecimento em suas áreas e nos casos das comunicações orais, se transformam também em trabalhos e resumos de escrita científica.

Temos, portanto para finalizar os critérios: Participação em congressos e feiras tecnológicas como expositor, visitas técnicas com finalidade educativa, apresentação em seminários científicos, Palestras proferidas e participação como debatedor em mesas redondas ou ministrante de minicurso, Resumo de trabalho publicado em congresso e Apresentação em seminários científicos.

Da pontuação dos critérios, todos os trinta critérios somam pontuações e estas foram padronizadas de 00 a 02 pontos para cada um, sendo que cada critério possui especificidades relativas a quantos pontos (1 ou 2) serão atribuídos pelo atendimento do critério em número de vezes. Por exemplo, as titulações valem dois pontos e as publicações de artigos, cada uma vale um ponto.

A matriz possui um cabeçalho com os dados pertinentes de identificação da avaliação, com nome, unidade de lotação, departamento, período de avaliação e nome do superior imediato.

Entre o cabeçalho e a tabela de avaliação a ser preenchida, a pesquisadora optou por criar um campo de interação com o professor, com esclarecimentos e orientações como se segue:

Caro professor (a), o formulário abaixo lista as competências determinadas para a sua função. Para realizar a autoavaliação, é necessário posicionar-se com relação à quantidade de ações realizadas por você durante este ano. Todas as perguntas devem ser respondidas. Obrigada (RIZZOTO; BOTH, 2019).

O campo de orientações também comporta uma citação com fins de criar um ambiente favorável a avaliação e uma percepção construtiva do instrumento: "A Gestão de Desempenho deve, além de atender a ganhos de produtividade para a organização, trazer consigo uma perspectiva de crescimento profissional e pessoal". (Santos, 2005, p. 19).

FIGURA 6 - MATRIZ COMO PRODUTO DESTA DISSERTAÇÃO

Nome	
Unidade de Lotação	
Departamento	
Período de Avaliação	
Nome do Superior imediato	

"A Gestão de Desempenho deve, além de atender a ganhos de produtividade para a organização, trazer consigo uma perspectiva de crescimento profissional e pessoal". Santos, P. (2005, p. 19).

Caro professor(a), o formulário abaixo lista as competências determinadas para a sua função. Para realizar a auto avaliação, é necessário posicionar-se com relação a quantidade de ações realizadas por você durante este ano. Todas as perguntas devem ser respondidas. Obrigada

TABELA 1 - AVALIAÇÕES A SEREM FEITAS PELA CHEFIA IMEDIATA E AUTO AVALIAÇÃO DO FUNCIONÁRIO

Item	Critérios	Pontuação Máxima	Avaliação		Média Aritmética
			Avaliação pela chefia imediata	Auto Avaliação	
RELACIONAMENTO INTERPESSOAL E INICIATIVA					
1	Qualidade do relacionamento interpessoal.	00-02			
2	Capacidade e disponibilidade para colaborar	00-02			
3	Apresentação de ideias inovadoras, visando à melhoria do setor	00-02			
4	Capacidade para resolver situações de conflito.	00-02			
5	Cumprimento de prazos	00-02			

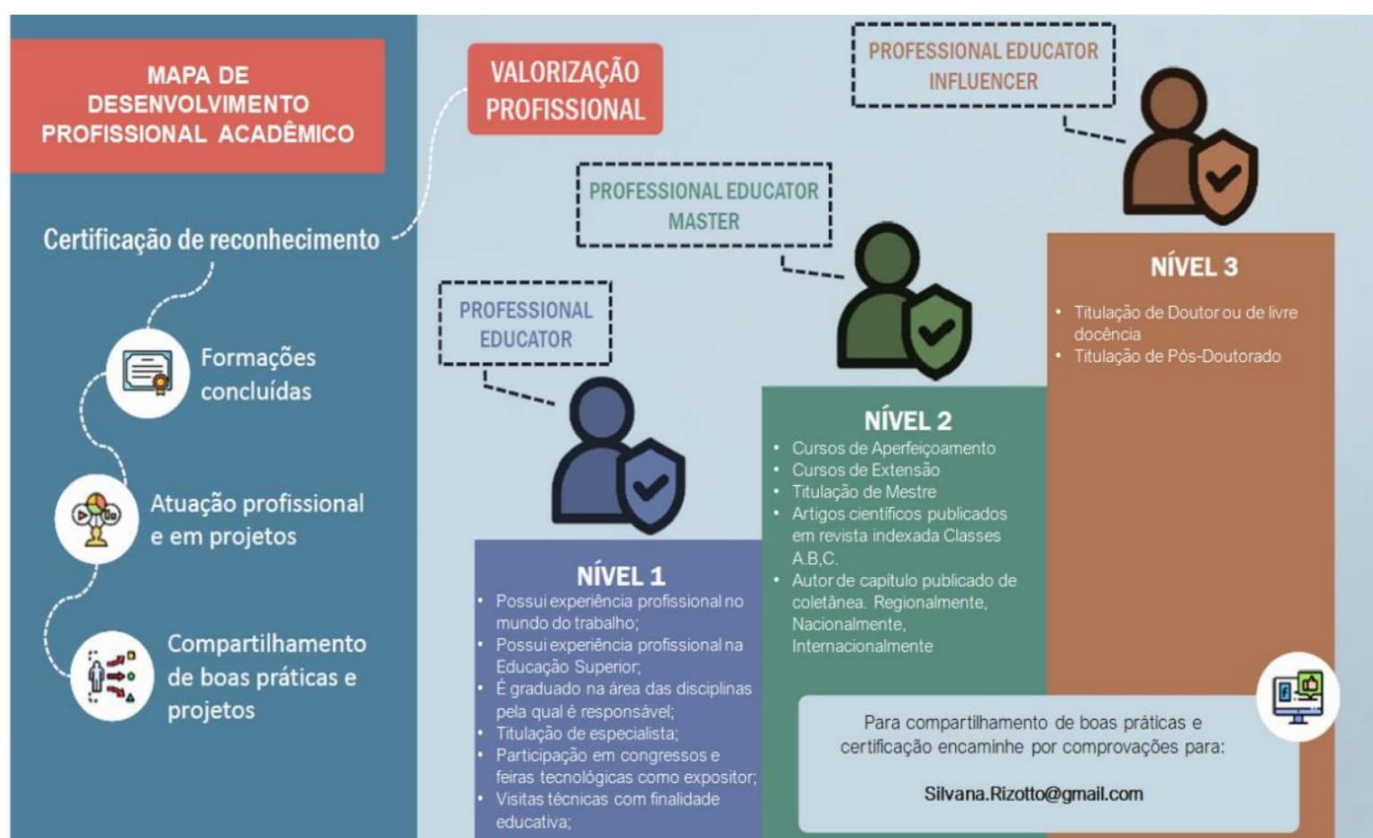
TABELA 2 - EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL E ACADÊMICA

1	Possui experiência profissional no mundo do trabalho	00-02			
2	Possui experiência profissional na Educação Superior	00-02			
3	É graduado na área das disciplinas pela qual é responsável	00-02			
4	Participação em congressos e feiras tecnológicas como expositor (2 pontos, por cada congresso).				
5	Visitas técnicas com finalidade educativa (02 pontos, por cada visita).				
6	Titulação de Doutor ou de livre docência	00-02			
7	Titulação de Mestre	00-02			
8	Pós-Doutorado	00-02			
9	Titulação de especialista (2 pontos por curso)				
10	Curso de aperfeiçoamento	00-02			
11	Curso de extensão concluído	00-02			
12	Autoria de livro publicado (com ISBN)	00-02			

13	Autor de capítulo publicado de coletânea (com ISBN), com circulação internacional	00-02			
14	Autor de capítulo publicado de coletânea (com ISBN), com circulação regional	00-02			
15	Artigo científico publicado em revista indexada (ISSN), como primeiro, segundo ou terceiro autor, com conceito Qualis, Classe A (2 pontos por artigo)				
16	Artigo científico publicado em revista indexada (ISSN), como primeiro, segundo ou terceiro autor, com conceito Qualis, para a área, da Classe B (2 pontos por artigo)				
17	Artigo científico publicado em revista indexada (ISSN), como primeiro, segundo ou terceiro autor, com conceito Qualis, para a área, da Classe C (2 pontos por artigo)				
18	Artigo científico publicado em revista não indexada (2 pontos por artigo)				
19	Publicação em sítio eletrônico especializado (INTERNET) (2 pontos, por cada artigo).				
20	Artigo de revisão, resenha ou nota crítica publicado em revista indexada (ISSN) (2 pontos por artigo)				
21	Artigo de revisão resenha ou nota crítica publicado em revista não indexada (2 pontos, por cada artigo).				
22	Trabalho completo publicado em congresso como primeiro ou segundo autor (2 pontos por artigo)				
23	Resumo de trabalho publicado em congresso (1 ponto, por cada resumo).				
24	Apresentação em seminários científicos (2 pontos, por cada apresentação).				
25	Palestras proferidas e participação como debatedor em mesas redondas ou ministrante de minicurso (2 pontos, por cada apresentação).				

FONTE: Rizotto; Both (2019).

