

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ
ESCOLA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

NEUCI SCHOTTEN

**IMPACTOS DE PROGRAMAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA NA PRÁTICA
DOCENTE E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES DA
EDUCAÇÃO SUPERIOR**

CURITIBA

2021

NEUCI SCHOTTEN

**IMPACTOS DE PROGRAMAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA NA PRÁTICA
DOCENTE E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES DA
EDUCAÇÃO SUPERIOR**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação na linha de pesquisa: Teoria e Prática Pedagógica na Formação de Professores, da Escola de Educação e Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Pura Lúcia Oliver Martins

CURITIBA

2021

Dados da Catalogação na Publicação
Pontifícia Universidade Católica do Paraná
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBI/PUCPR
Biblioteca Central
Edilene de Oliveira dos Santos CRB-9/1636

S375i
2021

Schotten, Neuci
Impactos de programas de formação continuada na prática docente e desenvolvimento profissional dos professores da educação superior / Neuci Schotten; orientadora, Pura Lúcia Oliver Martins. 2021
188 f. : il. ; 30 cm

Tese (doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2021
Bibliografia: f. 145-149

1. Professores – Formação. 2. Ensino superior. 3. Prática de ensino. 4. Desenvolvimento profissional. 5. Educação permanente.
I. Martins, Pura Lúcia Oliver, 1951-. II. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título

CDD 20. ed. – 370.71

**ATA DA SESSÃO PÚBLICA DE EXAME DE TESE N.º 167
DEFESA PÚBLICA DE TESE DE DOUTORADO DE**

Neuci Schotten

Aos vinte e três dias do mês de fevereiro do ano de dois mil e vinte e um, às 9h, reuniu-se por videoconferência, a Banca Examinadora constituída pelas professoras: Prof.^a Dr.^a Pura Lucia Oliver Martins, Prof.^a Dr.^a Marielda Ferreira Pryjma, Prof.^a Dr.^a Liliamar Hoça, Prof.^a Dr.^a Daniele Saheb Pedroso e Prof.^a Dr.^a Priscila Ximenes Souza do Nascimento para examinar a Tese da doutoranda **Neuci Schotten**, ano de ingresso 2017, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa “Teoria e Prática Pedagógica na Formação de Professores”. A doutoranda apresentou a tese intitulada “IMPACTOS DE PROGRAMAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA NA PRÁTICA DOCENTE E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO SUPERIOR” que, após a defesa foi APROVADA pela Banca Examinadora. A sessão encerrou-se às 12:00h. As avaliadoras participaram da defesa por videoconferência e estão de acordo com os termos acima descritos. Para constar, lavrou-se a presente ata, que vai assinada pela presidente da banca e pela coordenação do Programa.

Observações: A banca destaca a importância da tese para a formação continuada de professores na Educação Superior e sugere a publicação da tese em forma de livro e artigos científicos publicados em periódicos especializados.

Presidente:

Prof.^a Dr.^a Pura Lucia Oliver Martins



Convidado Externo:

Prof.^a Dr.^a Marielda Ferreira Pryjma

Participação por videoconferência

Convidado Externo

Prof.^a Dr.^a Liliamar Hoça

Participação por videoconferência

Convidado Interno:

Prof.^a Dr.^a Priscila Ximenes Souza do Nascimento Participação por videoconferência

Convidado Interno:

Prof.^a Dr.^a Daniele Saheb Pedroso

Participação por videoconferência



Prof.^a Dr.^a Patricia Lupion Torres

Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação



À memória de meu pai, Aluiso Schotten, meu sempre incentivador. À minha mãe, Raimunda Nunes da Conceição, exemplo de persistência e superação, não importando o obstáculo.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter me segurado fortemente nas mãos e me sustentado amorosa e espiritualmente em momentos de extrema fragilidade e desânimo.

Aos meus filhos, Diego Luis Togni, Jhonny Welder Togni e Gian Lucas Togni, meus parceiros de vida, que muito me orgulham, sempre presentes, pacientes e amorosos.

À Professora Marielda Ferreira Pryjma, por sua sempre presença profissional e pessoal, sua amizade, incentivo e disposição em colaborar, apoio indispensável em momentos desafiadores.

A todos os professores que participaram desta pesquisa, por dedicarem seu tempo precioso e aceitarem refletir a educação superior a partir dos meus achados e relatos.

Aos colegas do Grupo de Pesquisa PRÁXIS, que compartilharam seus saberes, experiências e reflexões, importantíssimos nesses momentos conclusivos.

Ao Professor Luis Mauricio Resende Martins, por sua amizade e confiança neste período de vida profissional e trabalho de pesquisa, o qual foi muito além de gestor universitário.

À Professora Joana Paulin Romanowski, que colaborou intensamente para além da pesquisa, acompanhando-me em todo o percurso, sentando-se incansavelmente ao meu lado (mesmo que de forma virtual nos últimos tempos) e estimulando-me em momentos que nem eu acreditava.

À Professora Pura Lúcia Oliver Martins, que acompanhou meu ingresso no programa desde a entrevista, no grupo de pesquisa, e hoje, como presidente dessa banca de doutorado. Contribuiu com imensuráveis aprendizagens, com todo o conhecimento em educação, mas principalmente como exemplo de comprometimento com os estudantes e colegas de trabalho e de vida.

Às professoras da banca, Liliamar Hoça, Marielda Ferreira Pryjma, Daniele Saeb, Priscila Ximenes de Souza do Nascimento e Dilmeire Sant'ana Ramos Vousgerau, por contribuírem com esta pesquisa.

À Solange Helena Correa pelo atendimento constante, acolhedor e preciso.

À Pontifícia Universidade Católica do Paraná, pela bolsa concedida para a realização do doutorado.

“O ofício de ensinar não é para aventureiros, é para profissionais, homens e mulheres que, além dos conhecimentos na área dos conteúdos específicos e da educação, assumem a construção da liberdade e da cidadania do outro como condição mesma de realização de sua própria liberdade e cidadania”.

(ILDEU MOREIRA COELHO, 1996)

RESUMO

A presente pesquisa tem como objeto de estudo os impactos da formação continuada para a prática docente e desenvolvimento profissional dos docentes da educação superior que participam dos programas de formação continuada implementados nas instituições em que atuam. Com esse enfoque, está vinculada à linha de pesquisa “Teoria e Prática Pedagógica na Formação de Professores”, do Programa de Pós-Graduação em Educação *Stricto Sensu* da Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR e foi desenvolvida com o apoio do Grupo de Pesquisa “Práxis Educativa – Dimensões e Processos”, coordenado pelas Prof.as Dr.as Joana Paulin Romanowski e Pura Lúcia Oliver Martins. A problemática focaliza a seguinte questão: Quais as mudanças na prática pedagógica do professor da Educação Superior participante de programas de formação continuada e como essa formação impacta o desenvolvimento profissional docente? Visa analisar os impactos de programas de formação continuada para a prática docente e desenvolvimento profissional dos professores da educação superior, a fim de indicar as possíveis mudanças ocorridas nesta prática e no desenvolvimento profissional desses professores. Para tanto, os seguintes autores compõem o referencial teórico, com aspectos conceituais sobre a sustentação teórica em formação permanente/continuada, Imbernón (2009; 2011; 2012), prática docente, Anastasiou (2015), Cunha (1998; 2018), Zabalza (2011) e Veiga (2009; 2011; 2016; 2017), e sobre desenvolvimento profissional docente, Marcelo (1999; 2009), Imbernón (2009; 2011; 2012), entre outros. O estudo desenvolve-se numa abordagem qualitativa de pesquisa por se tratar de uma metodologia que enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 21). Lüdke e André (1986) declaram que as investigações na área da educação, de base qualitativa, mostram-se produtivas, por privilegiar o modo de pensar dos participantes da investigação e a visão do pesquisador, que filtra os dados coletados. A partir de uma pesquisa documental *on-line* nos sítios das Instituições de Ensino Superior (IES), foram levantados dados sobre as instituições que realizam programas de formação continuada. Após, foram coletados dados junto a professores de educação superior por meio de questionários semiabertos, via plataforma *on-line* (Google Docs), e as análises partiram da sistematização e de inferências das respostas, buscando uma interpretação dos impactos dos programas de formação na prática e desenvolvimento profissional dos docentes. Os resultados indicam que os impactos incidem nas mudanças expressas nas práticas dos professores, tais como: aproximação dos processos formativos de modo intenso nos processos de ensino e aprendizagem; favorecimento da reflexão sobre a prática; utilização desses impactos na aprendizagem e ressignificação de saberes e práticas e nos relatos sobre as ações/relações que significam o desenvolvimento profissional no contexto da prática docente. Os resultados apontam, inclusive, desafios e perspectivas, nesse caso, as perspectivas sobrepõem os desafios, mediante o compromisso das instituições em criar espaços formativos e dos professores em se inserirem nesses programas e ressignificarem seus saberes e práticas. A conclusão confirma a importância dos programas institucionais de formação continuada e também da realização de pesquisas sobre esses programas.

Palavras-chave: Formação continuada. Desenvolvimento profissional docente. Ensino Superior. Prática docente.

ABSTRACT

The aim of the current research is to study the impacts of continuous education for the teaching practice and professional development of higher education teachers who participate in continuous education programs in higher education institutions that have implemented the program. This is linked to the research area "Theory and Pedagogical Practice in Teacher Education" to the *Stricto Sensu* Graduate Program in Education at the Pontifical Catholic University of Paraná - PUCPR and was developed with the support of the Research Group "Educational Praxis - Dimensions and Processes", coordinated by Prof. Dr. Joana Paulin Romanowski and Prof. Dr. Pura Lúcia Oliver Martins. The topic focuses on the following question: What are the changes in the pedagogical practice of higher education teachers participating in continuous education programs and how does this continuous education impact the professional development of teachers? It aims to analyze the impacts of continuous education programs for the teaching practice and professional development of higher education teachers, in order to indicate the possible changes that have occurred in this practice and in the professional development of these teachers. To this end, the following authors who compose the theoretical framework, with conceptual aspects on theoretical support in permanent/ continuous formation, Imbernón (2009; 2011; 2012), teaching practice, Anastasiou (2015), Cunha (1998; 2018), Zabalza (2011), Veiga (2009; 2011; 2016; 2017), professional development of teachers in Marcelo Garcia (1999; 2009), Imbernón (2009; 2011; 2012), among others. Therefore, the study proposes a research in a qualitative approach, as it is a methodology that emphasizes the description, induction, grounded theory and the study of personal perceptions (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 21). Lüdke and André (1986) state that qualitative-based investigations in the area of education are productive because they favor the way of thinking of the research participants and the researcher's view, who filters the collected data. On the sites of Higher Education Institutions - IES on the execution of continuous training programs. Data were collected through semi-open questionnaires, through the online platform (google docs), and the analyses started from the systematization, inferences of the answers seeking an interpretation of the impacts of training programs on the practice and professional development of teachers. The results indicate that the impacts affect the changes expressed in the practices of teachers, such as: relation to the formative processes of teachers involved intensely in the teaching and learning processes; encourages reflection on practice; and in the development these impacts are expressed with the disposition of teachers to learn and gather new meaning to their knowledge and practices, in the reports about the actions/relationships that mean the professional development of teachers in the context of teaching practice. The results point to challenges and perspectives, in this case, the perspectives overlap with the challenges, through the commitment of institutions in creating training spaces, and teachers to insert themselves in these programs and represent their knowledge and practices. The results confirm the importance of institutional continuous education programs and also the execution of research on such programs.

Keywords: Continuing training. Teacher professional development. Higher education. Teaching practice.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Descritores de pesquisa.....	29
Quadro 2 - Distribuição das teses encontradas	30
Quadro 3 - Teses sobre processos de formação continuada	31
Quadro 4 - Teses sobre desenvolvimento profissional docente.....	32
Quadro 5 - Teses sobre prática docente	32
Quadro 6 - Categorias, subcategorias e aspectos de análise	38
Quadro 7 - Critérios de inclusão dos sujeitos da pesquisa.....	40
Quadro 8 - Instrumentos de coleta de dados	41
Quadro 9 - Universidades convidadas e as participantes da pesquisa	42
Quadro 10 - Índices de análise qualitativa	45
Quadro 11 - Caracterização dos gestores institucionais	47
Quadro 12 - Caracterização dos coordenadores e professores.....	51
Quadro 13 - Formação dos participantes	55
Quadro 14 - Processos de formação continuada	63
Quadro 15 - Tempo de existência do programa de formação continuada na IES.....	67
Quadro 16 - Tempo como participante de programa de formação continuada	68
Quadro 17 - O programa de formação continuada da IES	69
Quadro 18 - O que a formação continuada promove	71
Quadro 19 - Formação continuada contribui em que áreas da atuação docente.....	73
Quadro 20 - Tipos de formação ofertada	76
Quadro 21 - Tipos de formação continuada ofertadas que mais contribuem	77
Quadro 22 - Temáticas de formação abordadas nos programas	78
Quadro 23 - A oferta da formação continuada aos docentes	81
Quadro 24 - As formações em que participou no programa de formação.....	83
Quadro 25 - Categoria desenvolvimento profissional docente	87
Quadro 26 - Escolhas metodológicas de forma crítica e intencional.....	88
Quadro 27 - Gestão e o desenvolvimento da(s) minha(s) disciplina(s).....	91
Quadro 28 - Mudanças no encaminhamento da aula.....	93
Quadro 29 - Tipo de avaliação	96
Quadro 30 - Desenvolvimento didático	98
Quadro 31 - A formação continuada e a participação nos processos educacionais.....	100
Quadro 32 - Ciclo de vida de professores	102

Quadro 33 - Categoria prática docente	105
Quadro 34 - Papel que estudantes exercem.....	106
Quadro 35 - Prática docente e aprendizagem do estudante	109
Quadro 36 - Planos de aula	112
Quadro 37 - Professor/profissional.....	114

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD	Banco Digital de Teses e Dissertações
Bel.	Bacharelado
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CH	Carga Horária
DE	Dedicação exclusiva
Dout.	Doutorado
ES	Ensino Superior
Esp.	Especialização
IES	Instituições de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
Lic.	Licenciatura
MEC	Ministério da Educação
Mest.	Mestrado
NUENS	Núcleo de Ensino
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PNE	Plano Nacional de Educação
Pós-dout.	Pós-doutorado
PPI	Projeto Pedagógico Institucional
Programa DES	Programa Docência no Ensino Superior
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
TICs	Tecnologias de Informação e Comunicação

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
1.1 ESTRUTURA DA TESE	25
2 TESSITURAS NA CONSTRUÇÃO DA PESQUISA	27
2.1 OBJETO DE ESTUDO NO CONTEXTO DAS PESQUISAS	27
2.2 ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS.....	35
2.2.1 Categorias de análise.....	38
2.2.2 Universo da pesquisa, sujeitos e instrumentos	39
2.2.2.1 Universo da pesquisa, sujeitos e critérios de inclusão	40
2.2.2.2 Análise documental	41
2.3 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS.....	43
2.3.1 Validação do instrumento de coleta de dados	44
2.4 PERFIL DOS GESTORES, COORDENADORES E PROFESSORES	44
2.4.1 Caracterização dos gestores institucionais.....	45
2.4.2 Caracterização dos coordenadores e professores	49
3 AS TESSITURAS DA FORMAÇÃO CONTINUADA, DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL E DA PRÁTICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR	58
3.1 TESSITURAS DAS ANÁLISES DOS DADOS.....	59
3.2 PROCESSOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR...60	
3.2.1 Participantes do estudo e as trajetórias dos programas	64
3.2.2 Percepções sobre a formação continuada	81
3.3 O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE PARA OS PARTICIPANTES DO ESTUDO.....	85
3.3.1 Mudanças na prática de ensino	88
3.3.2 Mudanças no encaminhamento da aula.....	93
3.3.3 Mudança nas crenças dos professores	97
3.3.4 Desenvolvimento profissional docente e os ciclos de vida dos docentes	101
3.4 A PRÁTICA REELABORADA NOS PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM E O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE	104
3.4.1 Organização do contexto institucional e atuação docente	105
3.4.2 Incentivo à participação do estudante no processo de aprendizagem...	109
3.4.3 Relação com a matéria e uso de comunicação adequada.....	111

3.4.4 Profissional em contexto.....	113
4. INFERÊNCIAS PROVISÓRIAS DAS POSSÍVEIS TESSITURAS	118
4.1 AS TESSITURAS DOS GRUPOS (GESTORES E PROFESSORES) E OS PROGRAMAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA.....	118
4.2 AS TESSITURAS DOS GRUPOS PARTICIPANTES E O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE	124
4.3 AS TESSITURAS DOS GRUPOS E AS MUDANÇAS NA PRÁTICA DOCENTE	128
4.4 PARTICIPANTES DO ESTUDO E OS DESAFIOS DA EFETIVAÇÃO E DA PARTICIPAÇÃO NO PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA	133
5 AS TESSITURAS POSSÍVEIS.....	139
5.1 DESAFIOS E PERSPECTIVAS	140
5.1.1 Desafios, as tessituras sobre os impactos de programas de formação continuada para a prática docente e desenvolvimento profissional dos professores da educação superior	141
5.1.2 Perspectivas, as tessituras sobre os programas e os processos de formação continuada, prática docente e o desenvolvimento profissional docente na educação superior.....	142
REFERÊNCIAS.....	145
LISTA DE APÊNDICES	150

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa tem como objeto de estudo os impactos da formação continuada para a prática docente e desenvolvimento profissional dos docentes de Ensino Superior que participam dos programas de formação continuada nas instituições de Ensino Superior que implementaram este tipo de programa. Com esse enfoque, está vinculada à linha de pesquisa “Teoria e Prática Pedagógica na Formação de Professores”, do Programa de Pós-Graduação em Educação *Stricto Sensu* da Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR, e foi desenvolvida com o apoio do Grupo de Pesquisa “Práxis Educativa – Dimensões e Processos”, coordenado pela Prof.^a Dr.^a Joana Paulin Romanowski e pela Prof.^a Dr.^a Pura Lúcia Oliver Martins.

Esse estudo origina-se da minha experiência como pedagoga no Departamento de Educação de uma universidade pública brasileira. A convivência com a complexidade da docência no Ensino Superior é uma rotina que me cerca, e os desafios que incidem sobre ela se aproximam de mim pela função que exerço. Sistemáticamente, tento buscar quais poderiam ser os percursos formativos que proporcionariam o desenvolvimento profissional docente que tivessem como consequências melhores práticas de ensino e que resultassem em condições mais acentuadas para a aprendizagem do estudante.

A problemática advém, também, das fragilidades de proposições de políticas internas para a formação continuada dos professores nas instituições federais públicas, pela falta de processos formativos que amparem o docente, que ora vivencia dramáticas avaliações acerca do seu próprio trabalho (avaliações do docente pelo discente, avaliações de desempenho, entre outros processos) e que, por vezes, os desqualificam e geram uma incompreensão sobre o resultado ruim do seu trabalho. Esse cenário suscita angústia e desânimo no professor (por vezes desencadeando problemas psicológicos no docente) diante dos desafios que se apresentam em relação ao seu trabalho, particularmente nos processos de ensino e aprendizagem.

Nesse contexto, a convivência direta com docentes do Ensino Superior, como pedagoga, tem ampliado a minha função de orientar a elaboração dos planos de

ensino e conseqüentemente seus planos de ensino e aprendizagem¹ (planos de aula), trazendo à tona todas as fragilidades docentes para a efetivação trabalho que desempenham. Essa circunstância despertou-me o desejo de pesquisar quais poderiam ser os impactos de um programa de formação continuada para a prática docente e desenvolvimento profissional dos professores da educação superior.

A descrição desses fatos tem a intenção de contextualizar a origem do problema de pesquisa, pois é notório que em decorrência dessa situação a preocupação com a formação continuada e a profissionalização de professores tem gerado inúmeros debates no âmbito educacional na sociedade brasileira, destacando-se mais especificamente nos últimos tempos na Educação Superior. Cabe salientar que:

a carreira universitária não contempla mecanismos formais para uma preparação pedagógica prévia a seus docentes; que a iniciativa institucional para suprir esta lacuna é tímida em termos de sistematização, generalização e acompanhamento constante (ISAIA, 2003, p. 241).

Paulatinamente, ações que impulsionam e auxiliam na definição e na implementação de políticas institucionais de formação continuada para os docentes da educação superior têm feito parte do cenário das Instituições de Ensino Superior (IES) públicas, e desde meu ingresso na IES, há doze anos, tenho presenciado esse fato. Foi comum presenciar diferentes propostas de formação na realização de semanas pedagógicas que envolveram desde palestras, oficinas, grupos focais, pesquisas, mesas-redondas e até espaços para planejamentos individuais e em grupo. Todas essas ações (tiveram e têm sua importância), porém sempre me pareciam distantes das práticas do docente e me faziam refletir sobre a necessidade das IES federais desenvolverem políticas de formação continuada que resultassem em programas efetivos de formação continuada que acolhessem e ajudassem os

¹ Os planos de ensino são documentos institucionais que indicam as propostas das diferentes disciplinas, incluindo ementa, objetivos, conteúdos, estratégias de ensino e avaliação, bibliografia e as demais informações referentes ao desenvolvimento da aprendizagem em cada disciplina do curso. Os planos de ensino e aprendizagem são os documentos que os professores elaboram para a organização e estruturação de cada uma das suas aulas a serem desenvolvidas nas disciplinas que ministram; neles são incluídos os temas, conteúdos, contextos de aplicação do assunto, objetivos, estratégias de ensino e aprendizagem, estratégias de avaliação, material de apoio, entre outros detalhes que são pertinentes.

docentes no seu trabalho quando ingressassem na carreira docente da educação superior.

A minha experiência profissional indica que o professor para educação superior necessita de uma sólida formação inicial para a docência e que no Brasil isso ocorre somente para aqueles que irão atuar na Educação Básica (nos cursos de licenciatura²). O docente da educação superior anseia por uma formação continuada que o auxilie na complexa tarefa de ser professor e espera por apoio e acompanhamento pedagógico para o seu trabalho. Sob essa ótica:

o professor precisa de novos sistemas de trabalho e de novas aprendizagens para exercer a sua profissão, e concretamente daqueles aspectos profissionais e de aprendizagem associados às instituições educativas como núcleos em que trabalha um conjunto de pessoas (IMBERNÓN, 2011, p. 47).

Na perspectiva desta pesquisa, a formação continuada pode gerar mudanças profissionais que incidam em processos salutareos na educação superior, pois à medida que o professor realiza mudanças em sua prática, em suas concepções sobre educação, altera o processo de ensino e aprendizagem. Essas mudanças podem ser decorrentes da aquisição de conhecimentos abordados em programas de formação continuada, que desencadeiam reflexões a serem realizadas pelo professor acerca da sua prática e que diante, de tais questionamentos e posicionamentos postos, alteram o sentido do seu próprio trabalho. Ou seja, a formação continuada pode colocar a prática docente, em destaque, sob análise para que o professor possa examiná-la, compreendê-la e modificá-la, concretizando as mudanças necessárias para favorecer o desenvolvimento profissional desse professor, isto é, o professor passaria a tomar consciência sobre o que faz, como faz e por que faz.

Nesta linha de raciocínio, destaco que as mudanças na prática docente incidem no processo de ensino e aprendizagem, entendido por Anastasiou (2015) como processo de “ensinagem”, quer dizer que as mudanças no processo de ensino provocam mudanças no processo de aprendizagem dos estudantes. A

² Na educação superior brasileira, tem professores licenciados, porém, nos cursos de bacharelado (que são a maioria nas universidades federais) os docentes da educação superior não tiveram essa formação inicial na graduação. Isso nos faz refletir sobre a importância de programas de formação continuada nas instituições que desenvolvam processos de formação continuada, considerando aspectos da formação inicial para a docência na educação superior.

aprendizagem do estudante pode ser tornar mais efetiva por obter melhores resultados no seu desempenho acadêmico, bem como na sua formação profissional e pessoal. A prática pedagógica do professor expressa-se na “ensinagem” e, de modo geral, tem sido o foco dos programas de formação continuada na educação superior. (CUNHA, 1989; 2013; 2010, VEIGA, 2009; 2011; 2016, ANASTASIOU, 2015).

Nesta pesquisa, o estudo consiste em focalizar os impactos de programas de formação continuada na prática docente e desenvolvimento profissional dos professores da educação superior. Para tanto, entendo que tais impactos se revelariam nas mudanças da prática dos professores e vice-versa: as mudanças traduziriam os impactos da formação continuada na prática dos docentes e no desenvolvimento profissional docente.

Trata-se de uma formação continuada que desenvolve a profissionalização do professor e indica que ele (o professor): se torna mais afeito à docência, visto que passa a compreender a natureza do seu trabalho, que é realizar um melhor ensino para um aperfeiçoamento da aprendizagem dos estudantes, já que esse processo repercutiria em uma melhoria dos processos de formação realizados nos cursos de graduação da educação superior. Tal prática subsidia, de uma forma geral, o avanço das contribuições da universidade para a sociedade. Dessa forma, desenvolve um compromisso institucional sob a perspectiva social, uma formação que extrapolaria os limites internos da universidade, uma vez que se transforma em inserção social dos estudantes, inserção social da universidade, contribuindo deliberadamente para a mudança social na direção de uma sociedade mais justa.

A formação continuada para a docência na educação superior tem ocupado lugar de destaque na conjuntura das universidades. O entendimento sobre a formação de professores, intencionalidades e propósitos, perpassa a compreensão do contexto e da historicidade dessa formação.

O assunto formação continuada do professor da educação superior é recente, pois não se pensava que o professor superior desse nível de ensino precisasse de formação continuada para a docência, tendo em vista que o professor tem mestrado e doutorado, conforme o exigido legalmente e, portanto, supunha-se que ele estivesse preparado para essa docência.

No Brasil, ainda é muito forte a ideia do senso comum que diz: se ele está na função de professor da educação superior ele tem conhecimento e,

consequentemente, está pronto para atuar na docência. Possivelmente por essa razão existe uma escassez de teóricos e pesquisadores brasileiros voltados para os estudos sobre a docência na universidade, rareando a base teórica que sustenta a formação continuada e o desenvolvimento profissional do docente da educação superior, tema central para esta tese.

Os documentos legais no Brasil estabelecem “que a formação para a docência no ensino superior se dará por meio dos programas de pós-graduação: mestrado e doutorado” (TANURI, 2000, p. 85). Tais programas aprofundam as suas áreas de conhecimento, mas nem sempre essa formação garante os saberes necessários para a atuação na docência, e é comum encontrar professores aprovados em concursos públicos nas IES, com forte comprovação de domínio de conhecimentos técnicos específicos das áreas de atuação e pouco, ou quase nada, de conhecimentos ou formação para a docência.

No campo das políticas públicas de educação, a formação continuada, o desenvolvimento profissional e a valorização de professores sempre estiveram, de alguma forma, na agenda de discussão de todos os organismos nacionais e internacionais. Mas, possivelmente, em nenhum outro momento da história da educação brasileira a questão tenha merecido tamanha atenção como nas últimas décadas, com a participação intensa de tantos agentes, instituições, organismos nacionais, internacionais e multilaterais nessas discussões, como a partir de 1990.

O contexto das instituições públicas de educação superior no Brasil encontra-se em momento bastante frágil, pela questão política que está sendo vivenciada, intensificado pelas tentativas sucessivas de desvalorização/desmoralização das universidades públicas. Para além disso, dados relativos aos altos índices de reprovação e evasão comprometem as IES, desafiando o trabalho pedagógico que envolve a relação professor/aluno, bem como os processos de ensino e aprendizagem. Nesse contexto desafiador, esta pesquisa se pautou e investigou quais seriam os impactos da formação continuada para a prática docente e desenvolvimento profissional dos docentes da educação superior que participam dos programas de formação continuada nas instituições de Ensino Superior que ofertam programa de formação continuada.

Esse tema emergiu porque existem dois mundos na universidade, “[...]: o mundo do discurso acadêmico, a teoria científica e a pesquisa desta, e o mundo da docência e da prática desta, será possível reconciliar e equilibrar esses mundos,

estabelecendo padrões de convivência entre eles?” (IMBERNÓN, 2012, p. 2006). Essa afirmação demonstra a angústia que se constrói no ambiente universitário e ressalta a importância de se criar processos de formação continuada que promovam práticas docentes contextualizadas e o desenvolvimento profissional dos docentes do Ensino Superior.

Para conhecer os desafios para o desenvolvimento de políticas de formação continuada nas universidades brasileiras e os impactos do programa de formação continuada para a prática docente e desenvolvimento profissional dos professores do Ensino Superior, busquei compreender o todo, em um primeiro momento. O histórico desencadeou esse processo, e iniciei pela legislação, na tentativa de compreender o caminho percorrido pelas políticas de formação docente no Brasil, no contexto da Lei n.º 9.394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, e suas regulamentações.

Em um primeiro momento, foi constatado que as regulamentações legais não estabelecem orientações para a formação pedagógica continuada do professor que atua na educação superior e exigem formação em nível *stricto sensu*. As políticas institucionais de formação continuada ficam a critério das instituições, que atendem às suas demandas sem um planejamento estratégico de políticas de formação continuada para os seus docentes.

Para alcançarmos o entendimento da prática docente, é preciso compreender a constituição da identidade docente, a qual ocorre durante um longo período da vida de um sujeito (MARCELO, 2009). Ela inicia durante o período estudantil e se prolonga por todo o exercício profissional, demonstrando que esta identidade não surge automaticamente como resultado de uma formação inicial ou titulação para o exercício de uma profissão. A identidade se constrói de forma individual e coletiva e é um processo complexo e dinâmico, visto que conduz a uma configuração de representações subjetivas sobre a profissão docente.

A identidade profissional docente é construída considerando a trajetória individual do professor, a partir de sua história pessoal e integrada inteiramente às suas características sociais, e coletiva – advinda do contexto no qual o professor se desenvolve. Marcelo (2009, p. 36) indica que:

trata-se, por um lado, da identidade que resulta do sistema de relações entre os partícipes de um mesmo sistema de ação; e por outro lado, de um processo histórico de transmissão entre gerações, de reconhecimento

institucional e de interiorização individual das condições sociais que organizam cada biografia.

Esta construção de “si mesmo” como profissional evolui durante toda a sua trajetória, isto é, durante toda a sua carreira profissional docente, e recebe influências da instituição escolar em que atua, dos contextos políticos, sociais e econômicos em que está inserido, com a vulnerabilidade que a profissão apresenta, bem como com o seu próprio compromisso pessoal com a profissão no que se refere ao seu entendimento e conhecimento sobre como se aprende a ensinar.

A exigência em relação à profissionalização docente desencadeou uma reivindicação de processos formativos continuados, refletidos e vivenciados, como nas demais áreas de atuação social. A solicitação, conforme Cunha (1989), por “bons professores” tem merecido destaque no cenário mundial, visto que as exigências por uma melhor qualificação dos futuros trabalhadores emergem num contexto de complexidade econômica, política, social e temporal.

Nesse sentido, discutir os saberes para prática e desenvolvimento profissional docentes significa concordar que estes apresentam sentidos e significados muitas vezes complexos e ambíguos, que aceitam várias definições. A pesquisa tem a intenção de identificá-las nas práticas docentes e discuti-las.

O percurso deste estudo iniciou-se com a descrição dos programas e percursos de formação continuada de docentes de IES públicas no Brasil, na busca pela compreensão das expectativas institucionais frente às propostas de formação continuada nas IES públicas. Em seguida, partiu-se para os relatos dos docentes sobre a formação continuada nas IES públicas a que estão vinculados e as interferências da formação continuada na prática e no desenvolvimento profissional de docentes participantes em programas de formação continuada de IES públicas.

Busquei sustentação teórica sobre a docência, a sua formação e a educação superior em autores como: Anastasiou (2015), Imbernón (2009; 2011; 2012), Marcelo (1999; 2009), Cunha (1998; 2013; 2018), Veiga (2009; 2016). Sob o viés legal, a educação superior recebeu destaque na Lei n.º 9.394/96 (LDBN). Conforme o seu artigo 66, não se percebe destaque para a formação pedagógica dos professores da educação superior. No entanto, a literatura e as pesquisas têm indicado que os professores do Ensino Superior carecem dessa formação.

Os professores que ingressam no Ensino Superior, por meio de concurso público ou contratação temporária para a docência na universidade, chegam à

docência com uma formação acadêmica em nível de mestrado e doutorado. Logo que ingressam na carreira docente nas IES, os professores recém-contratados recebem orientações (administrativas) de como fazer a chamada, como preencher o plano de aulas no sistema (em alguns casos já os recebem prontos de outros semestres), lançar notas e informações meramente técnicas do processo. Assim, iniciam sua trajetória sem a compreensão da amplitude e da complexidade da ação do professor universitário para uma prática pedagógica reflexiva que acolha os referenciais teóricos e práticos.

A fragilidade apontada anteriormente, citada por Imbernón (2012), também é recorrente nas instituições brasileiras, ao ponto de encontrar poucas universidades com programas institucionalizados de formação continuada para os docentes do Ensino Superior, a fim de pesquisarem os impactos dessa formação na prática dos docentes. Desse modo, a busca pelo entendimento do processo de construção da docência na educação superior, para que se possa chegar à investigação de suas práticas e desenvolvimento profissional, se faz necessária.

Neste estudo, analisa-se o caso específico da docência na educação superior nas IES federais públicas que ofertam programa de formação continuada, por se compreender que espaços de diálogo e formação para atuação no Ensino Superior são fundamentais para a melhoria da prática docente e para os processos de ensino e aprendizagem.

Com o entendimento da necessidade de programas institucionalizados de formação continuada como espaço de aprendizagem e reflexão permanente que promova o desenvolvimento profissional docente no Ensino Superior, considera-se que:

[...] formação que vai além do ensino que pretende mera atualização científica, pedagógica e didática e se transforma na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação para que as pessoas aprendam e se adaptem para poder conviver com a mudança e com a incerteza (IMBERNÓN, 2011, p. 19).

A centralidade das aulas transmissivas marca o Ensino Superior e em muitas instituições representa a principal atividade dos docentes. Os exemplos cotidianos do exercício da profissão fazem com que esta alcance a condição de um “fazer” do senso comum, e é por essa razão que grande parte dos docentes da educação superior se instituem como professores, apesar de não terem tido formação específica para tal.

Ao ouvir os docentes sobre suas práticas, percebe-se que eles são capazes de fazer justificativas de suas decisões, mas que são, quase sempre, baseadas no senso comum. Dizem eles: “Faço porque me inspirei num ex-professor que tive e admirava”; “faço porque experimentei numa turma e vi que tive sucesso”; “faço porque essa alternativa resolveu um problema de minha prática” (CUNHA, 2018, p. 8).

As fragilidades nos processos de formação continuada no Ensino Superior demonstram-se históricos e não ocorre somente no nosso país ou continente. Imbernón afirma que “Pede-se socialmente (e com intensidade cada vez maior) que a universidade mude radicalmente em consonância com tudo o que mudou nos últimos tempos” (2012, p. 106).