FIGURA 7 - MAPA DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL



FONTE: Rizotto; Both (2019).

FIGURA 8 - MAPA DE PLANO DE AÇÃO

MAPA PLANO DE AÇÃO						
Objetivo: Promover o desenvolvimento de competências profissionais dos professores atuantes na Educação Superior - Aprimorar continuamente a prática docente, promovendo resultados concretos na qualidade do ensino e da aprendizagem.						
	Passos	Ações	Data de Inico	Data Fim	Mensurações	Progresso Celebrações
Passo 1						
Passo 2						
Passo 3						
Passo 4						
Passo 5						

FONTE: Rizotto; Both (2019).

FIGURA 9 - INFOGRÁFICO DE PROTÓTIPO DO PERCURSO IDENTIFICADOR DA AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO



FONTE: Rizotto; Both (2019).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da trajetória da pesquisadora dedicada aos estudos e aos novos desafios que vem enfrentando na gestão docente, buscou-se investigar nesta dissertação a formação profissional do docente na educação superior e as implicações em sua atuação e no desenvolvimento de sua carreira. Também buscou-se apresentar como o desenvolvimento profissional tem se estruturado com foco nos critérios para a profissionalização docente e na formação continuada com o objetivo de assegurar uma ação docente efetiva que promova aprendizagens significativas.

Tanto a educação quanto a formação são significados muito relevantes ao meio educativo e social, portanto, através da pesquisa bibliográfica e histórica construiu-se um panorama dos percursos da educação profissional no Brasil e neste, a formação docente, a origem da profissão docente e as necessidades de mudança nestas formações para o século XXI.

Apresentou-se as competências educacionais do século XXI diante da era do conhecimento e da tecnologia e a avaliação na formação profissional, seus múltiplos conceitos e suas funções para culminar na avaliação de desempenho docente. Buscou-se pensar em um modelo de avaliação por competências que seja capaz de identificar a formação continuada necessária para os professores nos dias atuais frente as novas tecnologias e suas implicações no ambiente educacional.

A pesquisa realizada foi de natureza qualitativa, narrativa e percorreu os seguintes passos metodológicos: revisão de estudos bibliográficos; investigação das necessidades formativas por meio de entrevista e a estruturação de uma matriz de avaliação, a partir das análises dos dados obtidos. Tratou-se de um estudo de relevância social, por tratar de educação e trabalho, que levam o ser humano ao conhecimento e conseqüentemente a valorização pessoal.

Ela investigou através do instrumento de pesquisa de uma entrevista por meio de um questionário online aplicada a 13 docentes da educação superior tecnológica de uma instituição de Curitiba, Paraná. O perfil profissional percebido é de maioria de docentes homens, jovens, brancos, engenheiros com mestrado que atuam a não mais que dez anos em docência.

Através da análise dos dados obtidos chegou-se a alguns pontos importantes quanto à percepção dos entrevistados sobre avaliação docente e autoavaliação. É unânime o reconhecimento do qual significativo é existir por parte da instituição de ensino um plano de avaliação docente. A grande maioria reconhece o valor da avaliação para o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas e dos resultados de aprendizagem.

Também fica patente que a autoavaliação não é um exercício pessoal comumente praticado, mas sim aplicado através da percepção dos alunos após uma avaliação ou ao final de um período letivo. Fica visível aqui que a instituição e o gestor educacional não cumprem o papel de avaliadores, peça central na avaliação de desempenho e que precisa ser desenvolvida na percepção dos docentes como necessária e valiosa para seu desempenho.

Este olhar mais tecnicista da avaliação como recurso técnico para medir resultados e um olhar direcionado ao discente, como ator responsável pela compreensão, avaliação e, portanto, orientação da prática pedagógica são aspectos relevantes percebidos e que se pretende reorientar através do produto criado.

A autoavaliação como recurso do docente para repensar sua prática envolve para o maior grupo dos docentes entrevistados a reflexão sobre a prática e a identificação de forças e fraquezas do ensino. Opinião esta que corrobora com a proposta apresentada pela pesquisadora como produto desta dissertação.

A matriz modelo de avaliação dos docentes surge para atuar em duas frentes de avaliação, do gestor educacional e da autoavaliação. Surge como um produto relevante para alinhar as percepções docentes e ampliar o escopo de competências socioemocionais, relacionais envolvendo as relações não só docente-discente, mas docente-docente, docente-gestor e docente-instituição.

Vygotsky e Nóvoa em suas teorias e publicações enfatizam o valor imprescindível das relações humanas para a prática educativa como tratado neste trabalho de pesquisa. Além destes pesquisadores, muito se tem pensado, pesquisado e analisado destas competências comportamentais, não-técnicas: [...] Desenvolver nos professores competências metacognitivas que lhes permitam

conhecer, analisar, avaliar e questionar a sua própria prática docente, assim como os substratos éticos e de valor a ela subjacentes (Marcelo García, 1999, p.153).

A matriz foi criada para cumprir um aparato de benefícios para a prática, possuindo um caráter processual de reflexão e não pontual para aferição de resultados. Também promove a autonomia e aperfeiçoa, por consequência, a qualidade dos processos e das práticas pedagógicas.

Ela procura transformá-lo, o docente, num profissional reflexivo que, estudando a própria prática, é capaz de descrever o que observa e de propor novos modelos de aprendizagem, transformando a avaliação de desempenho docente num processo de formação contínua (MACHADO, 2005, p. 108).

Reforço que um dos resultados obtidos pelas entrevistas, foi a importância da clareza dos critérios e transparência dos objetivos da avaliação; resultado que foi forte aliado na construção do produto desta dissertação, a matriz. Estes objetivos avaliativos devem levar em consideração todos os personagens do ensino, instituição, gestão e discentes; todos pontuados como avaliadores de acordo com suas capacidades de objetividade e amplitude de conhecimentos para tal função.

Esta pesquisa tem o intuito de abrir caminho para pesquisas futuras, a partir dos resultados obtidos, do produto inicial proposto, criando possibilidades de aplicabilidade do mesmo, oportunidades de levantamento de necessidades formativas a partir dos dados da avaliação, também a promoção de capacitação e desenvolvimento profissional. Investimento em avaliação, aprimoramento, atualização e formação continuada dos docentes é investimento chave em educação diante dos desafios atuais.

Para finalizar, abro espaço para mencionar que a formação continuada pode ser desenvolvida além dos espaços de educação formal e cursos promovidos. Ela também está presente na pesquisa científica que se transforma em artigos e publicações, na participação dos docentes em eventos, feiras e visitas das mais diferentes áreas como participantes ou até mesmo como comunicadores e/ou pesquisadores.

Finalizo com as palavras do doutor Ivo Both, orientador desta pesquisa e pesquisador de grande importância da avaliação, que amplifica a docência e seu valor humano para o país, para os espaços educacionais e para todos aqueles que

independente do contexto, instrumentos e tecnologias aprenderam, aprendem e aprenderão:

Seja como for, são os educadores a reserva ética e moral avançada do país. A sua importância no contexto educacional jamais dará lugar exclusivo a outros tipos ou instrumentos formadores. As tecnologias sempre serão bem-vindas aos educadores, mas não os excluirão do processo de ensino-aprendizagem (BOTH, 2001, p. 226).

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo, v. 70, 2016.

BELLONI, Isaura; MAGALHÃES, Heitor de; SOUSA, Luzia Costa de. **Metodologia de avaliação em políticas públicas: uma experiência em educação profissional**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

BORGES, Maria Célia; AQUINO, Orlando Fernández; PUENTES, Roberto Valdés. **Formação de Professores no Brasil: História, Políticas e Perspectivas**. Revista HISTEDBR On-Line Artigo Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.42, p.94-112, jun2011. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/312868268_Formacao_de_professores_no_Brasil_historia_politicas_e_perspectivas. Acesso em: 20 jan. 2020.

BOTH, Ivo José. **Avaliação da aprendizagem, Sim! Prova para quê?** Revista Intersaberes, vol. 7, n. 13, p. 67–80, jan./jun. 2012.

_____. **Avaliação planejada, aprendizagem consentida: a filosofia do conhecimento**. 1. ed. Curitiba: Ibpex, 2007.

_____. **Avaliação planejada, aprendizagem consentida: é ensinando que se avalia, é avaliando que se ensina**. Curitiba: Ibpex, 2008.

_____. **Ensinar e Avaliar são de Domínio Público: resta saber se ensinar avaliando e avaliar ensinando também o são**. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.18, p. 54 - 64, jun. 2005.

_____. **Mais do que Avaliar por competência cabe valorizar a capacidade criadora e empreendedora**. Revista Diálogo Educacional, v. 2, n. 4, p.199-234, jul./dez. 2001. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/3928/3844>. Acesso em: 8 jun. 2019.

BRASIL. Diário Oficial da União. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**. Brasília, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 3 jun. 2019.

_____. **Constituição**. Constituição dos Estados Unidos do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1937. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao37.htm. Acesso em: 9 jun. 2019.

_____. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. **Manual de orientação para a gestão do desempenho**. Brasília: Secretaria de Gestão Pública, 2013.