No contexto da educação superior, as implicações da formação continuada dos professores se desdobram pela permanência do estudante nos cursos de graduação, nos índices de aprovação e de melhores profissionais, o que torna a reflexão sobre o processo de formação continuada um pouco mais complexa.

Diante desse cenário, a **problemática** aqui apresentada focaliza a seguinte pergunta: Quais as mudanças na prática pedagógica do professor da Educação Superior participante de programas de formação continuada e como essa formação continuada impacta o desenvolvimento profissional docente?

Para além da questão principal, surgiram outros questionamentos que habitam no contexto da formação continuada, do desenvolvimento profissional docente e a prática docente: Quais os impactos na prática pedagógica do docente do Ensino Superior que participa de programas institucionalizados de desenvolvimento profissional docente? Qual a relação estabelecida entre o sujeito, a formação continuada e a prática docente nos cursos do Ensino Superior?

Com vistas à problemática exposta, estabeleci como **objetivo norteador** da pesquisa analisar os impactos de programas de formação continuada para a prática docente e o desenvolvimento profissional dos professores da educação superior, a fim de desenvolver esta análise e indicar as possíveis mudanças ocorridas na prática dos professores que participaram de programas de formação ao final do estudo.

A partir desse objetivo geral e no intuito de alcançá-lo, cheguei aos seguintes **objetivos específicos**:

- Compreender as expectativas institucionais frente às propostas de formação continuada nas IES públicas;

- Apontar as percepções dos docentes sobre a formação continuada nas IES públicas federais a que estão vinculados;
- Inferir os possíveis impactos da formação continuada na prática e no desenvolvimento profissional de docentes participantes em programas de formação continuada de IES públicas.

O termo “percepção”, em Houaiss e Villar (2001, p. 2183), entre outras acepções, é definido como: “ato ou efeito de perceber”. Entretanto, para a palavra “perceber” os autores atribuem o significado de “formar ideias a respeito de; compreender”. Essa definição ajuda na compreensão do conceito.

Nesta pesquisa, ao abordar a percepção docente, é reconhecida a experiência vivenciada por professores da educação superior nos programas de formação continuada. Essa experiência contribuiu para que os professores pudessem elaborar depoimentos, registros e impressões sobre os programas de formação continuada nos quais eles (professores) participaram, desse modo se constituem as percepções sobre essa formação. Com efeito, percepções elaboradas a partir do conhecimento composto na participação desses programas. O entendimento é de que, ao vivenciarem o processo, os professores conseguem descrevê-lo. Essa escrita contém a seleção de fatos deduzidos das experiências. Ou seja, os professores, ao responderem ao instrumento, retomam sua participação no processo desenvolvido no curso e, nesse retorno, elaboram as respostas em torno de suas percepções. Esse entendimento se inspira na tese de Zanotelli (2009).

Os fundamentos teóricos e metodológicos da Fenomenologia da Percepção, de Merleau-Ponty (1999), sobre a percepção de professores imersos nos campos da pesquisa e experiências na perspectiva do movimento fenomenológico hermenêutico permitem revelar o conhecimento e o reconhecimento do “eu” e do “outro”. Nesta perspectiva seria necessário o aprofundamento dessa abordagem de pesquisa. No entanto, esse aprofundamento se inviabiliza nesta pesquisa, pois o foco da investigação cinge-se à formação docente do professor da educação superior a partir das práticas de formação dos participantes cotejadas com os autores da pedagogia universitária.

Essas intenções levaram à opção para a realização da pesquisa, pautada na investigação sobre os impactos do programa de formação continuada para a prática docente e desenvolvimento profissional dos professores do Ensino Superior para

uma abordagem qualitativa, por se tratar de uma metodologia que enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 21). Especialistas, como Lüdke e André (1986) e Gatti (2007) declaram que as investigações de base qualitativa na área da educação mostram-se muito produtivas, por privilegiar o modo de pensar dos participantes da investigação.

A pesquisa de cunho qualitativo pode ser concebida como aquela que, envolta na possibilidade de dados descritivos obtidos pelo pesquisador diretamente no espaço em investigação, dá atenção especial ao processo em detrimento do produto porque se volta ao contexto de origem dos documentos, retratando suas perspectivas e compreensões sobre os processos em discussão (BOGDAN; BIKLEN, 1982 *apud* LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 13). Espero evidenciar os impactos da formação continuada para a prática e desenvolvimento profissional dos docentes de Ensino Superior que participam dos programas de formação continuada nas instituições de Ensino Superior que ofertam programa, bem como as compreensões que permitam perceber os contextos criados e os contextos em transformação, na tentativa apontar indicadores para melhoria dos programas de formação continuada.

1.1 ESTRUTURA DA TESE

O presente relatório foi organizado iniciando-se com esta introdução (primeiro capítulo), em que apresento o contexto da pesquisa e as inquietações que deram origem à investigação, contextualização do objeto de estudo, à delimitação do problema central, ao objetivo geral e aos específicos e a breves considerações metodológicas, seguidas dos capítulos estruturantes.

No segundo capítulo situo o objeto investigado no conjunto das pesquisas sobre a formação continuada dos docentes das IES públicas, o desenvolvimento profissional docente e a prática do docente no Ensino Superior, a partir de um estudo do Estado da Arte, que analisa como se encontram as investigações referentes ao campo da pesquisa em questão. Em seguida, explico os encaminhamentos metodológicos da pesquisa de modo a elucidar sua concepção epistemológica, a composição do universo de investigação, bem como os procedimentos e instrumentos utilizados na coleta e análise dos dados da presente investigação.

No terceiro capítulo, para as possíveis tessituras, trago os relatos dos dados participantes (gestores institucionais e coordenadores/professores), que apresentam sua visão sobre os programas institucionais de formação continuada. Essa abordagem é entremeada com os subsídios teóricos para fortalecer o debate sobre a formação continuada de professores e as possíveis análises dos impactos (mudanças) na prática dos professores e o desenvolvimento profissional dos docentes no Ensino Superior dos docentes que participam de processos de formação continuada dos cursos de graduação de IES. Na busca por elucidar os impactos do programa de formação continuada para a prática e desenvolvimento profissional dos professores do Ensino Superior, trato os dados coletados na pesquisa que aborda as tessituras percebidas na formação continuada, considerando os pontos e contrapontos entre a formação continuada vivenciada, a prática docente e o desenvolvimento profissional dos docentes no Ensino Superior.

No quarto capítulo, elaborei uma síntese das análises, tendo como fio condutor a formação continuada e os impactos na prática do docente e no desenvolvimento profissional docentes, dos professores da educação superior participantes dos programas de formação continuada ofertada, ponderando sobre o alcance dos objetivos traçados, o percurso desenvolvido na investigação e o diálogo entre o referencial teórico e os dados analisados. Também identifiquei alguns desafios e perspectivas dos programas e dos processos formativos.

No quinto e último capítulo, apresento as tessituras finais sobre o problema da pesquisa. E, por fim, defendo a tese de que a formação continuada promove mudanças na prática dos professores participantes da formação continuada e apresenta ações que identificam o desenvolvimento profissional dos docentes da educação superior participantes. Aponto, inclusive, os desafios e as perspectivas dos programas de formação continuada das IES federais que implantaram programa, os quais contribuem para ampliação das possibilidades da ação docente, com vistas a reflexão e ação para uma docência mais colaborativa e emancipatória.

2 TESSITURAS NA CONSTRUÇÃO DA PESQUISA

Neste capítulo, apresento as tessituras³ do desenvolvimento da pesquisa na tentativa de possibilitar melhor compreensão dos processos de investigação e das respectivas opções teórico-metodológicas desenvolvidas. Para tanto, organizei o texto em duas seções: Na primeira, inseri as informações encontradas no levantamento das pesquisas sobre o objeto de estudo que contribuíram para situar como a discussão sobre a formação continuada, o desenvolvimento profissional docente e a prática de professores no Ensino Superior, e como vinham se constituindo. Na segunda, apresento os percursos metodológicos no intuito de esclarecer a concepção epistemológica da pesquisa, a composição do universo de investigação e as técnicas de coleta e análise dos dados.

2.1 OBJETO DE ESTUDO NO CONTEXTO DAS PESQUISAS

Como se encontram as pesquisas sobre mudanças na prática pedagógica do professor da Educação Superior participante de processos de formação continuada e como impactam o desenvolvimento profissional docente? A partir desse questionamento, surgiu o primeiro movimento investigativo do trabalho de construção desta tese, com a intenção de situar o objeto de estudo no contexto das pesquisas científicas, como afirma Gamboa (2012, p. 18):

tomando como objeto a produção concreta desenvolvida nas condições específicas da consolidação da pós-graduação brasileira, oferece a vantagem de permitir também análises concretas, de identificar dificuldades, vazios e desafios, assim como a de sugerir possíveis alternativas.

³ O uso do termo “tessitura”, para fazer as relações entre a teoria, os discursos dos participantes e as práticas relatadas, vem das minhas experiências como artesã (herança da minha mãe). Fui costureira, fiz lindas pinturas e fiz (faço) crochê. Há mais de vinte anos, depois que ingressei na educação, não mais exerci essas artes, pelas exigências da carreira em educação e dedicação à criação dos filhos. Porém, em momentos de grande estresse, lembrei-me do crochê, algo que faço distraidamente e por meio do qual descanso o cérebro. Nesses momentos conseguia “reiniciar”, reelaborar as teorias estudadas (fazer novas tessituras dos saberes, de minha profissão pedagoga e da vida pessoal) e ainda admirar o resultado do trabalho, algo que havia perdido: a admiração pelas minhas obras. Então entendi as tessituras realizadas atreladas às reelaborações teóricas, (profissionais e pessoais). Por isso incluo o termo “tessitura” na tese aqui defendida, salvo as exigências metodológicas, não mais com a preocupação do olhar de outrem, mas como a mais bela (obra) tessituras que pude desenvolver nesse momento, no intuito de colaborar com processos formativos mais próximos dos docentes.

Com base nisso, busquei compreender os contornos das pesquisas científicas no campo da formação continuada, do desenvolvimento profissional docente e da prática docente na educação superior, de maneira a identificar o perfil das investigações.

Para realizar essa parte do estudo, fiz a opção pelo levantamento bibliográfico no Banco Digital de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT). Essa escolha foi motivada pelo fato de, no período da investigação, estar indisponível para consulta o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. Para tanto, identifiquei as publicações nos anos de 2015 a 2019, uma vez que o trabalho de busca ocorreu no início de 2020.

O levantamento foi feito considerando a consulta com quatro descritores, em inglês e português, utilizando operadores booleanos (*or* e *and*) para busca individual e combinada dos termos: “formação continuada” / “continuing education” / “desenvolvimento profissional docente” / “teacher professional development” / “Ensino Superior” / “higher education” / “prática docente” e “teaching practice”.

A perspectiva do estudo toma por indicação o Estado da Arte, conforme propõem Romanowski; Ens (2006, p. 37), ao afirmarem que “[...] A realização de estados da arte possibilita a efetivação de balanço da pesquisa de uma determinada área”. A intenção é destacar que o pesquisador deve construir parâmetros sobre o estado do conhecimento das pesquisas existentes, buscando a compreensão de como o estudo relaciona-se com a literatura atualizada sobre o tema abordado nessa investigação. Conforme André (2009, p. 43):

[...] fazem uma síntese integrativa da produção acadêmica em uma determinada área do conhecimento e em um período estabelecido de tempo, têm sido muito úteis ao revelar temáticas e metodologias priorizadas pelos pesquisadores, fornecendo importantes elementos para aperfeiçoar a pesquisa num determinado campo do saber.

Assim iniciei as buscas e, para recorte desse levantamento, considerei as pesquisas defendidas como teses de doutorado. Descartadas as de duplicações, identifiquei 42 teses sobre o tema, utilizando o(s) descritor(es) (Formação Continuada/ Desenvolvimento Profissional Docente/ Prática Docente/ Ensino Superior). A partir disso, registrei os achados conforme detalhados a seguir.

A busca foi iniciada com o descritor para a seleção das pesquisas com o termo “formação continuada”, e gerou 1.335 resultados em 70 instituições diferentes.

Deste total, foi incluído mais um descritor “desenvolvimento profissional docente” com os mesmos filtros (teses e recorte de tempo entre 2015 a 2019). Como resultado, obtive 165 teses de doutorado em 36 diferentes instituições de Ensino Superior. Na sequência, inseri o descritor “prática docente”, com os filtros citados anteriormente, o que resultou em 121 teses em 32 instituições diferentes. Para o refinamento final da busca, inseri o último descritor, muito importante para fixar o nível de ensino onde foi efetivada a pesquisa, que trata do “Ensino Superior”, resultando em 42 teses de doutorado em 19 instituições brasileiras. O quadro a seguir demonstra estas buscas sucessivas:

Quadro 1 – Descritores de pesquisa

Levantamento de Teses sobre o tema na plataforma BDTD			
Linha	Descritores	Período	Número de teses
1	Formação Continuada	2015-2019	1335
2	Formação Continuada / Desenvolvimento Profissional Docente	2015-2019	165
3	Formação Continuada / Desenvolvimento Profissional Docente / Prática Docente	2015-2019	121
4	Formação Continuada / Desenvolvimento Profissional Docente / Prática Docente / Ensino Superior	2015-2019	42

Fonte: a autora, 2020.

Conforme descritores na linha quatro (4) do Quadro 1, com a inclusão de todos os descritores que envolvem este estudo, a busca trouxe como resultado 42 teses.

No ano de 2015, sete teses foram publicadas com os descritores em português e em inglês (“formação continuada” / “continuing education” / “desenvolvimento profissional docente” / “teacher professional development” / “Ensino Superior” / “higher education” e “prática docente” / “teaching practice”). Em 2016 (oito teses), em 2017 (sete teses), com um leve aumento em 2018 (11 teses). Já em 2019 percebe-se novamente uma diminuição nas publicações com (nove teses).

Na tentativa de focar minha análise naquelas instituições com maior representatividade para este objeto de estudo, selecionei o conjunto de 19 instituições cujas teses foram defendidas entre 2015 a 2019. Ao analisar cuidadosamente o resultado das buscas, foi possível caracterizar e classificá-las. Depois de identificadas as 42 teses que tratam de formação continuada e do desenvolvimento profissional docente, não foram encontrados nesses estudos teses

que tratam dos impactos da formação continuada na prática pedagógica, quanto à instituição de origem nos anos 2015-2019, sendo elas:

Quadro 2 – Distribuição das teses encontradas

Instituição	Ano	Teses
UNISINOS	2015 e 2016	2
UFRN	2016	1
UPM	2015 e 2018	2
UFRGS	2015(1) 2018(1) e 2017(1)	3
PUC-SP	2017(2); 2018(3) e 2019(3)	8
UNESP	2015(1); 2016(2); 2017(2); 2018(1) e 2019(2)	8
USP	2015(1)	1
UFSM	2018(1) e 2019(1)	2
UCB	2018	1
UFS	2018	1
UFG	2016	1
UFPE	2015	1
UFSCAR	2015(1); 2019(2)	3
UFRPE	2017	1
UNB	2017	1
UFSC	2018	1
METODISTA	2016	3
UFTM	2017	1
UFPEL	2018	1
Total		42

Fonte: a autora, 2020.

Na sequência, realizei a leitura dos títulos e resumos para seleção da pesquisa, tendo três critérios de exclusão: (a) os estudos com foco na formação inicial de professores; (b) os estudos com foco na educação básica; e (c) os estudos com foco na formação continuada de profissionais que não atuam na docência.

A primeira classificação por título teve como resultados 12 teses inclusas. Assim, o número elevado de exclusões (30 teses) se deu em razão dos estudos com foco na educação básica ou por não terem ligação com a docência:

Procurei analisar os materiais coletados levando em consideração o enfoque do objeto de estudo na constituição de eixos temáticos que versam nesta tese. Para realizar o mapeamento dos dados das pesquisas, do estado da arte, do estado do

conhecimento e da revisão sistemática, recorri às contribuições das investigações desenvolvidas por André (2009) e por Romanowski e Ens (2006).

Com a busca realizada, identifiquei que o tema “formação continuada no Ensino Superior” alcançou maior abrangência, trazendo discussões articuladas aos processos de formação continuada de docentes do Ensino Superior, entre outros. Foi possível perceber, também, que alguns estudos estão articulados à formação de profissionais de áreas diversas à docência, por exemplo, da saúde e da assistência social. Entretanto, uma pequena parte das investigações está focalizada na educação superior.

As 12 pesquisas foram desenvolvidas em IES públicas federais e em universidades privadas sem fins lucrativos, de caráter comunitário e confessional.

No que se refere às temáticas, classifiquei as 12 pesquisas de doutorado em três eixos de estudo, sendo que, tratam da formação continuada de professores no contexto do Ensino Superior. O primeiro eixo, sintetizado no Quadro 4, contemplou sete teses que desenvolvem processos, programas e/ou ações de formação continuada de docentes no Ensino Superior.

Quadro 3 – Teses sobre processos de formação continuada

EIXO: FORMAÇÃO CONTINUADA NO CONTEXTO DO ENSINO SUPERIOR			
TÍTULO	AUTOR(A)	IES	ANO
Uma formação continuada, por meio de engenharia didática e professoras polivalentes com o foco em conhecimentos e práticas pedagógicas referentes ao conceito de número natural	LOMASSO, Emerson Bastos	PUC-SP	2019
Formação continuada de professores do Ensino Médio: dispositivos de escuta e análise das práticas profissionais	DANTAS, Angélica Guedes	UCB	2018
Constituição do professor universitário iniciante no contexto de uma instituição em implantação: envolvimento e responsabilidade individual e institucional	DELAIA, Maria Margarete	UFPEL	2018
Trabalho de parceria: encontros, palavras, experiência e alteridade nos tempos da formação docente	CASSÃO, Pamela Aparecida	UNESP	2019
Expectativas sobre a formação continuada de professores do Ensino Superior de universidades públicas e privadas	GALBIATTI FILHO, João Antônio	UNESP	2018
Modelo pedagógico para o desenvolvimento de competências docentes em contabilidade por educação a distância	VENDRUSCOL O, Maria Ivanice	UFRGS	2015

Desenvolvimento profissional e inovação curricular na licenciatura em Ciências da UFPR litoral.	JOUCOSKI, Emerson	USP	2015
---	-------------------	-----	------

Fonte: a autora, 2020.

O segundo eixo, sintetizado no Quadro 5, foi composto por três teses que analisam o desenvolvimento profissional docente e as possíveis mudanças de atitudes e práticas do docente de Ensino Superior que participa de processos formativos contínuos.

Quadro 4 – Teses sobre desenvolvimento profissional docente

EIXO: DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE			
TÍTULO	AUTOR (A)	IES	ANO
Docência na educação superior nas representações sociais de professores de instituições pública e privada: interfaces com sentimento de identidade profissional e com profissionalidade docente	SILVA, Maria da Conceição Valença da	UFPE	2015
Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores do Ensino Superior: práticas pedagógicas com o uso de tecnologia	BRATTI, Marília Pizzatto	MACKENZIE	2015
Na escrita do professor, um percurso possível para a análise do (seu) desenvolvimento profissional	CARNIN, Anderson	UNISINOS	2015

Fonte: a autora, 2020.

Quanto ao eixo que trata da prática docente, duas teses encontradas mostram a falta de conexão entre os processos formativos continuados e a prática docente. Reforço que o tema “prática docente” foi encontrada somente em uma instituição PUC-SP, conforme demonstrado no quadro a seguir.

Quadro 5 – Teses sobre prática docente

EIXO: PRÁTICA DOCENTE			
TÍTULO	AUTOR(A)	IES	ANO
Docência universitária e bacharéis docentes: processos formativos e a prática pedagógica	REHEM, Cácia Cristina França	PUC-SP	2018
Micro resistência no cotidiano da prática pedagógica docente no curso de graduação em Serviço Social	SILVA, Ivonete da	PUC-SP	2018

Fonte: a autora (2020)

Formação continuada desponta como necessária e possível no Ensino Superior. Para tanto, reafirmo a importância desse estudo, ainda que desafiador, mas se faz necessário pensar em espaços predominantemente articulados e interativos entre gestão/docentes/docentes/estudantes/sociedade que estimulem o

professor a explorar, questionar e compartilhar seus próprios saberes, competências, práticas e convicções. Para Imbernón (2011, p. 19):

Em uma sociedade democrática é fundamental formar o professor na mudança e para a mudança por meio do desenvolvimento de capacidades reflexivas em grupo, e abrir caminho para uma verdadeira autonomia profissional compartilhada, já que a profissão docente precisa partilhar o conhecimento com o contexto.

Partindo desse pressuposto, foi possível estabelecer um fluxo de comunicação tão necessário nos espaços de solidão docente, com vistas compreender, interpretar e poder intervir em questões vitais para a melhoria da qualidade dos processos de formação continuada e do exercício da docência.

No trabalho com os dados da pesquisa, percebi o contorno investigativo da formação continuada do docente do Ensino Superior e as preocupações dos pesquisadores com processos formativos continuados mais voltados a metodologias de ensino, envolvendo tecnologias digitais, numa tentativa de instrumentalizar tecnicamente os docentes. Esses dados demonstram as inquietações de pesquisa da presente tese, sinalizando que a formação continuada de docentes do Ensino Superior necessita de atenção institucional em ações políticas, administrativas e pedagógicas para criar processos formativos na perspectiva de possibilidades para a formação institucionalizada no ambiente em que trabalham. Neste aspecto, Imbernón (2012, p. 95) afirma que:

[...] a formação em docência universitária não é apenas debater sobre as estruturas acadêmicas necessárias para levar a termo essa formação, ou sobre a metodologia, nem apenas nas discussões mais didáticas. É debater, em seu conjunto, sobre a profissão docente universitária.

Considerando a afirmação acima, reforço que formação continuada se refere a toda a atividade que o professor realiza com uma intencionalidade e finalidade formativa. A formação continuada não ocorre somente quando o professor frequenta um curso específico, uma palestra, uma oficina, mas todas as atividades que apresentam amplas possibilidades de favorecer o desenvolvimento profissional do professor. Neste aspecto, a tese de Galbiatti (2018) traz reflexão sobre as instituições que não têm políticas claras sobre a formação continuada de docentes no Ensino Superior, preparando treinamentos baseados no que a gestão acredita

ser necessário, e não direcionada para solucionar os problemas que o docente encontra em sala de aula.

Acerca das investigações sobre o desenvolvimento profissional docente em programas e/ou cursos de formação continuada no Ensino Superior. As pesquisas encontradas se concentraram em aspectos relacionados às tecnologias e métodos de ensino. Porém, será tratado neste estudo o conceito do desenvolvimento profissional docente como um processo contínuo, sistemático, organizado e autorreflexivo, envolvendo os percursos trilhados pelos professores nas dimensões pessoal e interpessoal, com vistas à construção de um repertório de conhecimentos, saberes e fazeres, que envolve, numa perspectiva política, a pesquisa e a prática e a gestão pedagógica. Com efeito, o entendimento da atuação docente na educação superior perpassa os eixos do ensino, da pesquisa e da extensão. Nas buscas das teses sobre esse tema, foi possível perceber que a temática vem sendo desenvolvida como foco no Ensino Superior, encontrada em três pesquisas nesse eixo, as quais são defendidas por SILVA (2015); BRATTI (2015); e CARNIN (2015). Não tenho a pretensão de esgotar nessa busca os índices de estudos, mas sim reafirmar a importância dessa pesquisa para os processos de formação continuada no Ensino Superior. Em geral, as pesquisas nesse eixo apontam a necessidade de processos de formação continuada no Ensino Superior como um dos fatores que influenciam no desenvolvimento profissional do docente desse nível de ensino.

No estudo de Silva (2015), consideram-se aspectos como: ferramentas, métodos, currículo, sentimentos de identidade profissional, profissionalidade docente, prática de ensino, entre outros. As teses do eixo: prática docente, que tem em comum processos formativos, e a prática pedagógica dos docentes de Ensino Superior. As duas pesquisas ressaltam a importância de processos formativos contínuos para o aprimoramento da prática docente. Para tanto, faz-se necessário refletir um pouco sobre os desafios formativos dos docentes no Ensino Superior, conforme Anastasiou (2015, p. 71) enfatiza:

Quando o professor é desafiado a atuar numa nova visão, em relação ao processo de ensino e de aprendizagem, poderá encontrar dificuldades - inclusive pessoais - de se colocar numa diferenciada ação docente: geralmente essa dificuldade se inicia pela própria compreensão da necessidade de ruptura com o tradicional repasse.

Compreender processos de ensino e aprendizagem na docência colabora para romper com essa cultura transmissiva e provocar mudanças na dinâmica da sala de aula, o que inclui a organização espacial e o rompimento da antiga disciplina estabelecida, superando a crença do “programa vencido” e a relação tempo/conteúdo com maior propriedade.

Para relacionar as diversas dimensões da didática, é preciso compreender os contextos socio teóricos e sócio-históricos nos quais a prática se desenvolve, num processo reflexivo da sua ação docente, construindo saberes que lhes permitam aprimorar a sua prática. Para melhor compreender a didática tratada neste estudo, considera-se o conceito de ensino para Anastasiou (2015, p. 18):

A compreensão do que seja ensinar é um elemento fundamental nesse processo. O verbo ensinar, do latim *insignare*, significa marcar com um sinal, que deveria ser a vida, busca e despertar para o conhecimento. Na realidade da sala de aula, pode ocorrer a compreensão ou não, do conteúdo pretendido, a adesão, ou não, a formas de pensamento mais evoluídas, a mobilização ou não, para outras ações de estudo e aprendizagem. Como outros verbos de ação, ensinar contém, em si, duas dimensões: *uma de utilização intencional e uma de resultado*, ou seja, a intenção de ensinar e a efetivação dessa meta pretendida.

Nesse caso, a vivência das duas dimensões é necessária para a superação da transmissão da informação como ensino, desconsiderando-se os elementos históricos e contextuais tão importantes nos processos de aprendizagem.

A partir do levantamento das pesquisas, posso dizer que a investigação sobre os impactos da formação continuada de professores no Ensino Superior e o desenvolvimento profissional docente é rico em possibilidades de investigação no campo da formação de professores. A busca pela compreensão dos processos de formação continuada no Ensino Superior é latente na tentativa de identificar os seus impactos nas práticas e no desenvolvimento dos professores desse nível de ensino, no intuito de avançar o conhecimento produzido no campo. Isso contribui com sugestões de melhorias nos processos de formação continuada desses professores.

2.2 ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS

Nesta seção, almejo esclarecer os encaminhamentos metodológicos da pesquisa de modo a elucidar sua concepção epistemológica, a composição da investigação, bem como os procedimentos e instrumentos utilizados na coleta e

análise dos dados. Em todas as etapas de produção deste estudo, busquei nortear o encaminhamento metodológico nas elaborações de Sánchez Gamboa (2012, p. 21), o qual afirma que:

[...] quando produzimos um conhecimento, construímos um objeto de conhecimento e estabelecemos uma relação entre um sujeito e um objeto. Todo pesquisador deve perguntar-se sempre com qual teoria do conhecimento está trabalhando quando investiga. Os diferentes modelos de investigação se fundamentam em diferentes concepções de objeto.

Para tanto, a investigação sobre os impactos do programa de formação continuada para a prática docente e desenvolvimento profissional dos professores do Ensino Superior elegeu a abordagem qualitativa, por se tratar de uma metodologia que enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 21). Especialistas, como Lüdke e André (1986) e Gatti (2007), declaram que as investigações de base qualitativa na área da educação mostram-se muito produtivas, por privilegiar o modo de pensar dos participantes da investigação.

A pesquisa de cunho qualitativo pode ser concebida como aquela que, envolta na possibilidade de dados descritivos obtidos pelo pesquisador diretamente no espaço em investigação, dá atenção especial ao processo porque se volta ao contexto de origem dos documentos, retratando perspectivas e possibilidades de compreensão sobre esses processos em discussão (BOGDAN; BIKLEN, 1982 *apud* LUDKE; ANDRÉ, 1986, p.13).

A investigação qualitativa tem na sua essência, segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 47-51), cinco características: a fonte direta dos dados ser o ambiente natural e o investigador, o principal agente na recolha desses mesmos dados; os dados que o investigador recolhe serem essencialmente de carácter descritivo; os investigadores que utilizam metodologias qualitativas interessarem-se mais pelo processo em si do que propriamente pelos resultados; a análise dos dados ser feita de forma indutiva; e o investigador interessar-se, acima de tudo, por tentar compreender o significado que os participantes atribuem às suas experiências, caso específico desta pesquisa.

Na pesquisa, foram consideradas como fontes fundamentais os dados documentais (Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e regulamentos e/ou projeto do programa de formação continuada)

e relatos dos gestores e docentes participantes de programas de formação continuada. Tais fontes, submetidas à análise e interpretação rigorosa de seus conteúdos, contribuem de modo contundente na elucidação sobre os impactos de programas de formação continuada na prática e no desenvolvimento profissional dos docentes do Ensino Superior, apontando indicadores para melhoria dos programas de formação continuada nas IES públicas que implementam programas de formação continuada.

Como procedimentos metodológicos, para levantamento de dados, no primeiro momento verifiquei as Instituições de Ensino Superior (IES) públicas que, no contexto brasileiro, desenvolveram programas de formação continuada para docentes do Ensino Superior. Foi realizado um mapeamento das instituições e seus programas de formação continuada, numa pesquisa *on-line*, busca pelos registros institucionais das metas e objetivos da formação continuada.

Num segundo momento analisei documentos como: Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e Projeto do Programa de Formação Continuada. Em terceiro momento, contatei (por meio das secretarias institucionais e de cursos) a gestão dos cursos de formação continuada da instituição e a coordenação dos cursos de graduação responsáveis pela implementação e acompanhamento dos processos de formação continuada e do desenvolvimento profissional dos docentes que participam do programa. Em um quarto momento realizei, por meio de questionários semiabertos, o levantamento dos dados, dos gestores, dos coordenadores e dos professores que participam dos programas de formação continuada.

A partir dessa articulação de teorias e conceitos, são inferidas as categorias com as quais se pretende analisar os impactos de programa de formação continuada para a prática docente e desenvolvimento profissional dos professores do Ensino Superior, a fim de indicar quais mudanças aconteceram na prática e no desenvolvimento profissional desses professores. O desenvolvimento de programas de formação continuada na educação superior requer uma construção institucional e coletiva, em um intenso processo formativo integrado entre os âmbitos institucional e pedagógico, por meio de fundamentação conceitual articulada a uma prática real, partilhada, vivificada e ressignificada pelos inúmeros sentidos da experiência e dos processos relacionais.

Com isso em mente, realizei a exploração do material, que consiste na etapa que possibilita as interpretações e inferências. Esta é a fase da descrição analítica, na qual a codificação, a classificação e a categorização são fundamentais.

2.2.1 Categorias de análise

Com a finalidade de identificar os processos formativos estabelecidos e os possíveis impactos do programa de formação continuada para prática docente e o desenvolvimento profissional dos professores do Ensino Superior e os aspectos de análise, *a priori* estabeleci categorias e subcategorias. Para tanto, realizei o estudo dos autores listados a seguir. Para o desenvolvimento profissional docente, a teoria utilizada partiu de Marcelo (1999, 2009), e Vaillant e Marcelo (2012); a fim de melhor compreender a prática docente, busquei em Anastasiou (2015) e Cunha (1989; 2013; 2018); e quanto aos processos de formação continuada, sobre a sustentação teórica em formação continuada, a base foi Imbernón (2009; 2011; 2012), Zabalza (2011), Veiga (2009; 2016), entre outros.

Estabeleci para análise dos dados três categorias, subcategorias e aspectos de análise, conforme o Quadro 6 a seguir.

Quadro 6 – Categorias, subcategorias e aspectos de análise

Categorias	Subcategorias	Aspectos da análise
1 – Processo de Formação Continuada	1.1 Trajetórias de formação continuada para docentes do Ensino Superior	1.1.1 Formação na prática
		1.1.2 Mudanças na ação docente
	1.2 Percepções sobre a formação continuada	1.2.1 Desenvolvimento pessoal e coletivo
2 – Desenvolvimento Profissional Docente	2.1 Mudanças na prática de ensino	2.1.1 Conhecimentos de conteúdos e método, mas sem reflexão
		2.1.2 Competências nas aptidões básicas de ensino – domina conteúdos e métodos e realiza avaliação formativa com os alunos
		2.1.3 Desenvolvimento da flexibilidade de ensino – realiza reflexão no desenvolvimento da prática com a escolha do método de modo crítico e intencional
	2.2 Mudanças do processo de	2.2.1 Gestão de classe integrada a um programa;
		2.2.2 Domínio especializado de amplo repertório de métodos de ensino

	avaliação	2.2.3 Realização de avaliação continuada e formativa com diversidade de técnicas
	2.3 Mudança nas crenças do professor	2.3.1 Contribuição para o desenvolvimento didático dos colegas – mais experiente, presta assessoria, tutoria, supervisiona colegas menos experientes 2.3.2 Participação em decisões educativas no processo de gestão
3 Prática Docente	3.1 Organização do contexto institucional e da sala de aula	3.1.1 Revela o contexto institucional, compreende seu papel nesse contexto é sujeito ativo atuando criticamente
		3.1.2 Atuação docente na perspectiva reflexiva
	3.2 Incentivo à participação do estudante e variação de estímulo no processo de aprendizagem	3.2.1 Valorização das experiências e dúvidas dos estudantes
		3.2.2 Compartilhamento com os estudantes: o protagonismo dos processos de ensino e aprendizagem por meio de mediação pedagógica e metodologias participativas
		3.2.3 Disponibilidade de recursos audiovisuais diversos estimulando a diversidade e a criatividade
	3.3 Relação com a matéria específica de ensino e uso de comunicação adequada	3.2.1 Elucidação de conceitos: faz analogias
		3.3.2 Comunicação em linguagem acessível
		3.3.3 Relação teoria com a prática
	3.4 Relação professor/aluno	3.4.1 Reconhecimento como um profissional em contexto social, econômico, cultural e político, assim como seus estudantes
		3.4.2 Percepção das condições históricas do contexto e provoca permanente reflexão da sua caminhada e por consequência dos alunos;
		3.4.3 Estabelecimento de relação dialógica e provocando mudanças de perspectivas nos alunos

Fonte: a autora, 2020.

2.2.2 Universo da pesquisa, sujeitos e instrumentos

Compondo o campo empírico e dos participantes deste estudo, ligados intimamente à natureza dessa investigação em função dos objetivos estabelecidos, de um lado há a necessidade pela função, como pedagoga em IES pública, de conhecer os processos de formação continuada estipulados no tempo de recorte dessa investigação (2015-2019) no Ensino Superior das IES públicas. Por outro lado,

analisar os impactos dessa formação continuada na prática dos docentes e no seu desenvolvimento profissional demarcou a busca da escuta dos sujeitos docentes do Ensino Superior de maneira direta, na tentativa de identificar os processos de formação continuada existentes e seus impactos na prática docente e no desenvolvimento profissional docente. Para tanto, selecionei critérios que me auxiliaram na delimitação do trabalho de pesquisa.

2.2.2.1 Universo da pesquisa, sujeitos e critérios de inclusão

As instituições incluídas na pesquisa foram definidas após a consulta às páginas disponíveis na internet das 69 universidades federais brasileiras. Após as consultas aos documentos *on-line* (PDI, PPI e regulamentos, quando localizados nos *sites*), verifiquei a existência de programas de formação continuada implementados em 8 (oito) universidades federais.

Na sequência, entrei em contato com as instituições e, feita a apresentação sobre os objetivos da pesquisa, solicitei o aceite de cada profissional (gestor, coordenador e professores) à participação na pesquisa com o TERMO CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) via plataforma Google Docs (plataforma de produtividade gratuita que permite a criação e edição de documentos e planilhas. Ela armazena os arquivos do usuário no Google Drive, serviço de nuvem vinculado do Google, e permite a colaboração *on-line*). Após receber o TCLE, o participante preencheu seus dados e teve acesso ao *link* para responder aos devidos questionários. Ao término, enviou as respostas às pesquisadoras para uso dos dados exclusivamente para essa investigação. O instrumento de pesquisa foi enviado para os seguintes grupos, como descrito no Quadro 7.

Quadro 7 – Critérios de inclusão dos sujeitos da pesquisa

GRUPO 1	GRUPO 2
Gestores institucionais responsáveis pelos Programas de Formação Continuada nos cursos de graduação das IES públicas, responsáveis pela implantação e acompanhamento do programa na instituição das IES públicas no período entre 2015 a 2019	Coordenadores de cursos de graduação, responsáveis pelas indicações dos docentes para a formação continuada e Professores participantes do programa de formação continuada das IES públicas no período entre 2015 a 2019

Fonte: a autora, 2020.

Para a participação dos sujeitos da pesquisa, entrei contato, via *e-mail* e *WattsApp*, com as secretarias institucionais e, em seguida, com cada um dos gestores institucionais, coordenadores e professores. Encaminhei, pelos mesmos

meios eletrônicos, esclarecimentos sobre os objetivos da pesquisa para aqueles que aceitaram participar, explicando os procedimentos e o *link* para acesso ao TERMO CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (Apêndice B) e ao questionário de pesquisa. Quando enviado acesso para o aceite *on-line* na plataforma Google Docs, foi informado que ao responder o questionário o participante autoriza e concorda com o uso dados exclusivamente para a pesquisa, para na sequência acessarem e responderem ao (questionário *on-line*). Os questionários estão nos Apêndices C e D desta pesquisa.

O Quadro 8, a seguir, descreve a relação entre os objetivos específicos de pesquisa, o instrumento de coleta de dados e os grupos de participantes correspondentes.

Quadro 8 – Instrumentos de coleta de dados

Objetivos Específicos	Instrumentos	Participantes
1 – Descrever os programas e percursos de formação continuada de docentes das IES Públicas no Brasil	Documentos <i>on-line</i> (PDI, PPI, regulamentos).	Instituição
2 – Compreender as expectativas institucionais frente as propostas de formação continuada nas IES públicas	Questionários de pesquisa (Apêndice A)	Grupo 1
3 – Apontar as percepções docentes sobre a formação continuada nas IES públicas a que está vinculado	Questionários de pesquisa (Apêndice B)	Grupo 2
4 – Inferir os possíveis impactos da formação continuada na prática docente e no desenvolvimento profissional de docentes participantes em programas de formação continuada de IES públicas	Análise de conteúdo	Todos os participantes

Fonte: a autora, 2020.

Este quadro permite compreender a relação entre os objetivos da pesquisa e o processo de coleta e análise dos dados.

2.2.2.2 Análise documental

Nesta investigação, na primeira fase foram examinados os documentos constituídos pela instituição de ensino no período de 2015 até 2019, conforme objetivo específico 1 (um). Sobre a pesquisa documental, para Severino (2016, p. 131), “[...] tem-se como fonte documentos no sentido amplo, ou seja, não só de documentos impressos, mas sobretudo de outros tipos de documentos”. No caso deste estudo, foram considerados os documentos disponibilizados *on-line*, tais como: Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), Projeto Pedagógico

Institucional (PPI) e Projeto do Programa de Formação Continuada. Para tanto, foi feita a análise documental, a fim de identificar o propósito e os objetivos da formação continuada de docentes do Ensino Superior de cada uma das instituições. Desse modo, realizei a pesquisa documental nos *sítes* das 69 IES federais brasileiras, em documentos institucionais como (PDI/PPI), entre outros.

Na busca por políticas de formação continuada instituídos e acompanhados, identifiquei processos formativos contínuos, os quais foram delimitados por essa investigação em oito IES federais. As 61 universidades restantes podem ter programas de formação continuada organizados de alguma maneira que não consta em seus PDIs e ou PPIs e nem nos seus sítios, portanto não entraram nos critérios deste estudo.

Após identificadas as IES com programas de formação continuada estabelecidos e organizados institucionalmente, entrei em contato por *e-mail* e *WhatsApp*, enviei convite para participação neste estudo, sendo que quatro representantes institucionais responderam ao instrumento de pesquisa na plataforma *on-line* Google Docs. Em cumprimento ao prometido, não identificarei as IES e nem os sujeitos participantes do estudo, portanto as instituições terão como codinome os numerais de 1 a 4, conforme a ordem de retorno das IES, demonstrada a seguir no Quadro 9.

Quadro 9 – Universidades convidadas e as participantes da pesquisa

INSTITUIÇÃO	ESTADO/MUNICÍPIO	ACEITE
1	Ceará/Fortaleza	Sim
2	Alagoas/Maceió	Sim
3	Curitiba/Paraná	Sim
4	Rio Grande do Sul/Pelotas	Sim
5	Curitiba/Paraná	Sem resposta
6	Rio Grande do Sul/Alegrete	Sem resposta
7	Minas Gerais/Belo Horizonte	Sem resposta
8	Santa Catarina/Florianópolis	Sem resposta

Fonte: a autora, 2020.

Assim, no campo empírico desta investigação ficou delineado: um total de oito IES públicas que atendiam aos quesitos deste estudo, com programas de formação continuada como políticas institucionais. Depois do contato estabelecido, quatro universidades federais responderam ao convite de participação. Nestas mesmas

instituições os questionários também foram respondidos por gestores, coordenadores e professores. Cinco gestores institucionais responderam ao questionário para o gestor, bem como 33 coordenadores e professores, envolvendo um total de 38 participantes no estudo.

2.3 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Na perspectiva de alcançar a análise das propostas institucionais de formação continuada para docentes de Ensino Superior nas IES públicas, realizei um criterioso levantamento dos documentos institucionais disponibilizados nos sítios das IES sobre formação docente. Essa etapa da pesquisa permitiu identificar se a formação docente se dá por meio de programa institucionalizado de formação continuada ou por ações aleatórias propostas pelos gestores dos cursos e/ou docentes.

Para a coleta dos dados, elaborei dois questionários com questões semiabertas, um direcionado para os gestores dos programas de formação continuada (Apêndice C) e outro para coordenadores e professores participantes dos referidos programas (Apêndice D).

Os instrumentos de coleta de dados destacam a compreensão de dois componentes do processo constitutivo dos docentes em serviço: a formação continuada como processo do desenvolvimento profissional e os impactos da formação continuada na prática docente.

O instrumento de pesquisa para os gestores consta de três sessões: a primeira refere-se à função institucional e dados pessoais, composta somente por questões fechadas; a segunda trata da caracterização do programa de formação continuada com questões fechadas, em que o gestor assinala as questões que convergem com o programa de formação continuada em evidência; e a terceira versa sobre os desafios pedagógicos do programa de formação continuada encontrados pela gestão do programa de formação continuada, com questões fechadas e duas questões abertas (apêndice C).

O instrumento de pesquisa para os coordenadores e professores da educação superior, consta de quatro sessões: a primeira refere-se à função institucional e dados pessoais, composto somente por questões fechadas; a segunda trata da formação continuada e suas contribuições; a terceira do desenvolvimento profissional docente; e a quarta versa sobre a prática docente. A

segunda, terceira e quarta sessões são compostas por questões fechadas com uma questão aberta ao final de cada sessão.

2.3.1 Validação do instrumento de coleta de dados

Considerando-se a necessidade de validar o instrumento de coleta de dados e obter clareza nas instruções para que o participante respondesse de maneira autônoma, a aplicação ocorreu de forma *on-line*, via *e-mail*, *WattsApp* e plataforma Google Docs, a fim de avaliar o tempo médio dispendido para resposta à pesquisa e adequação de termos institucionais presentes nos trechos relatados. No intuito de tornar perceptíveis estas e outras dificuldades que poderiam ocorrer, foi essencial o contato com respondentes que possuíssem características semelhantes às dos participantes do estudo. Um gestor (grupo 1), um coordenador e um professor (grupo 2) fizeram o teste-piloto nos questionários na plataforma Google Docs e enviaram por *e-mail* suas observações sobre o instrumento de pesquisa, antes de serem feitos os convites aos demais participantes. O teste-piloto mostrou que o instrumento de pesquisa, apesar de discutido pela pesquisadora e orientadora, ainda necessitava de alterações, levando, por consequência, a um refinamento de sua adequação. O Apêndice G apresenta os aspectos que sofreram alterações.

2.4 PERFIL DOS GESTORES, COORDENADORES E PROFESSORES

Com o propósito de ampliar a compreensão acerca dos dados obtidos por esta pesquisa, selecionei leituras sucessivas para classificação e organização dos dados com abordagem qualitativa, conforme preceitos indicados por Lüdke e André, visto que:

A tarefa de análise implica, num primeiro momento, a organização de todo o material, dividindo-o em partes, relacionando essas partes e procurando identificar nele tendências e padrões relevantes. Num segundo momento essas tendências e padrões são reavaliados, buscando-se relações e inferências num nível de abstração mais elevado (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 45).

Assim, com isso estabelecido busquei compreender a mensagem dos sujeitos participantes deste estudo, definindo critérios qualitativos para a classificação, organização, descrição e análise dos dados coletados. Dessa forma, todas as informações obtidas dos gestores, coordenadores e professores dessas instituições

foram organizadas a partir da construção de uma escala com os descritores e/ou índices, elucidando esses dados quantitativamente para compreender às suas respostas criteriosamente. A tabela a seguir apresenta esses descritores e/ou índices, que foram construídos para assegurar um rigor metodológico para tal análise, assegurando que, ao encontrar no texto analisado tais descritores e /ou índices, o leitor possa ter clareza do que se referem tais informações.

Quadro 10 – Índices de análise qualitativa

Índices de intensidade	Gestores	Coordenadores e professores
Totalidade e ou todos ⁴	5	33
Maioria	4	32 a 18
Metade	3	17
Minoria	2	16 a 2
Singular	1	1
Nenhum	0	0

Fonte: a autora, 2021.

O primeiro grupo intitulado *gestores* refere-se aos profissionais responsáveis pela gestão dos programas de formação continuada existentes nas universidades federais investigadas e que desenvolvem programas de formação continuada. O segundo grupo, o grupo 2, representa os coordenadores de cursos de graduação e os professores participantes de programas de formação continuada.

Como outra ação essencial para que a análise de dados possibilite que se tenha uma visão ampla e sistêmica do contexto investigado, optei em descrever o perfil dos sujeitos de pesquisa separadamente (primeiro os gestores e em seguida os coordenadores e professores), antes da análise dos resultados em si, por considerar que tais informações são relevantes para a composição do quadro de análise.

2.4.1 Caracterização dos gestores institucionais

O questionário de pesquisa aplicado recebeu respostas de cinco gestores institucionais. O perfil foi descrito considerando-se algumas informações relevantes como função na instituição, faixa etária, gênero, formação e tempo de experiência na docência e na gestão.

⁴ Este dado indica o número total de participantes na pesquisa por classificação de função exercida na IES, a saber: gestores, coordenadores e professores. Os descritores e/ou índices foram definidos a partir de uma proporcionalidade que pudesse assegurar, com rigor, a análise qualitativa dos dados.

Ressalta-se que todos que participaram deste estudo são professores que ingressaram nas instituições de ensino por meio de concurso, compõem o quadro de funcionários públicos em regime estatutário e exercem suas funções em tempo integral, isto é, com uma carga horária de trabalho semanal correspondente a 40 horas. Eles ainda optaram pelo exercício profissional de dedicação exclusiva⁵ nessas universidades federais.

Para a preservação do seu anonimato, a identificação dos sujeitos foi feita da seguinte forma: gestor A, B, C, D e E.

⁵ A Lei n.º 4.881-A, de 6 de dezembro de 1965, dispõe sobre o Estatuto do Magistério Superior no Brasil e regulamenta o regime de trabalho de dedicação exclusiva para essa categoria profissional (BRASIL, 1965).

Quadro 11 – Caracterização dos gestores institucionais

Sujeitos	Função na instituição	Faixa etária	Gênero	Formação graduação	Formação pós-graduação	Tempo de experiência na docência	Tempo de experiência na gestão
Gestor A	Pró-reitor de graduação	46 e 55	M	Engenharia mecânica	Doutorado	26 a 35 anos	16 a 25 anos
Gestor B	Professor de graduação e membro de centro de formação continuada	25 a 35	F	Pedagogia	Mestre	6 a 10 anos	0 a 5 anos
Gestor C	Pró-reitor e membro de centro de formação continuada	46 e 55	M	Engenharia elétrica	Doutorado	6 a 10 anos	6 a 10 anos
Gestor D	Professor de graduação e membro de centro de formação continuada	46 e 55	F	Pedagogia	Doutorado	26 a 35 anos	11 a 15 anos
Gestor E	Coordenador institucional de programa de formação continuada e coordenador cursos de graduação	36 a 45	F	Licenciatura em dança	Doutorado	16 a 25 anos	6 a 10 anos

Fonte: a autora, 2020.

A partir da análise do Quadro 11 e considerando as informações disponíveis, cabe ressaltar algumas informações fundamentais para a compreensão de quem são os envolvidos na pesquisa.

Em relação à faixa etária dos participantes da pesquisa, verifiquei que metade dos gestores tem idade entre 46 e 55 anos, mostrando que são profissionais em uma etapa intermediária da carreira docente e bastante produtiva, se for considerado o ciclo de vida profissional definida por Huberman (1992), no Quadro 32 adiante.

Todos os respondentes se identificaram que se reconhecem quanto ao gênero. A minoria dos participantes são sexo masculino e a metade do sexo feminino, o que demonstra que a participação feminina começa a extrapolar a sala de aula e ingressar na área da gestão. Apesar de ser um número reduzido de respondentes, ressalta-se que a feminização do magistério é um dado relevante na história da educação básica brasileira, e a formação dos profissionais participantes representa isso. Destaca-se que essa informação evidencia que a participação da mulher na gestão da educação superior pode ser recorrente e, como o foco deste estudo não é o gênero, esse dado poderia desencadear futuros estudos sobre as condições femininas nas gestões das instituições públicas de educação superior.

A formação dos participantes tem a metade composta por cursos de licenciatura, como já informado anteriormente. Independentemente de certa diversidade evidenciada nas áreas de conhecimento na graduação, a área de formação de professores (foco das licenciaturas no país) condiz com a função exercida por esses profissionais nas instituições de ensino.

A formação dos sujeitos em nível de especialização aparece no instrumento de pesquisa e não foi indicada no Quadro 11. Os cursos de pós-graduação *lato sensu* (especialização) não asseguram a formação do professor que irá atuar na educação superior e, por essa razão, não foi aberta aqui uma explicação mais ampla sobre essa formação. Os cursos feitos pelos participantes são muito diversos, isto é, pertencem a diferentes áreas do conhecimento. Apenas um único participante não possui *lato sensu*, pois ele iniciou a continuidade da sua formação diretamente nos programas de pós-graduação em nível *stricto sensu* (mestrados e doutorados).

Já em relação às formações em programas de pós-graduação *stricto sensu*, os resultados demonstram que a formação da maioria aconteceu nesse nível de

ensino. A carreira do professor da educação superior, notadamente para progressões, depende das formações em nível *stricto sensu* e que estão diretamente vinculadas aos programas de pós-graduação regulamentados para seu funcionamento e reconhecimento pela CAPES, órgão responsável por tais programas no Brasil. Essa necessidade explica a opção feita pelos envolvidos nesta pesquisa em relação à sua formação em nível de pós-graduação para a obtenção do título de mestres e doutores.

O tempo de atuação na educação superior indica que a totalidade dos professores tem experiência na docência nesse nível de ensino. Assim como a variação da faixa etária, o tempo de atuação como professor também é variável, no entanto isso não demonstra qualquer prejuízo ou vantagem para a atuação na carreira.

O foco desse questionário foi o gestor que atua nos programas de formação continuada nas IES públicas. Sendo assim, o tempo de atuação pode auxiliar na análise sobre os gestores investigados, visto que esse tempo de experiência é muito variável entre o grupo. Tais análises partirão das informações sobre o tempo de experiência e considerarão que há um único gestor com menos de cinco anos de atuação na gestão institucional; a minoria com tempo entre seis e dez anos; um único gestor entre 11 e 15 anos; e outro entre 16 e 25 anos. Destaca-se que apenas um dos profissionais tem menos de cinco anos de atuação nessa área. Diante desses números, é importante reforçar que existe bastante diversidade de experiência em tempo de gestão institucional.

2.4.2 Caracterização dos coordenadores e professores

O instrumento de pesquisa que foi enviado aos coordenadores e professores recebeu um retorno de 33 instrumentos. Assim como na caracterização dos gestores, o perfil foi descrito considerando-se algumas informações relevantes e que auxiliaram na análise dos resultados de pesquisa como um todo, a saber: função na instituição, faixa etária, gênero, formação e tempo de experiência na docência.

Como feito na caracterização dos gestores, a identificação dos sujeitos, para a preservação do seu anonimato, foi feita aqui também utilizando-se numerais de 1 a 33, conforme indicado no Quadro 12.

Entre os respondentes da pesquisa, a minoria (6) dos participantes são coordenadores de cursos de graduação, bem como a minoria (4) são professores membros de centro de formação continuada. No mais, a maioria dos sujeitos de pesquisa são docentes da educação superior e um único profissional desempenha a função de coordenador de cursos de pós-graduação.

A faixa etária dos coordenadores e professores ficou registrada com a metade dos participantes do programa de formação continuada, na faixa etária de 36 a 45 anos. Entre 46 a 55 anos, com menos da metade dos professores em cada faixa etária, sendo a faixa etária onde se encontram maior número de participantes, seguida da minoria dos participantes na faixa de 25 a 35. Ainda, consta menor número de participantes na faixa etária de 56 a 65, com apenas quatro participantes. Já na faixa etária de 66 a 75 anos, não há nenhum participante.

Quadro 12 – Caracterização dos coordenadores e professores

	Função(ões)	Faixa de idade	Gênero	Formação acadêmica	Nome do curso	Stricto sensu (o nível mais elevado)	Tempo de experiência no Ensino Superior como docente	Seu tempo como participante da formação continuada na IES:
P1	Professor de Curso de Graduação.	25 a 35	Feminino	Bacharelado	Matemática	Doutorado	6 a 10 anos	0 a 5 anos
P2	Professor de Curso de Graduação.	25 a 35	Masculino	Bacharelado	Bacharelado em Matemática	Doutorado	6 a 10 anos	0 a 5 anos
P3	Professor de Curso de Graduação	46 a 55	Masculino	Bacharelado	Engenharia de Controle e Automação	Doutorado	26 a 35 anos ou mais	0 a 5 anos
P4	Professor de Curso de Graduação	25 a 35	Feminino	Bacharelado	Engenharia Têxtil	Doutorado	6 a 10 anos	0 a 5 anos
P5	Professor de Curso de Graduação / Coordenador de Curso	25 a 35	Feminino	Bacharelado	Engenharia de Produção	Doutorado	6 a 10 anos	0 a 5 anos
P6	Professor de Curso Graduação / Membro do Centro de Formação Continuada	36 a 45	Feminino	Licenciatura	Pedagogia	Doutorado	6 a 10 anos	0 a 5 anos
P7	Professor de Curso de Graduação	36 a 45	Feminino	Licenciatura	Matemática	Doutorado	11 a 15 anos	0 a 5 anos
P8	Professor de Curso Graduação / Membro do Centro de Formação Continuada	25 a 35	Feminino	Licenciatura	Pedagogia	Mestrado	0 a 5 anos	0 a 5 anos
P9	Professor de Curso Graduação / Membro do Centro de Formação Continuada	36 a 45	Feminino	Licenciatura	Pedagogia	Mestrado	11 a 15 anos	11 a 15 anos
P10	Professor de Curso de Graduação / Coordenador de Curso	46 a 55	Masculino	Licenciatura	Licenciatura em Matemática	Mestrado	16 a 25 anos	11 a 15 anos

P11	Professor de Curso de Graduação / Coordenador de Curso	36 a 45	Masculino	Tecnólogo	Tecnologia em Eletromecânica	Doutorado	11 a 15 anos	0 a 5 anos
P12	Professor de Curso de Graduação	56 a 65	Masculino	Bacharelado	Administração	Mestrado	26 a 35 anos ou mais	0 a 5 anos
P13	Professor de Curso de Graduação	25 a 35	Masculino	Bacharelado	Farmácia	Doutorado	6 a 10 anos	0 a 5 anos
P14	Professor de Curso de Graduação	46 a 55	Masculino	Bacharelado	Engenharia Elétrica	Mestrado	16 a 25 anos	6 a 10 anos
P15	Professor de Curso de Graduação	36 a 45	Feminino	Bacharelado	Engenharia de Alimentos	Pós-doutorado	6 a 10 anos	0 a 5 anos
P16	Professor de Curso de Graduação	46 a 55	Masculino	Bacharelado	Engenharia Industrial Elétrica	Mestrado	26 a 35 anos ou mais	0 a 5 anos
P17	Professor de Curso de Graduação	36 a 45	Feminino	Bacharelado	Engenharia de Alimentos	Doutorado	16 a 25 anos	0 a 5 anos
P18	Professor de Curso de Graduação	25 a 35	Masculino	Bacharelado	Engenharia Elétrica	Doutorado	0 a 5 anos	0 a 5 anos
P19	Professor de Curso de Graduação	46 a 55	Feminino	Licenciatura / Tecnólogo	Licenciatura em Letras Português-Espanhol / Tecnólogo em Processamento de Dados	Doutorado	16 a 25 anos	mais de 25 anos
P20	Professor de Curso de Graduação	46 a 55	Feminino	Licenciatura	Licenciatura em Matemática	Doutorado	16 a 25 anos	0 a 5 anos
P21	Professor de Curso de Graduação / Coordenador de Curso	36 a 45	Masculino	Bacharelado / Licenciatura	Química	Doutorado	6 a 10 anos	6 a 10 anos
P22	Professor de Curso de Graduação	46 a 55	Feminino	Licenciatura	Licenciatura em Pedagogia	Pós-doutorado	16 a 25 anos	16 a 25 anos
P23	Professor de Curso de Graduação	46 a 55	Masculino	Licenciatura	Licenciatura em Música	Doutorado	0 a 5 anos	0 a 5 anos
P24	Professor de Curso de Graduação / Coordenador de Curso	36 a 45	Feminino	Licenciatura	Licenciatura em Matemática	Doutorado	11 a 15 anos	11 a 15 anos

P25	Professor de Curso Graduação / Membro do Centro de Formação Continuada	36 a 45	Masculino	Licenciatura	Pedagogia	Mestrado		6 a 10 anos
P26	Professor de Curso de Graduação	56 a 65	Feminino	Licenciatura	Licenciatura em Matemática	Doutorado	16 a 25 anos	0 a 5 anos
P27	Professor de Curso de Graduação / Coordenador de Curso	36 a 45	Masculino	Bacharelado	Administração	Doutorado	6 a 10 anos	0 a 5 anos
P28	Professor de Curso de Graduação	46 a 55	Masculino	Tecnólogo	Tecnologia em Processamento de Dados	Doutorado	16 a 25 anos	0 a 5 anos
P29	Professor de Curso de Graduação	25 a 35	Feminino	Bacharelado	Ciências Contábeis	Doutorado	6 a 10 anos	0 a 5 anos
P30	Professor de Curso de Graduação	25 a 35	Masculino	Licenciatura	Matemática	Doutorado	0 a 5 anos	0 a 5 anos
P31	Professor de Curso de Graduação	56 a 65	Masculino	Bacharelado	Engenharia Elétrica	Doutorado	26 a 35 anos ou mais	16 a 25 anos
P32	Professor de Curso de Graduação	46 a 55	Feminino	Bacharelado	Administração	Pós-doutorado	16 a 25 anos	0 a 5 anos
P33	Professor de Curso Graduação / Coordenador de Curso	56 a 65	Feminino	Bacharelado	Arquitetura e Urbanismo	Doutorado	26 a 35 anos ou mais	16 a 25 anos

Fonte: a autora, 2021.

Quanto ao gênero que se reconhecem, os resultados mostraram um equilíbrio entre os participantes, pois o número de sujeitos do gênero feminino (17) e o masculino (16) estão bastante equilibrados (Quadro 12).

A formação acadêmica para a atuação profissional dos participantes mostrou que 18 deles possuem bacharelado, 12 têm licenciatura e três são tecnólogos⁶. Para fins elucidativos, o detalhamento dessa formação é apresentado no Quadro 13, com um resumo geral de todas as formações em nível de graduação que foram declaradas pelos sujeitos de pesquisa.

A minoria desses professores teve a sua formação inicial em nível de graduação vinculada a um curso de licenciatura, ou seja, são profissionais que optaram pela formação para a docência para atuarem na Educação Básica brasileira. Vale ressaltar que tal formação não atende às especificidades e particularidades do magistério na educação superior, mas esses profissionais já possuem saberes da docência que podem subsidiar os conhecimentos que se fazem necessários para sua atuação enquanto professor na educação superior.

A maioria dos professores respondentes tem a sua formação em bacharelado, uma característica que acompanha a educação superior ao longo dos tempos no país. Afirma-se isso porque a estrutura da carreira docente para esse nível de ensino, indicada pelos órgãos reguladores, não exige que a formação em nível de graduação possua, em sua estrutura básica, conhecimentos pedagógicos necessários para a atuação no magistério superior. Esse dado mostra a imprescindibilidade de programas voltados para a formação continuada na educação superior, tanto para o aprimoramento do conhecimento da área de atuação profissional, quanto para o aperfeiçoamento dos conhecimentos para a atuação na docência.

A minoria dos respondentes são tecnólogos, ou seja, repetem-se aqui as mesmas condições profissionais para a atuação na docência vista no caso dos bacharéis.

⁶ A educação superior brasileira solicita que os cursos de graduação definam a sua característica formativa e, portanto, as graduações podem ser classificadas em bacharelado, licenciatura e tecnólogo. O que diferencia o bacharelado da licenciatura é que esta é exigida para a atuação na docência da educação básica. Já o tecnólogo é direcionado à aprendizagem profissional com uma carga horária formativa reduzida se comparada ao bacharelado e à licenciatura.

Quadro 13 – Formação dos participantes

Licenciatura	Frequência declarada
Pedagogia	5
Música	1
Matemática	5
Letras Português-Espanhol	1
Subtotal	12
Bacharelado	
Administração	3
Arquitetura e Urbanismo	1
Matemática	3
Ciências Contábeis	1
Engenharia Elétrica	3
Engenharia Industrial Elétrica	1
Engenharia Têxtil	1
Engenharia de Alimentos	2
Engenharia de Controle e Automação	1
Engenharia da Produção	1
Farmácia	1
Subtotal	18
Tecnologia	
Química	1
Eletromecânica	1
Processamento de Dados	1
Subtotal	3
Total	33

Fonte: a autora, 2020.

Durante todo o processo de pesquisa, realizado nos sítios institucionais das 69 universidades federais do país acerca do objeto de estudo desta análise, foi possível constatar que existem ações que estabelecem processos formativos, de forma continuada, aos profissionais da educação superior. Todas indicam que as questões legais para a formação de seus servidores sustentam a iniciativa. Reforça-se que a legislação brasileira tenha, como uma das exigências formativas para os servidores que atuarão como docentes, uma formação em nível *stricto sensu* (mestrado e doutorado), caso que se confirma neste estudo, pois todos os investigados possuem tal titulação para a atuação nesse nível de ensino.

Dentre as 69 IES, encontrei programas institucionalizados somente em oito delas. Apesar de ser uma das recomendações dos órgãos reguladores da educação superior, os programas nem sempre fazem parte das políticas institucionais. Essas políticas são concretizadas nas instituições na medida em que alguns planejamentos, como a elaboração do PDI, alguns regulamentos internos, projetos pedagógicos dos cursos de graduação, entre outras ações indicam a efetivação de programas de formação continuada direcionados aos professores. No entanto, nem sempre a proposição de tais políticas nesses planejamentos institucionais coincide com a criação dos programas, levando em conta que os tempos institucionais são diferentes.

A análise dos dados nessa etapa de caracterização demonstra maior número de bacharéis e tecnólogos atuantes na educação superior. A transição do especialista para a atuação docente acontece em um longo percurso que exige um processo complexo, o qual envolve reflexão, avaliação e aprendizagem sobre seu ensino, de tal maneira que melhore continuamente como docente, segundo Vaillant e Marcelo (2012). Tal trajetória é permeada pela compreensão e organização de processos de formação continuada.

Com efeito, a formação do especialista em um campo do conhecimento para se constituir professor requer o esforço tanto na esfera pessoal como coletiva, integrando-se ao corpo docente, num processo contínuo de reelaborações de saberes necessários a cada contexto, reflexão que será aprofundada no decorrer das discussões desta tese.

Em relação à formação em nível de pós-graduação *stricto sensu*, todos os 33 respondentes têm titulação compatível a esses programas, sendo que 27 são doutores (três deles com titulação de pós-doutorado) e seis são mestres.

No que se refere ao tempo de experiência na docência da educação superior, observou-se que a maioria dos participantes se encontram no período entre seis e dez anos de experiência, referendando as devidas faixas etárias já apresentadas e demonstrando que as respectivas carreiras estão em etapa quase inicial, considerando-se que, pela legislação brasileira, o tempo para atuação fica em torno de 35 anos para os homens e 30 para as mulheres. Somente a minoria (três) possui entre zero a cinco anos de experiência na docência da educação superior. No extremo oposto, apenas cinco docentes que possuem entre de 26 a 35 anos de

atuação na função. Para fechar o número total de professores envolvidos neste estudo, nove deles possuem entre 16 e 25 anos de carreira, desvelando que a maioria do grupo tem menos tempo experiência na docência.

A questão da experiência na profissão docente será amplamente analisada com os demais dados coletados e será apresentada posteriormente. No entanto, essa informação reforça a necessidade de se criar uma permanente proposta formativa destinada a esses docentes.

No que se refere à participação na formação continuada na IES, observou-se que somente um único docente participa de formação continuada há mais de 25 anos; três docentes participam entre 15 e 25 anos; outros três, entre 11 e 15 anos; e mais três, entre 06 e 10 anos. Esse dado apresenta inúmeras razões para ter aparecido desta forma, porque são muitos fatores que contribuíram ao longo da história da educação superior para a inexistência de programas de formação continuada para o professor. Entre eles, destacam-se: as políticas públicas para a educação superior, o princípio de que o domínio aprofundado de uma área do conhecimento é suficiente para a atuação como professor, a política nacional para a formação inicial para a docência nos programas de pós-graduação *stricto sensu*, o distanciamento entre as propostas de graduação e a formação dos professores que atuam nesse nível de ensino, entre outras razões que serão paulatinamente discutidas durante o transcorrer deste relatório de pesquisa.

Por fim, a maioria (trinta e três docentes) participantes relataram que participam de programa de formação continuada nas IES e que trabalham entre zero e cinco anos.

Desse modo, todos esses dados suscitam uma reflexão ampla e sistêmica sobre os processos formativos para a docência na educação superior, que se inicia com a formação inicial para a docência, segue compreendendo o efeito na atuação profissional pelo tempo de experiência relatado pelos docentes e finaliza buscando o entendimento acerca do tempo destinado durante o período de atuação docente para a participação em programas formação continuada nas IES.

3 AS TESSITURAS DA FORMAÇÃO CONTINUADA, DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL E DA PRÁTICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Neste capítulo, são indicados os elementos do quadro teórico que fundamentam esta pesquisa, a partir da formação continuada, do desenvolvimento profissional e da prática docente dos professores na educação superior. Os referenciais aqui examinados, entremeados aos dados coletados, constituem o substrato das discussões e das análises possíveis. Tais elementos são inter-relacionados e apresentados didaticamente em: Formação Continuada na Educação Superior, o Desenvolvimento Profissional Docente em consequência da formação continuada e as possíveis mudanças na prática docente.

Os questionamentos que orientam a reflexão proposta trazem nos três pontos o seu desenvolvimento teórico para a tese: Quais são as mudanças na prática pedagógica do professor da educação superior participante de programas de formação continuada? Como essa formação impacta no desenvolvimento profissional docente? Na busca pela reflexão e por novos percursos formativos, que essas tessituras ocorreram para a construção do campo teórico desse estudo.

A tessitura, nesse contexto, é entendida como as tramas que se estabelecem no tecido da prática docente em que as linhas da formação inicial e da formação continuada se encontram constituindo o desenvolvimento profissional docente na perspectiva de sua profissionalidade. Essa profissionalidade se reveste de um compromisso profissional com o trabalho docente para a realização pessoal e também profissional do sujeito relacionado às questões do ensino, pesquisa e extensão.

Na sequência, apresento as tessituras teóricas para a análise dos dados coletados, que tiveram por base as seguintes categorias e subcategorias definidas *a priori*: a categoria **Formação continuada** e as subcategorias: Trajetórias de formação continuada para docentes do Ensino Superior e Entendimento sobre a formação continuada; a categoria: **Desenvolvimento profissional docente** e as subcategorias: Mudanças na prática de ensino, Mudanças do processo de avaliação, e Mudanças nas crenças do professor; assim como a categoria: **Prática docente** e as subcategorias: Organização do contexto institucional e da sala de aula, Incentivo à participação do estudante e variação de estímulo no processo de aprendizagem,

Relação com a matéria específica de ensino e uso de comunicação adequada, e Relação professor/aluno. Para tanto, descrevo o percurso realizado com o instrumento de coleta dos dados e as tessituras possíveis entre o campo teórico, as categorias e os dados coletados.

No próximo tópico apresento as tessituras teóricas utilizadas para a análise dos dados coletados. Indico também as categorias (definidas *a priori*) e as subcategorias de análise, bem como os instrumentos para coleta de dados e os percursos realizados para a construção das possíveis tessituras teóricas que emergiram das categorias e dos dados de pesquisa.

3.1 TESSITURAS DAS ANÁLISES DOS DADOS

As tessituras que construíram as tramas que permitiram as análises dos dados pautaram-se na análise qualitativa e no princípio de que o tratamento criterioso das informações coletadas constituiu uma base de significados, a partir da construção de uma sistemática de trabalho investigativo que permitiu a realização das interpretações rigorosas dessas informações.

Desse modo, os documentos institucionais consultados por meio *on-line* (PDI, PPI e regulamentos) foram estudados sob a perspectiva da identificação das informações definidas pelos pressupostos de interesse da pesquisa. No caso deste estudo, levando em conta as evidências de programa de formação continuada institucional nas universidades federais brasileiras. As informações coletadas nos sítios institucionais e nos questionários “não são apenas uma fonte de informações contextualizadas, mas surgem de determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 39).