_____. Poder Executivo. Decreto n. 7566, de 22 de setembro de 1909. **Diário Oficial**. Rio de Janeiro, 22 de setembro de 1909. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf. Acesso em: 22 mai. 2019.

_____. Presidente da República. Lei n. 5692, de 11 de agosto de 1971. **Diário Oficial**, 12 de agosto de 1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 2 jun. 2019.

_____. Presidente da República. Lei n. 6545, de 30 de junho de 1978. **Diário Oficial da União**. Brasília, 30 de junho de 1978. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L6545.htm. Acesso em: 2 jun. 2019.

_____. Presidente da República. Lei n. 8948, de 08 de dezembro de 1994. **Diário Oficial da União**. Brasília, 08 de dezembro de 1994. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8948.htm. Acesso em: 2 jun. 2019.

_____. Presidência da República. Decreto n. 4048, de 22 de janeiro de 1942. **Diário Oficial**. Rio de Janeiro, 22 de janeiro de 1942. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/1937-1946/Del4048.htm. Acesso em: 23 mai. 2019.

_____. **Referenciais para a formação de professores**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1999.

CAETANO, António. **Avaliação da Formação: Estudos em Organizações Portuguesas**. 4. ed. Livros Horizonte, 2007. 140 p.

CARMINATTI, Simone Soares Haas; BORGES, Martha Kaschny. **Perspectivas da Avaliação da Aprendizagem na Contemporaneidade**. Est. Aval. Educ., São Paulo, v. 23, n. 52, p. 160-178, maio/ago. 2012. Disponível em: <https://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1734/1734.pdf>. Acesso em: 8 jun. 2019.

CASTELLS, Manuel. **A Galáxia da Internet: Reflexões sobre a Internet, os negócios e a sociedade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

_____. **A Sociedade em Rede**. 6. ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2002. Disponível em: <https://globalizacaoeintegracaoaregionalufabc.files.wordpress.com/2014/10/castells-m-a-sociedade-em-rede.pdf>. Acesso em: 23 mai. 2019.

_____. **A Sociedade em Rede**: Tradução de Roneide Venâncio Majer. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CONTRERAS, José. **A Autonomia dos Professores**. São Paulo: Cortez, 2002. 328 p.

DAY, Christopher. **Desenvolvimento profissional de professores** – os desafios da aprendizagem permanente. Coleção Currículo, políticas e práticas. Tradução: Maria Assunção Flores. Porto: Porto Editora, 2001. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/274128046/Desenvolvimento-profissional-de-professores-os-desafios-da-aprendizagem-permanente>. Acesso em: 4 jun. 2019.

DEWEY, John. **Democracia e educação**: introdução à filosofia da educação. 4. ed. São Paulo: Trad. Godofredo Rangel e Anísio Teixeira, 1979.

FERNANDES, Domingos. **Avaliação do Desempenho Docente**: Desafios, Problemas e Oportunidades. Lisboa: Texto Editora, 2008.

_____. **Avaliar para aprender**: Fundamentos, práticas e políticas. São Paulo: Editora UNESP, 2008.

_____. **Percursos e Desafios Da Avaliação Contemporânea**. 2007. Disponível em: <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/5507/1/Lic%cc%a7a%cc%83o.pdf>. Acesso em: 5 jun. 2019.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário da Língua Portuguesa**. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, v. 36, 1986.

FONSECA, João José Saraiva da. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. **Pedagogia da Autonomia** - saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996a.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000. 165 p.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1996b, p. 57-76.

FRIGOTTO, G. **Tecnologia, relações sociais e educação**. Tempo Brasileiro, Rio de Janeiro, n. 222, p. 89, abril 2009.

_____. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999. Coleção Ciências da Educação - Século XXI.

_____. **Desenvolvimento Profissional:** passado e futuro. Sísifo – Revista das Ciências da Educação, n. 08, p. 7-22, jan. / abr. 2009.

GAUTHIER, Clermont. **Por uma teoria da Pedagogia:** pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. 3. ed. Ijuí: Unijuí, 1998. 480 p.

GRAÇA, A. *et al.* **Avaliação do desempenho docente:** um guia para a ação. Lisboa: Editora Lisboa, 2011.

IMBERNÓN, F. **Formação Docente e Profissionalização:** formar-se para as mudanças e a incerteza, 4. ed., São Paulo: Cortez 2004. Coleção Questões da Nossa Época; v.77.

_____. **Formação Continuada de Professores.** Porto Alegre: Artmed, 2010.

LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da Aprendizagem Escolar:** estudos proposições. 8. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

_____. **Avaliação da aprendizagem na escola:** reelaborando conceitos e recriando a prática. Salvador: Malabares Comunicação e Eventos, 2003.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. **Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional.** Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica, Brasília, v. 1, n. 1, p. 8-22, 2008.

MARCELO GARCIA, Carlos. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor: In: NÓVOA, A (coord.). **Os professores e sua formação.** 2. ed. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1995, p. 51-76.

_____. **Formação de professores.** Para uma mudança educativa. Porto Ed, Portugal, 1999.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da Pesquisa para o Professor pesquisador.** Rio de Janeiro: DP & A, 2006.

NÓVOA, Antônio. **Escola nova.** A revista do Professor. Ed. Abril. Ano. 2002, p. 23.

_____. **O regresso dos professores.** Campo Grande: Melo, 2007.

_____. **Os professores e a sua formação.** 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

_____. **Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente.** Teoria & educação, nº4,1991, p.109-139.

_____. **Professor se forma na Escola**. Nova Escola on-line, n. 142, 01 05 2001. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/179/entrevista-formacao-antonio-nova>. Acesso em: 3 out. 2019.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Lea da Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2000.

REIS, Germano Glufke. **A utilização de feedbacks com múltiplas fontes em programas de desenvolvimento de lideranças**. 2000. 192 f. Dissertação (Mestrado em Administração de empresas) Escola de Administração de Empresas de São Paulo, FGV - Fundação Getúlio Vargas, São Paulo, 2000.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. **Formação e Profissionalização docente**. Nova Escola, São Paulo, n. 222, maio 2009.

SANTOS, Paulo Ricardo Godoy. **Avaliação de desempenho no contexto da administração pública federal direta**: aspectos determinantes de sua efetividade. 2005. 140 f. Dissertação (Mestrado em Administração) - Universidade de Brasília - UNB, Brasília, 2005. Disponível em: <<http://artigonal.com/recursos-humanos-artigos/administracao-publica-e-a-avaliacao-de-desempenho-dos-servidores43868.html>>. Acesso em 06 de fevereiro de 2019.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. **Formação de professores**: aspectos históricos do problema no contexto brasileiro. Rev. Bras. Educ. [online]. 2009. Vol.14, n. 40, pp. 143-155.

_____. Sobre a natureza e especificidade da educação. In: _____. **Pedagogia histórico-crítica**. 8. ed. rev. ampl. Campinas (SP): Autores Associados, 2003. p. 11-22.

SCHÖN, Donald. **Os professores e sua formação**: Coord. De Nóvoa. Lisboa - Portugal: Dom Quixote, 1997.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **A busca do sentido da formação humana**: tarefa da Filosofia da Educação. Educ. Pesqui., v. 32, n. 3, São Paulo, set./dez. 2006. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022006000300013>. Acesso em: 16 Mai. 2019.

SHULMAN S., Lee. Theory, practice and the education of professionals. In: L. Shulman (2004). **The wisdom of practice**. Essays on teaching, learning, and learning to teach. (original publicado em 1998). San Francisco: Jossey-Bass, p. 521-544.

SILVA, Edna Lúcia; MENEZES, Estera Muszk. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 4. ed. Florianópolis, 2005. 138 p.

SOBRINHO, José D. Campo e caminhos da avaliação: avaliação da educação superior no Brasil. In: FREITAS, Luiz Carlos. **Avaliação: construindo o campo e a crítica**. Florianópolis, SC: Insular, 2002.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 17. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2014. 328 p.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. **Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério**: Educação & sociedade. Campinas, 2000. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=s0101-73302000000400013&lng=pt&nrm=iso. 2000. Acesso em: 4 Jun. 2019.

TRIVINOS, Augusto; SILVA, Nivaldo. **Três enfoques na pesquisa em ciências sociais**: o positivismo, a fenomenologia e o marxismo. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO - **Educação para o Século XXI**. Portal Diplomático. Disponível em: <https://www.unescoportugal.mne.pt/pt/temas/educacao-para-o-seculo-xxi>. Acesso em: 31 mai. 2019.

APÊNDICE I – QUESTIONÁRIO APLICADO NA PESQUISA - AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DOCENTE DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL SUPERIOR

Formulário referente a pesquisa de Mestrado realizada pela aluna Silvana Mara Bernardi Rizotto, no Programa de Mestrado Profissional em Educação e Novas Tecnologias do Centro Universitário Internacional - Uninter, orientada pelo Prof. Dr. Ivo José Both (ivo.b@uninter.br).

***Obrigatório**

1. Qual sua Idade? *

- 20 a 30 anos
- 31 a 40 anos
- 41 a 50 anos
- 51 a 60 anos
- 61 anos mais

2. Qual seu sexo? *

- Feminino
- Masculino
- Outros

3. Qual sua etnia/cor/raça? *

- Branca
- Parda
- Negra

4. Trabalha como professor há quantos anos? *

- menos de 1 ano
- de 1 a 5 anos
- de 6 a 10 anos
- de 11 a 20 anos
- Mais de 20 anos

5. Em que área você tem formação? *

- Exatas
- Humanas
- Engenharia
- Biológicas

6. Você possui pós-graduação? *

- Sim
- Não
- Em andamento

7. Em relação a pós-graduação, você possui: *

- Em andamento a 1º.
- 1 a 3

ou mais

8. Você Possui Mestrado? *

Sim

Não

Em andamento

9. Você Possui Doutorado? *

Sim

Não

Em andamento

10. Você realiza no momento algum curso complementar de formação para a sua carreira docente? *

Sim

Não

11. Você gostaria que a instituição em que trabalha tivesse um plano de avaliação de desempenho docente? *

Sim

Não

12. Para você, qual é o objetivo da autoavaliação, ou seja, avaliar o seu próprio desempenho? *

13. De que forma a autoavaliação é capaz de modificar a sua prática docente?*

14. Como você costuma fazer sua autoavaliação no decorrer do ano letivo? *

APÊNDICE II – REFERÊNCIAS DAS OBRAS SELECIONADAS NA REVISÃO DE LITERATURA

ARAUJO, Marilete Terezinha Marqueti de. **A identidade do professor que utiliza as tecnologias e mídias digitais na sua prática pedagógica.** 2015. 197 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015.

BONILAURE, Karina Mello. **A formação continuada de professores da educação profissional e tecnológica: a experiência do IFPR - Campus Telêmaco Borba.** 2014. 126f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciência e Tecnologia) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Ponta Grossa, 2014.

CARVALHO, Fernanda Beatriz da Costa Miranda. **Formação docente a partir de um Manual Pedagógico Ilustrado para gamificação de atividades como estratégia na alfabetização inclusiva.** 2018. 157 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza) – Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza (PPGEN), Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Londrina, 2018.

CLAUDINO-KAMAZAKI, Silvana Galvani. **Práxis na formação docente: principais tendências na produção acadêmica atual.** 2013. 182 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2013.

CRUZ, Thema Letícia Lemes da. **Formação Docente Normativa por meio da Wiki.** 2016. 182 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza) – Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza, Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Londrina, 2016.

FARIA, Camila Grassi Mendes de **O projeto de formação profissional da Confederação Nacional da Indústria e as políticas públicas de educação profissional: confluências entre público e privado na educação brasileira nos anos 2000.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Setor de Educação Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2015. 168 f.

GOMES, Tábata Melise. **Formação continuada de professores por meio da investigação-ação: resistência e autonomia docente na abordagem de questões sociocientíficas.** 2017. 107f. Dissertação de mestrado – Programa de Pós-Graduação em Formação Científica, Educacional e Tecnológica, Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Curitiba, 2017.

GONÇALLO, Regina Lima Andrade. **O professor universitário iniciante: desafios e necessidades no cotidiano da docência.** 2017. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação) -- Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, MG, 2017.

HENRICH, Daiane Gassen. **Caminhos e descaminhos da formação de professores na legislação brasileira**. 2018. 101 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI. Frederico Westphalen, RS, 2018.

KRAVISKI, Mariane Regina. **Formar-se para formar: Formação continuada de professores da educação superior - em serviço - em metodologias ativas e ensino híbrido**. 2019. 130 f. Dissertação de mestrado - Programa de Pós-Graduação em Educação e Novas Tecnologias, Centro Universitário Internacional UNINTER. Curitiba, 2019.

MACHADO, Marco Antônio de Jesus. **A avaliação docente como processo de formação contínua em serviço**. 2005. 130 f. Dissertação de mestrado (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2005.

NOBRE, Expedito Maurício Pereira. **A avaliação de desempenho docente como instrumento de valorização dos professores e melhoria da qualidade da educação - 10ª CREDE/SEDUC/CE**. 2013. 157 f. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública). Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2013.

SEITENFUS, Karen Angélica. **Futuro e docência: representações de professores em formação em um contexto de presentismo**. 2017. 148 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da Fronteira Sul, Programa de Pós-Graduação em Mestrado em Educação - PPGE, Chapecó, SC, 2017.

SUAREZ, Taciana C. **A profissionalidade dos professores iniciantes na Universidade de São Paulo**. 2018. 88 f. Dissertação de Mestrado (Pós-Graduação em Ciências). Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, 2018.