Foi definido um roteiro sistemático para a análise das comunicações existentes nos documentos com as “regras”⁷ de associação de significados e bases, a fim de que esses documentos respondessem aos problemas de pesquisa. A realização de sucessivas leituras das informações coletadas nos sítios institucionais e nos questionários foi o ponto de partida para a captação das primeiras impressões acerca dos dados disponíveis.

⁷ O termo “regras” significa, nesse contexto, que foram definidos critérios de análise bastante rigorosos pela pesquisadora para assegurar a fidedignidade dos dados.

Na sequência, realizei uma classificação e organização dos dados, com o objetivo de apreender e organizar de forma mais clara aspectos importantes para as próximas fases da análise. O sistemático contato com os documentos estudados possibilitou conhecer os contextos de pesquisa e promover uma melhor assimilação do material, condições que me trouxeram os indícios iniciais para uma apresentação mais sistematizada desses dados.

Nos estudos qualitativos, o pesquisador é orientado pelas questões de pesquisa que necessitam ser respondidas. A elaboração das categorias e subcategorias *a priori* e a codificação das unidades de análise foram fundamentais para que estas não se perdessem na diversidade do material trabalhado, com base em autores referentes em formação continuada, prática docente e desenvolvimento profissional docente.

Assim, foi possível uma aproximação entre as categorias de análise e o estabelecimento de uma rede de relações entre as respostas manifestadas pelos sujeitos participantes e o quadro teórico, consentindo que a pesquisadora percebesse como se relacionam e se correlacionam determinados conceitos com as categorias, subcategorias e os aspectos de análise da pesquisa.

Com os dados recolhidos dos gestores, coordenadores e professores, busquei verificar as expectativas institucionais frente às propostas de formação continuada nas IES públicas investigadas. Por meio das respostas, foi possível apontar as impressões dos gestores para inferir sobre os impactos da formação continuada na prática docente e no desenvolvimento profissional de docentes participantes dos programas em questão.

Iniciei a organização e a classificação dos dados pelas respostas dos gestores institucionais para, posteriormente, relacioná-las às respostas dos coordenadores e professores. A seguir, serão apresentadas as análises referentes às respostas e reflexões sobre a problemática inicial.

3.2 PROCESSOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Para dar início às análises dos resultados de pesquisa, serão apresentados a partir desta etapa do relatório de pesquisas as categorias de análise definidas para traçar uma tessitura entre o campo teórico, os dados coletados do grupo 1 (gestores) e do grupo 2 (coordenadores e professores) participantes do estudo.

A partir do significado do termo “formação”, que quer dizer “ato, efeito ou modo de formar; constituição, caráter; modo por que se constituiu uma mentalidade, um caráter” (FERREIRA, 2008, p. 413), encontra-se a palavra “formado”, que significa “que recebeu uma forma; feito, constituído” (FERREIRA, 2008, p. 413). Nessa mesma linha surge o termo “formar”, o qual tem o sentido de “dar forma a (algo); ter a forma de; conceber, imaginar; educar; fabricar, fazer” (FERREIRA, 2008, p. 414). Se consideradas essas explicações, a definição de formação de professor seria algo que se aproximaria a educar, formar, constituir uma pessoa em profissional. Seria simples, teoricamente, pela definição, pois poder-se-ia formar o caráter, dar forma e conceber, assim, um profissional, algo como elaborar uma proposta formativa e ofertar cursos. Então, todas as pessoas que passassem por esse processo de formação sairiam “formadas”, constituídas como professores. Mas a formação de professores envolve questões muito complexas. Portanto, vou retomar algumas delas para uma discussão sobre o tema e aproximação do conceito de desenvolvimento profissional docente, umas das categorias a serem analisadas.

O conceito de formação tem uma teoria própria que o sustenta e se apresenta do segundo modo. Historicamente, a formação de professores coincide com a história da educação em si (WOODRING, 1975 *apud* MARCELO, 1999). A formação de professores é diferente das demais atividades de formação porque esta tem um caráter duplo, pois além da formação acadêmica e científica ela necessita de uma formação pedagógica (FERRY, 1983 *apud* MARCELO, 1999).

A formação de professores, também pode ser concebida de tal maneira que esses profissionais se tornem emancipados profissionalmente, isto é, que tenham condições de criar seu estilo próprio de ensino. A ideia converge também para que esse estilo seja analisado e conduzido com criticidade, reflexividade e inovação em busca da realização de atividades profissionais que alcancem uma aprendizagem significativa de seus alunos (MEDINA e RODRIGUEZ, 1989 *apud* MARCELO, 1999).

Complementando essa visão, tem-se um posicionamento que defende a formação de professores como uma área de conhecimento e investigação. De acordo com Zabalza (2004), essa formação deve se centrar no estudo dos processos por meio dos quais os professores aprendem e desenvolvem a sua competência profissional (MARCELO, 1999). Marcelo inclui nesse pensamento que a formação de professores precisa ter um caráter sistemático e organizado, conceito que se encaixa para sujeitos que estudam para serem professores (formação inicial) e também para aqueles que já exercem a profissão docente (formação continuada), objeto deste estudo e tese. O que diferencia essas propostas de formação deve ser o seu conteúdo.

Se o teor da formação é a que a classifica como formação inicial⁸ de professores, esta necessita, obrigatoriamente, estar atrelada a princípios formativos predefinidos. Tais princípios são determinados e influenciados pelas necessidades sociais, políticas e econômicas de uma sociedade, a qual está situada em um determinado tempo histórico.

As instituições de ensino destinadas à formação docente foram criadas para esse fim, coordenadas por pessoas qualificadas e a partir de um currículo específico. Tais instituições têm a função de formar e certificar os professores, assegurando que as políticas educacionais vigentes nos sistemas de ensino sejam atendidas. Cada país tem a sua própria história sobre a formação de professores, que evoluiu ao longo dos anos. Desse modo, destaca-se que uma política educacional para a formação de professores é o que determina as regras e normas para o seu desenvolvimento. Por exemplo, uma política educacional pode solicitar que um professor seja formado para um agente de mudança e/ou que contribua para a socialização e reprodução da cultura dominante (MARCELO, 1999), o que não corresponde a uma formação para a emancipação dos sujeitos sociais.

A formação continuada, por sua vez, é entendida como toda a atividade de formação desenvolvida pelo professor após a etapa de formação inicial e depois que

⁸ A proposta de formação inicial de professores leva em conta o modelo de escola, o modelo de professor e o modelo de ensino que se pretende empregar em uma sociedade. Assim, as metas e as finalidades para a formação inicial do professor são as que definem os programas, currículos e todos os quesitos necessários para os processos formativos de um modo geral.

começa a atuar na sua carreira profissional. Day (2001) explica que esse processo é compreendido como um acontecimento planejado, que se reflete em oportunidades formais de aprendizagem dentro e fora da escola. Tem como objetivo proporcionar uma aprendizagem intensiva, em um determinado espaço de tempo, e deve ser concebida a partir dos interesses dos professores, da sua etapa de desenvolvimento da sua própria carreira, atendendo às necessidades dos sistemas de ensino. Dessa forma, todas as propostas de formação continuada precisam atender às necessidades individuais dos professores e de seus respectivos espaços profissionais (contextos das escolas) e dos sistemas de ensino, para que promovam reflexões que conduzam a mudanças na educação e na sociedade.

A primeira categoria, intitulada Processo de formação continuada, está amparada nas tessituras teóricas abordadas pelos autores selecionados para este estudo acerca do conceito de formação continuada, permitindo que as análises teóricas desta tese fossem construídas. Isso se observa no Quadro 14, a seguir.

Quadro 14 – Processos de formação continuada

Categoria	Subcategorias	Aspectos da análise
1 – Processo de Formação Continuada	1.1 Trajetórias de formação continuada para docentes do Ensino Superior	1.1.1 Formação na prática
		1.1.2 Mudanças na ação docente
	1.2 Percepções sobre a formação continuada	1.2.1 Desenvolvimento pessoal e coletivo

Fonte: a autora, 2021.

Partiu-se do princípio de que o percurso da formação continuada do professor da educação superior é permeado pela compreensão e organização dos processos de formação inicial, da formação continuada realizada, quer no âmbito institucional ou não, e da prática docente na atuação do professor ao longo de sua carreira profissional.

Dialogando com os autores citados anteriormente, Cunha (2013, p. 611) reitera que “refletir a respeito do conceito de formação de professores exige que se recorra à pesquisa, à prática de formação e ao próprio significado do papel do professor na sociedade”. Compreendendo esse pressuposto de que “a pesquisa acompanha os movimentos político-econômicos e socioculturais que dão forma ao desempenho docente, quer no plano do real, quer no ideal. Já a prática estabelece-

se a partir de uma amálgama de condições teórico-contextuais” (CUNHA, 2013, p. 611), a amplitude do alcance dos processos formativos precisa ser observada, ao mesmo tempo que, de alguma maneira, se percebem cuidados pelas instituições ligados com a necessidade de se estabelecer processos de formação continuada para os professores da educação superior.

Assim, os instrumentos de coleta de dados destacam a compreensão de dois componentes do processo constitutivo dos docentes em serviço: a formação continuada como processo de desenvolvimento profissional e os impactos da formação continuada na prática docente, os quais serão discutidos nos próximos tópicos deste relatório.

3.2.1 Participantes do estudo e as trajetórias dos programas

A primeira subcategoria, Trajetórias de formação continuada para docentes do Ensino Superior, conforme indicada no Quadro 14, inicia o processo de análise de dados desta tese. Os aspectos da análise considerados para esta etapa levaram em conta a formação prática do docente que atua na educação superior, bem como as suas impressões acerca das mudanças ocorridas na ação docente. Foi incluído também, como aspecto determinante para a composição da análise, o desenvolvimento pessoal e coletivo que envolve os processos formativos no contexto profissional dos sujeitos envolvidos na pesquisa.

Como explicitado anteriormente, o instrumento de pesquisa para os gestores foi organizado em três seções (função institucional, caracterização do programa de formação continuada e os desafios pedagógicos do programa de formação continuada), e tais informações serão apresentadas seguindo cada uma dessas propostas. Já o instrumento direcionado aos professores foi dividido em quatro seções, a saber: a primeira refere-se à função institucional e dados pessoais; a segunda trata da formação continuada e suas contribuições; a terceira, do desenvolvimento profissional docente; e a quarta versa sobre a prática docente. (maiores detalhes sobre os instrumentos estão disponíveis nos Apêndices D e E).

A partir das análises realizadas em cada um dos grupos, foram feitas as tessituras entre os dados do grupo 1 (gestores) com os dados do grupo 2

(coordenadores e professores), os quais serão denominados a partir daqui como “professores”.

Cabe retomar aqui que a escala descrita no Quadro 10 será utilizada como base de análise e como o índice dos descritores qualitativos, no que se refere aos respondentes. As respostas dos gestores referentes à seção 2 do instrumento de pesquisa serão apresentadas a seguir, assegurando-se que a caracterização possa ser compreendida.

A seguir, será discorrido sobre a subcategoria Trajetórias de formação continuada para docentes do Ensino Superior e os aspectos da análise que predominaram para essa caracterização, a formação na prática e as mudanças na ação docente. A primeira informação solicitada no instrumento de pesquisa é bastante relevante, pois indica o tempo que o programa de formação continuada existe na IES⁹, e esses dados sustentarão as análises posteriores.

Tem-se uma única IES com maior tempo de efetivação de programa de formação continuada (entre 11 a 15 anos), enquanto na maioria das IES o tempo é de zero a cinco anos. Ou seja, a maioria das instituições apresentam programas de formação continuada institucionais há um tempo relativamente recente. A formação do professor da educação superior historicamente esteve atrelada ao aprofundamento da área de atuação desse profissional, sendo valorizada a continuidade dos estudos na mesma linha/área da formação em nível de graduação (graduação na área de Engenharia, mestrado e doutorado em Engenharia; graduação na área de Ciências Humanas e mestrado e doutorado na mesma área). Com as exigências dos órgãos reguladores, a formação do professor, notadamente a formação pedagógica, passou a ser uma exigência do sistema de avaliação externa da educação superior¹⁰, dando início, mesmo que de modo singelo, à criação de programas formativos no contexto acadêmico.

Além disso, muitos programas de pós-graduação em educação, em nível *stricto sensu*, tiveram a participação de professores das mais diversas áreas formativas buscando uma complementação acadêmica na área pedagógica.

⁹ Pergunta original do instrumento: Há quanto tempo o programa de formação continuada é ofertado pela IES?

¹⁰ A Lei n.º 10.861, de 14 de abril de 2004, instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior, o SINAES (BRASIL, 2004).

Possivelmente, essa miscigenação de conhecimentos ampliou a visão dos profissionais para a necessidade da formação para a docência. O tempo de existência desses programas coincide com a existência da Lei n.º 10.861/2004, demonstrando que a definição de políticas públicas para a educação contribui de forma efetiva para o seu aprimoramento.

Tais dados confirmam que a carreira universitária, em sua grande maioria, não considera os mecanismos formais para preparação prévia de seus docentes. As iniciativas institucionais para suprir esta lacuna ainda são bastante tímidas em termos de sistematização, generalização e acompanhamento constante, e a efetivação de programas institucionais de formação continuada surge como novidade nos contextos institucionais (ISAIA, 2003). O fato é que na primeira década do século XXI ocorreram poucas mudanças nas escolas, institutos e universidades, mostrando que vivemos um tempo de muitas incertezas para a educação e para a formação (IMBERNOM, 2009).

A preocupação com a formação do professor não é recente, e em nosso país a legislação já se expressa desde a promulgação da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), com a recomendação da formação continuada em todos os níveis. Ressalta-se que existe clareza de como deve ser promovida, conforme consta no art. 67, inc. II, da referida lei: “aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim”, demonstrando lucidez em relação ao que se faz necessário para ampliar e aprimorar a qualidade da educação brasileira.

Algumas universidades brasileiras criaram e estão implementando programas de formação continuada na Educação Superior, e a proposta deste estudo é justamente analisar os impactos desses programas para a prática docente e desenvolvimento profissional dos professores da educação superior.

Conforme já citado anteriormente, a formação continuada a ser realizada nas instituições de educação superior é uma exigência legal, visto que está inserida como um dos critérios nos instrumentos de avaliação, expressos no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) e nos Planos Nacionais de Educação em vigor no momento no país.

As buscas por políticas de formação continuada institucionalizadas e acompanhadas pela IES públicas em seus sítios demonstraram que a grande maioria registra a importância dessas políticas, porém poucas instituições avançaram para a implementação e acompanhamento desses programas.

A formação para a docência da educação superior é centralizada nos programas de pós-graduação em nível *stricto sensu*. Na prática, os professores apresentam uma qualificação profissional na área de atuação muitas vezes primorosa. No entanto, na maioria dos casos a formação pedagógica é fragilizada.

Os docentes universitários carecem de novos sistemas de trabalho e novas aprendizagens para exercer a sua profissão, as quais devem estar associadas às instituições educativas (IMBERNÓN, 2011). Defendo que a criação e a estruturação de programas de trabalho e aprendizagem profissional para o professor da educação superior será uma tendência nos meios acadêmicos, apesar de o número de programas institucionais de formação continuada, indicados pelos gestores, apontarem para um tempo de existência bastante reduzido, em cinco anos de existência.

O Quadro 15 aponta, pelas respostas dos gestores, o tempo de existência dos programas de formação continuada.

Quadro 15 – Tempo de existência do programa de formação continuada na IES

		Descritores					
		1	2	3	4	5	6
		0 a 5 anos	6 a 10 anos	11 a 15 anos	16 a 25 anos	26 a 35 anos	Mais de 35 anos
Sujeitos	GA						
	GB						
	GC						
	GD						
	GE						
Índice de intensidade		Maioria	Nenhum	Singular	Nenhum	Nenhum	Nenhum

Fonte: a autora, 2021.

Os índices de intensidade do Quadro 15 demonstram que a existência de programas institucionais de formação continuada é recente, uma vez que apenas uma instituição localizada na Região Nordeste do país apresenta um programa há

mais tempo. As respostas dadas sobre esse tópico pelo grupo de professores e gestores coincidem, confirmando o tempo de existência de tais programas por ambas as partes.

O Quadro 16 apresenta os relatos dos professores sobre o tempo de participação nos programas de formação continuada.

Quadro 16 – Tempo como participante de programa de formação continuada

		Descritores				
		1	2	3	4	5
		0 a 5 anos	6 a 10 anos	11 a 15 anos	16 a 25 anos	Mais de 25 anos
Sujeitos	P1					
	P2					
	P3					
	P4					
	P5					
	P6					
	P7					
	P8					
	P9					
	P10					
	P11					
	P12					
	P13					
	P14					
	P15					
	P16					
	P17					
	P18					
	P19					
	P20					
	P21					
	P22					
	P23					
	P24					
	P25					
	P26					
	P27					
	P28					
	P29					
	P30					
	P31					
	P32					
	P33					
Índice de intensidade		Maioria	Minoria	Minoria	Minoria	Singular

Fonte: a autora, 2021.

Percebe-se, no Quadro 16, que a maioria dos respondentes participam de programa de formação continuada em um tempo consonante com o relato dos

gestores institucionais. A maioria tem de zero a cinco anos de participação em programa, tempo relativamente curto em relação ao de existência das instituições. A relação entre o tempo de existência dos programas (do questionário dos gestores) e o tempo de participação dos professores coincide, o que confirma que os programas de formação continuada na educação superior não ocorrem há muito tempo nessas IES públicas brasileiras.

No Quadro 17, verifica-se como os gestores, responsáveis pela elaboração/implementação/realização do programa de formação continuada na sua instituição, relatam o desenvolvimento da formação.

Quadro 17 – O programa de formação continuada da IES

		Descritores					
		1	2	3	4	5	6
		Formadores externos contratados	Formadores externos convidados	Coordenação de curso de graduação com a participação do colegiado	Por grupo docente	Pela chefia	Há um departamento na instituição que desenvolve o programa institucional de formação continuada
Sujeitos	GA						
	GB						
	GC						
	GD						
	GE						
Índice de intensidade		Metade	Singular	Nenhum	Minoria	Nenhum	Totalidade

Fonte: a autora, 2020.

A leitura do Quadro 17 aponta que a totalidade dos gestores afirmaram existir na IES *um departamento que desenvolve e acompanha o programa de formação continuada na instituição*, indicando uma responsabilização institucional com a formação continuada nas IES participantes do estudo. Ou seja, as políticas institucionais se concretizam por meio da criação de espaços que se responsabilizam institucionalmente pelos processos formativos da docência.

A metade dos gestores respondentes assinalaram que a formação é efetivada por formadores externos contratados. As razões por essa escolha não ficam claras, mas indicam uma disposição da IES em utilizar recursos em programas de formação continuada.

Apenas um professor afirmou que a formação se faz por formadores externos, não remunerados, isto é, professores formadores convidados pela instituição. A prática do convite é uma ação recorrente nas instituições públicas federais, particularmente uma ação comum nos programas de pós-graduação, mas ainda incipiente na graduação. A aprendizagem entre os pares precisa passar a ser uma prática de formação continuada e tentar superar a cultura de que aprender com o par pode gerar algum demérito. O apoio dos pares se faz essencial em qualquer processo formativo para a docência, e isso inclui tutoria, observação das aulas, discussão das propostas de ensino e avaliação, entre outras atitudes, para retirar do isolamento a profissão docente.

A profissão de ensinar é uma actividade solitária, desenrola-se isoladamente no contexto da sala de aula, onde o professor está quase sempre sozinho, de modo que o professor, contrariamente a outras profissões, não beneficia das observações quotidianas informais dos pares. Então, só a criação deliberada de mecanismos de observação formal por outro professor pode promover *feedback* e a reflexão que outras profissões têm espontaneamente (FORMOSINHO, 2009, p. 240).

O relato dos respondentes no Quadro 17 parece indicar que as relações de formação continuada permanecem distantes do grupo em formação (professores) e também do conhecimento da necessidade das parcerias, entre os professores e os profissionais da área de educação, nos processos de aprendizagem profissional. Destaca-se aqui a necessidade de existir um compromisso com uma formação que seja consistente e possibilite a plena compreensão teórica e prática do trabalho docente. Ressalta-se, outrossim, que o conhecimento profissional se estabelece na relação com o outro e com as distintas realidades educativas.

Nenhum gestor indicou contar com a participação da coordenação de curso de graduação, do colegiado ou das chefias na realização da formação continuada. Também cabe salientar que a minoria dos gestores afirmou que a formação continuada acontece com participação do grupo docente institucional. Por outro lado, Cunha indica que, “para muitos gestores, o desenvolvimento profissional

	GB								
	GC								
	GD								
	GE								
Índice de intensidade	Maioria	Totalidade	Totalidade	Metade	Maioria	Maioria	Totalidade	Totalidade	Singular

Fonte: a autora, 2021.

As respostas dos gestores para a questão expõem que os programas de formação continuada ofertados pelas IES participantes deste estudo promovem:

- a) reflexão sobre a docência;
- b) qualificação envolvendo alternativas pedagógicas motivadoras e consequentemente promotoras da aprendizagem significativa dos estudantes;
- c) promoção de cursos, oficinas, palestras de atualização didático-pedagógica e revisão de práticas;
- d) promoção de práticas de ensino envolvendo alternativas metodológicas e avaliativas.

Os relatos destacam as impressões dos gestores institucionais e dos docentes como participantes do programa institucional, as quais foram registradas nas questões abertas do questionário de pesquisa em relação ao que a formação continuada promove nos docentes. Pôde-se levantar, conforme relatos dos gestores (GB) e (GA), que:

Professores vem construindo saberes docentes que nem imaginam serem necessários para sua prática profissional, refletindo em mudanças em processos de avaliação, planejamento das aulas (GB).

Maior compreensão da relação entre técnica e política, entre conteúdo e forma e entre teoria e prática (GA).

Desse modo, conclui-se que os gestores percebem a construção de saberes docentes, uma vez que estes incidem em mudanças e compreensões da prática docente.

A partir das respostas dos professores, descritas no Quadro 19, a seguir, é possível compreender que a maioria dos professores corrobora com os dados relatados pelos gestores.

Quadro 19 – Formação continuada contribui em que áreas da atuação docente

		Descritores					
		1	2	3	4	5	6
		Planejamento	Avaliação	Desenvolvimento das aulas	Melhoria de resultados de aprovação	Relação professor/estudante	Relação professor/professor
Sujeitos	P1						
	P2						
	P3						
	P4						
	P5						
	P6						
	P7						
	P8						
	P9						
	P10						
	P11						
	P12						
	P13						
	P14						
	P15						
	P16						
	P17						
	P18						
	P19						
	P20						
	P21						
	P22						
	P23						
	P24						
	P25						
	P26						
	P27						
	P28						
	P29						
	P30						
	P31						
	P32						
	P33						
Índice de intensidade		Maioria	Maioria	Maioria	Minoria	Metade	Minoria

Fonte: a autora, 2021.

Pelos dados expostos no quadro acima, infere-se que a maioria dos professores afirma que a formação continuada tem:

- a) contribuído para a realização do planejamento das suas atividades docentes;
- b) auxiliado no desenvolvimento das aulas;
- c) possibilitado a reconfiguração da avaliação da aprendizagem;
- d) viabilizado a melhoria da relação entre professor e estudante.

Estas respostas permitem que haja um entendimento da complexidade da docência e de todas as implicações do processo ensino aprendizagem, inclusive da relação professor e estudante. O relato de professores confirma as respostas dos gestores sobre esse tema, por exemplo, os dos professores (P4) e (P10):

Eu não tive acesso a cursos mais específicos, tive muita dificuldade no início da carreira, pois a Engenharia nos faz pensar muito em "caixas", tenho aprendido muito trabalhando junto aos demais colegas na nova grade do curso, gostaria de mais cursos, acredito que aprimoramento é algo constante (P4).

Fundamental para repensar a prática, a disciplinas, as formas de avaliação, a partir dessas formações fica muito claro que educação não é improvisado, que os processos que a envolvem são do campo da ciência e não da intuição, ou seja, o professor deve estar em permanente reflexão sobre a própria prática, atento com as demandas educacionais desse tempo, engajado em processos inclusivos e qualitativos, voltados à formação de bons profissionais e bons cidadãos (P10).

Tais relatos reforçam que a maioria dos professores das áreas de exatas não tem formação específica para docência. As falas ressaltam, ainda, que a formação deve ser protagonizada pelos sujeitos que nela se envolvem, possibilitando que o espaço de trabalho seja o ambiente mais adequado para essa formação, de maneira a assegurar que as reflexões sobre as práticas se concretizem sistematicamente durante e após os processos formativos.

A literatura tem salientado que o alcance do que se espera dos programas envolve um ponto em que “[...] os diferentes saberes que compõem a dimensão pedagógica da docência se articulam entre si e definem dependências recíprocas” (CUNHA, 2010, p. 22).

As marcações do questionário dos gestores indicam que a formação continuada promove a complexidade dos processos formativos. A isso se somam os relatos dos docentes participantes do programa, demonstrando consonância entre o desejado pela instituição (gestores institucionais) e o que os participantes relatam sobre o programa de formação continuada, como exemplificam os sujeitos (P6), (P11) e (P14):

Percebi que as formações provocaram desconforto aos professores, as formações estão levando a mudança nos currículos e isso levou a repensar sua prática e isso conduziu a posicionamentos e a pensar a prática do ensino (P6).

Eu acredito que a formação continuada ela permite conhecer e vivenciar novas experiências e isso sempre nos ajuda a refletir e avaliar o que estamos realizando enquanto docente (P11).

A formação continuada melhorou meu desempenho na prática docente, além de fornecer subsídio para o uso de metodologias de ensino e aprendizagem e processos avaliativos (P14).

Os docentes relatam que as formações provocaram desconforto, mas que permitiram conhecer e vivenciar novas experiências. A maioria dos gestores comunica que a formação continuada institucional promove: aperfeiçoamento dos conteúdos específicos das áreas de conhecimento do docente; subsídio a uma prática pedagógica reflexiva e alinhada ao perfil institucional, ao curso e à matriz curricular; e ênfase no atendimento dos docentes aos procedimentos burocráticos institucionalizados. Esses posicionamentos demonstram que a formação é direcionada especificamente para questões administrativas e pedagógicas da docência, confirmando a docência como atividade complexa e que exige preparação cuidadosa por parte dos envolvidos.

O envolvimento dos diversos atores faz-se importantíssimo para a constituição profissional docente, uma vez que abrange o coletivo institucional e se reelabora conforme as possibilidades criadas e desenvolvidas nos espaços profissionais docentes. Assim, com base em Imbernón (2009), confirma-se a importância de programas institucionais para os processos formativos da docência.

No Quadro 20, referente aos tipos de formação docente realizados no programa de formação continuada ofertado, os gestores demonstraram os resultados a seguir.

Quadro 20 – Tipos de formação ofertada

		Descritores																		
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14					
Índice de intensidade	GA																			
	GB																			
	GC																			
	GD																			
	GE																			
	Maioria	Palestras	Oficinas realizadas pelos colegas docentes	Simpósios	Mesas-redondas	Grupos colaborativos	Cursos sobre educação	Curso de formação pedagógica	Curso de didática	Cursos de avaliação	Reuniões de professores	Grupos de estudo	Uso de tecnologias nas formações: presenciais, remotas, por videoconferência, podcast, live etc.	Semana Pedagógica ou Jornada Pedagógica	Atividades continuadas (durante todo o ano letivo)					
	Totalidade																			
	Nenhum																			
	Metade																			
	Metade																			
	Metade																			
	Metade																			
	Maioria																			
	Metade																			
	Metade																			
Minoria																				
Minoria																				
Totalidade																				
Maioria																				
Maioria																				

Fonte: a autora, 2020.

Deste Quadro 20, destaca-se a totalidade dos gestores que indicaram uma formação direcionada para o uso recursos tecnológicos na prática docente.

Já no tipo de atividade proposta para a realização das formações, a maioria dos gestores indicou: palestras; curso de formação pedagógica; cursos de avaliação; Semana Pedagógica ou Jornada Pedagógica; atividades continuadas (durante todo o ano letivo).

As respostas desvelam que os gestores compreendem a necessidade de processos formativos contínuos, mesmo não tenha sido mencionado pela totalidade dos gestores, visto que “[...] a formação de professores representa um encontro entre pessoas adultas, uma interação entre formador e formando, com uma intenção de mudança, desenvolvida num contexto organizado e institucional mais ou menos

P23											
P24											
P25											
P26											
P27											
P28											
P29											
P30											
P31											
P32											
P33											
Índice de intensidade	Maioria	Maioria	Minoria	Minoria	Maioria	Maioria	Minoria	Minoria	Minoria	Minoria	Minoria

Fonte: a autora, 2021.

Constata-se, então, que a maioria dos docentes assinalou que o tipo de atividade denominada oficina é a que mais contribui para a sua formação docente em seguida estão as palestras. A maioria também assinalou que grupos colaborativos, cursos sobre educação e oficinas de avaliação contribuem para a aprendizagem da docência.

Percebe-se, entretanto, que os tipos citados pela minoria dos participantes foi: simpósios; mesas-redondas; curso de formação pedagógica; *lives* e *podcasts*; e videoaulas. Mediante esse posicionamento, compreende-se que a disponibilização de temas pertinentes à docência, por meio de palestras, exposições e relatos, só terão sentido no processo formativo se tais assuntos gerarem a problematização, o entendimento e a reflexão sobre a prática profissional docente.

Desse modo, infere-se que a análise crítica desses conteúdos e dessas práticas ampliará o campo teórico para a docência na universidade, projetando essa formação ao desenvolvimento profissional dos professores (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002).

Entre as temáticas mais abordadas no programa de formação continuada ofertado pelas IES, os gestores assinalaram as opções conforme consta no Quadro 22.

Quadro 22 – Temáticas de formação abordadas nos programas

Descritores

		1	2	3	4	5	6	7	8	9
		Formação pedagógica	Didática	Currículo	Avaliação da aprendizagem	Educação inclusiva	Relação professor/aluno	Uso de tecnologias educacionais	Conteúdos específicos	Qualidade de vida do professor
Sujeitos	GA									
	GB									
	GC									
	GD									
	GE									
Índice de intensidade	Maioria	Maioria	Minoria	Totalidade	Minoria	Singular	Maioria	Minoria	Nenhum	

Fonte: a autora (2021)

O Quadro 22 ressalta que a avaliação da aprendizagem, a qual tem sido um desafio ao corpo docente, é um dos conhecimentos fundamentais para o exercício na docência. Também é possível entender a razão pela qual a avaliação ter sido apontado como o tema mais requisitado no contexto da educação superior, pois:

Quanto a avaliação, o princípio aceito pela legislação brasileira é o da avaliação cumulativa, na qual a melhor forma apresentada pelo estudante na sua aprendizagem incorpora e supera todas as outras formas anteriores. Esta melhor forma, é a que revela a aprendizagem do aluno. (ROMANOWSKI; WACHOWICZ, 2003).

É importante destacar que a ação de ensinar ultrapassa a exposição dos conteúdos a serem aprendidos, tendo em vista que a aprendizagem é fundamental no processo de aprendizagem dos estudantes. A relação entre ensino e aprendizagem é estreita, dependente, articulada e explicita os objetivos da formação, devendo compor permanentemente os programas de formação continuada.

O relato dos professores (P3) e (P14) demonstra o valor dessa temática na formação e indica, ainda, que a formação continuada tem apoiado os docentes em seus planejamentos, escolhas metodológicas e processos avaliativos:

*Planejamento: ajudou a estruturar melhor.
Desenvolvimento: melhorou nos feedbacks aos alunos.
Avaliação: melhorou na organização e aplicação das atividades de avaliação (P3).*

A formação continuada melhorou meu desempenho na prática docente, além de fornecer subsídio para o uso de metodologias de ensino e aprendizagem e processos avaliativos (P14).

A maioria dos gestores mencionou as temáticas formação pedagógica, didática e uso das tecnologias educacionais como as mais abordadas nas IES. Esses temas são recorrentes e mencionados como importantes para docência.

Cabe frisar que, no exame de referenciais sobre a formação continuada do professor da educação superior, os conhecimentos pedagógicos se caracterizam por sua diversidade de aspectos, pois “[...] são muitas as dimensões e os componentes que definem a ação docente, e quase todas se inter-relacionam” (ZABALZA, 2004, p. 106).

Assim sendo, não é fácil definir um modelo de formação que abarque a totalidade de saberes, no entanto:

as práticas docentes só se efetivam à medida que o professor amplia sua consciência sobre a própria prática, a de sala de aula, a da universidade como um todo, o que pressupõe os conhecimentos teóricos e críticos sobre a realidade (PIMENTA; ANASTASIOU, 2004, p. 89).

Essa ampliação de consciência possibilitará que novos temas, essenciais para a formação e que foram indicados pela minoria dos gestores, como currículo, conteúdos específicos, educação inclusiva e relação professor/aluno, tenderão a compor o rol de temáticas a serem ofertadas na formação continuada das IES. À medida que emerge o aprofundamento teórico e prático dos conhecimentos necessários à atuação docente, muitos assuntos virão à tona para integrar o desenvolvimento profissional docente, relacionados ao exercício da docência. Outras questões, por exemplo, a qualidade de vida do professor, não foram mencionadas, apesar de indicadas no instrumento.

A atuação do docente exige a compreensão do contexto no qual ela se insere e das implicações em relação à atuação propriamente dita. Entretanto, o entendimento de que a formação é permanente, realizada ao longo da trajetória

profissional, sinaliza para a importância de as IES investirem em propostas de formação continuada colaborativas para revitalização do ensinar, aprender, pesquisar e avaliar.

[...] o processo de desenvolvimento profissional docente se assume “coletivo, integrado, institucional e planejado”, pois não se resume ao fazer pedagógico, mas contribui com a qualidade da instituição em totalidade, envolvendo o trabalho docente e o contexto social do professor aliando a teoria à prática (VEIGA, 2016, p. 11).

As amplas relações entre políticas de governo e as políticas institucionais para os programas de formação continuada necessitam consistir em oportunidades para que os docentes reflitam ativamente sobre a suas práticas e as comparem com indicadores profissionais adequados, estimulando que eles próprios identifiquem as suas próprias carências formativas (MARCELO; PRYJMA, 2013).

3.2.2 Percepções sobre a formação continuada

As análises a seguir relatam as percepções dos professores sobre a oferta do programa de formação continuada, quando é ofertado no período letivo, notadamente como ele ocorre ao longo de cada ano letivo nas instituições envolvidas com este estudo. Tais considerações compõem o Quadro 23, de subcategoria da categoria Processo de formação continuada, definidas *a priori* por nesta tese. Dessa forma, as percepções dos investigados sobre a formação continuada enfatizaram particularmente o desenvolvimento pessoal e coletivo desse grupo no interior das instituições de educação superior.

Quadro 23 – A oferta da formação continuada aos docentes

		Descritores		
		1	2	3
		Programa de Formação Continuada Permanente, no decorrer do período letivo	Sazonal, no início e/ou fim do período letivo	Esporadicamente
Sujeitos	P1			
	P2			
	P3			
	P4			

P5			
P6			
P7			
P8			
P9			
P10			
P11			
P12			
P13			
P14			
P15			
P16			
P17			
P18			
P19			
P20			
P21			
P22			
P23			
P24			
P25			
P26			
P27			
P28			
P29			
P30			
P31			
P32			
P33			
Índice de intensidade	Minoria	Maioria	Minoria

Fonte: a autora, 2021.

A maioria afirmou que o programa de formação continuada ocorre de maneira sazonal, no início e/ou no fim do período letivo, apontando uma cultura de formação de maneira pontual, não continuada. As propostas formativas sempre tiveram ênfase nas semanas pedagógicas, dentro do seu espaço e tempo para as suas realizações. A criação de espaço e tempo formativo ao longo do período letivo requer um planejamento sistemático e apoiado nas políticas formativas institucionais para que esses programas ocorram de forma efetiva.

Todavia, aos poucos essa realidade vai se transformando e a existência de programas de formação continuada com um caráter permanente, isto é, que aconteça durante todo o período letivo, vai se concretizando. Nesse sentido, apesar de a minoria sinalizar que os programas ocorrem de modo permanente, pode-se considerar que a mudança está paulatinamente acontecendo nas IES. Nesse contexto, também não é raro encontrar instituições em que as formações ocorrem de maneira esporádica, e a minoria neste estudo apontou essa realidade.

Estudos realizados anteriormente defendem que são princípios para a formação de professores a continuidade, a permanência e a formação ao longo da trajetória profissional, como condição de desenvolvimento efetivo e contínuo (MARCELO, 1999, p. 27).

Observei que dois docentes registraram sua opção para a resposta ao questionamento no item “outros”, afirmando que antes a formação era sazonal e que, após o ano 2016, passou a ser permanente. Essa alteração demonstra que os programas, aos poucos, passam a ter um caráter contínuo e intencional.

No Quadro 24, no tocante aos programas de formação continuada dos quais os professores participaram, os resultados indicam possibilidades de resposta que foram abertas: por iniciativa própria, por oferta da instituição de ensino, por imposição da instituição ou outras formas.

Quadro 24 – As formações das quais participaram no programa de formação

		Descritores		
		1	2	3
		Iniciativa própria	Oferta da instituição de ensino	Imposição da instituição
Sujeitos	P1			
	P2			
	P3			
	P4			
	P5			
	P6			
	P7			
	P8			
	P9			
	P10			
	P11			
	P12			
	P13			
	P14			
	P15			

P16			
P17			
P18			
P19			
P20			
P21			
P22			
P23			
P24			
P25			
P26			
P27			
P28			
P29			
P30			
P31			
P32			
P33			
Índice de intensidade	Maioria	Maioria	Minoria

Fonte: a autora 2021.

A maioria dos respondentes afirma que participaram por iniciativa própria e por oferta da instituição. Dois aspectos emergem da análise dessas respostas: o primeiro indica que o professor da educação superior tem encontrado necessidade de se qualificar para a docência, pois busca encontrar nesses programas o apoio teórico e prático necessário para o seu fazer docente, com vistas a criar a sua autonomia profissional, resultando em processos de melhoria no desempenho das suas funções. O segundo traz à tona a ideia de que o professor entende que as instituições de ensino têm as condições necessárias para coordenar o seu aprimoramento profissional, aceitando as proposições para a sua qualificação.

Constata-se que a minoria participou por imposição da IES. O quadro demonstra que as formações por escolha democrática de participação são significativamente maiores que as impostas. Desse modo, é possível que esteja ocorrendo uma mudança de cultura, com formações impostas para oferta democrática dos processos formativos.

As reflexões advindas dessa questão encontram nos princípios da formação de professores o seu apoio. Independentemente das razões que levam os professores a participarem de programas formativos, alguns pressupostos podem conduzir a sua estruturação para que os objetivos finais sejam alcançados. Dentre eles, retomam-se os argumentos de Marcelo (1999), que defende ser necessário:

- a) conceber a formação de professores como um processo contínuo;

b) integrar a formação de professores em processos de mudança, inovação e desenvolvimento curricular;

c) ligar processos de formação de professores com o desenvolvimento organizacional da instituição;

d) promover a articulação e integração entre a formação de professores em relação aos conteúdos propriamente acadêmicos e disciplinares e a formação pedagógica dos professores;

e) integrar a teoria e a prática na formação de professores.

f) destacar o isomorfismo entre a formação recebida e o tipo de educação que posteriormente lhe será exigido, buscando congruência entre o conhecimento didático do conteúdo e o conhecimento pedagógico transmitido, bem como a forma como esse conhecimento se transmite;

g) defender o princípio da individualização como elemento integrante de qualquer programa de formação de professores. Ou seja, aprender não é um processo homogêneo para todos os sujeitos.

Os programas de formação continuada precisam conhecer as características pessoais, cognitivas, contextuais, relacionais etc. de cada professor e do grupo de professores, para em uma relação de diálogo buscar os melhores percursos.

3.3 O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE PARA OS PARTICIPANTES DO ESTUDO

A segunda categoria de análise, Desenvolvimento profissional docente, definida previamente, passa a ser discutida nesta etapa do texto. Ela foi delimitada considerando-se o pressuposto de que a formação de professores, em um contexto mais amplo, é entendida como um elemento do processo de desenvolvimento profissional que permite ao professor ter autonomia e emancipação, pois incorpora a ideia de um percurso profissional sustentado, superando a ideia de uma trajetória linear. Assim, a profissionalização docente inicia-se com o próprio desenvolvimento pessoal e profissional e considera que a instituição se constitui um espaço para essa formação, pois esta assume a formação do aluno e do professor (FOSTER, 2008).

Foi considerado, também, como base para análise, que o “conceito de formação vincula-se com a capacidade, assim como a vontade, sendo, portanto, o

indivíduo, a pessoa, o último responsável pela ativação e desenvolvimento de processos formativos” (SILVA; CUNHA, 2018, p. 51).

Sob esse aspecto, Zabalza (2004) argumenta que tradicionalmente as incumbências da formação docente, no caso da educação superior, é de responsabilidade do próprio professor. No entanto, ele alerta que nem sempre as necessidades individuais dos professores e de seus interesses particulares coincidem com as expectativas institucionais. As IES têm passado por significativas transformações e passaram a serem desafiadas a assegurar que os seus profissionais demonstrem competências para enfrentar os desafios que têm se apresentado nos diferentes contextos sociais (ZABALZA, 2004).

Essa situação tem desencadeado um novo dilema, pois no contexto educacional vivido nos últimos tempos é possível perceber que a formação continuada deixou de ser predominantemente determinada pelo professor e passou a ser organizada por agentes externos à instituição, que determinam o padrão dessa formação, além de esta passar a ser elaborada com base nas agendas políticas de gestão local, regional ou nacional, já que nesse contexto os professores passaram a ser vistos como meros agentes executores (DAY, 2001). Esse cenário ocorre porque os modelos de sociedade e de gestão solicitam que as instituições de ensino atendam às propostas curriculares em nível nacional e aos processos avaliativos internos e externos, ampliando a intencionalidade dessa formação e revelando-a como uma oportunidade para desenvolvimento profissional que estaria disponível para os professores (DAY, 2001).

Um dos elementos fundantes da análise feita nessa categoria estabelece que o processo de desenvolvimento profissional docente se constrói “ao longo da trajetória pessoal e profissional, na qual a universidade constitui-se como um lugar formativo à medida que os docentes vão adquirindo experiências nesse contexto” (WIEBUSCH; BOLZAN, 2018, p. 131), considerando-se um processo de longo prazo, no qual se integram diferentes tipos de oportunidades e experiências.

Tais situações podem ser influenciadas pelas relações na universidade, nos programas de formação continuada e nos contextos políticos e culturais que integram o compromisso pessoal. Deve-se considerar, também, a disponibilidade para aprender a ensinar, as crenças, os valores, o conhecimento sobre as matérias

que ensinam e como as ensinam, as experiências passadas, assim como a própria vulnerabilidade profissional. Portanto, trata-se de um longo percurso.

Sempre soubemos que a profissão docente é uma 'profissão do conhecimento'. O conhecimento, o saber, tem sido o elemento legitimador da profissão docente e a justificação do trabalho docente tem se baseado no compromisso em transformar esse conhecimento em aprendizagens relevantes para os alunos. Para que este compromisso se renove, sempre foi necessário, e hoje em dia é imprescindível, que os professores — da mesma maneira que é assumido por muitas outras profissões (MARCELO, 2009, p. 8).

O processo de aprendizagem profissional se efetiva à medida que o sujeito da ação compreende o vínculo entre teoria e prática, entendendo o fazer profissional no âmbito da reflexão, por meio da troca de experiências, a partir de soluções institucionais para problemas encontrados, complementando e dando sentidos aos conhecimentos teóricos adquiridos no período de formação.

Relembrados os pressupostos que sustentaram essa categoria, a análise acerca do desenvolvimento profissional buscou identificar as mudanças junto aos docentes.

O Quadro 25 retoma a categoria 2, as subcategorias e os aspectos de análise, e que serão desmembradas para uma melhor organização textual e aprofundamento de análise.

Quadro 25 – Categoria desenvolvimento profissional docente

Categoria	Subcategoria	Aspectos da análise
2 – Desenvolvimento Profissional Docente	2.1 Mudanças na prática de ensino	2.1.1 Conhecimentos de conteúdos e método, mas sem reflexão
		2.1.2 Competências nas aptidões básicas de ensino – domina conteúdos e métodos e realiza avaliação formativa com os alunos
		2.1.3. Desenvolvimento da flexibilidade de ensino – realiza reflexão no desenvolvimento da prática com a escolha do método de modo crítico e intencional
	2.2 Mudanças do processo de avaliação	2.2.1 Gestão de classe integrada a um programa
		2.2.2 Domínio especializado de amplo repertório de métodos ensino
		2.2.3 Realização de avaliação contínua e formativa com diversidade de técnicas

	2.3 Mudança nas crenças do professor	2.3.1 Contribuição para o desenvolvimento didático dos colegas – mais experiente, presta assessoria, tutoria, supervisiona colegas menos experientes
		2.3.2 Participação em decisões educativas no processo de gestão

Fonte: a autora, 2021.

Sendo assim, os estudos sobre desenvolvimento profissional docente apontam a relação estabelecida entre o sujeito e sua atividade profissional, visto que existe um entendimento singular sobre como o professor concebe, interpreta, reinterpreta e assume sua profissão e qual o seu entendimento sobre a formação continuada.

3.3.1 Mudanças na prática de ensino

O Quadro 26 expressa as respostas dos professores. O primeiro item do instrumento de pesquisa traz como eixo de questionamento como o professor faz as suas escolhas metodológicas para a atuação docente.

Quadro 26 – Escolhas metodológicas de forma crítica e intencional

		Descritores			
		1	2	3	4
		Planejar as aulas expositivas com detalhamento de conteúdos	Planejar as aulas com metodologias diversificadas	Planejar aulas com processos avaliativos, pensando na aprendizagem do estudante	Refletir sobre os resultados dos estudantes
Sujeitos	P1				
	P2				
	P3				
	P4				
	P5				
	P6				
	P7				
	P8				
	P9				
	P10				
	P11				
	P12				
	P13				
	P14				
	P15				
	P16				
	P17				
	P18				
	P19				
	P20				
	P21				

P22				
P23				
P24				
P25				
P26				
P27				
P28				
P29				
P30				
P31				
P32				
P33				
Índice de intensidade	Minoria	Maioria	Maioria	Maioria

Fonte: a autora, 2021.

O Quadro 26 apresenta as informações dos respondentes e indica que a minoria assinalou o item “planejar aulas expositivas com detalhamento de conteúdos”, uma ação intencional. Esse resultado possibilita que emergjam duas análises: a primeira mostra que o professor pode ter um perfil sistemático e organizar o seu planejamento de forma a assegurar que todos os conteúdos a serem ensinados e aprendidos sejam contemplados nesse planejamento; a segunda representa que poucos professores planejam suas aulas numa lógica de cumprir (no sentido usado pelos próprios professores de “vencer”) tais conteúdos de ensino e aprendizagem.

A maioria dos sujeitos assinalou o tópico que indica “planejar aulas com metodologias diversificadas”. Para esses professores, o planejamento de ensino traz em si uma responsabilidade em relação ao processo de ensino e aprendizagem, à medida que surge a necessidade de buscar metodologias que venham a diversificar o processo em si. A autonomia profissional perpassa o princípio de enfrentamento das mudanças na forma de realizar o seu próprio trabalho. Então, possivelmente esses professores tendem a ampliar a sua autonomia ao passo que refletem sobre a sua própria forma de atuar e de realizar o trabalho, porque apontam que planejam (ato de pensar anteriormente à ação) de forma consciente.

A respeito do item “planejar aulas com processos avaliativos”, considerando notadamente a aprendizagem do estudante, os resultados expressam muito otimismo, pois a maioria dos professores afirma que articulam seus planejamentos com os seus processos de avaliação. Se for levado em

conta que a avaliação envolve, entre outras perspectivas, a melhoria do processo de ensino, pode-se afirmar que esses professores têm uma nova concepção de atuação no processo de ensino e aprendizagem. Tem-se como pressuposto básico que os propósitos de ensino devem indicar o ponto de partida, mas evitar que este se engesse para alcançar o ponto de chegada, desencadeando a necessidade de se ajustar os critérios de ação (ensino) com os de consequência (aprendizagem/avaliação) (ROMANOWSKI; WACHOWICZ, 2003).

A análise feita no item anterior demonstra consistência de entendimento por parte dos professores sobre a sua ação profissional, visto que, como a maioria indica que planeja as suas aulas com processos avaliativos, a ideia de *refletir sobre o resultado dos estudantes* é uma consequência consciente dessa mesma ação. Nesse caso, a maioria dos professores também apontou que os resultados fazem parte da sua ação docente.

As análises que emergem desse item nos levam a acreditar que os processos de formação continuada têm contribuído para que esses professores revelem uma compreensão aprimorada em relação ao seu próprio trabalho, conforme relato dos professores (P1) e (P22) sobre participação nos programas de formação continuada:

Acredito que a principal é a percepção maior sobre a educação, no sentido de entender os desafios, a reflexão sobre os pontos negativos e positivos de escolhas feitas na organização e condução das minhas disciplinas e também dos cursos do qual participo do NDE (P1).

Ao longo dos 20 anos de docência de ES percebo que me tornei mais segura para planejar a abordagem teórico-metodológica nas disciplinas que ministro. Sinto-me mais segura do ponto de vista conceitual e também didático, o que me permite refazer percursos e propostas de ensino e de avaliação sempre que percebo que um reencaminhamento garantirá uma melhor aprendizagem das estudantes (P22).

Os relatos indicam as reflexões a partir das aprendizagens docentes e apontam para uma compreensão do trabalho docente, pois os programas estão proporcionando esses espaços de aprendizagem e desenvolvimento.

Conforme Pryjma e Oliveira (2016, p. 854), “A construção de uma cultura de aprendizagem profissional’, no sentido de se conseguir tempo para refletir, é o maior desafio para os estudos e práticas profissionais”. Os programas de formação

continuada dos professores participantes indicam estar evoluindo nesses aspectos, conforme os relatos dos sujeitos (P12), (P19) e (P30):

Eu acredito que a gente com o passar do tempo, procura se adaptar melhor as exigências e também compreender um pouco mais "como os alunos em dias atuais aprendem". Isso provoca em nós docentes mudanças, pois hoje, a forma como devemos trabalhar em sala de aula, deve ser muito diferente daquela que vivenciamos enquanto estudantes (P12).

[...] destaco que minha disciplina não fica mais limitada à apenas uma lista de conteúdos, como apresentado na ementa. As avaliações diagnósticas e formativas são muito importantes para o desenvolvimento do aluno. Eles ficam mais conscientes de que precisam fazer para aprender. Também observei que me tornei mais rigorosa e exigente em termos de devolutivas sobre os trabalhos feitos pelos estudantes. Não consigo apenas dar uma nota ou um breve comentário. Cultivei o hábito de sempre elaborar um parecer entre 300 e 500 palavras destacando ou sugerindo aspectos a serem qualificados ou retomados em termos de estudo e compreensão conceitual; essa prática, por um lado, qualifica o processo de avaliação que, por outro, intensifica o trabalho, cada vez mais precarizados em termos de tempo para realização das atividades didáticas (correção, feedbacks aos estudantes, revisões, estudo e planejamento, etc.) (P19).

Sempre participei de iniciativas de formação continuada, então desde o início da minha carreira fiz da sala de aula um "laboratório" para experimentação de metodologias e projetos educacionais que objetivam a melhoria dos resultados de aprendizagem dos estudantes (P30).

Percebe-se, pelos relatos, que os docentes se preocupam mais em compreender melhor como os alunos aprendem, o que provoca mudanças. Em síntese, o processo de formação ocorre quando o docente vai se formando um profissional da educação a partir de uma série de experiências formais e não formais de aprendizagem, e durante a sua trajetória de vida (CUADRA; CATALÁN, 2016).

A análise do próximo item do instrumento de pesquisa busca entender como o professor faz a gestão e o desenvolvimento da(s) sua(s) disciplina(s), inclusive de que forma ele articula esse entendimento em um processo mais amplo e como a(s) sua(s) disciplina(s) se configuram um componente do currículo dos cursos nos quais atua. As respostas estão expressas no Quadro 27.

Quadro 27 – Gestão e desenvolvimento da(s) minha(s) disciplina(s)

	Descritores			
	1	2	3	4
	Integrado em um programa curricular	Autônomo, em disciplinas individuais	Integrado a outras disciplinas	Indispensável para formação profissional

Sujeitos	P1				
	P2				
	P3				
	P4				
	P5				
	P6				
	P7				
	P8				
	P9				
	P10				
	P11				
	P12				
	P13				
	P14				
	P15				
	P16				
	P17				
	P18				
	P19				
	P20				
	P21				
	P22				
	P23				
	P24				
	P25				
	P26				
	P27				
	P28				
	P29				
	P30				
	P31				
	P32				
	P33				
Índice de intensidade	Maioria	Minoria	Maioria	Maioria	

Fonte: a autora, 2021.

A compreensão da relação entre própria a disciplina e o cômputo geral das disciplinas do curso demonstram que a maioria dos professores têm clareza dessa articulação. Três dos quatro itens (Quadro 27) foi assinalado pela maioria dos respondentes, ressaltando que tais itens (integrado num programa curricular; integrado a outras disciplinas; e indispensável para a formação profissional dos estudantes) atestam uma compreensão complexa do fazer docente, pois há um entendimento do papel de cada um no todo formativo. Essa predisposição seria como afirmar que o professor entende (talvez não explicitamente) que essas práticas profissionais, ao mesmo tempo em que dependem da decisão de cada um, organizam-se também a partir de estruturas coletivas adotadas como válidas para que o processo que vai se concretizar.

Se eles têm tal entendimento, constata-se que a maioria considera a sua disciplina indispensável para a formação do estudante.

Finalizada a análise dessa questão, descobre-se que a maioria significativa entende a sua disciplina *integrada num programa curricular e associada a outras disciplinas que compõem o rol de propostas formativas de um curso*. Isso indica a superação de um modelo centrado nas disciplinas em si mesmas, evidenciando uma compreensão ampliada do currículo.

A condição para que o professor explique o seu posicionamento de forma consciente e crítica depende das condições institucionais postas para a sua atuação profissional, já que “o docente que não encontra na instituição condições de integrar-se num coletivo investigativo, num ambiente coletivo de mútuas aprendizagens, fica sem possibilidade de organizar-se como sujeito de sua práxis” (FRANCO, 2011, p. 164).

Verifica-se, então, que a formação continuada tem provocado mudanças significativas que vão além de uma perspectiva técnica. Trata-se de uma formação mais direcionada a uma perspectiva crítica.

Todo o processo de formação é contínuo e de permanente aprimoramento. Desse modo, os espaços para o seu desenvolvimento são institucionais e a formação continuada desses programas demonstra que estão avançando para a superação dos seus próprios desafios.

3.3.2 Mudanças no encaminhamento da aula

A subcategoria que se apresenta neste momento encontra o seu eixo de análise nas Mudanças do processo de avaliação. A próxima questão do instrumento de pesquisa trata, de maneira geral, como as aulas são desenvolvidas.

O modo como os docentes fazem a gestão de suas aulas pode evidenciar processos de desenvolvimento de sua disciplina e como as avaliações estão sendo vivenciadas. Em consequência, é possível perceber, conforme o Quadro 28, se estão havendo mudanças na prática do docente e, por conseguinte, nos processos de avaliação.

Quadro 28 – Mudanças no encaminhamento da aula

	Descritores	
--	-------------	--

		1	2	3	4
		De forma expositiva, com uso de quadro e multimídia	Com diversas metodologias de ensino	Colocando o estudante como sujeito ativo no processo	Por meio de pesquisas e seminários
Sujeitos	P1				
	P2				
	P3				
	P4				
	P5				
	P6				
	P7				
	P8				
	P9				
	P10				
	P11				
	P12				
	P13				
	P14				
	P15				
	P16				
	P17				
	P18				
	P19				
	P20				
	P21				
	P22				
	P23				
	P24				
	P25				
	P26				
	P27				
	P28				
	P29				
	P30				
	P31				
	P32				
	P33				
Índice de intensidade		Maioria	Maioria	Maioria	Minoria

Fonte: a autora, 2021.

A leitura do Quadro 28 traduz o que a maioria dos respondentes assinalaram que, de maneira geral, o fazem com “diversas metodologias de ensino” e “colocando o estudante como sujeito ativo no processo”. Esse resultado indica que o que acontece na aula é muito mais do que transmissão e recepção de informações, pois:

[...] a aula é constituída de um sistema complexo de significados, de relações e de intercâmbios que ocorrem num cenário social que define as demandas da aprendizagem. E o professor, como organizador do processo didático, tem de ser o mediador dessa ação (VEIGA, 2011, p. 269).

Para tanto, o professor precisa estar disposto a rever suas rotinas de ações e de procedimentos de ensino e aprendizagem. A maioria dos respondentes optou pelos itens acima, o que demonstra mudanças ocorridas no encaminhamento das aulas e, por consequência, nos processos avaliativos.

O relato dos professores confirma que a maioria significativa desenvolve suas aulas com mais participação dos estudantes, preocupando-se com os processos avaliativos que desenvolvem com os estudantes, com tentativas de que suas aulas sejam mais participativas. Indica, inclusive, para a maioria dos respondentes o desejo de superar os processos centrados na fala do professor.

A minoria assinalou que realiza as aulas “por meio de pesquisas e seminários”, e isso demonstra que o modo de gestão da aula ainda não se transformou em processo de inserção da pesquisa na aula. Assim, não atende “a aula, lugar privilegiado da vida pedagógica, refere-se às dimensões do processo didático – ensinar, aprender, pesquisar e avaliar” (VEIGA, 2011, p. 267), relacionadas aos contextos acadêmicos de forma colaborativa pelos docentes e estudantes.

A maioria também assinalou que realiza a aula de “forma expositiva, com uso de quadro e multimídia”, o que evidencia, ainda, um modo transmissivo de desenvolver aulas. Estudos indicam que nas aulas expositivas o professor está na sua zona de conforto, pois estará lidando com o que domina, que é sua área de conhecimento. Portanto, “[...] romper com a concepção conservadora de ciência e com a fragmentação disciplinar; questionar o esquema dissociativo da relação teoria-prática; analisar os resultados da concepção de avaliação de cunho classificatório” (VEIGA, 2011, p. 269). Apresenta-se como desafio aos programas de formação continuada uma aula dinâmica, como evidenciam os relatos dos professores (P32), (P3) e (P5).

Mudou completamente minha visão sobre ensino-aprendizagem, tornou minhas aulas mais participativas, sinto os estudantes muito mais empolgados (P32).

Planejamento: ajudou a estruturar melhor.

Desenvolvimento: melhorou nos feedbacks aos alunos.

Avaliação: melhorou na organização e aplicação das atividades de avaliação (P3).

Melhoria no planejamento das disciplinas ministradas; Mudança no sistema de avaliação dos alunos (saindo do "tradicional" de avaliação apenas

descritivas); Melhor entendimento do meu papel enquanto docente na construção de competências nos alunos (P5).

As formações de professores refletem aprendizagem do ofício de ensino. São processos complexos que trazem mudanças não somente na atuação profissional, mas nas múltiplas dimensões da vida do professor e se propagam para “[...] a ampliação e contextualização dos conhecimentos, saberes e experiências dos sujeitos envolvidos na ação de ensinar e aprender- professores e alunos” (FRANCO, 2010, p. 88). São tessituras que resultam em intenção metodológica coerente com os objetivos e culminam em avaliação que permita ao estudante a aprendizagem.

O Quadro 29, a seguir, demonstra as escolhas dos respondentes no que se refere ao tipo de avaliação aplicada para analisar o desempenho dos estudantes.

Quadro 29 – Tipo de avaliação

		Descritores		
		1	2	3
		Avaliação somativa no final do semestre	Trabalhos e avaliações somativas	Avaliações diagnóstica, formativa e somativa
Sujeitos	P1			
	P2			
	P3			
	P4			
	P5			
	P6			
	P7			
	P8			
	P9			
	P10			
	P11			
	P12			
	P13			
	P14			
	P15			
	P16			
	P17			
	P18			
	P19			
	P20			
	P21			
	P22			
	P23			
	P24			
	P25			
	P26			
	P27			
	P28			
	P29			
	P30			
	P31			
	P32			

	P33			
Índice intensidade		Minoria	Maioria	Maioria

Fonte: a autora, 2021.

A leitura do Quadro 29 demonstra que a maioria dos respondentes assinalou que o desempenho dos estudantes é realizado pelos diferentes tipos de avaliação “somativa, diagnóstica e formativa”, somado aos relatos dos professores (P13) e (P8).

Mudança na forma de ministrar as aulas. As práticas de avaliação ficaram mais diversificadas e geraram mais interesse por parte dos alunos (P13).

Por meio da formação continuada pude conhecer e vivenciar novas metodologias de ensino e avaliação, melhorando índices de aprendizagem em minhas turmas (P8).

Esse posicionamento indica professores superando formas transmissivas de conhecimentos, com mudanças nas práticas que apontam para o desenvolvimento profissional dos docentes que participam de programa de formação continuada.

3.3.3 Mudança nas crenças dos professores

A última subcategoria de análise da categoria “Desenvolvimento profissional docente” versa sobre as mudanças nas crenças do professor. A ótica considera que, para a mudança nas crenças do professor, será necessário partir do entendimento de que a docência “tem uma formação longa e de alto nível, em geral de natureza científica, desenvolvida em uma instituição universitária e culmina com a obtenção de um diploma que assegura o título profissional (SOARES, 2009, p. 80). Deve ser ampliada para que o professor busque “desenvolver capacidades de reflexão de crítica, de interpretação dos significados das transformações e de aprendizagem ao longo da vida” (SOBRINHO, 2009, p. 25). Essa mudança de crença também inclui a ideia de que a docência na universidade não pressupõe uma “formação inicial que contemple saberes específicos da docência, como os relacionados ao planejamento das atividades de ensino, à condução da aula nas suas múltiplas

possibilidades, aos processos de aprendizagem e avaliação” (SOARES, 2009, p. 88).

O instrumento de pesquisa buscou descobrir como a formação continuada, ofertada nos programas institucionais das IES onde atua, favoreceriam espontaneamente esse professor. O Quadro 30 expõe os resultados obtidos.

Quadro 30 – Desenvolvimento didático

		Descritores			
		1	2	3	4
		Presta assessoria aos colegas de curso	Compartilha experiências e materiais didáticos com colegas de disciplinas	Colabora com os docentes menos experientes	Não se aplica
Sujeitos	P1				
	P2				
	P3				
	P4				
	P5				
	P6				
	P7				
	P8				
	P9				
	P10				
	P11				
	P12				
	P13				
	P14				
	P15				
	P16				
	P17				
	P18				
	P19				
	P20				
	P21				
	P22				
	P23				
	P24				
	P25				
	P26				
	P27				
	P28				
	P29				
	P30				
	P31				
	P32				
	P33				
Índice de intensidade		Minoria	Maioria	Minoria	Minoria

Fonte: a autora, 2021.

As respostas evidenciam que a maioria assinalou que a formação continuada ofertada favorece o compartilhamento de experiências e de materiais didáticos com colegas de disciplinas, conforme relatos dos professores (P11), (P4), (P14) e (P18).

Maior diálogo entre pares, enriquecimento das práticas em sala, com repertório para propor inovações na disciplina e no curso (P11).

Melhor interação com os colegas e alunos (P14).

A forma de trabalho integrada é realmente algo que tenho aprendido (P6).

O foco constante nas contribuições que as disciplinas que ministro promovem na formação do estudante/egresso. Antigamente, a minha preocupação era em passar o conhecimento para que o acadêmico o utilizasse nas disciplinas subsequentes. Hoje, minha forma de pensar mudou (P18).

As respostas dos professores referendam o que Imbernón (2016) tem destacado como a principal mudança ocorrida, ao longo do século XX, em relação à profissão docente: a substituição do trabalho isolado, que era realizado em uma sala de aula, pelo trabalho em equipe com os demais colegas professores. Ele reitera que é impossível ser professor nos dias atuais sem trabalhar em equipe, e ainda destaca que:

Atualmente, a profissão de professor assume um caráter mais relacional, mais cultural-contextual e comunitário, onde adquire importância a interação entre os colegas e todas as pessoas vinculadas à comunidade ou às redes de intercâmbio (IMBERNÓN, 2016, p. 52).

Os professores estão se abrindo para novas concepções de seus papéis como docentes, pois paulatinamente iniciam transformações na sua prática profissional e, principalmente, apoiados pelos pares. Ainda que a minoria dos professores tenha assinado que “presta assessoria aos colegas de curso” e “colabora com os docentes menos experientes”, os sinais da mudança se colocam superando parcimoniosamente o isolamento em suas práticas, transformando a crença de que o isolamento entre os pares é uma característica da profissão.

Dando prosseguimento, a questão seguinte buscou projetar como a “formação continuada desenvolvida em sua IES favorece que você participe nos

processos educacionais”. As respostas incidem sobre a melhoria na atuação profissional, como se pode observar no Quadro 31.

Quadro 31 – A formação continuada e a participação nos processos educacionais

		Descritores			4
		1	2	3	
		Sugestões de melhoria nos processos de gestão do curso	Ações de melhoria nos índices de entrada e permanência dos estudantes do curso	Sugestões de projetos inovadores para a disciplina ou curso	Não se aplica
Sujeitos	P1				
	P2				
	P3				
	P4				
	P5				
	P6				
	P7				
	P8				
	P9				
	P10				
	P11				
	P12				
	P13				
	P14				
	P15				
	P16				
	P17				
	P18				
	P19				
	P20				
	P21				
	P22				
	P23				
	P24				
	P25				
	P26				
	P27				
	P28				
	P29				
	P30				
	P31				
	P32				
	P33				
Índice intensidade		Maioria	Maioria	Maioria	Minoria

Fonte: a autora, 2021.

O Quadro 31 demonstra que maioria significativa assinalou que tais propostas oportunizam “sugestões de melhoria nos processos de gestão no curso”, “ações de melhoria nos índices de entrada; e a permanência dos estudantes no curso” e “com sugestões de projetos inovadores para a disciplina ou curso”. Essas

respostas indicam um quadro muito promissor, pois à medida que se amplia a configuração da prática pedagógica, mais claras se tornam as necessidades e exigências para um trabalho docente de boa qualidade (RIOS, 2009). É na compreensão das necessidades que se configuram as ações que resultam em melhoria do processo, conforme observado nos relatos dos professores (P8) e (P9).

Identificou-se uma maior participação dos professores na construção do novo currículo e principalmente uma maior interação. Mas ao mesmo tempo algumas resistências. A qual estamos esperando o que vai acontecer a partir do momento de implantação do novo currículo (P8).

Passei a participar de forma ativa no NDE dos cursos onde atuo, colaborando com sugestões e ações que promovam a aprendizagem e diminuam os índices de reprovação e desistência (P9).

Pode-se inferir que os programas de formação continuada, pelas respostas dos gestores institucionais e dos professores participantes, estão em busca de processos formativos com ações mais democráticas, mais colegiadas e coletivas e de ajuda mútua para o desenvolvimento profissional docente. A formação continuada é um recurso importante nesses processos, pois uma minoria assinalou que não se aplica.

Os programas de desenvolvimento profissional que apresentam um bom impacto nos resultados buscam oportunizar que o docente reflita ativamente sobre a sua prática e a compare com a de seus colegas. Por outro lado, estimulam que eles próprios identifiquem o que necessitam aprender, de maneira a planificar experiências de aprendizagem que lhes permitam entender as suas próprias necessidades.

3.3.4 Desenvolvimento profissional docente e os ciclos de vida dos docentes

A formação continuada exige reflexão sobre os processos e sobre os sujeitos participantes. Para tanto, busquei os estudos que perpassam as teorias sobre os ciclos de vida dos professores, a partir dos achados de Huberman (1992), e estabelecem relações entre eles. A partir desses conceitos, estabeleci uma análise com os dados da pesquisa.

No Quadro 32, a seguir, sintetizo os ciclos e suas possibilidades de análise.

Quadro 32 – Ciclo de vida de professores

Etapa	Idades	Ciclo positivo	Ciclo limites
1	21-28	Exploração de atividades da vida adulta; Início de uma estrutura estável de vida; período de socialização profissional	Ausência de autoridade; falta domínio de conteúdos.
2	28-33	Estabilidade no trabalho e buscas por melhores empregos	Interesse maior no ensino do que no domínio do conteúdo
3	30-40	Grande capacidade física e intelectual e confiança em si mesmo; Estabilização profissional	Momento frágil para as mulheres em virtude da maternidade e atenção aos filhos; para saber, os homens não revelaram esse desafio, um indicador cultural de desigualdade na atenção aos filhos
4	40-50	Maturidade; novos papéis na escola e no sistema educativo	Falta de adaptação a mudanças; amargura; críticos e cínicos
5	50-55	Preparação para aposentadoria	Afrouxam a disciplina e exigências em relação aos alunos
Obs.: Embora o estudo tenha sido realizado na educação básica, utilizo os mesmos critérios com os docentes participantes deste estudo.			

Fonte: a autora, 2020.

Há diversas maneiras de estruturar o ciclo de vida profissional dos professores, e Huberman (1992) faz a opção clássica, a da carreira, delimitando uma série de sequências ou maxiciclos que perpassam a trajetória de indivíduos diferentes, dentro da mesma profissão, em fases diversas. O autor afirma que:

[...] haveria assim fases, transições, “crises”, etc., atravessando a carreira do ensino e afectando um grande número, por vezes mesmo a maioria, dos seus praticantes. Não avançamos com um modelo linear e monóptico, mas falamos, apesar disso, na recuperação, várias vezes efectuada, de “tendências centrais”, na carreira, quer nos *leitmotive* das diferentes fases, quer na ordenação dessas fases (HUBERMAN, 1992, p. 47)

Na busca por uma caracterização genérica, sem abandonar as particularidades essenciais para a docência, Huberman (1992) traz um modelo esquemático e especulativo e agrupa tendências, o que favorecerá as análises no sentido de identificar os ciclos de vida dos participantes deste estudo.