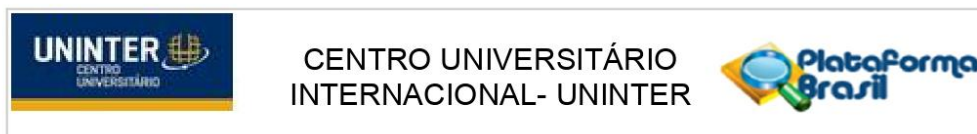
APÊNDICE III – RESUMO DAS OBRAS SELECIONADAS NA REVISÃO DE LITERATURA

<p>ARAUJO, Marilete Terezinha Marqueti de. A identidade do professor que utiliza as tecnologias e mídias digitais na sua prática pedagógica.</p> <p>O presente trabalho teve como objetivo caracterizar a relação existente entre a identidade do professor e o uso das tecnologias e mídias digitais na prática docente. O problema da investigação centrou-se em responder: Qual é a identidade do professor que utiliza as tecnologias e mídias digitais na sua prática pedagógica nas escolas da rede municipal de ensino do município de Araucária? A temática sobre a identidade docente e sobre os saberes docentes foram fundamentados nos autores: Ferreira (2009), Hall (2006), Morin (2003, 2005, 2011, 2014), Novoa (1992), Oliveira (2006), Sarmento (2009), Silva (2000), Contreras (2012), Meirieu (2005, 2006), Pimenta (2000, 2012), Azzi (2012), Tardif (2002, 2013) e Charlot (2000). As discussões sobre educação, tecnologias e o processo de utilização, integração e apropriação das tecnologias e mídias digitais pelo professor foram elaboradas a partir das contribuições de Kenski (2007, 2013), Leite (2003), Gomes (2013), Binotto e Sá (2013), Masetto (2003), Vosgerau (2005, 2007), Castells (1999), Lemos (2003, 2004, 2013), Lévy (1999), Valente (2005, 2008), Moran (1994, 2003, 2007), Pretto (2011), Moersh (1996), Sandholtz, et al (1997) entre outros, que foram consultados visando o aprofundamento teórico e a reflexão em relação à problemática do estudo. A pesquisa se inscreve numa abordagem de cunho qualitativo e percorreu três etapas de investigação: Etapa inicial do Estudo Exploratório que teve a finalidade de validar o instrumento de coleta de dados com 20 professores. A etapa II, Estudo Exploratório que contou com 218 participantes para análise dos questionários, e a etapa III, Validação dos dados da pesquisa na qual se realizou as entrevistas com 7 professores, que contribuíram para aprofundar os dados obtidos no estudo exploratório. A investigação teve início em 2014 com a elaboração e aplicação dos questionários (Etapas I e II) e transcorreu até 2015 com as entrevistas (Etapa III). A pesquisa foi realizada com os professores da primeira etapa do Ensino Fundamental do Município de Araucária. A partir das análises dos dados foi possível identificar os fatores individuais e institucionais que influenciam no processo de utilização, integração e apropriação das tecnologias e mídias digitais pelo professor. Os fatores individuais foram: a) Saber Tecnológico; b) Motivação; c) Trabalho docente e d) Cibercultura. Os fatores institucionais foram: a) Infraestrutura; b) Tempo; c) Formação continuada; d) Valorização; e) Cultura da escola; f) Cultura escolar; g) Investimento e h) Suporte técnico-pedagógico. Os resultados indicaram que a identidade docente é um fenômeno multidimensional, e configura-se como um processo inacabado. As mudanças socioculturais ocorridas pelo uso dos recursos tecnológicos digitais contribuem para modificar a identidade docente. Cada professor estabelece uma relação particular com o uso das tecnologias e mídias digitais na sua prática pedagógica que é influenciada pelos múltiplos fatores que constituem o processo de utilização, integração e apropriação das tecnologias e mídias digitais.</p> <p>Palavras-chave: Identidade docente. Utilização, Integração e Apropriação das Tecnologias. Saberes docentes. Prática docente.</p>
<p>BONILAURE, Karina Mello. A formação continuada de professores da educação profissional e tecnológica: a experiência do IFPR - Campus Telêmaco Borba.</p> <p>O presente estudo trata de uma proposta de formação continuada voltada a professores sem formação pedagógica, aplicado no contexto de implantação do Campus Telêmaco Borba, do Instituto Federal do Paraná. O objetivo principal deste estudo foi fazer uma análise desta proposta, tendo como foco principal destacar os aspectos de impacto da formação continuada sobre a construção da identidade profissional do professor e de captar a percepção dos participantes quanto ao processo de reflexão sobre a prática pedagógica e, desta forma, perceber o significado do espaço de formação dentro da organização do espaço pedagógico e dentro da dinâmica do cotidiano escolar. A abordagem metodológica foi a de uma pesquisa qualitativa, definida de pesquisa-ação. A coleta de dados foi feita a partir dos registros dos encontros de formação continuada no decorrer do primeiro ano de realização e de entrevistas individuais envolvendo professores que participaram integralmente de todo o processo de formação continuada. Os resultados demonstram que uma proposta centrada na reflexão sobre a prática, conduzida pelos participantes, influencia na construção da identidade do professor. Foi constatado, também, que a proposta contribuiu para a apropriação de competências e saberes da docência e para fortalecer a coletividade do grupo. Os resultados levaram à produção de um Guia Metodológico, com a finalidade de indicar um possível caminho para uma proposta de formação continuada para professores da Educação Profissional e Tecnológica.</p> <p>Palavras-chave: Formação continuada. Educação Profissional e Tecnológica. Prática pedagógica. Identidade do professor.</p>
<p>CARVALHO, Fernanda Beatriz da Costa Miranda. Formação docente a partir de um Manual Pedagógico Ilustrado para gamificação de atividades como estratégia na alfabetização inclusiva.</p> <p>Na atual conjuntura um dos desafios encontrados no âmbito escolar permeia a inclusão educacional de alunos público-alvo da Educação Especial, de tal modo esta dissertação aborda as percepções de docentes quanto à gamificação de atividades pedagógicas a partir de orientações didáticas contidas em um Manual Pedagógico Ilustrado. Assim, a pesquisa parte do seguinte problema: De que maneira os princípios da gamificação podem contribuir para a formação de docente dos anos iniciais do Ensino Fundamental voltada para a inclusão educacional? Para responder tal questão, estabelece como objetivo geral: desenvolver um Manual Pedagógico Ilustrado com orientações didáticas para gamificação de atividades pedagógicas na alfabetização de alunos com deficiência intelectual. Este, por sua vez, foi detalhado nos seguintes objetivos específicos: pontuar o papel da formação de professores para a inclusão educacional; discutir sobre a inclusão de alunos com deficiência intelectual no contexto regular de ensino; definir a alfabetização e o letramento sob abordagem do método fônico; apresentar a gamificação como instrumento no processo de ensino e de aprendizagem; analisar as contribuições da gamificação na formação de docente voltada para inclusão educacional de alunos com deficiência intelectual por meio da aplicação de um Manual Pedagógico Ilustrado em um curso de extensão. Como encaminhamento metodológico, adota os pressupostos da pesquisa qualitativa de cunho exploratório, desenvolvida junto a 11 docentes de um município situado no Norte do Paraná. Os dados foram coletados por meio de questionários, atividades desenvolvidas no curso de extensão, notas de campo, gravação em áudio dos encontros com os docentes, bem como, observação durante o processo formativo. A partir da análise de conteúdo, os dados foram organizados em seis categorias a saber: (i) perfil dos participantes, (ii) conhecimentos prévios dos participantes, (iii) a aplicação das atividades gamificadas, (iv) planejamento gamificado, (v) a percepção dos docentes em relação ao curso de extensão e (vi) a avaliação do Manual Pedagógico Ilustrado. Dentre os resultados obtidos, os dados apontam que o Manual Pedagógico Ilustrado utilizado como base na formação de docentes mostra-se eficiente, visto que as participantes se envolveram durante a proposta colaborativa de formação e apropriaram-se do conteúdo abordado durante o curso. Sendo assim, elaboraram um plano de aula com atividades de gamificação na alfabetização de alunos com deficiência intelectual e identificaram uma mudança em posturas e práticas voltadas para o paradigma da inclusão. O Manual Pedagógico Ilustrado oferece uma contribuição ao campo da formação docente para inclusão educacional a partir da orientação didática do uso da gamificação na alfabetização de alunos com deficiência intelectual.</p> <p>Palavras-chave: Formação de professores. Educação Inclusiva. Gamificação. Alfabetização. Deficiência intelectual.</p>
<p>CLAUDINO-KAMAZAKI, Silvana Galvani. Práxis na formação docente: principais tendências na produção acadêmica atual.</p> <p>Este trabalho trata da investigação sobre a formação de professores em nível de graduação, especificamente como tem sido tratada, na atual produção acadêmica, a relação entre teoria e prática nestes processos formativos. Para isso, buscamos identificar no Banco de Teses da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), as Teses - defendidas nas produções do período de 2005 a 2010 - que estão lidando com esta questão e descobrir o domínio hegemônico em termos de epistemologia, buscando identificar a existência de proposições que defendem uma formação científica sólida e que seria ancorada na relação dialética entre teoria e prática – práxis. Desta forma, assumimos uma abordagem dialética, ancorada no materialismo histórico, para a análise do fenômeno sob investigação, o que implica uma compreensão histórica não-linear da realidade objetiva que envolve esta questão, em relação a uma visão ontológica. Assim, para tal análise, foram consideradas categorias de base do marxismo como: contradição, mediação e principalmente práxis, destinado a superar uma leitura que considera apenas a realidade imediata e aparente. A pesquisa, conduzida em oito Teses, mostra que há em todos os autores, empiricamente a intenção de propor a práxis como central na formação, no entanto, na verdade, aponta para uma gama complexa de influências de crenças epistemológicas, indicando uma fragilidade de domínio teórico-metodológico, resultado do movimento chamado por Moraes (2003) como "recuo da teoria" que vem assolando a área da Educação.</p> <p>Palavras-chave: Formação de Professores; relação teoria e prática; práxis.</p>
<p>CRUZ, Thema Leticia Lemes da. Formação Docente Normativa por meio da Wiki.</p> <p>Esta investigação tem por objetivo o desenvolvimento de um produto educacional para a formação continuada de professores, na escola, por meio de um instrumento tecnológico Wiki. O problema consistiu em que medida a formação continuada desenvolvida por meio do instrumento tecnológico, a Wiki, poderia contribuir para a capacitação docente em sua hora-atividade? Assim, analisou-se o processo de construção e de aplicação de um curso de formação continuada sobre a legislação educacional, aplicada a professores do Ensino Médio, em uma escola pública do Norte do Paraná. O curso foi elaborado pela investigadora e instrumentalizado por meio da Wiki. O instrumento tecnológico Wiki se apresenta com recurso pouco utilizado na Educação Básica do Estado do Paraná. Partiu-se da ideia de que o uso planejado desse instrumento poderá viabilizar um recurso capaz de promover formação continuada realizada na escola. O referencial teórico-metodológico está centrado na formação continuada na escola como abordada por Imbérnon (2013), Sampaio e Leite (2013) e Libâneo, Oliveira e Toschi (2012). Como resultado, tem-se a viabilidade da formação continuada na escola, com o emprego da hora-atividade docente, desde que haja uma mudança na cultura organizacional no contexto de uma escolar gestão democrática.</p> <p>Palavras-chave: Formação Continuada. Legislação Educacional. Hora-atividade. Wiki. Gestão Escolar.</p>
<p>FARIA, Camila Grassi Mendes de O projeto de formação profissional da Confederação Nacional da Indústria e as políticas públicas de educação profissional: confluências entre público e privado na educação brasileira nos anos 2000.</p> <p>Esta dissertação tem por objetivo analisar o atual projeto de formação profissional construído pela Confederação Nacional da Indústria - CNI, através do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial - SENAI, o qual vem apresentando relevante expansão desde o início dos anos 2000 no contexto nacional. A partir desta análise, foi possível selecionar em categorias o perfil almejado pelo empresariado brasileiro para a formação de trabalho em sua atual proposta de educação profissional. Após este mapeamento, foram selecionadas duas das principais políticas públicas de educação profissional desenvolvidas pelo governo presidido pelo Partido dos Trabalhadores - PT, sendo elas o Plano Nacional de Qualificação - PNQ instituído em 2003 e o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego - PRONATEC criado em 2011, procurando analisar se há nas propostas destas duas políticas públicas a presença das diretrizes fundamentais do atual projeto de formação construído pelo empresariado industrial nacional. Foi a partir deste recorte de pesquisa que a mesma passou a ser construída por dois eixos principais. O primeiro procurou analisar o papel histórico desempenhado pelo Estado e pelo empresariado industrial nacional representando pela CNI sobre a formação da força de trabalho brasileira. Já a segunda parte da pesquisa foi organizada visando a análise de uma possível confluência entre o atual projeto de educação profissional público e o privado construído pela CNI. A partir desta análise foi possível comprovar que parte das diretrizes do atual projeto de educação profissional da fração burguesa aqui analisada, vem se expressando nas políticas públicas de educação profissional selecionadas. Como pano de fundo da discussão está a relação entre Estado e empresariado na construção de uma hegemonia pautada no projeto de desenvolvimento nacional, que subordina a classe trabalhadora, no caso em tela, a partir dos projetos de formação profissional.</p> <p>Palavras-chave: Empresariado industrial nacional. Diretriz de formação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial. Políticas públicas de educação profissional.</p>

<p>GOMES, Tábata Melise. Formação continuada de professores por meio da investigação-ação: resistência e autonomia docente na abordagem de questões sociocientíficas.</p> <p>Este estudo foi realizado com o objetivo de identificar aspectos críticos e emancipatórios presentes na prática educativa orientada por um processo coletivo e colaborativo de formação continuada de professores realizado por meio de investigação-ação e de abordagem de questões sociocientíficas. O referencial teórico é fundamentado na literatura crítica, tanto na compreensão da prática social como da prática educativa em especial. A investigação-ação é a perspectiva teórico-metodológica adotada nesta pesquisa, considerando suas possibilidades formativas de construções teórico-práticas coletivas e colaborativas entre professores para reflexão e transformação da prática educativa, conforme Wilfred Carr e Stephen Kemmis (1986). Dentre as práticas educacionais situadas conforme uma perspectiva crítica, foi proposto o desenvolvimento pedagógico de questões sociocientíficas por meio de estratégias didático-metodológicas pautadas em controvérsias que afetam o meio ambiente e que possuem base na produção científica e tecnológica, de acordo com Ratcliffe e Grace (2003). Nesse percurso, privilegiou-se a constituição de um coletivo docente denominado Grupo de Trabalhos e Estudos na Escola para Ações Formativas, composto por três professoras de Ciências e uma professora de Geografia da rede pública de ensino do Paraná. O processo formativo ocorreu no período entre fevereiro a junho de 2016, contemplando a realização de encontros presenciais, produção de materiais, implementação de ações em sala de aula, reflexão e problematização da prática educativa, seus obstáculos e desafios. Para a constituição dos dados, empregaram-se os recursos de: (1) diário de bordo, com o registro das ações e impressões, elaborado pela pesquisadora; (2) gravações do áudio das reuniões do grupo de investigação-ação, com posterior transcrição dos diálogos realizados; (3) transcrição das conversas feitas por meio de grupo constituído em aplicativo próprio para compartilhamento de mensagens escritas, áudios, links indicados etc.; (4) materiais didáticos produzidos pelo grupo no decorrer das ações. A análise dos dados empíricos percorreu a sistematização, classificação e elaboração de categorias de análise baseada na teoria educacional crítica e na pedagogia libertadora, com fundamentação nas obras de Freire (1979; 1987; 1996; 1999), Carr e Kemmis (1986), Giroux (1997; 1998) e Contreras (2012). Foram identificados obstáculos estruturais e pedagógicos para a efetivação da prática docente em perspectiva crítica e coletiva. A necessidade de resistência à perda de autonomia docente por meio de ações coletivas entre professores no interior da escola foram problematizadas e assumiram centralidade no curso da investigação-ação. O produto educacional desta investigação consistiu em um caderno docente elaborado a partir das ações e reflexões desenvolvidas pelo grupo, levando em conta os aspectos da experiência desenvolvida na implementação da pesquisa, das reflexões advindas da investigação, de um processo de autocritica e reflexão da investigadora.</p>
<p>Palavras-chave: Formação de professores. Investigação-ação. Resistência docente. Autonomia docente. Questões sociocientíficas.</p>
<p>GONÇALLO, Regina Lima Andrade. O professor universitário iniciante: desafios e necessidades no cotidiano da docência.</p> <p>O presente estudo buscou conhecer os dizeres de professores do ensino superior sobre seu início de carreira em uma instituição de ensino superior pública. O percurso teórico metodológico está fundamentado abordagem qualitativa, através de entrevistas semiestruturadas. Os sujeitos da pesquisa são onze docentes de diferentes áreas, com até três anos de experiência no magistério superior. As análises dos dados foram realizadas a partir dos princípios da análise de conteúdo e seguindo as orientações da técnica da categorização. O quadro teórico foi desenvolvido a partir de discussões e estudos sobre docência universitária, saberes docentes e prática reflexiva como componentes essenciais ao desenvolvimento profissional docente. A importância desse estudo justifica-se na necessidade de compreender os processos que permeiam a inserção do professor iniciante no contexto universitário e contribuir para o corpus de conhecimento relacionado à formação de professores para a educação superior. Os resultados da pesquisa indicam que: para a maioria dos professores entrevistados o interesse pela pesquisa teve grande influência na escolha pela profissão; influência familiar, a autonomia e a flexibilidade da profissão docente também foram apontados como fatores que influenciaram suas escolhas. A maneira de ensinardos sujeitos da pesquisa é caracterizada pela repetição ou negação dos modelos vivenciados por eles e carregados de memórias afetivas; suas principais dificuldades estão ligadas às questões didático-pedagógicas e aos impasses na relação professor-aluno; sentem-se frustrados pela falta de apoio institucional para o desenvolvimento de pesquisas, e reconhecem a necessidade de uma formação pedagógica que contemple novas formas de ensinar e aprender que contribuam para a melhora de suas práticas em sala de aula para despertar o interesse de seus alunos. A investigação aponta para a necessidade da acolhida e acompanhamento dos professores iniciantes e de programas formativos para os docentes do ensino superior.</p>
<p>Palavras-chave: Docência universitária. Cotidiano docente. Professor iniciante. Ensino superior.</p>
<p>HENRICH, Daiane Gassen. Caminhos e descaminhos da formação de professores na legislação brasileira.</p> <p>Dentro da perspectiva de que podem inventar tecnologias, serviços, programas, máquinas diversas, umas a distância outras menos, mas nada substitui o bom professor. Nada substitui o bom senso, a capacidade de incentivo e de motivação que só os bons professores conseguem despertar. Nesse sentido o presente trabalho se dá em torno da questão da formação de professores, visto que, não há excelência acadêmica sem a premissa da qualificação dos profissionais, e sendo assim, os professores têm papel fundamental, de destaque, pois são eles que estão à frente das aulas, entusiasmando, motivando, orientando e ensinando os alunos. É importante ressaltar também, que a escola vem desempenhando, atualmente, novos papéis na sociedade, que passa por constantes mudanças, e o professor, por sua vez, tem uma parcela significativa nesse processo, pois é o responsável pela mudança de atitude e pensamento dos alunos no decorrer dos anos. Sendo assim, o educador do século XXI precisa estar preparado para os novos e crescentes desafios da geração contemporânea. Destaco a partir disso, que o vigente estudo tem como título "Caminhos e descaminhos da formação de professores na Legislação Brasileira", dado que, no Brasil, a mesma passou por constantes transformações, e compreendemos que, conhecê-la, e estudá-la, para assim buscar aprimorá-la, é o primeiro passo para conquistarmos uma educação de qualidade, excelência e de direito a todos. A título de conhecimento, o primeiro capítulo deste trabalho fala de como a formação de professores vem sendo pensada e executada desde o surgimento da profissão. O segundo capítulo aborda as Leis Nacionais e suas mudanças ao longo dos anos, avaliando como estas influenciam a formação dos professores, como base para tal estudo há a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases de 1961, 1971 e 1996, além disso, avaliaremos o Plano Nacional de Educação. E por fim, o terceiro capítulo trás uma reflexão acerca dos desafios que estão presentes na atuação e formação de professores na atualidade.</p>
<p>PALAVRAS – CHAVE: Educação. Formação de Professores. Legislação Brasileira. Desafios Contemporâneos.</p>
<p>KRAVISKI, Mariane Regina. Formar-se para formar: Formação continuada de professores da educação superior - em serviço - em metodologias ativas e ensino híbrido.</p> <p>O problema de pesquisa para proposição desta dissertação de mestrado emerge a partir da necessidade de inovar práticas educacionais no contexto de cursos de licenciatura de metodologia de ensino semipresencial. Considerando que professores precisam formar-se para formar, objetivou-se estruturar, aplicar e avaliar o produto desta pesquisa de mestrado "Formar-se para formar" como um curso de extensão em formação continuada destinado a professores de uma instituição de educação superior privada, atuantes em licenciaturas, com modelos de ensino híbrido, metodologias ativas e tecnologias educacionais. Para tanto, procedeu-se com os objetivos específicos: compreender o trabalho e a formação continuada do professor na educação superior; mapear, por meio da aplicação de questionário, o conhecimento dos professores em serviço a respeito das metodologias ativas e da metodologia de ensino híbrido, em suas atuações em sala de aula de cursos semipresenciais; e criar, implementar e avaliar um curso de extensão em formação continuada, modelo semipresencial, para professores de licenciatura em serviço. Para a discussão e fundamentação da pesquisa se fez relevante a realização de uma revisão de literatura sobre o tema, tendo como principais autores Moran (2010, 2013, 2015, 2018), Bacich (2015, 2018) e Horn e Staker (2015) acerca dos fundamentos teóricos do ensino híbrido; Kenski (2013) foi a base para as tecnologias educacionais utilizadas no ensino presencial e a distância; Imbernon (1994, 2005, 2016), Nóvoa (2017) e Libâneo (1998) para o embasamento sobre a formação continuada de professores; e Christensen (2009, 2013), Filatro e Costa Cavalcanti (2018) e Mattar (2014, 2016) auxiliaram em relação à capacidade do professor em gerar conhecimento pedagógico por meio da prática educativa para uma sala de aula inovadora e mediada por metodologias ativas. Para análise e discussões do resultado, coletaram-se os dados por meio de uma observação participante e questionários de autoavaliação ao final do curso. Desse modo, nesta pesquisa de abordagem qualitativa, observa-se que o professor da educação superior precisa constantemente se integrar aos novos sistemas de trabalho e novas aprendizagens para exercer sua profissão e, conseqüentemente, investir academicamente na sua formação continuada, contribuindo para seu desenvolvimento profissional e de melhoria de suas aprendizagens. Frente a essa realidade, as instituições de ensino precisam ser o principal apoio à integralidade e à oferta de pesquisa e extensão ao seu corpo docente atuante. A dissertação conclui que o curso de formação continuada, em sua totalidade, entre momentos on-line e presenciais, contribuiu plenamente para a percepção da importância da empregabilidade das metodologias ativas e de práticas inovadoras em sala de aula no dia a dia dos professores participantes. Almejou-se o alcance do conhecimento da promoção de implementação de novas abordagens para a formação do profissional, com comprometimento da participação ativa e da aceitação de novos modelos de ensino e aprendizagem, pautados na realidade do tempo vivido na educação e na mudança de perfil do aluno atual.</p>
<p>Palavras-chave: Ensino híbrido. Educação semipresencial. Metodologias ativas.</p>
<p>MACHADO, Marco Antônio de Jesus. A avaliação docente como processo de formação contínua em serviço.</p> <p>A penetração do pensamento mercantil no ideário pedagógico, incentiva a privatização do ensino para que ele deixe de ser um direito e passe a ser um serviço. Gestores educacionais preocupados com as exigências do mercado adotam mecanismos organizacionais voltados para o controle e para a lógica da regulação, e para tanto têm utilizado a avaliação docente apenas como instrumento de classificação, punição e monitoramento, impondo determinadas ações e comportamentos aos professores, objetivando a eficácia do seu desempenho. Todavia, acreditamos na relevância da avaliação do trabalho docente como processo de melhoria da qualidade do ensino, quando intenciona a formação contínua do professor em serviço, por meio de uma ação continuada de reflexão sobre a prática, com o objetivo de mudar e aprimorar a qualidade do seu trabalho. A partir deste pressuposto, esta pesquisa tem como objetivo identificar fatores e/ou condições para que a avaliação docente tenha caráter formativo, pois reconhecemos que a intenção formativa contemplada por atividades reflexivas e teóricas, propicia uma formação em serviço que capacita o professor a resolver problemas e a produzir coletivamente novos saberes.</p> <p>Para dar conta dos aspectos teórico-metodológicos da pesquisa, privilegamos a abordagem qualitativa, pois esta se coaduna com uma concepção de mundo que associa imagem sensorial, pensamentos e linguagem, objetivando uma ação transformadora sobre o mundo. Na coleta de dados optamos pela entrevista semiestruturada, por permitir explorar com maior profundidade os saberes do entrevistado, que se vê mais à vontade para dar uma resposta que exprima o que pensa, representa, crê e valoriza. Munidos de tais procedimentos, procuramos investigar as opiniões, resistências, sentimentos e significados elaborados pelos professores durante o processo de avaliação docente em três instituições de ensino: uma privada e as demais públicas.</p> <p>A análise dos dados nos vários contextos pesquisados elenca as principais condições e/ou fatores, apontados na pesquisa, que facilitam o caráter formativo na avaliação do trabalho docente e ressalta a importância da reflexão individual e coletiva durante todo o processo avaliativo.</p>
<p>Não há palavras-chave.</p>