Para tanto trouxe, a partir dos dados, a composição da idade dos participantes para análise do ciclo de vida positivo e do ciclo limites em que se encontram os participantes deste estudo. Entre os gestores, encontram-se os seguintes resultados. A metade dos gestores tem entre 46 a 55 anos. Um único

docente entre os 25 a 35 anos e outro, entre 36 a 45 anos. Os dois últimos estão na etapa 3 do ciclo de vida positivo, com grande capacidade física e intelectual, confiança em si mesmo e de estabilização profissional.

Os três primeiros gestores encontram-se na etapa 4 do ciclo de vida positivo, já se adaptaram à maturidade, assumindo novos papéis na escola e no sistema educativo, podem ser professores que mantêm os princípios e os costumes da instituição e normalmente assumem muitas responsabilidades. O ciclo limite, segundo Huberman (1990), não é igual para todos, mas alguns podem não se adaptar a mudanças e desenvolver situações de amargura. Ou seja, de modo geral, os gestores participantes da pesquisa encontram-se no ciclo positivo, em busca de novos desafios.

Entre os professores, encontrei uma distribuição bem definida, sendo que nenhum deles encontra-se na fase inicial do ciclo de vida, com idade entre 21 a 28 anos. Nas fases subsequentes, houve um equilíbrio na distribuição dos participantes e nas etapas do ciclo, como relato a seguir.

Os docentes, permeiam as fases do ciclo de vida dos professores mais experientes. Porém, estar em fases mais avançadas não significa que não enfrentam desafios. A partir da etapa 2, onde se encontram os docentes com idade entre (28 a 33 anos), há a minoria dos respondentes (nove) no ciclo positivo, na fase de estabilidade no trabalho e buscas por melhores empregos. No ciclo limite, pode ocorrer maior interesse no processo de ensino e aprendizagem do que no domínio do conteúdo.

A minoria dos docentes (dez) está na etapa 3 (30 e 40 anos), no ciclo positivo, com grande capacidade física e intelectual e confiança em si mesmo, buscando ser mais competentes no seu trabalho. Pode ser uma fase de estabilização profissional e até de busca por promoção, fase em que normalmente contribuem bastante institucionalmente.

Uma minoria (dez) de docentes classificados na etapa 4 (40 a 50 anos), no ciclo positivo. São professores que podem estar adaptados à maturidade, com novos papéis na instituição e no sistema educativo, e que mantêm os princípios e os costumes da escola, e também podem ser aqueles que assumem maior responsabilidade junto à gestão, distanciando-se, na medida do possível, da sala de aula. Expõe-se o número expressivo de docentes na fase mais produtiva da carreira.

Por outro lado, no ciclo limite, podem revelar não adaptação às mudanças, estagnação, amargura, queixas de quase tudo, inclusive dos colegas e até apresentarem cinismos. É pouco provável que se interessem por formação e pelo seu desenvolvimento profissional, o que não ocorreu nesse grupo, pois a maioria indica que participa da formação continuada e desenvolve mudanças na sua prática.

E, por fim, uma minoria significativa (4) de docentes (a partir de 55 anos), em fase de preparação para aposentadoria, em que afrouxam a disciplina, assim como as exigências quanto aos estudantes, conforme Marcelo (1999, p. 66):

Encontram-se três padrões de reação face a esta etapa: é uma maior perspectiva positiva, supõe um interesse em se especializar ainda mais, uma maior preocupação com a aprendizagem dos alunos, trabalhando com colegas com quem se dá melhor. Um segundo padrão é o 'defensivo' e, sendo semelhante ao anterior, mostra menos otimismo e uma atitude menos generosa face as experiências passadas. Finalmente, os 'desencantados', pessoas que adotam padrões de desencanto em relação às experiências passadas, estão cansadas e podem ser uma frustração para os professores mais jovens.

No caso dos participantes deste estudo, uma minoria dos trinta e três professores encontram-se nessa etapa de preparo para aposentadoria. No entanto, como as respostas indicam uma participação intensa na formação, é possível que ainda não pensem em se aposentar.

3.4 A PRÁTICA REELABORADA NOS PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM E O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

A formação continuada do docente do Ensino Superior e os impactos de seu desenvolvimento profissional resultam da combinação de seu interesse e engajamento pessoal com a responsabilidade institucional de assegurar processos de formação continuada valorizando as possibilidades formativas por meio de ações e de políticas de gestão.

A intencionalidade da reflexão sobre a prática docente se coloca na compreensão de que o professor pode, sim, se preocupar em analisar os problemas que envolvem a sua prática e, principalmente, considerar todos os elementos que compõem a sua atuação profissional, no intuito de “elaborar uma compreensão

teórica sobre aqueles elementos que condicionam a sua prática profissional, mas dos quais pode não ter consciência” (GHEDIN, 2002, p. 155).

A possibilidade de, ao longo da carreira, os docentes obterem os saberes necessários para as reflexões da prática são desafios permanentes dos programas de formação continuada. Essas possibilidades podem estar relacionadas, além das experiências da docência (que também geram saberes docentes), a processos formativos institucionais e colaborativos de aprendizagem. Os relatos dos gestores e dos professores expressam essas possibilidades.

Na busca pelos impactos da formação continuada e do desenvolvimento profissional docente na prática dos docentes:

[...] o essencial é o de fato conceber ensino como uma atividade complexa que se desenvolve em cenários singulares, claramente determinada pelo contexto, com resultado em grande parte sempre imprevisíveis e carregada de conflitos de valor que exigem opções éticas e políticas (MARCELO, 1999, p. 39).

Compreende-se que a formação perpassa dimensões pessoais, relacionais, situacionais e institucionais (MARCELO, 1999), relevantes para que professor construa o seu próprio desenvolvimento.

3.4.1 Organização do contexto institucional e atuação docente

Este item trata da busca pela compreensão dessas mudanças, se estão ocorrendo com base nas respostas dos participantes dos programas de formação continuada das IES participantes deste estudo. A prática docente, expressa na organização do contexto institucional e da sala de aula, norteou a definição dessas categorias, conforme se vê no Quadro 33.

Quadro 33 – Categoria prática docente

Categorias	Subcategorias	Aspectos da análise
	3.1 Organização do contexto institucional e da sala de aula	3.1.1 Revela o contexto institucional, compreende seu papel nesse contexto; é sujeito ativo, atuando criticamente
		3.1.2 Atuação docente na perspectiva reflexiva
	3.2 Incentivo à	3.2.1 Valorização das experiências e dúvidas dos estudantes
		3.2.2 Compartilhamento com os estudantes: o

3 Prática docente	participação do estudante e variação de estímulo no processo de aprendizagem	protagonismo dos processos de ensino e aprendizagem por meio de mediação pedagógica e metodologias participativas
		3.2.3 Disponibilidade de recursos audiovisuais diversos estimulando a diversidade e a criatividade
	3.3 Relação com a matéria específica de ensino e uso de comunicação adequada	3.2.1 Elucidação de conceitos: faz analogias
		3.3.2 Comunicação em linguagem acessível
		3.3.3 Relação teoria com a prática
	3.4 Relação professor/aluno	3.4.1 Reconhecimento como um profissional em contexto social, econômico, cultural e político, assim como seus estudantes
		3.4.2 Percepção das condições históricas do contexto; provoca permanente reflexão da sua caminhada e por consequência dos alunos
		3.4.3 Estabelecimento de relação dialógica, provocando mudanças de perspectivas nos alunos

Fonte: a autora, 2021.

Na busca pelas impressões dos docentes sobre os aspectos de análise: “o contexto institucional, compreende seu papel nesse contexto; é sujeito ativo, atuando criticamente” e “provoca permanente reflexão da sua caminhada e por consequência dos alunos”, o instrumento de pesquisa tinha como questionamento: Por meio da formação continuada recebida, as suas práticas de ensino buscam favorecer aos estudantes a compreensão sobre o contexto da graduação e o papel que exercem? Isso se revela no Quadro 34, a seguir.

Quadro 34 – Papel que os estudantes exercem

		Descritores			
		1	2	3	4
5	P1	Acadêmicos e futuros pesquisadores	Sujeitos ativos e críticos	Indivíduos com percepção de si mesmos nos diversos contextos	Profissionais preparados para o mercado de trabalho

P2				
P3				
P4				
P5				
P6				
P7				
P8				
P9				
P10				
P11				
P12				
P13				
P14				
P15				
P16				
P17				
P18				
P19				
P20				
P21				
P22				
P23				
P24				
P25				
P26				
P27				
P28				
P29				
P30				
P31				
P32				
P33				
Índice de intensidade	Minoria	Maioria	Maioria	Maioria

Fonte: a autora, 2021.

A leitura do Quadro 34 demonstra que a maioria dos professores assinalou “sujeitos ativos e críticos”; “indivíduos com percepção de si mesmos nos diversos contextos” e “profissionais preparados para o mercado do trabalho”. Obteve-se o seguinte relato dos professores (P15) e (P12):

Com a melhoria das aulas, tive maior participação dos alunos, mais interação, discussões, eles se envolveram mais, foram mais críticos, buscaram informações (P15).

Melhorou a visão sistêmica do processo de ensino e de aprendizagem e o papel de motivador no aprendizado do estudante (P12).

Os relatos indicam superação dos processos transmissivos e individualistas de ensino e aprendizagem, para uma elaboração mais complexa desses processos

na educação superior: a passagem de uma cultura de “aulas dadas e conteúdos vencidos” para uma cultura de “práticas participativas”, porém não ocorre em um processo passivo e sem questionamentos. Com efeito, os professores se sentem “mexidos”, desafiados a abandonarem a “zona de conforto”, e enfrentarem desafios, conforme relatos dos professores (P17) e (P16):

Trouxe mudanças reais no uso de novas metodologias e formas de avaliação. Me fez buscar metodologias que promovam ao estudante o protagonismo em sala de aula, tornando-o responsável pela conquista do seu conhecimento. Me fez pesquisar em diferentes Universidades (principalmente na Cornell University, uma referência pra mim) novas formas de avaliação, buscando aplicar avaliações em equipes e desenvolvimentos de projetos. A participação nos programas de formação continuada "mexeu" muito comigo como professora, me desafiou, me fez questionar minhas metodologias, minhas práticas docentes. Me tirou da zona de conforto... desafiador, mas é bom... importante (P17).

Ampliou a visão sobre métodos alternativos de ensino/aprendizagem (P16).

O questionário de pesquisa solicitou que os professores relatassem as mudanças que ocorreram na sua prática docente, a partir da participação no programa de formação continuada institucional. As respostas a seguir contêm indicações dos impactos e das mudanças ocorridas, por meio dos relatos dos professores (P10), (P9), (P14) e (P18):

Acredito que a principal mudança ocorrida na prática docente, é compreender que precisamos buscar diferentes formas e alternativas para promover um processo de ensino aprendizagem significativo, estabelecendo claramente o papel do professor e do aluno nesse processo. Isso me fez rever algumas práticas em sala de aula. Desenvolvi mais empatia, me colocando no lugar do aluno em muitos momentos (P10).

A forma de olhar os estudantes, passar a reconhecê-los como parte do processo, sujeitos ativos da aprendizagem (P9).

A formação continuada melhorou meu desempenho na prática docente, além de fornecer subsídio para o uso de metodologias de ensino e aprendizagem e processos avaliativos (P14).

Diversos e diferentes pontos abordados durante a formação continuada foram extremamente relevantes no meu dia a dia como professora: 1) O primeiro deles é referente a avaliação do estudante, a importância da avaliação diagnóstica, formativa e somativa. Suas diferentes formas de aplicação, não necessariamente me limitando ao modo tradicional que utilizava anteriormente. 2) A importância de trabalhar o ensino-aprendizagem de uma forma que o aprendizado do acadêmico o leve a refletir e encontrar soluções para problemas que hoje não existem, ou seja,

ensiná-lo a pensar, raciocinar, ponderar e criar alternativas para situações e conflitos futuros. 3) A importância de sempre se preparar para o ensino de novas gerações, respeitando e direcionando seu conhecimento da melhor forma. Entendendo que, atualmente, passar o conhecimento não basta, isto os estudantes alcançam facilmente, temos que direcioná-los na aplicação destes conhecimentos e isto é um grande desafio (P18).

Os professores participantes dos programas de formação continuada compreendem as relações do processo didático, que os envolve e que envolvem os estudantes em uma dinâmica nas conexões do processo didático. As descrições apontam que a maioria compreende seu papel nesse contexto como um sujeito ativo, atuando criticamente e assumindo-se como responsável e como protagonista da atuação docente.

A minoria assinalou que a participação na formação continuada promoveu a relação professor/professor e a relação professor/estudante. As respostas demonstram que os participantes do estudo percebem a formação continuada ofertada, alterando as relações no processo de ensino e aprendizagem.

3.4.2 Incentivo à participação do estudante no processo de aprendizagem

A subcategoria “vivências dos estudantes em relação ao seu processo de aprendizagem” versa sobre o que se refere particularmente suas experiências e estímulos dos professores.

O próximo item (Quadro 35) do instrumento de pesquisa buscou verificar com os respondentes se, depois de participarem do programa de formação continuada da IES, as práticas de ensino concretizaram a relação entre a aprendizagem dos estudantes e o currículo do curso.

Quadro 35 – Prática docente e aprendizagem do estudante

	Descritores					
	1	2	3	4	5	6

		Valorizar as experiências dos estudantes	Incentivar a participação dos estudantes	Variar as metodologias nos processos de aprendizagem	Sanar as dúvidas dos estudantes	Provocar mudanças de perspectivas nos estudantes por de uma relação dialógica	Promover o protagonismo dos estudantes por meio de mediação pedagógica
Sujeitos	P1						
	P2						
	P3						
	P4						
	P5						
	P6						
	P7						
	P8						
	P9						
	P10						
	P11						
	P12						
	P13						
	P14						
	P15						
	P16						
	P17						
	P18						
	P19						
	P20						
	P21						
	P22						
	P23						
	P24						
	P25						
	P26						
	P27						
	P28						
	P29						
	P30						
	P31						
	P32						
	P33						
Índice de intensidade		Maioria	Maioria	Maioria	Minoria	Minoria	Maioria

Fonte: a autora, 2021.

A leitura do Quadro 35 aponta que a maioria assinalou “valorizar as experiências dos estudantes”, “incentivar a participação dos estudantes”, “variando as metodologias no processo de aprendizagem” e “promover o protagonismo dos

estudantes por meio de mediação pedagógica”. Conforme relatos dos professores (P2), (P7), (P8) e (P21), essas situações são exemplificadas e podem ser percebidas a seguir:

Maior dedicação ao estudo das práticas docentes, buscando pontualmente artigos da área. Busca de elementos de metodologias para o enriquecimento da minha prática. Maior atenção à ligação (que deveria existir) entre a minha disciplina e as demais e ao currículo como um todo (P2).

O maior benefício da formação continuada para a minha prática docente foi proporcionar uma nova concepção de avaliação, na qual priorizo a formação e o desenvolvimento do aluno, e não apenas os resultados e a memorização (P7).

Ressignificar o papel do docente no contexto de ensino e aprendizagem (P8).

A principal contribuição foi enxergar novas possibilidades para a sala de aula, para os processos avaliativos. Nesse sentido, os trabalhos colaborativos foram excepcionais, deu para aprender muito (P21).

A minoria dos professores assinalou que “busca sanar as dúvidas dos estudantes”, o que expressa uma perspectiva transmissiva. A minoria assinalou também que “provoca mudanças de perspectiva nos estudantes por meio de uma relação dialógica”.

Estas respostas indicam que alguns docentes ainda não realizam mudanças em suas práticas centradas na transmissão de conteúdos. Contudo, a maioria apontou para mudanças, incluindo a participação dos estudantes nos processos de ensino e aprendizagem.

3.4.3 Relação com a matéria e uso de comunicação adequada

Relato da última sessão do instrumento de pesquisa, denominada sessão 4, trata da prática docente e é norteadada pela subcategoria: “Relação com a matéria específica de ensino e uso de comunicação adequada” e os respectivos aspectos de análise: “elucidação de conceitos: faz analogias”, “comunicação em linguagem acessível” e “relação teoria com a prática”.

No referente aos planos de aulas às respostas dos participantes da pesquisa tem-se as seguintes indicações no Quadro 36.

Quadro 36 – Planos de aula

		Descritores					
		1	2	3	4	5	6
		Elucidação de conceitos	Analogias adequadas	Uso de linguagem acessível	Emprego de linguagem contextualizada e adequada	Relação teoria e prática integrando áreas afins	Não se aplica
Sujeitos	P1						
	P2						
	P3						
	P4						
	P5						
	P6						
	P7						
	P8						
	P9						
	P10						
	P11						
	P12						
	P13						
	P14						
	P15						
	P16						
	P17						
	P18						
	P19						
	P20						
	P21						
	P22						
	P23						
	P24						
	P25						
	P26						
	P27						
	P28						
	P29						
	P30						
	P31						
	P32						
	P33						
Índice de intensidade		Maioria	Minoria	Minoria	Maioria	Maioria	Singular

Fonte: a autora, 2020.

A leitura do Quadro 36 demonstra contradições: a maioria assinalou que os planos de aula preveem “elucidação de conceitos”, o que remete a uma prática transmissiva. Porém, a maioria assinalou “relação entre teoria e prática integrando áreas afins”, “emprego de linguagem contextualizada e adequada”, o que remete a

processos mais participativos e marca um processo de transição das práticas ditas tradicionais para práticas coletivas, como se percebe, inclusive, no relato dos docentes (P26) e (P19):

Mudanças no planejamento de aulas. Implementação de aulas que promovam a atuação ativa do estudante. Compreensão mais abrangente sobre avaliação da aprendizagem, promoveram mudanças significativas no planejamento das minhas ações docentes (P 26).

[...] destaco que minha disciplina não fica mais limitada à apenas uma lista de conteúdos, como apresentado na ementa. As avaliações diagnósticas e formativas são muito importantes para o desenvolvimento do aluno. Eles ficam mais conscientes de que precisam fazer para aprender (P19).

Na visão dos professores quanto aos estudantes, é novidade mudar de uma aprendizagem de memorização e passividade para os desafios de realizar as operações mentais mais complexas. Essas dificuldades desafiam o docente a buscar mudanças nos processos de “ensinagem”, conceito definido por Anastasiou (2015, p. 20):

Trata-se de uma ação de ensino da qual resulta a aprendizagem do estudante, superando o simples dizer do conteúdo por parte do professor, pois é sabido que na aula tradicional, que se encerra numa simples exposição de tópicos, somente há garantia da citada exposição de tópicos, e nada pode se afirmar acerca da apreensão do conteúdo pelo aluno. Nessa superação da exposição tradicional como única forma de explicitar os conteúdos é que se inserem as estratégias de ensinagem.

Essas situações conflituosas e transitórias que envolvem os processos de mudança da prática docente se constituem matéria-prima a ser considerada nos programas de formação continuada. Não se trata de realizar uma formação continuada centrada em prescrições aos processos, mas do exame das dificuldades ao mesmo tempo em que se reconhece o compromisso dos professores com as mudanças do processo de ensino como processo de ensino e aprendizagem, ou seja, um processo de ensinagem.

3.4.4 Profissional em contexto

Investiguei nas análises dos dados a subcategoria Relação professor/aluno, os aspectos: “reconhecimento como um profissional em contexto social, econômico, cultural e político, assim como seus estudantes”; “percepção das condições

históricas do contexto e provoca permanente reflexão da sua caminhada e por consequência dos alunos” e “estabelecimento de relação dialógica e provocando mudanças de perspectivas nos alunos”. Busquei as indicações dos docentes que passaram por um processo de formação continuada para encontrar evidências desse processo nas práticas dos sujeitos envolvidos na presente pesquisa.

O instrumento de pesquisa questiona a respeito de como professor se reconhece como profissional/professor, conforme mostra o Quadro 37.

Quadro 37 – Professor/profissional

		Descritores							
		1	2	3	4	5	6	7	8
		Inserido num contexto social, econômico, cultural e político assim como seus estudantes	Atento às condições históricas do contexto	Reflexivo sobre a sua caminhada e, por consequência, sobre a dos estudantes	Promotor das aprendizagens dos estudantes	Cumpridor do programa	Formador para o mercado de trabalho	Formador de bons profissionais para o mundo do trabalho	Defensor de melhorias da categoria docente
Sujeitos	P1								
	P2								
	P3								
	P4								
	P5								
	P6								
	P7								
	P8								
	P9								
	P10								
	P11								
	P12								
	P13								
	P14								
	P15								
	P16								
	P17								
	P18								
	P19								
	P20								
	P21								
	P22								
	P23								
	P24								

P25								
P26								
P27								
P28								
P29								
P30								
P31								
P32								
P33								
Índice de intensidade	Maioria	Maioria	Maioria	Maioria	Minoria	Minoria	Maioria	Minoria

Fonte: a autora, 2021.

A leitura do Quadro 37 mostra que a maioria assinalou que o docente se reconhece “inserido num contexto social, econômico, cultural e político, assim como seus estudantes”, “atento às condições históricas do contexto”, “reflexivo sobre sua caminhada e, por consequência, sobre a dos estudantes”, “promotor da aprendizagem dos estudantes” e “formador de bons profissionais para o mundo do trabalho”.

Nos relatos dos gestores, responsáveis institucionais pelos programas e dos professores participantes da formação continuada, o relato do gestor (GD) reforça essa perspectiva:

Vejo que há uma ressignificação da prática docente a partir do momento que ele compreende o papel da universidade, bem como o seu papel dentro desse contexto, refletindo e replanejando o processo de ensino-aprendizagem (GD)

Para desenvolver a análise e apontar, ao final deste estudo, as possíveis mudanças na prática dos professores que participam de programas de formação, trouxe Cunha (1989, p. 169), que, ao pesquisar sobre o “bom professor”, desenvolveu contribuições para programas de formação e ações junto aos docentes. Portanto, é fundamental que o professor compreenda a si mesmo como alguém contextualizado e analise o contexto onde vive, a sua realidade e linguagem, as forças sociais, as relações interpessoais e, inclusive, os valores institucionais. O relato do gestor (GE) expressa esse compromisso profissional docente:

Docentes refletindo mais sobre a própria prática, engajados na construção do currículo do curso, discutindo metodologias e diferentes formas de avaliação (GE).

A formação do professor passa pelo exercício de descoberta e análise da projeção que ele, como sujeito, faz da docência. Para tanto, tem-se a explanação do sujeito (GB):

Maior compreensão da relação entre técnica e política, entre conteúdo e forma e entre teoria e prática (GB).

A ideia de uma educação dialógica, defende que o estudante seja o principal sujeito da aprendizagem. Partindo para uma nova concepção de ensino, procura produzir um conhecimento divergente e formas alternativas de utilizar o conhecimento existente. O relato docente (P19), a seguir, confirma esta mudança:

Acho que estou mais consciente e mais crítica com relação à minha prática. Sei que preciso ser mais disciplinada e organizar/planejar melhor minhas atividades. Enquanto estudante já havia descoberto que é possível aprender em momentos de prova. Como professora, grande parte dos meus feedbacks era formativo, mesmo quando não sabia que o nome era esse..., mas amei descobrir que posso pensar no projeto para minha disciplina a partir dos resultados de aprendizagem e não das metas de ensino [...] (P19).

A prática que dá sentido às inquietações do ser humano. Uma prática comprometida está expressa nos relatos a seguir, conforme os sujeitos (P1); (P5) e (P20):

Uma oportunidade de pensar na minha prática como docente, além de promoção de um maior engajamento com os cursos de graduação do meu Campus (P1).

Melhoria no planejamento das disciplinas ministradas; Mudança no sistema de avaliação dos alunos (saindo do "tradicional" de avaliação apenas descritivas); Melhor entendimento do meu papel enquanto docente (P5).

O filósofo Cortella se diz "maior aprendiz" - e eu também amo aprender!!! (já amava, mesmo antes de conhecer o termo "life long learner"). Para mim, não há possibilidade de ensinar se eu não souber aprender... Acredito que a formação continuada é essencial para que possamos entender as diversas propostas na área de educação/gestão e refletir sobre elas, adotando-as verdadeiramente ou refutando-as conscientemente, se for o caso. Nos momentos coletivos de formação continuada é possível debater com colegas de departamentos/áreas diferentes (e isso promove maior interação entre docentes), além de trocar informações sobre superação de dificuldades em sala nos mais diferentes contextos (o que pode promover

melhor interação com os alunos também). Nos momentos individuais de formação continuada é possível buscar em lives e livros aspectos específicos para sanar questões pontuais. Melhor dizendo, para "maiores aprendizagens" a formação continuada também vai ocorrer de maneira não sistematizada, assistindo a filmes, interagindo com a natureza e resistindo à pandemia (P20).

Na educação superior, a profissão é marcada pelo exercício do ensino, da pesquisa e da extensão, o que exige um olhar do docente para além de sua(s) disciplina(s), uma integração ampla e complexa das percepções do corpo docente sobre o currículo do curso, os estudantes, a instituição, a sociedade e os diversos atores dos processos de ensino e aprendizagem na educação superior. Tal empreitada não é fácil, pois o professor, ao ingressar no Ensino superior, advém de uma formação especializada iniciada na graduação, à qual se agregam mestrado e doutorado. A formação inicial do professor, que o torna profissional em uma determinada área de conhecimento, nem sempre favorece sua formação para a docência, como ressaltam Anastasiou (2015), Cunha (2013; 2018), Imbernom (2009; 2011) e Veiga (2016) ao longo do texto.

Analisar reflexivamente suas ações para entendê-las no seu contexto é um dos caminhos fundamentais para o docente. Ele precisa compreender que o que irá aprender para se tornar um profissional precisa acontecer na prática. Aprender na prática significa que os professores em formação utilizarão de exemplos práticos, terão materiais de apoio, poderão realizar observações de ensino, analisar os diários de professores, ver exemplos de aulas etc. A análise das práticas poderá dar início ao processo de reflexão sobre tais ações para entender o contexto da sala de aula e da escola. Aprender a conviver, socializar, analisar e refletir sobre a prática docente ampliará o reconhecimento dos professores de que eles são a chave do processo de ensino e aprendizagem e, ao perceberem que possuem diferentes alternativas para reagir, intervir e modificar o contexto de "ensinagem" (ANASTASIOU, 2015), estarão consolidados como profissionais formados para pensar, refletir, avaliar, pesquisar e proporcionar oportunidades para o seu próprio desenvolvimento profissional.

4. INFERÊNCIAS PROVISÓRIAS DAS POSSÍVEIS TESSITURAS

Neste capítulo, realizei as inferências provisórias das possíveis tessituras dos dados coletados e descritos nos capítulos anteriores, em busca dos impactos de programas de formação continuada para a prática docente e desenvolvimento profissional dos professores da educação superior, a fim de indicar as possíveis mudanças ocorridas nesta prática e no desenvolvimento profissional dos professores participantes da pesquisa. Para tanto, cruzam-se as tramas dos programas de formação continuada institucionais e das tessituras da formação continuada vivenciadas pela docência na educação superior.

A partir dos resultados da análise documental nas IES, com os posicionamentos dos gestores institucionais e dos professores participantes dos programas de formação continuada, identificados nas respostas aos instrumentos de pesquisa, foi possível realizar inferências das tessituras.

4.1 AS TESSITURAS DOS GRUPOS (GESTORES E PROFESSORES) E OS PROGRAMAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA

A partir das análises dos grupos participantes da pesquisa sobre os programas de formação continuada das IES, chama atenção o pouco tempo de existência desses programas nas referidas instituições, com exceção de uma IES, que já realiza o programa há 11 e 15 anos, enquanto as outras existem há cinco anos. Isso demonstra a existência de IES mais experientes na criação e desenvolvimento de políticas de formação continuada e de outras iniciando esse processo. Busquei em autores como Marcelo (1999), Anastasiou (2015), Veiga (2009; 2011; 2016; 2017) e Imbernón (2009; 2011; 2012) os subsídios teóricos para as análises aqui realizadas.

A “infância” dos programas institucionais de formação continuada denota que as discussões sobre a implementação de tais políticas são bem recentes no Brasil. Formar professores implica compreender o contexto da instituição na sociedade, a formação de pessoas adultas, a importância do papel da docência, a “profundidade científico-pedagógica que os capacite a enfrentar questões fundamentais da escola como instituição social, uma prática social que pressupõem as ideias de formação, reflexão e crítica” (VEIGA, 2009, p. 25).

Uma universidade socialmente constituída entende que o professor não “chega pronto” para dar conta de toda a complexidade que envolve a formação de sujeitos adultos em contextos sociais e culturais tão diversos, como é o caso das IES públicas do Brasil. Para tanto, organiza-se institucional, política e pedagogicamente para uma formação continuada que prepare e ampare o professor em desafios para além do conhecimento específico.

“[...] as turmas são heterogêneas, o que exige do professor uma postura diferenciada em sala de aula. O aluno é outro e não basta ao professor titulação de mestre ou doutor, ser um pesquisador atuante, ser renomado no mundo do trabalho e não ser capaz de exercer a docência com qualidade. Nesse sentido, diante das dificuldades do estudante a formação pedagógica é uma necessidade imperiosa”. (VEIGA, 2016, p. 111).

Por meio desta pesquisa, foi possível localizar IES com propostas iniciais de programa de formação e IES com propostas mais experientes quanto aos desafios formativos, para que os professores possam continuamente apropriar-se de conhecimentos e reverem suas crenças e práticas, com os quais reelaboram novos e distintos trajetos de desenvolvimento profissional. Portanto, quanto mais a gestão institucional e o coletivo docente estabelecerem redes de diálogo, mais será possível ter profissionais melhor preparados e mais seguros diante das mudanças e incertezas dos processos formativos de si, para os pares, para os estudantes e para a sociedade.

Causa conforto a percepção de que a formação continuada para docência na educação superior tem ocupado lugar de destaque na conjuntura das universidades. O entendimento sobre esses programas, suas intencionalidades e propósitos perpassa a compreensão do contexto e da historicidade dessa formação, pois, aos poucos, as instituições e os docentes “[...] estão sendo pressionados a mudar de ideia porque, apesar da fragilidade legal que orienta a se desenvolver para o exercício da docência, as discussões sobre o tema nos fóruns, congressos e meios acadêmicos vêm ficando cada vez mais presentes” (VEIGA, 2016, p. 112), inclusive em áreas de conhecimento mais voltadas para a profissionalização técnica.

Os relatos dos gestores afirmam existir nas IES um departamento que desenvolve e acompanha o programa de formação continuada, indicando uma responsabilização institucional. “A educação superior se universalizou e muita gente tem acesso a uma instituição educativa. O estudante apresenta muitas

fragilidades provenientes da escola básica” (VEIGA, 2016, p. 111). Estudos indicam que não é possível que os professores da educação superior deem conta isoladamente do processo de ensino e aprendizagem. Dessa forma, percebe-se que as políticas institucionais estão caminhando para a criação de espaços que se responsabilizam pelos processos formativos da docência, o que tem reflexos pessoais e coletivos na docência, nos estudantes e nas universidades.

No item do questionário, a informação é de que a formação é efetivada por “formadores externos contratados”. Por um lado, indica disposição institucional em investir nos programas de formação continuada, por outro, percebe-se pouca interação interna entre os sujeitos participantes de programa de formação continuada das IES, o que pode demonstrar ausência de atitudes colaborativas no coletivo docente, uma vez que as instituições contam com pesquisadores capazes de colaborar em seus processos formativos e nos dos colegas. Entretanto, não se observa a importância do colega professor nos processos de aprendizagem mútuas e mais colaborativas.

Nas tessituras possíveis às análises dos gestores e professores, é oportuno citar as percepções dos professores sobre os programas de formação continuada. A maioria deles afirmou que tais programas ocorrem de maneira sazonal, no início e/ou no fim do período letivo, expondo uma cultura de formação de maneira pontual e não continuada. Essa mesma situação relaciona-se com as percepções dos gestores sobre a necessidade de contratação de formadores externos contratados, e traduz a pouca interação entre os sujeitos participantes e o programa de formação continuada. Isso se coloca em contraponto ao que os estudos confirmam sobre o princípio de formação de professores ser de conceber a formação de professores de modo contínuo (MARCELO, 1999). Porém, um docente registrou na opção “outros”, haja vista que, depois de 2016, a formação continuada passou a ser permanente e tem mudado, demonstrando que os programas estão em avanço, parecendo, portanto, em curso um novo cenário.

É bastante representativo o fato de a maioria dos respondentes afirmarem que participam do programa de formação continuada por iniciativa própria, o que pode ser indício de mais consciência sobre a necessidade de subsídios para o exercício da docência na educação superior.

Também foi possível constatar que, para a maioria dos gestores institucionais, a formação continuada desenvolvida na sua instituição promove a reflexão sobre a docência; promove a qualificação do professor, envolvendo alternativas pedagógicas motivadoras e promotoras da aprendizagem significativa dos estudantes por meio de cursos, oficinas, palestras de atualização didático-pedagógica e revisão de práticas; e orienta as práticas de ensino que abarcam alternativas metodológicas e avaliativas. O maior número de reações indica uma diversidade de possibilidades de resultados formativos, questões indispensáveis em processos que preparam para a complexidade da docência na educação superior, bem como uma perspectiva do “[...] ensino como uma atividade complexa, que se desenvolve em cenários singulares, claramente determinada pelo contexto, com resultados em grande parte imprevisíveis e carregadas de conflitos” (MARCELO, 1999, p. 39).

A totalidade dos gestores indicou o uso de “recursos de tecnologias educacionais nas formações” e “oficinas realizadas pelos colegas docentes ou externos”, tipos de formação ofertados em todas as IES. A maioria dos gestores sinalizou: “palestras”, “curso de formação pedagógica”, “cursos de avaliação”; “semana Pedagógica ou Jornada Pedagógica”; “atividades continuadas (durante todo o ano letivo)”.

Depreende-se, sob essa ótica, que os apontamentos demonstram a compreensão da necessidade de processos formativos contínuos, “[...] a formação de professores representa um encontro entre pessoas adultas, uma interação entre formador e formando, com uma intenção de mudança, desenvolvida num contexto organizado e institucional mais ou menos delimitado” (MARCELO, 1999, p. 22). Ou seja, pela participação consciente do formador e do formando e a busca de objetivos comuns, percebe-se o comprometimento organizacional e individual (professores) em todo o processo.

Em consonância aos gestores, a maioria dos professores também indicou que os tipos de formação que mais contribuem para a sua formação docente são as “palestras”, “oficinas realizadas pelos colegas docentes ou externos”; “grupos colaborativos”; “cursos sobre educação” e “oficinas de avaliação”.

Em se tratando das temáticas mais abordadas nos programas de formação continuada, a totalidade dos gestores institucionais assinalou “avaliação da aprendizagem”, o que pode exprimir uma percepção da importância sobre a

avaliação dos processos de ensino e aprendizagem, indicando que precisa ser cuidado pelos gestores dos programas. Também a maioria dos gestores indicou as temáticas “formação pedagógica; didática e uso das tecnologias educacionais”, pois “[...] o esforço acadêmico de delineamento dos saberes/conhecimentos necessários ao professor não tem a pretensão de esgotar seu delineamento, porque seria simplificar um processo que é, por natureza complexo” (CUNHA, 2010, p. 23). Infere-se, assim, que são válidas as tentativas de melhor atender, dependendo do contexto institucional e dos sujeitos envolvidos. Para Zabalza (2004, p. 106), “[...] são muitas as dimensões e os componentes que definem a ação docente, e quase todas se inter-relacionam”. Portanto, não é fácil definir um modelo de formação que abarque a totalidade de saberes necessários à docência na educação superior.

Verificou-se, na sequência, que a totalidade dos gestores apontou como desafio romper com a “distância existente entre a prática e as dimensões teóricas necessárias ao ensino”. Entende-se, com isso, que a formação docente considera como aspectos básicos para a sua realização: o conhecimento teórico sobre o campo de conhecimento que se almeja atuar, o conhecimento sobre a natureza e sua constituição e propósito tanto do saber pedagógico como do saber docente.

Em relação ao campo do conhecimento, destaca-se aqui a necessidade de se conhecer as relações que a área de conhecimento tem com as demais, sua origem e história, articuladas às concepções de ser humano, de mundo e de ciência, que constituem as interfaces do ensino e da aprendizagem, para que esteja articulada aos conhecimentos pedagógicos.

É fácil compreender a fragilidade da profissão docente quando se entende que uma profissão só se estabelece quando há um conhecimento que lhe é específico e teoricamente fundamentado. Não são muitas as justificativas teóricas dadas pelos professores sobre suas decisões e práticas; portanto, é um fazer com escassos saberes profissionais, ainda que haja uma base empírica de ação que lhes permita o exercício da profissão (CUNHA, 2018, p.8).

Para demonstrar a atuação que separa a teoria e a prática e a fragilidade nas justificativas das decisões tomadas na execução nos planos de ensino, Roldão (2008) esclarece que o conhecimento profissional qualificador de professores para o exercício é a especificidade do saber docente. Esse conhecimento norteia as práticas de formação de professores e permite desempenhar adequadamente ações

de ensinar, pensar e teorizar, de modo a dominar os instrumentos da sua efetiva e permanente melhoria. E Roldão (2008, p. 42) conclui que “Importa assim desconstruir a ideia do professor como apenas um “prático”, tanto quanto a do professor como a do “apresentador” de conhecimento formalizado”.

A maioria dos gestores apontou que o desafio em relação à formação continuada é manter o diálogo constante com os docentes (docente/docente; gestão/docente e gestão/docente/estudante). A maioria dos gestores também mencionou ser um desafio “ofertar formações que atraiam e engajem os docentes por meio de formações permanentes, alinhadas com objetivos claros e transferíveis para a prática”; “promover formação continuada como processo permanente de aperfeiçoamento” e “ofertar formações que atendam à realidade da sala de aula”, partindo das demandas reais e apoiando eficazmente o docente nas questões do ensino e aprendizagem. Percebe-se, então, um esforço em tornar os processos mais coletivos e em múltiplos espaços.

Os gestores participantes do estudo mencionaram como desafio “construir ambientes de formação docente apropriados”, “oportunizar formação significativa” e interessante que, de fato, contribua para o desenvolvimento profissional do professor e “favorecer espaços de formação continuada para o desenvolvimento docente”. Isso indica certa consonância entre os desafios enfrentados pelos gestores institucionais. Contudo, a questão “criar políticas permanentes de formação continuada das IES” não foi mencionada.

Para os professores, os desafios para participarem da formação referem-se justamente ao item que nenhum dos gestores assinalou: “criar políticas permanentes de formação continuada e de participação na formação”. A totalidade dos respondentes aponta a fragilidade das políticas institucionais de formação continuada quanto à condição de participação dos docentes, pois está garantida carga horária docente destinada no programa. Em contraponto, a maioria dos gestores mencionou que “o tempo para a formação nos programas de formação continuada é adequado para a formação”. Porém, tem IES que estabelece políticas de formação continuada que contemplam horas para a formação continuada do docente, o que demonstra um avanço importante para a carreira docente, mas ainda é minoria.

4.2 AS TESSITURAS DOS GRUPOS PARTICIPANTES E O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

Esse item refere-se à síntese das percepções dos professores referente à categoria 2 das unidades de análises definidas *a priori*, ao desenvolvimento profissional dos professores participantes dos programas de formação continuada e às subcategorias. Tratarei o desenvolvimento profissional docente como um processo individual e coletivo que se concretiza no local de trabalho, quer seja a escola ou a universidade, por meio de diferentes experiências, tanto formais como informais. Esse processo envolve a atuação profissional em contexto, contribuindo para mudanças na prática pedagógica (MARCELO, 1999; 2009).

Na perspectiva de melhor compreender os percursos e processos do desenvolvimento profissional docente na educação superior, encontrei:

O conceito de desenvolvimento profissional tem vindo a modificar-se durante a última década, sendo essa mudança motivada pela evolução da compreensão de como se produzem os processos de aprender a ensinar. na forma como os professores se definem a si mesmos e aos outros. É uma construção do **eu** profissional, que evolui ao longo das suas carreiras. (MARCELO, 2009, p. 8, grifo do autor).

A formação continuada tem o propósito de colaborar com o desenvolvimento profissional dos docentes nesse processo de transformação do conhecimento em aprendizagens. Para Marcelo (2009, p. 9), “[...] ‘desenvolvimento’ tem uma conotação de evolução e continuidade que, em nosso entender, supera a tradicional justaposição entre formação inicial e formação continuada dos professores”. Desse modo, entende-se desenvolvimento profissional docente como uma atitude permanente de indagação e de formulação de questões, a qual procura soluções e superação processos lineares historicamente constituídos. E ainda, como um processo que vai se construindo à medida que os docentes ganham conhecimentos, experiência e consciência profissional e vai despertando processos de mudanças na prática cotidiana, composto por processos interrelacionados, e jamais independentes.

A subcategoria de análise, que versa sobre “possíveis mudanças na prática de ensino” e “conhecimentos de conteúdos e método, mas sem reflexão”, trouxe as seguintes impressões. Considerando que a minoria assinalou “planejar aulas

expositivas com detalhamento de conteúdos” como algo que queira intencionalmente, demonstra que poucos professores planejam suas aulas numa lógica de vencer conteúdos. Isso demonstra, para o desenvolvimento das aptidões de sobrevivência do docente, que domina conteúdos e métodos, embora não consiga refletir sobre a escolha de um ou outro método (MARCELO, 1999).

A maioria optou por “planejar aulas com metodologias diversificadas”; “planejar aulas com processos avaliativos pensando na aprendizagem do estudante” e “refletir sobre o resultado dos estudantes”, indicando o aspecto de análise desenvolvimento da flexibilidade de ensino – por meio da reflexão no desenvolvimento da prática, com a escolha do método de modo crítico e intencional. Os professores demonstram ter competência nas aptidões básicas de ensino, dominando conteúdos e métodos e utilizando avaliação formativa para aferir a aprendizagem dos alunos, e desenvolvimento da flexibilidade de ensino – escolha de um ou outro método que já vem acompanhado de processos reflexivos MARCELO (1999). Conforme a maioria dos respondentes se posicionou, os programas de formação continuada provocam processos reflexivos em suas ações.

No que se refere ao aspecto de análise e de competência nas aptidões básicas de ensino, “domina conteúdos e métodos e realiza avaliação formativa com os alunos”. Quanto ao questionamento: entendo a gestão e o desenvolvimento da(s) minha(s) disciplina(s) como um componente do currículo dos cursos nos quais trabalho? A maioria dos respondentes optou por: “integrado num programa curricular”, “integrado a outras disciplinas” e “indispensável para a formação profissional dos estudantes”. Tal resultado revela que a maioria considera sua disciplina indispensável para a formação do estudante.

A maioria significativa entende sua disciplina “integrada num programa curricular e integrado a outras disciplinas”, o que pode indicar a superação de um modelo de isolamento das disciplinas em si mesmas. Nesse viés, “A educação e a formação do professorado devem romper essa forma de pensar que leva a analisar o progresso e a educação de modo linear, sem permitir a integração de outras formas de ensinar de aprender, de organizar-se” (IMBERNÓN, 2009, p. 14). Ganha terreno “a necessidade de estabelecer novos modelos relacionais e participativos na prática da formação” (IMBERNÓN, 2009, p. 16), pois a minoria assinalou que entende sua disciplina como integrada a um currículo.

Na subcategoria, o Desenvolvimento profissional docente e as mudanças do processo de avaliação, no concernente aos aspectos de análises: “gestão de classe integrada a um programa” e “domínio especializado de amplo repertório de métodos de ensino”, a maioria dos professores assinalou que, de maneira geral, o fazem com diversas metodologias de ensino, colocando o estudante como sujeito ativo no processo. No contexto da sociedade em constantes mudanças, exige-se processos formativos que atendam a essa complexidade da profissão, pois “[...] a formação assume um papel que transcende uma mera atualização científica, pedagógica e didática e se transforma na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação que as pessoas aprendam e se adaptem para poder conviver com a mudança e incerteza” (IMBERNÓN, 2011, p. 15).

Embora se percebam avanços, ainda há uma minoria significativa dos docentes realizando aulas por meio de pesquisas e seminários. A maioria também assinalou que realiza aulas de forma expositiva, com uso de quadro e multimídia, demonstrando um modo transmissivo na abordagem dos conteúdos, mas como contraponto destaca a participação dos estudantes nas aulas. Saliento, dessa forma, que o ensino transmissivo é ainda considerado como “normal” em percursos formativos institucionais.

Sobre a realização de avaliação continuada e formativa com diversidade de técnicas, em resposta ao questionamento sobre desempenho dos estudantes, a maioria sinalizou que o desempenho dos estudantes é observado por trabalhos e avaliações somativas, avaliações diagnósticas e formativas. Tal panorama demonstra a realização de avaliação continuada com diversificação nas práticas avaliativas do docente, convergindo para o que (MARCELO, 1999) trata como competência profissional – gestão de classe integrada a um programa de mudanças das práticas de avaliação. Assim, se expressam mudanças na avaliação de alunos, que já é levada a cabo de forma formativa e continuada por meio de várias técnicas. Isso se afirma a partir de uma minoria dos respondentes, que assinalaram que o desempenho dos estudantes é observado por avaliação somativa no final do semestre.

O desenvolvimento não é um processo uniforme, e sim caracterizado por constantes mudanças, e os conceitos teóricos explicam a natureza das mudanças e das problemáticas envolvidas. Não obstante, percebe-se a superação de modelos

avaliativos pontuais, realizados em um único momento no final do conteúdo ou do semestre.

A última subcategoria, da categoria Desenvolvimento profissional docente, nos aspectos de análise, versa sobre: “contribuição para o desenvolvimento didático dos colegas – mais experientes, presta assessoria, tutoria, supervisiona colegas menos experientes” e “participação em decisões educativas no processo de gestão”, em que a maioria dos professores assinalou que a formação continuada ofertada favorece que o professor espontaneamente compartilhe experiências e materiais didáticos com colegas de disciplinas. Existe também a contribuição para o desenvolvimento didático dos colegas pelos mais experientes, que prestam assessoria para colegas que estão em etapas anteriores (MARCELO, 1999).

Registra-se, outrossim, que a minoria dos professores tenha assinalado não prestar assessoria aos colegas de curso e colaborar com os docentes menos experientes. Desse modo, os dados desvendam ainda uma cultura de aprendizagem colaborativa limitada a alguns docentes.

A questão sobre a formação continuada e a participação nos processos educacionais desenvolvidos em sua IES, apresentou respostas que favorecem a participação institucional com: sugestões de melhoria nos processos de gestão no curso, bem como ações de melhoria nos índices de entrada e permanência dos estudantes no curso, com sugestões de projetos inovadores para a disciplina ou curso.

A maioria significativa dos professores se posicionou de maneira a indicar que o desenvolvimento profissional está no cotidiano da universidade, presentes nas ações e na prática docente. A formação continuada é um recurso importante nesses processos, pois os sujeitos professores só alteram suas práticas quando são capazes de refletir sobre si e sobre sua formação. A desconstrução é um processo em que se pode decompor a história de vida, identificando as mediações fundamentais, para recompor uma ação educativa e profissional consequente e fundamentada (CUNHA, 2006, p. 259).

Os programas de formação continuada, pelas respostas dos gestores institucionais e dos professores participantes, estão em busca de processos formativos com ações colegiadas e coletivas de ajuda mútua para o desenvolvimento profissional docente. Entende-se que, nesse contexto:

O desenvolvimento ocorre ao longo da vida; pode ser quantitativo e qualitativo; é multidimensional, se dá nas dimensões biológicas, social e psicológica; é multidirecional, pode ocorrer em diferentes percursos em função da dimensão individual; influenciado por muitos fatores e diferentes causas: biológicas, sociais, psicológicas, físicas e históricas (MARCELO, 1999, p. 57).

4.3 AS TESSITURAS DOS GRUPOS E AS MUDANÇAS NA PRÁTICA DOCENTE

A síntese, a seguir, é sobre as perspectivas dos professores referente à última categoria (3): “*prática docente* e as respectivas subcategorias: “organização do contexto institucional e da sala de aula”, “incentivo a participação do estudante e variação de estímulo no processo de aprendizagem”, “relação com a matéria específica de ensino e uso de comunicação adequada” e “relação professor/aluno”.

O desvendamento da prática é que provavelmente possa dar mais luz à trajetória rumo à transformação (CUNHA, 1989, p. 171). De acordo com esta afirmação, “[...] como professores, temos de modificar a rotina de nossos procedimentos didáticos, dispostos a interrogar nossos próprios saberes e explorar outros caminhos” (VEIGA, 2011, p. 280). Com essa intenção, desenvolvi as análises do estudo que, agora, trago à síntese sobre as possíveis mudanças (impactos) na prática dos docentes e do desenvolvimento profissional docente, que participam de programa de formação continuada.

Na subcategoria Organização do contexto institucional e da sala de aula, busquei as marcas da formação continuada na prática dos professores que participam de processos formativos contínuos de formação nas instituições. Para tanto, “[...] os processos de mudanças devem afetar a teoria implícita ou subjetiva dos professores, além de procurarem mudanças mais visíveis através de condutas. Pode ocorrer uma mudança maior ou menor na sua prática de ensino” (MARCELO, 1999, p. 47), o que difere de sujeito para sujeito. O autor afirma ainda que “as mudanças nestes elementos não é uma tarefa fácil”, pois são processos de aprendizagem que envolvem as dimensões pessoais de mudança, crenças e valores dos docentes, além de contextos e culturas diversas que podem reverberar também nos estudantes.

Sobre a prática docente que influencia de alguma maneira nos estudantes, a maioria assinalou que sua prática influencia em “sujeitos ativos e críticos”; “indivíduos com percepção de si mesmos nos diversos contextos” e “profissionais preparados para o mercado do trabalho”. É possível afirmar que se aprende a ensinar por meio da combinação de experiências, interações e situações diversas. Enfatizar o processo didático pela perspectiva relacional significa analisar suas características por meio de quatro dimensões: ensinar, aprender, pesquisar e avaliar. O processo didático, assim, desenvolve-se mediante ação recíproca e interdependente das dimensões fundamentais. “O processo didático se explicita pela ação docente das quatro dimensões – ensinar, aprender, pesquisar e avaliar – , considerando também a relação pedagógica, as estratégias de aprendizagem e de investigação e os caminhos didáticos e investigativos” (VEIGA, 2009, p. 53).

As respostas dos professores demonstram que a maioria compreende que seu papel nesse contexto é de “sujeito ativo atuando criticamente”, pois o “[...] professor, na relação com os alunos, proporciona-lhes o encontro com a realidade, levando em consideração a experiência e os saberes que eles já possuem e procurando articulá-los a novos saberes e práticas” (VEIGA, 2009, p. 56). Logo, os processos de ensino e aprendizagem envolvem um processo dinâmico de interação profunda entre os diversos sujeitos.

No entanto, uma minoria assinalou que a participação na formação continuada promoveu a relação professor/professor; a relação professor/estudante, indicando que alguns participantes do estudo ainda não percebem que formação continuada ofertada favorece a compreensão das relações envolvidas no processo de ensino e aprendizagem.

Para a subcategoria Incentivo a participação do estudante e variação de estímulo no processo de aprendizagem, os aspectos de análise foram: “valorização das experiências e dúvidas dos estudantes”; “compartilhamento com os estudantes: o protagonismo dos processos de ensino e aprendizagem por meio de mediação pedagógica e metodologias participativas” e “disponibilidade de recursos audiovisuais diversos estimulando a diversidade e a criatividade”. Assim, perguntados se, depois de participar do programa de formação continuada da IES, as práticas de ensino buscam concretizar a relação entre aprendizagem dos estudantes e o currículo do curso, a maioria assinalou “valorizar as experiências

dos estudantes”; “incentivar a participação dos estudantes; variar as metodologias no processo de aprendizagem” e “promover o protagonismo dos estudantes por meio de mediação pedagógica”.

Conforme relato dos docentes, há indícios de mudanças não somente nas ações dos estudantes, mas, antes, nas ações do docente. Para Anastasiou (2015, p. 34), o que interfere nesses processos de mudanças são:

[...] os comportamentos que dificultam o pensar; a impulsividade, a excessiva dependência em relação ao professor, a incapacidade para concentrar-se, a incapacidade para ver os significados, os processos de rigidez e inflexibilidade de comportamento, além da falta de disposição para pensar. São elementos que interferem nas novas formas de organizar o processo de ensinagem¹¹.

Esses comportamentos obstaculizam e geram resistências presentes em todas as instâncias envolvidas nos processos de ensino e aprendizagem no contexto da educação superior, tais como: instituição, organização curricular e docentes. Porém, a fala dos docentes parece expor que, no decorrer do processo, ocorreram mudanças (impactos da formação continuada) que estão vencendo as resistências e transformando as relações e o contexto da graduação, com os professores compreendendo melhor seu papel nesse contexto, tornando-se sujeitos ativos e atuando criticamente. No entanto, porém em minoria, professores indicaram que, nas aulas, focam no saneamento de dúvidas dos estudantes. Uma minoria também assinalou provocar mudanças de perspectiva nos estudantes por meio de uma relação dialógica, o que pode remeter a uma perspectiva de ensino centrado na transmissão de conteúdo, ou seja, a prática de ensino numa perspectiva sociocultural não se disseminou como prática do coletivo dos professores.

A subcategoria Relação com a matéria específica de ensino e uso de comunicação adequada traz os aspectos de análise: “elucidação de conceitos: faz analogias”, “comunicação em linguagem acessível” e “a relação teoria com a

¹¹ “A expressão “ensinagem” foi inicialmente explicitada no texto de ANASTASIOU, L. das G. C. **Metodologia do ensino superior**: da prática docente a uma possível teoria pedagógica. Curitiba IBPEX, 1998, p. 193-201, resultante da pesquisa de doutorado. O termo foi adotado para significar uma situação de ensino da qual necessariamente decorra a aprendizagem, sendo a parceria entre professor e alunos a condição fundamental para o enfrentamento do conhecimento necessário à formação do aluno da graduação” (ANASTASIOU, 2015, p. 20).

prática”, em que a maioria assinalou que os planos de aula preveem elucidação de conceitos, o que remete a uma prática transmissiva.

Porém, a maioria assinalou: “relação entre teoria e prática integrando áreas afins” e “emprego de linguagem contextualizada e adequada”, o que remete a perspectivas mais empáticas no que se refere aos estudantes e ao currículo, relacionando-se com o entorno e mostrando processos mais participativos de ensino. Desse modo, os docentes realizam uma prática de transmissão do ensino centrado nos conteúdos para um ensino contextualizado socialmente.

O envolvimento dos sujeitos, em sua totalidade, é imprescindível, pois novas práticas de ensinagem podem possibilitar o pensar, em ação conjuntas do professor e do estudante, com ações e responsabilidades próprias aos envolvidos, explicitadas em estratégias selecionadas. Segundo Anastasiou (2015, p. 20, grifos da autora):

Na ensinagem, o processo de ensinar e apreender exige um clima de trabalho tal que se possa **saborear** o conhecimento em questão. O **sabor** é percebido pelos estudantes quando o docente ensina determinada área que também **saboreia**, na lida cotidiana profissional e/ou na pesquisa, e a socializa com seus parceiros na sala de aula. Para isso, o **saber** inclui um **saber o quê**, um **saber como**, um **saber por quê** e um **saber para quê**.

Para compreender o conceito de ensinagem de maneira tão profunda, porém não menos poética, e alcançar o nível de *saborear* os conhecimentos necessários para graduação, Anastasiou (2015) reforça as estratégias como parte fundamental para mediação docente, que prepara e dirige as atividades e as ações necessárias nos processos de ensinagem.

Na última subcategoria desta síntese, Relação professor/aluno, tem os seguintes aspectos de análise: “reconhecimento como um profissional em contexto social, econômico, cultural e político, assim como seus estudantes”, “a percepção das condições históricas do contexto e provoca permanente reflexão da sua caminhada e por consequência dos alunos” e “o estabelecimento de relação dialógica e provocando mudanças de perspectivas nos alunos”. A partir deles, obteve-se os seguintes resultados: a maioria se posicionou de modo que o docente “se reconhece inserido num contexto social, econômico, cultural e político, assim como seus estudantes”, “atento às condições históricas do contexto”, “reflexivo sobre sua caminhada e, por consequência, sobre a dos estudantes”, “promotor da

aprendizagem dos estudantes” e “formador de bons profissionais para o mundo do trabalho”.

Nessas tessituras, “o processo de apreender, de conhecer, está relacionado com o enredar, estabelecendo os nós necessários entre os fios a serem tecidos. Para dar conta desse “enredamento”, há que se superar as dificuldades vencendo a simples memorização” (ANASTASIOU, 2015, p. 21). Portanto, a reflexão constante permeia o processo de aceitar novos olhares, novos percursos e novas práticas.

A formação do professor é um processo que acontece no interior das condições históricas em que ele mesmo vive. É parte de uma realidade concreta, que não é estática e definitiva, e se faz no cotidiano. Por isso, é importante que esse cotidiano seja desvendado.

A ideia de uma educação dialógica, em que o estudante é o principal sujeito da aprendizagem, dá-se pelo fato de que a prática dá sentido às inquietações do ser humano, e trata-se de uma prática comprometida.

Nessa busca pelos conceitos para desenvolver as análises deste estudo e das percepções da prática docente, encontrei em Cunha (1989) um estudo sobre o “bom professor”, que se refere à prática docente, que se constrói:

[...] na própria experiência, enquanto docentes. Nela localizam a possibilidade de aprenderem com os colegas de trabalho, com os alunos e de, refletindo sobre a própria docência, reformularem sua forma de agir e de ser. Este dado confirma que a prática é em elemento importante na aprendizagem e que a experiência que o indivíduo vive é insubstituível no seu significado educativo (CUNHA, p. 160, 1989).

Corroborando com os conceitos de Anastasiou (2015), Cunha (1989) traz a ideia de que o fazer e o refletir sobre o fazer é um mecanismo fundamental para o desenvolvimento profissional dos docentes e para novos olhares e práticas em ambientes multifacetados, que resultam de muitas interações, como no contexto da educação superior.

Destaco, desse modo, a importância de as instituições assumirem seu papel de gestão para além dos princípios legais e administrativos, mas também pedagógicos no universo da educação superior. Nessa tríade, é essencial construir coletivamente processos formativos contínuos que ampare e acompanhe todos os

sujeitos envolvidos nesses tão complexos contextos e realidades, porém não menos possíveis.

4.4 PARTICIPANTES DO ESTUDO E OS DESAFIOS DA EFETIVAÇÃO E DA PARTICIPAÇÃO NO PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA

A formação para a docência na educação superior é um desafio para a academia, pois a cultura das elaborações atemporais nos impede de estar em constantes mudanças, pressupondo melhorias, reelaborações e atualizações necessárias aos diversos contextos. Para Pryjma e Oliveira (2016, p. 847):

Nestes espaços, os professores precisam administrar múltiplas questões, estabelecer disciplina e ainda atentar para o cumprimento de uma programação curricular, por vezes extensa e nem sempre pensada pelo coletivo dos professores. O que se percebe, em um contexto de múltiplas exigências, no qual o professor deve dar respostas e fazer encaminhamentos de demandas pré-existentes ou que se apresentam no decorrer de sua ação, é que este profissional fica cada vez mais distante de uma perspectiva investigativa sobre sua ação.

Desse modo, a prática, devido aos inúmeros compromissos do docente, vai se dissociando da pesquisa e da reflexão, o que não contribui para a qualificação. Entende-se que esse processo de educação continuada ao longo da carreira docente se conforma como um processo permanente. Desse modo, indica que “[...] a formação permanente, o conhecimento que se criou sobre ela nos últimos decênios nasce numa época mudanças vertiginosas, em que tudo o que nasce, o que se cria, o que se projeta etc., já no momento em que surge, começa a se tornar obsoleto e caduco” (IMBERNÓN, 2009, p. 12). Isso exige reconceitualização constante e indagações perenes sobre a formação do professor desde a fase inicial até a formação continuada e permanente.

No intuito de verificar os desafios das IES onde os gestores atuam em relação ao programa de formação continuada docente, verifica-se que, considerando os apontamentos dos gestores, a totalidade dos respondentes assinalaram como desafio dos gestores para programas de formação continuada, “romper a distância existente entre a prática e as dimensões teóricas necessárias ao ensino”.

No atual contexto, a formação docente considera dois aspectos básicos para a sua realização: o conhecimento teórico sobre o campo de conhecimento que se

almeja atuar e o conhecimento sobre a natureza, sua constituição e propósito do saber pedagógico e do saber docente. Quanto ao campo do conhecimento, destaca-se aqui a necessidade de se conhecer as relações que a área de conhecimento tem com as demais, sua origem e história, articuladas às concepções de homem, de mundo e de ciência que constituem as interfaces do ensino e da aprendizagem. Portanto, essas relações estão interligadas aos conhecimentos pedagógicos. Segundo Cunha (2018, p. 8):

É fácil compreender a fragilidade da profissão docente quando se entende que uma profissão só se estabelece quando há um conhecimento que lhe é específico e teoricamente fundamentado. Não são muitas as justificativas teóricas dadas pelos professores sobre suas decisões e práticas; portanto, é um fazer com escassos saberes profissionais, ainda que haja uma base empírica de ação que lhes permita o exercício da profissão.

Demonstrando a atuação que dissocia a teoria e a prática e a fragilidade nas justificativas das decisões tomadas na execução nos planos de ensino, Roldão (2008) esclarece que o conhecimento profissional qualificador de professores para o exercício é a especificidade do saber docente, uma vez que norteia as práticas de formação de professores. Esse saber permite desempenhar adequadamente ações de ensinar, pensar e teorizar, de modo a dominar os instrumentos da sua efetiva e permanente melhoria, então, “[...] importa assim desconstruir a ideia do professor como apenas um ‘prático’, tanto quanto a do professor como o ‘apresentador’ de conhecimento formalizado” (ROLDÃO, 2008, p. 42).

A maioria dos gestores apontou que um dos desafios em relação à formação continuada é “manter o diálogo constante com os docentes (docente/docente; gestão/docente; gestão/docente/estudante)”, para que se amplie “[...] a possibilidade de aprenderem com colegas de trabalho, com alunos e de, refletindo sobre a própria docência, reformular sua forma de agir e de ser” (CUNHA, 1989, p. 160).

A maioria dos gestores mencionou “ofertar formações que atraem e engajam os docentes por meio de formações permanentes, alinhadas com objetivos claros e transferíveis para a prática”, “promover formação continuada como processo permanente de aperfeiçoamento” e “ofertar formações que atendam a realidade de sala de aula”, partindo das demandas reais e apoiem eficazmente o docente nas questões do ensino e aprendizagem. Percebe-se, com isso, um esforço na busca

por esses elementos da formação e em tornar os processos mais coletivos e em múltiplos espaços.

A metade dos gestores participantes do estudo mencionou como desafio “construir ambientes de formação docente apropriados”, “oportunizar formação significativa e interessante e que de fato contribua para o desenvolvimento profissional do professor” e “favorecer espaços de formação continuada para o desenvolvimento docente”. Nenhum deles assinalou o item “criar políticas permanentes de formação continuada das IES”, o que pode indicar a necessidade de olhar os processos formativos na sua totalidade, desde os princípios legais aos administrativos e também os pedagógicos.

Percebe-se uma certa consonância entre os programas de formação continuada nas IES pesquisadas. Verifica-se que a formação relatada pelos gestores demonstra que a formação está ocorrendo na totalidade das instituições participantes do estudo, de uma ou de outra maneira, conforme as características de cada instituição. Sendo assim, são possíveis dois entendimentos: ou o trabalho coletivo das IES participantes já está amadurecido ao ponto de construir políticas de formação continuada sem maiores obstáculos, ou entende-se como desnecessário.

Apesar do que foi relatado pelos docentes acerca dos desafios nos programas de formação continuada, estes parecem estar frutificando para além dos saberes específicos.

Na questão seguinte, que trata dos docentes participantes da formação continuada ofertada pela IES onde trabalham, os professores compreendem esse o programa como “um *continuum* a ser incorporado” e “uma formação eventual ou um atendimento à convocação da chefia”.

A maioria dos gestores mencionou que a formação continuada é compreendida como “um *continuum* a ser incorporado”, pois “[...] a necessidade de construir a profissionalidade docente, quando profissionais assumem o magistério superior, faz com que se instalem iniciativas pessoais e institucionais nessa direção” (CUNHA, 2010, p. 33). A amplitude do alcance dos processos formativos precisa ser observada e cuidada pelas instituições que, de alguma maneira, se percebem com a necessidade de estabelecer processos de formação continuada para os professores do Ensino Superior.

Em decorrência e em conformidade com essa posição, é possível afirmar que, em sentido amplo, “[...] a formação de professores se faz em um *continuum*, desde a educação familiar e cultural do professor até a sua trajetória formal e acadêmica, mantendo-se como processo vital enquanto acontece seu ciclo profissional” (CUNHA, 2013, p. 611). A formação continuada, então, refere-se a iniciativas instituídas no período que acompanha o tempo profissional dos professores. Numa perspectiva da formação como processo, pode ter origem na iniciativa dos interessados como pode inserir-se em programas institucionais.

A minoria assinalou “uma formação eventual”, o que pode indicar que a instituição tem uma organização sistemática e um setor para pensar, organizar e implementar os processos de formação continuada. Porém, a minoria dos gestores compreende que essa formação ocorre em “atendimento a uma convocação da chefia”, o que pode traduzir ainda um processo formativo antidemocrático e que provoca resistências dos docentes.

A respeito do questionamento sobre a formação continuada ofertada pela IES onde trabalham focaliza inovações na perspectiva do ensino colaborativo, articulando conhecimentos pedagógicos, a totalidade dos gestores assinalou os itens: “ensino e aprendizagem”, “estratégias de ensino”, “avaliação” e “mediação pedagógica”. As respostas dos docentes indicam que a formação continuada inclui vivência de novas metodologias de ensino e avaliação, melhorando índices de aprendizagem das turmas, favorecendo a didática de sala de aula, inserindo ferramentas que proporcionem melhor aprendizado do aluno e novos instrumentos de ensino e, por fim, fomentando a interação aluno/professor.

Para Imbernón (2011, p. 19), a formação tem uma atribuição que transcende os propósitos de apenas ensinar, pois:

[...] vai além do ensino que pretende uma mera atualização científica, pedagógica e didática e se transforma na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação para que as pessoas aprendam e se adaptem para poder conviver com a mudança e com a incerteza.

A maioria entende-a como inovação espaços de aprendizagem e esses dados podem ser percebidos como consenso de ações pedagógicas para inovação na graduação.

Sobre a questão: O programa de formação continuada ofertado pela IES onde você trabalha tem como foco no programa de formação? A maioria dos gestores respondeu que o foco da formação continuada está em: “formação pedagógica”, “relação teoria e prática” e “inovações nos processos de ensino e aprendizagem e metodologias”. O que significa que a maioria dos respondentes compreendem esses itens como presentes nas formações dos docentes. Conforme relatos dos professores, a atuação profissional foi melhorada e possibilitou oportunidade de refletir a prática docente e atualizar conhecimentos.

No que diz respeito aos tempos determinados para a formação continuada, não houve o mesmo consenso das questões anteriores. A maioria dos gestores mencionou que o “tempo para a formação nos programas de formação continuada, são adequados para a formação”. Um único gestor afirma que a formação está prevista em calendário escolar, ou seja, estabelecido institucionalmente. A minoria mencionou que a carga horária docente não prevê horas para formação continuada. A minoria afirma que a carga horária dos docentes já consta carga horária para a formação continuada.

Embora não revele a realidade da totalidade das IES, os relatos dos gestores demonstram que algumas IES estabeleceram políticas de formação continuada que contemplam horas para a formação continuada do docente, o que indica avanços importantes para a carreira desse profissional. Nas questões referentes aos desafios para a participação e permanência dos professores no programa ofertado pela instituição, os professores relatam os seguintes desafios.

A totalidade apontou a fragilidade das políticas institucionais de formação continuada em não garantir carga horária para a participação nesses programas. Nenhum respondente relatou como desafio para a participação, questões de trabalho como “carga horária excessiva em sala de aula”, “falta de interesse pela formação continuada proposta” e nem “falta de aplicabilidade da proposta no programa de formação continuada”. A análise demonstra um contraponto entre o relato dos gestores e dos professores nesse quesito.

É importante destacar que a melhoria da aprendizagem e do sucesso escolar dos estudantes tem sido a razão para que as políticas educacionais de diversos programas se concentrem na qualidade da formação dos professores e no ensino nas salas de aula. Esta precisa assegurar que os conhecimentos dos professores sejam suficientes para que eles dominem os conteúdos escolares, compreendam as relações entre conhecimento e currículo, desenvolvam estratégias de ensino, organizem com autonomia a sala de aula, proponham avaliações articuladas com os processos de ensino, entre outras ações profissionais imprescindíveis para o cotidiano escolar. Dessa forma, considero que formação continuada se refere ao processo de ensino e formação; já desenvolvimento profissional, é um processo de aprendizagem e crescimento do professor, como Formosinho (2009, p. 226) afirma a seguir:

Desenvolvimento profissional é um processo contínuo de melhoria das práticas docentes, centrado no professor, ou num grupo de professores em interação, incluindo momentos formais e não formais, com a preocupação de promover mudanças educativas em benefício dos alunos, das famílias e das comunidades.

A partir desse pensamento, defendo que o desenvolvimento profissional docente é um processo tanto pessoal como profissional em um contexto educacional. Entender que essa evolução não ocorre sozinha e que necessita de um contexto para se efetivar é o primeiro passo para transformar a formação de professores em processos de desenvolvimento profissional.