<p>NOBRE, Expedito Maurício Pereira. A avaliação de desempenho docente como instrumento de valorização dos professores e melhoria da qualidade da educação - 10^o CREDE/SEDUC/CE.</p> <p>Esta pesquisa teve por objetivo criar um instrumento para a avaliação e para o monitoramento da prática docente, a partir de um estudo de caso realizado em três escolas sob a jurisdição da 10^a Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação do estado do Ceará. Buscamos identificar as necessidades de formação dos profissionais, com vistas à valorização da docência e a sua melhoria, assim como ao avanço dos resultados escolares. Esse tema foi escolhido, especialmente, devido à atuação profissional do pesquisador, como professor, secretário municipal de educação de Morada Nova/CE e coordenador de uma regional da Secretaria de Educação do Estado do Ceará, estando totalmente inserido no contexto educacional e envolvido com os resultados das escolas do estado. Assim, para a realização deste trabalho, escolhemos a abordagem qualitativa e o emprego da pesquisa etnográfica, com observação participante, a aplicação de questionários aos professores e gestores das três escolas selecionadas, bem como as discussões que se estabeleceram entre os participantes da pesquisa quando em grupos focais. Como aporte teórico, utilizamos, principalmente, os conceitos de Fernandes, Dourado, Graça, Rezende, Lück e Chiavenato. Conforme constatamos, a ausência de mecanismos que possibilitem aferir a qualidade da prática pedagógica, a motivação dos professores e, especialmente, as suas reais necessidades de formação profissional, tornam-se um problema para a gestão educacional realizada pela 10^a CREDE, o que interfere diretamente no monitoramento e na eficácia dos processos de ensino-aprendizagem ocorridos nas instituições de ensino. Desse modo, ao final da dissertação, foi elaborada uma proposta de intervenção, com a criação de um instrumento para a avaliação e para o monitoramento da prática do professor, através da identificação das necessidades de formação dos profissionais, com vistas à valorização da docência e a sua melhoria, assim como o avanço nos resultados escolares.</p> <p>Palavras-chave: Avaliação de desempenho docente, processo de ensino-aprendizagem, valorização profissional, qualidade da educação.</p>
<p>SEITENFUS, Karen Angélica. Futuro e docência: representações de professores em formação em um contexto de presentismo.</p> <p>A pesquisa proposta encontra-se alicerçada em estudos e pesquisas desenvolvidas pelo Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Subjetividade – Educação (CIERS-ed), que integra a Cátedra UNESCO em Profissionalização Docente, e a Cátedra Franco Brasileira Serge Moscovici. O presente estudo tem como tema as representações de professores em formação sobre a docência e sobre as perspectivas de futuro na docência, diante de um contexto tido como de abandono do passado e de futuro incerto. A esta forma de conceber o mundo, com foco excessivo no presente, Hartog (2015) deu o nome de presentismo, uma visão de mundo que pode afetar as representações sobre a profissão docente e, conseqüentemente, a futura atuação dos jovens professores em formação. Se há uma crise em relação ao futuro, e sendo a docência uma profissão voltada para o futuro, apresentou-se para a pesquisa o seguinte problema: “Como jovens professores em formação que escolheram uma profissão que tem por objetivo formar a geração futura, representam eles mesmos possibilidades projetadas no futuro?” Assim, a pesquisa teve como objetivo conhecer as representações sociais que sustentam os possíveis projetos de futuro – ou a ausência destes – de jovens professores em formação, no momento contemporâneo, contando com o instrumental teórico da TRS – Teoria das Representações Sociais, baseada em alguns dos seus principais autores, como Moscovici, Jodelet, Sá, Abric. Quanto ao suporte teórico para o esclarecimento da concepção do tempo presentista, a pesquisa recorreu a estudos sobre concepções e representações do tempo na contemporaneidade (HARTOG 2015, KOSELLECK 2006), bem como fez relação destes com uma abordagem psicossocial (SOUSA E VILLAS BÓAS, 2011). A Teoria das Representações Sociais sustenta teoricamente a pesquisa, além de orientar a condução metodológica, a partir de abordagem quantitativa, inerente aos estudos que a utilizam como aporte teórico. O presente trabalho buscava uma abordagem regional, no Estado de Santa Catarina. Participaram formandos dos cursos de licenciaturas em Matemática e em Física do Instituto Federal Catarinense – IFC. Este estudo teve como hipótese que a insegurança observada no mundo do trabalho e o anunciado contexto de presentismo como característica da contemporaneidade teriam impactos nas representações dos jovens professores em formação, dificultando projeções a longo prazo tanto em relação à carreira docente como aos projetos de futuro na educação. A pesquisa descobriu, entretanto, que grande parte dos sujeitos projeta a si mesmo na docência no futuro. Por meio da TÁLP, revelaram-se projeções de um futuro assentado, materializado na família, com a profissão como ponte para alcançar essa estabilidade. Entre outros achados, a valorização da sequência nos estudos mostrou-se como porta para a profissão e para a estabilidade familiar. Também se evidenciou uma imagem de professor como sujeito dedicado e imbuído de grande responsabilidade, embora não seja muito presente a imagem do outro-aluno na representação da profissão. Além disso, foi revelado que, embora os sujeitos tenham ciência das dificuldades da profissão, ainda assim a veem como um projeto de futuro.</p> <p>Palavras-chave: Representações Sociais. Formação de Professores. Futuro. Projeções de Futuro. Presentismo.</p>
<p>SUAREZ, Taciana C. A profissionalidade dos professores iniciantes na Universidade de São Paulo.</p> <p>Este estudo insere-se na linha de pesquisa sobre a formação de professores para a Educação Superior e tem como objetivo compreender e analisar como os professores iniciantes configuram as funções de ensino, pesquisa e extensão como indissociáveis ao processo de profissionalidade docente, na fase inicial da carreira na USP-RP. O tema acerca do professor iniciante no Brasil constitui-se relevante para a compreensão da docência universitária, principalmente na sua fase inicial, tendo em vista a orientação política e ideológica que norteia a educação superior nos dias atuais. A investigação apoia-se principalmente em Dias Sobrinho, Sousa Santos, Cunha, Nóvoa, Zabalza e Huberman. A pesquisa, de abordagem qualitativa, utilizou como instrumentos de coleta de dados a análise documental e entrevistas semiestruturadas; para a interpretação dos resultados utilizou-se a análise de conteúdo tendo em vista a dimensão dos dados obtidos na fase documental da investigação, optou-se por um recorte, selecionando um professor iniciante por unidade. Os resultados revelam que os professores possuem background na formação específica, ou seja, conhecimento técnico, demonstrando que os mesmos não possuem formação pedagógica para o desempenho das atividades da docência. Os professores iniciantes assinalam em seus depoimentos alguns dos dilemas relacionados à gestão da disciplina em sala de aula, considerando a motivação dos estudantes, a organização do trabalho em classe, relacionamentos interpessoais com os estudantes e com os colegas. Foi relatado pelos professores quanto ao desconhecimento sobre a organização administrativa e acadêmica da universidade, os processos de avaliação docente, bem como as funções referentes ao ensino, pesquisa e extensão, a orientação de estudantes na iniciação científica, e na pós-graduação. O distanciamento de informações sobre o fomento para o financiamento de pesquisas e extensão são expressos como dificuldades enfrentadas pelos professores iniciantes, sendo essas atividades necessárias para a produção científica, inerente a atividade da docência. Estes professores apontam os processos de gestão da universidade pública, a ausência da formação para docência, ser professor e pesquisador, os dilemas em conciliar as funções exigidas para a função docente, necessidade de apoio dos colegas e da instituição como balizadores no âmbito das questões que envolvem o professor iniciante.</p> <p>Palavras-chave: Educação Superior. Professor Universitário Iniciante. Profissionalidade Docente. Ciclo de Vida Docente.</p>

ANEXO I – PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE PARA TÉCNICOS DE ENSINO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL

Pesquisador: SILVANA MARA BERNARDI RIZOTTO

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 09527819.0.0000.5573

Instituição Proponente: Centro Universitario Internacional UNINTER

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.266.636

Apresentação do Projeto:

Projeto para obtenção de título de mestre no Mestrado Profissional em Educação e Novas Tecnologias. O estudo insere-se na problemática: Que elementos poderiam compor uma matriz formativa, uma rota acadêmica medidora do desempenho docente, considerando a construção de um novo perfil identitário para o professor que atua em cursos profissionalizantes de modo a melhorar sua prática pedagógica, busca estudar sobre a formação e atuação do docente no seu processo formativo e de desenvolvimento da sua carreira. Entender suas crenças e experiências profissionais, suas lacunas, inspirações, desejos e dificuldades nas diferentes situações de trabalho que lhes são postas diariamente. A pesquisa será desenvolvida com técnicos de ensino, um total de 20, do SENAI das cinco regiões do Brasil, sendo: Norte – Macapá, Centro-Oeste – Cuiabá, Nordeste – Teresina, Sudeste - São Paulo, Sul – Curitiba. Entrevistas individuais presenciais e online através de e-mail, skype e ligações telefônicas gravadas. Será utilizado gravador de voz e computador para a transcrição das entrevistas, portanto utilizará gravador de voz para registrar as entrevistas individuais com os participantes e um computador para realizar a transcrição dos dados

Endereço: Rua Treze de Maio, 538

Bairro: São Francisco

CEP: 80.510-030

UF: PR

Município: CURITIBA

Telefone: (41)3311-5926

E-mail: etica@uninter.com



Continuação do Parecer: 3.266.636

Objetivo da Pesquisa:

Hipótese:

Que elementos poderiam compor uma matriz formativa, uma rota acadêmica medidora do desempenho docente, considerando a construção de um novo perfil identitário para o professor que atua em cursos profissionalizantes de modo a melhorar sua prática pedagógica.

Objetivo Primário:

Pesquisar as perspectivas dos professores sobre sua identidade e ação educativa e como esta é avaliada perante os conceitos de qualidade de uma determinada mantenedoras de Educação Tecnológica (E.T), bem como os principais pontos de otimização para o seu desenvolvimento profissional, nas diferentes regiões brasileiras.

Objetivo Secundário:

Identificar o que os professores entendem por identidade profissional e como buscam avaliar seus desempenhos individuais, tendo como base os pressupostos da E.T; Compreender as necessidades de formação atual percebidas por professores do Sistema S (SENAI), por meio de entrevistas individuais; Identificar, quais os obstáculos frente as novas tecnologias dentro das funções atribuídas; Refletir sobre a importância da formação do professor para o uso destas tecnologias, de modo que desenvolva um trabalho pedagógico consciente e crítico.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os riscos forma reconhecidos pela pesquisadora e apresentou as formas de mitigá-los. Os Benefícios: Estudar sobre a formação e atuação do docente no seu processo formativo e de desenvolvimento da sua carreira. Entender suas crenças e experiências profissionais, suas lacunas, aspirações, desejos e dificuldades nas diferentes situações de trabalho que lhes são postas diariamente. A necessidade de realizar o rompimento de alguns paradigmas, frente aos novos desafios que lhes são atribuídos.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa cumpre as normativas do CONEP

Endereço: Rua Treze de Maio, 538

Bairro: São Francisco

CEP: 80.510-030

UF: PR

Município: CURITIBA

Telefone: (41)3311-5926

E-mail: etica@uninter.com



Continuação do Parecer: 3.266.636

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Termos presentes e estão adequados às normativas do CONEP

Recomendações:

Sem recomendações

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Sem inadequações ou pendências

Considerações Finais a critério do CEP:

Diante do exposto, o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos do Centro Universitário Internacional Uninter, de acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS 466/12, manifesta-se pela aprovação do projeto conforme proposto para início da Pesquisa. Solicitamos que sejam apresentados a este CEP, relatórios semestrais sobre o andamento da pesquisa, bem como informações relativas às modificações do protocolo, cancelamento, encerramento e destino dos conhecimentos obtidos.

É dever do CEP acompanhar o desenvolvimento dos projetos, por meio de relatórios semestrais dos pesquisadores e de outras estratégias de monitoramento, de acordo com o risco inerente à pesquisa.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1311517.pdf	11/04/2019 11:50:29		Aceito
Outros	Pendencia.pdf	11/04/2019 11:48:14	SILVANA MARA BERNARDI	Aceito
Folha de Rosto	folhaderosto.pdf	11/03/2019 10:57:04	SILVANA MARA BERNARDI	Aceito
Outros	Analise_de_Merito.pdf	09/03/2019 18:22:44	SILVANA MARA BERNARDI	Aceito
Outros	CartaoCoordenador.pdf	09/03/2019 18:22:01	SILVANA MARA BERNARDI	Aceito
Outros	Questionarioparaasentrevista.pdf	09/03/2019 18:16:02	SILVANA MARA BERNARDI	Aceito
Outros	CurriculodoSistemadeCurriculosLattesSilvanaMaraBernardiRizotto.pdf	09/03/2019 18:15:00	SILVANA MARA BERNARDI	Aceito
Outros	CurriculodoSistemadeCurriculosLatteslvJoseBoth.pdf	09/03/2019 18:03:29	SILVANA MARA BERNARDI	Aceito

Endereço: Rua Treze de Maio, 538

Bairro: São Francisco

CEP: 80.510-030

UF: PR

Município: CURITIBA

Telefone: (41)3311-5926

E-mail: etica@uninter.com



Continuação do Parecer: 3.266.636

Declaração de Pesquisadores	TermodeResponsabilidadeDoPesquisador.pdf	09/03/2019 18:00:15	SILVANA MARA BERNARDI	Aceito
Outros	TermodeConfidencialidadeDeDados.pdf	09/03/2019 17:59:47	SILVANA MARA BERNARDI	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ElementosdoProtocolodePesquisaparaoComitedeEticaemSeresHumanos.pdf	09/03/2019 17:57:20	SILVANA MARA BERNARDI RIZOTTO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TermodeConsentimentoLivreeEsclarecido.pdf	09/03/2019 17:53:33	SILVANA MARA BERNARDI RIZOTTO	Aceito
Outros	DeclaracaodeUsoEspecificodoMaterialeouDadosColetados.pdf	09/03/2019 17:47:36	SILVANA MARA BERNARDI	Aceito
Declaração de Pesquisadores	DeclaracaodeTornarPublico.pdf	09/03/2019 17:44:27	SILVANA MARA BERNARDI	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Declaracao.pdf	09/03/2019 17:42:59	SILVANA MARA BERNARDI RIZOTTO	Aceito
Cronograma	Cronograma.pdf	09/03/2019 17:42:15	SILVANA MARA BERNARDI	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CURITIBA, 15 de Abril de 2019

Assinado por:
Desiré Luciane Dominschek Lima
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Treze de Maio, 538

Bairro: São Francisco

CEP: 80.510-030

UF: PR

Município: CURITIBA

Telefone: (41)3311-5926

E-mail: etica@uninter.com