Ao valorizar a colaboração dos professores na proposição de atividades formativas, a partir de reflexões da prática e sobre a prática docente, poder-se-á trazer à tona todo o conhecimento e a experiência já existentes entre os profissionais do grupo em questão, demonstrando que a cooperação é o início da inovação no processo formativo. As investigações sobre a prática docente podem conduzir à estruturação de programas de desenvolvimento profissional, pois a perspectiva individual de desenvolvimento, muito conhecida por todos nós, já é bastante tradicional e, ainda, a análise de outras práticas pode gerar oportunidades para mudança e aprimoramento no âmbito da sala de aula.

5 AS TESSITURAS POSSÍVEIS

Antes entrar propriamente nas tessituras possíveis, quero voltar às razões desta tese, rememorando as tessituras entre a minha vida pessoal, profissional e a de pesquisadora, as quais geraram dúvidas a respeito da atuação docente, que se transformaram em questionamentos e se tornaram a constituição desta pesquisa. A essas dúvidas se agregaram os pressupostos que defendo. Ressalto que o problema desta tese nasceu da minha experiência como pedagoga em uma IES federal, de todas as dúvidas advindas dos trabalhos realizados, chamados de assessoria pedagógica nessa universidade.

A constituição das tessituras possíveis advém de todas as tramas do processo: da minha função como pedagoga na universidade, das minhas relações com a docência, com a gestão da IES, do contexto universitário, das relações com os colegas de profissão, da inserção no doutorado, das aprendizagens nas disciplinas, das orientações, dos gestores e professores participantes e dos referenciais teóricos que se entremearam ao meu universo profissional e de pesquisa, e que agora reverberam em esperança de novas tessituras.

Percebo os processos formativos como algo que junta, faz as tessituras necessárias, mesmo que lentamente, para se tornarem densos, significativos e com aprofundamentos de compreensão no campo de formação e atuação profissional. Nessas tessituras, constituí a questão que sintetiza este estudo: Quais as mudanças na prática pedagógica do professor da Educação Superior participante de programas de formação continuada e como essa formação impacta o desenvolvimento profissional docente?

Tecendo percursos possíveis aos limites deste estudo, com objetivo norteador de analisar os impactos de programas de formação continuada para a prática docente e desenvolvimento profissional dos professores da educação superior, bem como de indicar as possíveis mudanças ocorridas na prática e no desenvolvimento profissional desses professores, identifiquei mudanças na prática dos participantes, nos planejamentos das aulas, nas metodologias mais participativas, assim como nas avaliações mais formativas.

Para desenvolver a análise e apontar, ao final deste estudo, as possíveis mudanças na prática dos professores que participam de programas de formação, cheguei aos seguintes objetivos específicos: a) compreender as expectativas institucionais (questionário aos gestores) frente às propostas de formação continuada nas IES públicas; b) apontar as percepções docentes sobre a formação continuada nas IES públicas federais a que estão vinculados; c) inferir os possíveis impactos da formação continuada na prática docente e no desenvolvimento profissional de docentes participantes em programas de formação continuada de IES públicas.

Obviamente, as tessituras aqui elaboradas a partir das respostas dos participantes não podem ser consideradas únicas, completas ou definitivas para as questões e os objetivos traçados, mas sim dentro dos marcos e possibilidades da pesquisa realizada. Esta não tem a intenção prescritiva, e sim a de relatar conhecimentos e experiências que estão em elaboração e em constante reelaboração, a depender dos contextos e sujeitos envolvidos. Assim, por sua natureza qualitativa, a abordagem do objeto de estudo se deu pelos conteúdos manifestados nos relatos e, por consequência, das práticas vivenciadas pelos participantes do em meio às contradições dos diversos contextos e interações humanas, sociais e culturais em que estão inseridos.

A pesquisa realizada, em busca das discussões sobre: *processos de formação continuada e a prática e o desenvolvimento profissional docente*, será desmembrada em desafios e perspectivas sobre os programas das IES participantes e sobre a participação dos professores em programas de formação continuada.

5.1 DESAFIOS E PERSPECTIVAS

Ao finalizar este relatório, vislumbro mais possibilidades do que limites, pois há um campo de aprendizagem e desenvolvimento vasto na educação superior que permite diversas tessituras de continuidade de investigação, especialmente no que se refere aos processos de formação continuada, bem como à prática docente e suas consequências para o desenvolvimento profissional. A partir das discussões realizadas, desmembrarei as considerações finais em desafios e perspectivas possíveis sobre os resultados das análises e a problemática envolvida.

5.1.1 Desafios, as tessituras sobre os impactos de programas de formação continuada para a prática docente e desenvolvimento profissional dos professores da educação superior

Os desafios aqui mencionados não se apresentam como um impeditivo para a criação e implementação de programas institucionais de formação continuada, mas como possibilidades de diálogo. Entre os desafios colocados, ressalto os que foram comuns a todos os gestores institucionais e professores participantes. A totalidade dos gestores apontou como desafio: estabelecer diálogo entre gestão/professor, professor/professor e professor/estudante. Por outro lado, os professores apontaram a falta de políticas institucionais em relação à designação de horas para a formação continuada dos docentes, porém sinalizaram conseguir a parceria dos colegas para partilha de materiais e de experiências. É perceptível que os desafios se relacionam entre si.

Estudos apontam que os programas de formação continuada das IES necessitam pautar-se no contexto institucional, sendo essencial que essa formação ocorra em um contexto específico, com atenção e cuidado às necessidades dos sujeitos envolvidos. Não basta a instituição criar legalmente os programas, mas se faz imprescindível cuidar dos detalhes que o enredam, em especial das condições para sua implementação. As formações são mais que programas, pois compõem as políticas institucionais e redes de relações e diálogo entre docentes, ao compartilharem sua prática e seu desenvolvimento profissional. No entanto, essas redes carecem de suporte contínuo tanto para os gestores como para o corpo docente.

Ao se instituírem programas de formação continuada, o ponto de partida é o reconhecimento das diversidades dos docentes, em suas experiências, práticas, crenças, compromissos e a fase de desenvolvimento profissional em que se encontram. Essa diversidade expressa que existe diferenciação entre os professores em seu processo de maturidade, uma vez que essa evolução perpassa desde concepções instrumentais até as mais filosóficas, pois o docente vai se superando e caminhando para maior compreensão de si e dos outros, na construção do seu estilo pessoal. O trabalho colaborativo, então, pode ser a chave para a organização e implementação de programas de formação continuada e desenvolvimento

profissional docente. Assim, os professores e gestores, ao trabalharem juntos para identificação e solução dos problemas comuns, permitem com que ocorram transformações continuadas individuais e coletivas, o que caracteriza o desenvolvimento profissional docente.

As instituições participantes do estudo demonstraram, pelos relatos dos gestores e dos professores, que esses processos de diversificação ocorrem na realização dos programas de formação continuada. Além disso, o desenvolvimento profissional dos docentes integra um processo de mudança que se conecta a outro, mais amplo e comprometido, superando os desafios que hoje se apresentam.

Esses processos se concretizam em um currículo formativo em que os conhecimentos teóricos estão necessariamente ligados à prática, elaborando processos mais formativos do que informativos. Para tanto, se faz necessário rever a ideia de formação, entendendo-a como um processo que perdura por toda a vida.

5.1.2 Perspectivas, as tessituras sobre os programas e os processos de formação continuada, prática docente e o desenvolvimento profissional docente na educação superior

Durante a investigação, percebi uma certa consonância e semelhança entre os programas de formação continuada nas IES pesquisadas. Conforme relatado pelos gestores, a formação vem ocorrendo na totalidade das instituições participantes do estudo, ao que sobressai o entendimento sobre a necessidade de se estabelecer processos formativos contínuos e participativos nas IES, com a participação do professor, mostrando perspectivas promissoras. Esses programas desenvolvem processos reflexivos com os participantes levando os professores a pensar sobre a docência e sobre as fragilidades profissionais que emergem em cotidiano docente.

Os processos formativos, pelos quais os sujeitos desta pesquisa participam, desvendam atuações que promovem capacidade reflexiva e possibilita ao professor construir e reelaborar seus conhecimentos profissionais em relação às necessidades da própria profissão, permitindo com que ele ultrapasse a competência técnica ao entender por que e como atua. Os processos necessitam, desse modo, de

permanente articulação e constante diálogo e reflexão individuais e coletivas com os saberes e fazeres da docência.

No que se refere à prática docente, descortinei um complexo processo de ensino e aprendizagem, em que os programas de formação continuada demonstram oportunizar que o docente reflita ativamente sobre a sua prática e as compare, inicialmente consigo mesmo, entre as práticas atuais e às práticas anteriores. Pelas análises realizadas, a formação continuada impacta na prática docente, como é perceptível na síntese desta investigação e no desenvolvimento profissional docente dos professores participantes do estudo.

Percebi a importância da inclusão de atividades que estimulem os professores a compartilhar as suas práticas reelaboradas, de maneira que possam, também, receber uma retroalimentação por parte de seus pares, ainda que de modo parcial. Essas práticas são impactadas na perspectiva de que a formação continuada permite a compreensão da natureza do trabalho docente, para realizar um melhor ensino a fim de ampliar a aprendizagem dos estudantes. Com efeito, permite uma melhoria dos processos de formação realizados nos cursos de graduação da educação superior e, conseqüentemente, um avanço na contribuição da universidade para a sociedade. São perspectivas de que a formação continuada se desenvolve quando os programas de formação extrapolam os limites internos da universidade para se transformarem em inserção social dos estudantes e inserção social da universidade, contribuindo, assim, para a mudança social na direção de uma sociedade mais justa.

Concebe-se, portanto, o desenvolvimento profissional do docente como uma profissionalização do professor de modo contínuo e, também, composto pelo conjunto de circunstâncias, fatos, histórias pessoais e profissionais, experiências formais e informais que constituem sua carreira.

Os resultados das análises deste estudo sugerem que os processos de formação continuada estabelecidos pelas IES participantes promovem o desenvolvimento profissional dos docentes na perspectiva que de, para uma atuação profissional, o professor dependerá de compromisso com a pesquisa a fim de atuar cientificamente em sua prática. Para que isso ocorra, durante todo o transcorrer da carreira docente, o professor poderá participar de uma gama de reflexões, quer formais ou informais, que permitam a revisão, a reestruturação, o

entendimento e análise de sua prática para aperfeiçoar sua ação e retomar, sistematicamente, o seu compromisso profissional.

Constatai no bojo das respostas dos professores a latência de atitudes de comprometimento nos docentes participantes do estudo. Tudo isso supõe uma mudança na maneira de se ver os processos metodológicos de formação, uma vez que se torna obrigatório desenvolver na formação docente uma nova metodologia de trabalho, que consiste em aprender a observar os outros; permitir que o observem e a observar a si mesmo; criar espaços de aprendizagem mútua, trocando experiências; fazer exercícios de cultura participativa; respeitar e aplicar a tolerância profissional (pois todos somos diferentes), ajudar a construir e ensinar a construir uma identidade humana autônoma, mais livre, mais cidadã; compartilhar problemas e dúvidas, conhecer-se para além do trabalho profissional, e refletir sobre o que se faz, como recomendaram as leituras realizadas no decorrer da pesquisa.

Entre os desafios e as perspectivas, a universidade do futuro está entre nós, sim, de alguma forma, no projeto que dela fazemos no presente. Para a construção desse projeto, é preciso explorar as potencialidades que o contexto universitário guarda historicamente, verificar as ações concretas já desenvolvidas no sentido da mudança e do crescimento, bem como criar novos espaços de leitura de mundo e de realização de práticas comprometidas com os estudantes, com os pares e com a universidade. Enfim, é essencial um programa de formação continuada que estabeleça relação entre os estudantes, os professores, os gestores, a universidade e a sociedade, e que promova novas tessituras. Enfim, um programa engajado no tempo e no espaço.

REFERÊNCIAS

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate. Estratégias de ensinagem. **Processos de ensinagem na universidade. Pressupostos para as estratégias de trabalho em aula**. 10 ed.- Joinville, SC: Editora Univille, 2015.

ANDRÉ, Marli. A produção acadêmica sobre formação de professores: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos 1990 e 2000. Formação Docente – **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 41-56, ago./dez. 2009. e-ISSN: 2176-4360 DOI: 10.31639. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbfp/article/view/4> Acesso em: 10 nov. 2020.

ARAÚJO, José Carlos S. DA METODOLOGIA ATIVA À METODOLOGIA PARTICIPATIVA. IN: Ilma Passos Alencastro Veiga (Org.). **METODOLOGIA PARTICIPATIVA: e as técnicas de ensino-aprendizagem**, Curitiba: CRV, 2017. p. 17-54.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2009.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL, Lei nº 9394/96. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**. 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Plano Nacional de Educação. PNE / Ministério da Educação. Brasília: INEP, 2001.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES / Ministério da Educação. Brasília, 2004.

COELHO, Ildeo M. Formação do educador: dever do Estado, tarefa universidade. IN: **Formação do educador**. São Paulo, Editora UNESP, v. 1, 1996.

CUADRA, David Jorge Martínez; CATALÁN. Jorge René Ahumada. Teorías subjetivas en profesores y su formación profesional. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 21, n. 65, 299-324, abr.-jun., 2016.

CUNHA, Maria Isabel. **O bom professor e sua prática**. Campinas-SP: Papirus. 1989.

CUNHA, Maria Isabel. Docência na universidade, cultura e avaliação institucional: saberes silenciados em questão. **Revista Brasileira de Educação**. V. 11 n. 32 maio/ago. 2006.

CUNHA, Maria Isabel. A docência com ação complexa. IN: Maria Isabel Cunha (Org.). **Trajetórias e lugares de formação da docência universitária: da**

perspectiva individual ao espaço institucional. Araraquara. SP: Junqueira&Marin. Brasília-DF, CAPES. CNPq. 2010, p. 19-34.

CUNHA, Maria Isabel. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, n. 3, p. 609-625, jul./set. 2013.

CUNHA, Maria Isabel. Qualidade da graduação: o lugar do assessoramento pedagógico como propulsor da inovação e do desenvolvimento profissional docente. *Educar em Revista*. N. 57. jul. / set. 2015. p.17-32

CUNHA, Maria Isabel da. Docência na Educação Superior: a professoralidade em construção, **Revista Educação**. Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 6-11, Jan. /abr. 2018.

DAY, Christopher. **Desenvolvimento profissional de professores.** Os desafios da aprendizagem permanente. Porto, Portugal: Porto Editora, 2001.

DENZIN, Norman K. e LINCOLN, Yvona S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K. e LINCOLN, Y. S. (Orgs.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens.** 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-41.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **O dicionário da língua portuguesa.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

FERREIRA, NORMA SANDRA DE ALMEIDA. As pesquisas denominadas “Estado da Arte”. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, no 79, agosto/2002.

FORMOSINHO, Julia. Desenvolvimento profissional dos professores. IN. FORMOSINHO, João. (Org.) **Formação de professores aprendizagem profissional e ação docente.** Porto, Portugal. Editora Porto, 2009.

FOSTER, M. D. A escola e a formação de professores: desafios em tempos desacreditados. In: EGGERT, E.; TRAVERSINI, C.; PERES, E.; BONIN, I. **Trajетórias e processos de ensinar e aprender: didática e formação de professores.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. p. 334-349.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Prática docente universitária e a construção coletiva de conhecimentos. In: PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel (Org.). **Pedagogia universitária.** Caminhos para a formação de professores. São Paulo: Cortez Editora, 2011. p. 159-187.

GAMBOA, Silvio Sanches. **Pesquisas em educação: métodos e epistemologias.** Chapecó: Argos, 2012.

GATTI, Bernadete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil.** Brasília, DF: Liber Livro Editora, 2007.

GHEDIN, E. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. Professor reflexivo no Brasil: Gênese e crítica de um conceito (2 ed.). São Paulo: Cortez, 2002.

HUBERMAN, MICHAEL. O ciclo de de vida dos professores. IN. NÓVOA, Antonio (Org.). **Vidas dos professores**. Porto. Portugal. Editora Porto. 1992.

ISAIA, Silvia Maria de Aguiar. **Formação do Professor no Ensino Superior**. IN: MOROSINI, Marília Costa (Org). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**. Porto Alegre: FAPERGS/RIES, 2003.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. São Paulo, SP. Ed. Cortez, 2009.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9. Ed. São Paulo: Cortez, 2011

IMBERNÓN, Francisco. **Inovar o ensino e a aprendizagem na universidade**. São Paulo: Cortez, 2012.

IMBERNÓN, Francisco. **Qualidade do ensino e formação do professorado: uma mudança necessária**. São Paulo: Cortez, 2016.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Elisa D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARCELO, Carlos G. **Formação de professores: Para uma mudança educativa**. Porto: Editora Porto, 1999.

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

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção** (C. Moura, Trad.). São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MOROSINI, M. C. (org.). Docência universitária e os desafios da realidade nacional. In: **Professor do Ensino Superior: identidade, docência e formação**. 2.ed. ampl. Brasília: Plano Editora, 2001.

PIMENTA, Selma Garrido. ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos **Docência no Ensino Superior**. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2014.

PRYJMA, Marielda Ferreira. OLIVEIRA, Oséias Santos de. O desenvolvimento profissional dos professores da educação superior: reflexões sobre a aprendizagem para a docência. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 37, nº. 136, p.841-857, jul.-set., 2016.

RAMOS, Kátia Maria da Cruz; MELO, Márcia Maria de Oliveira; CORDEIRO, Telma de Santa Clara. Desenvolvimento profissional docente na universidade: Formação continuada didático-pedagógica como objeto de investigação, reflexão e intervenção. IN. RAMOS, Kátia Maria da Cruz. VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Orgs.).

Desenvolvimento profissional Docente: Currículo, docência e avaliação na educação superior. Recife. Ed. Universitária da UFPE, 2013.

RIOS, Terezinha Azerêdo. Ética na docência universitária: apontamentos para um diálogo. In: CUNHA, Maria Isabel da; SOARES, Sandra Regina; RIBEIRO, Marinalva Lopes. **Docência universitária: profissionalização e práticas educativas.** Feira de Santana: UEFS Editora, 2009. p. 117-129.

ROLDÃO, M. DO C. Formação de professores baseada na investigação e prática reflexiva. IN: **Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da aprendizagem ao longo da vida.** Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia. Lisboa: Ministério da Educação de Portugal, 2008. Disponível em: https://crispasuper.files.wordpress.com/2012/06/erc3aancia-e28098desenvolvimento-profissional-de-professores-para-a-qualidade-e-para-a-equidade-da-aprendizagem-ao-longo-da-vida_3.pdf
Acesso em 03/11/2020.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo "estado da arte" em educação. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n.19, p.37-50, set./dez. 2006.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; WACHOWICZ, Lillian Anna. Inovações metodológicas na educação superior e a transformação da prática pedagógica. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 4, n. 10, p. 143-154, set./ dez. 2003.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** 24ª Ed. São Paulo: Cortez, 2016.

SOARES, Sandra Regina. A profissão professor universitário: reflexões acerca da sua formação. In: CUNHA, Maria Isabel da; SOARES, Sandra Regina; RIBEIRO, Marinalva Lopes. **Docência universitária: profissionalização e práticas educativas.** Feira de Santana: UEFS Editora, 2009. p. 77-98.

SOBRINHO, José Dias. Professor universitário: contextos, problemas e oportunidades. In: CUNHA, Maria Isabel da; SOARES, Sandra Regina; RIBEIRO, Marinalva Lopes. **Docência universitária: profissionalização e práticas educativas.** Feira de Santana: UEFS Editora, 2009. p. 15-32.

TANURI, Leonor Maria. História da Formação de Professores. **Revista Brasileira de Educação**. n. 14 Mai/Jun/Jul/ Ago. 2000.

VAILLANT, Denise; MARCELO, Carlos. **Ensinando a ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem.** Curitiba: Ed. UTFPR, 2012.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Organização didática da aula: um projeto colaborativo de ação imediata. IN. VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (Org.) **Aula: Gênese, Dimensões, Princípios e Práticas.** Campinas, SP: Papyrus, 2011.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A aventura de formar professores**. Campinas, SP: Papirus, 2009.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Educação Superior: políticas educacionais, currículo e docência**. Curitiba, PR: CRV, 2016.

ZABALZA, Miguel. A. **La formación práctica de los profesores**. Santiago: doe. 1989.

ZABALZA, Miguel. A. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZANOTELLI, Reivani C. **A Percepção de Professores do Ensino Superior frente às novas tecnologias: usos e desusos do Computador e da Internet no cotidiano de trabalho**' 01/03/2009 125 f. Doutorado em Psicologia (Psicologia Clínica) Instituição de Ensino: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: Biblioteca Central.

LISTA DE APÊNDICES

APÊNDICE	A – QUADRO SÍNTESE DA PESQUISA.....	63
APÊNDICE	B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA GESTORES, COORDENADORES E PROFESSORES.....	64
APÊNDICE	C – QUESTIONÁRIO DE PESQUISA GESTORES INSTITUCIONAIS.....	153
APÊNDICE	D – QUESTIONÁRIO DE PESQUISA CORRDENADORES E PROFESSORES.....	160
APÊNDICE	E – PARECER DO CONSELHO DE ÉTICA DA PUCPR.....	170
APÊNDICE	F – VALIDAÇÃO DO QUESTIONÁRIO – DADOS DO PRÉ-TESTE DO QUESTIONÁRIO PARA OS GESTORES E PARA OS COORDENADORES E PROFESSORES	176

APÊNDICE A – QUADRO SÍNTESE DA PESQUISA

OBJETO DE ESTUDO:			
Os impactos da formação continuada para a prática docente e desenvolvimento profissional dos docentes de Ensino Superior que participam dos programas de formação continuada nas IES que ofertam processos de formação continuada.			
PROBLEMA DE PESQUISA:			
Quais as mudanças na prática pedagógica do professor da Educação Superior participante de programas de formação continuada e como impactam o desenvolvimento profissional docente?			
QUESTÕES SECUNDÁRIAS:			
1- Quais os impactos na prática pedagógica do docente do Ensino Superior que participa de processos institucionalizados de formação continuada e desenvolvimento profissional docente?			
2- Qual a relação estabelecida entre o sujeito, a formação continuada e a prática docente nos cursos do Ensino Superior?			
OBJETIVO GERAL:			
Analisar os impactos de programa de formação continuada para a prática docente e desenvolvimento profissional dos professores do Ensino Superior, para apontar indicadores para melhoria dos programas de formação continuada.			
OBJETIVO ESPECÍFICO 1	OBJETIVO ESPECÍFICO 2	OBJETIVO ESPECÍFICO 3	OBJETIVO ESPECÍFICO 4
Descrever os programas e percursos de formação continuada de docentes de IES públicas no Brasil.	Compreender as expectativas institucionais frente às propostas de formação continuada nas IES públicas.	Apontar as percepções docentes sobre a formação continuada nas IES públicas a que está vinculado.	Inferir os impactos da formação continuada na prática docente e no desenvolvimento profissional de docentes participantes em programas de formação continuada de IES públicas.
METODOLOGIA:			
<p>Método: uma abordagem qualitativa, por se tratar de uma metodologia que enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 21). Especialistas, como Lüdke e André (1986) e Gatti (2007), declaram que as investigações na área da educação, de base qualitativa, mostram-se muito produtivas, por privilegiar o modo de pensar dos participantes da investigação, considerando os diversos contextos.</p> <p>Campo de pesquisa: IES públicas.</p> <p>Sujeitos: Gestores institucionais (reitoria), coordenadores e professores de cursos graduação.</p> <p>Instrumentos de coletas de dados: compõem-se de dois questionários, com questões semiabertas, um para gestores institucionais, que são responsáveis pela formação continuada das instituições, e outro para coordenadores e professores de cursos de graduação que participam dos processos de formação continuada das IES.</p>			

Fonte: a autora, 2020.

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA GESTORES, COORDENADORES E PROFESSORES

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar dos estudos sobre “IMPACTOS DO PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA A PRÁTICA DOCENTE E O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES DO ENSINO SUPERIOR”, que têm como objetivo investigar os impactos de programas de formação continuada tanto na prática docente como no desenvolvimento profissional de professores de educação superior, que passaram por programa de formação continuada. Acreditamos que ela seja importante porque pode contribuir para compreensão dos impactos dos programas de formação continuada institucionalizados nas IES públicas e nos processos de formação dos professores de cursos de graduação. Antes de concordar em participar desta pesquisa e responder às questões propostas, é muito importante que você compreenda as informações e instruções contidas neste documento. A pesquisadora deverá responder a todas as suas dúvidas antes que você se decida a participar.

PARTICIPAÇÃO NO ESTUDO

A sua participação no referido estudo, caso aceite, será responder a um questionário com questões abertas e fechadas em sistema (Google Docs para os gestores institucionais; o *link* de acesso ao questionário está disponível em: <https://forms.gle/WcNjBnWVEKnoiaBSA>, e para os coordenadores e professores o *link* está disponível em: <https://forms.gle/wjAL9CiAHCzcdqp98>), no qual não será identificado pelo pesquisador, emitindo suas próprias impressões e juízos de valor sobre os eventos relatados no estudo e relacionados a processos formativos e experiências pessoais, relacionais e emotivas sobre a formação continuada, a prática docente e o desenvolvimento profissional docente no contexto da educação superior. Para tal intento, a investigação trilhará os caminhos metodológicos da pesquisa qualitativa, por se tratar de uma metodologia que enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais, que permitirá analisar as questões norteadoras desta pesquisa, procurando estabelecer as possíveis relações entre o contexto da formação continuada, o desenvolvimento profissional docente e a prática reelaborada dos docentes do Ensino Superior. O tempo para a resposta do instrumento de pesquisa será de, aproximadamente, 20 minutos.

RISCOS E BENEFÍCIOS

Por meio deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido você está sendo alertado de que, da pesquisa a se realizar, é possível esperar alguns benefícios, os quais não apresentam benefícios diretos aos participantes, porém os resultados, expostos posteriormente nas análises a serem efetivadas pelo pesquisador, poderão contribuir, quando de sua divulgação, para a compreensão dos impactos dos programas de formação continuada institucionalizados nas IES públicas e nos processos de formação de professores de cursos de graduação. Também que é possível que aconteçam os seguintes desconfortos ou riscos em sua participação, tais como: poderão ocorrer incomodidades ou riscos nas respostas às perguntas do questionário, como: resgate de fatos e comportamentos desagradáveis ocorridos no presente ou há pouco tempo na IES. Sobre esses desconfortos ou riscos, serão tomadas as seguintes medidas de redução: o participante poderá interromper em qualquer tempo (fazer pausas durante a resposta do instrumento) e evitar o estudo de fragmentos isolados, destacados do que significam para um dado emissor e para os receptores envolvidos num contexto específico. A preocupação é com a totalidade, ou seja, como a totalidade influencia suas partes e como estas partes se influenciam.

SIGILO E PRIVACIDADE

Nós, pesquisadores, garantiremos a você que sua privacidade será respeitada, isto é, seu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, lhe identificar, será mantido em sigilo. Também nos responsabilizaremos pela guarda e confidencialidade das informações, bem como a não exposição dos dados de pesquisa.

AUTONOMIA

Nós lhe asseguramos assistência durante toda pesquisa, bem como garantiremos seu livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que você queira saber antes, durante e depois de sua participação. Também informamos que você pode se recusar a participar do estudo, ou retirar seu consentimento a qualquer momento, sem precisar

justificar, e que, se desejar sair da pesquisa, não sofrerá qualquer prejuízo à assistência que vem recebendo.

RESSARCIMENTO E INDENIZAÇÃO

No entanto, no caso desta pesquisa, por se tratar de resposta a um questionário no qual não está indicado o ressarcimento de despesas, a participação é voluntária e usa apenas um computador com acesso à internet disponível em sua instituição. Ressaltamos que a pesquisa não conta como financiamento. Assim, contamos com a contribuição dos participantes em responder voluntariamente o questionário, doando seu tempo.

De igual maneira, caso ocorra algum dano decorrente de sua participação no estudo, você será devidamente indenizado, conforme determina a lei.

CONTATO

Os pesquisadores envolvidos com o referido projeto são Joana Paulin Romanowski (Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR) e Neuci Schotten (Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR), com quem poderão manter contato pelos *e-mails*: joana.romanowski@gmail e neucisch@gmail.com, também pelo telefone celular: (41) 99809-0342. Projeto aprovado pelo Conselho de Ética da Pontifícia Universidade Católica do Paraná: **CAAE**: 38899820.3.0000.0020. **Número do Parecer**: 4.403.381. O Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) é composto por um grupo de pessoas que estão trabalhando para garantir que seus direitos como participante de pesquisa sejam respeitados. Ele tem a obrigação de avaliar se a pesquisa foi planejada e se está sendo executada de forma ética. Se você achar que a pesquisa não está sendo realizada da forma como você imaginou ou que está sendo prejudicado de alguma forma, você pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da PUCPR (CEP) pelo telefone: (41) 3271-2103, entre segunda e sexta-feira, das 08h00 às 17h30 ou pelo *e-mail*: nep@pucpr.br.

DECLARAÇÃO

Declaro que li e entendi todas as informações presentes neste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e tive a oportunidade de discutir as informações nele contidas. Todas as minhas perguntas foram respondidas e eu estou satisfeito com as respostas. Entendo que receberei uma via assinada e datada deste documento e que outra via assinada e datada será arquivada pelo pesquisador responsável pelo estudo.

Enfim, tendo sido orientado quanto ao teor de todo o aqui mencionado e compreendido a natureza e o objetivo do já referido estudo, manifesto meu livre consentimento em participar, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação.

Dados do participante da pesquisa	
Nome:	
Telefone:	
<i>e-mail</i> :	

Local, _____ de _____ de _____.

Assinatura do participante da pesquisa

Assinatura do pesquisador

Obs: para acessar o TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO na plataforma Google Docs, para o aceite de participação na pesquisa, favor acessar ao *link*:
<https://forms.gle/PW1npMDure1mogC8A>

APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO DE PESQUISA GESTORES INSTITUCIONAIS IMPACTOS DO PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA A PRÁTICA DOCENTE E O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES DO ENSINO SUPERIOR

Prezado(a) gestor(a),

Convidamos você a participar como voluntário(a) da investigação sobre “IMPACTOS DO PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA A PRÁTICA DOCENTE E O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES DO ENSINO SUPERIOR”. Ao responder o questionário, você AUTORIZA e concorda com o uso dos dados exclusivamente para a pesquisa indicada.

Projeto aprovado pelo Conselho de Ética da Pontifícia Universidade Católica do Paraná: CAAE: 38899820.3.0000.0020. Número do Parecer: 4.403.381.

O questionário contém questões que requerem respostas fechadas e abertas, com exposição de opinião pessoal.

O tempo de resposta é de 20 minutos. Contamos com a sua contribuição.

Antecipadamente agradecemos.

Prof.as Dr.as Joana Paulin Romanowski e Neuci Schotten
(41) 9-9809-0342

1 DADOS PESSOAIS

Dentre as opções, assinale a(s) alternativa(s) referente(s).

1.1 Sua(as) função(es).

- atua na Pró-Reitoria de graduação
- membro dos Centros de Formação Continuada nos cursos de graduação
- coordenador de curso de graduação
- professor de curso de graduação
- outro: _____

1.2 Sua faixa etária.

- 25 a 35
- 36 a 45
- 46 a 55
- 56 a 65
- 66 a 75

1.3 Seu gênero.

- feminino
- masculino
- outro
- não quero responder

1.4 Sua formação e identificação do curso.

- bacharelado
- licenciatura
- tecnólogo

Nome do curso:

Sua resposta

1.5 Pós-graduação.

- especialização.

Se sim, qual?

Sua resposta

1.6 *Stricto sensu* (assinale a de maior nível).

- mestrado
- doutorado
- pós-doutorado

1.7 Tempo de experiência no Ensino Superior como docente.

- 0 a 5 anos
- 6 a 10 anos
- 11 a 15 anos
- 16 a 25 anos
- 26 a 35 anos
- mais de 35 anos

1.8 Tempo de experiência no Ensino Superior como gestor.

- 0 a 5 anos
- 6 a 10 anos
- 11 a 15 anos
- 16 a 25 anos
- 26 a 35 anos
- mais de 35 anos

2 CARACTERIZAÇÃO DO PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA

Assinale a(s) alternativa(s) referente(s) às seguintes informações.

2.1 Há quanto tempo o programa de formação continuada é ofertado pela IES?

- 0 a 5 anos
- 6 a 10 anos
- 11 a 15 anos
- 16 a 25 anos

2.2 A elaboração do programa de formação continuada da instituição é desenvolvida por:

- formadores externos contratados
- formadores externos convidados
- pelo coordenador de curso de graduação
- com a participação do colegiado
- por grupo docente
- pela chefia
- há um departamento na instituição que desenvolve o programa de formação continuada
- outra forma: _____

2.3 A formação continuada, ofertada pela IES onde você trabalha, promove:

(é possível marcar mais de uma opção)

- aperfeiçoamento dos conteúdos específicos das áreas de conhecimento do docente
- reflexão sobre a docência
- qualificação do docente envolvendo alternativas pedagógicas motivadoras e promotoras da aprendizagem significativa dos estudantes

- constituição de um perfil docente institucional
- subsídio a uma prática pedagógica reflexiva alinhada ao perfil institucional, curso e matriz curricular
- ênfase no atendimento dos docentes aos procedimentos burocráticos institucionalizados
- cursos, oficinas, palestras de atualização didático-pedagógica e revisão de práticas
- práticas de ensino envolvendo alternativas metodológicas e avaliativas

2.4 Os tipos de formação docente realizados no programa de formação continuada de sua instituição são:

(é possível marcar mais de uma opção)

- palestras
- oficinas realizadas pelos colegas docentes ou externos
- simpósios
- mesas-redondas
- grupos colaborativos
- cursos sobre educação
- curso de formação pedagógica
- curso de didática
- cursos de avaliação
- reuniões de professores
- grupos de estudo
- uso de tecnologias nas formações: presenciais, remotas, por videoconferência, *podcast*, *live* etc.
- semana Pedagógica ou Jornada Pedagógica.
- atividades continuadas (durante todo o ano letivo).
- outros:

Sua resposta

2.5 Temáticas mais abordados no programa de formação continuada da instituição:

- formação pedagógica
- didática
- currículo
- avaliação da aprendizagem
- educação inclusiva
- relação professor/aluno
- uso de tecnologias educacionais
- conteúdos específicos (referentes a áreas de conhecimento específico)
- qualidade de vida do professor
- outros:

Sua resposta

2.6 A seu ver, são desafios da IES onde atua em relação ao programa de formação continuada docente:

- criar políticas permanentes
- construir ambientes de formação docente apropriados
- manter o diálogo constante com os docentes (docente/docente; gestão/docente; gestão/docente/estudante)
- romper a distância existente entre a prática e as dimensões teóricas necessárias ao ensino

- ofertar formações que atraiam e engajem os docentes por meio de formações permanentes, alinhadas com objetivos claros e transferíveis para a prática
- promover formação continuada como processo permanente de aperfeiçoamento
- oportunizar formação significativa e interessante e que de fato contribua para o desenvolvimento profissional do professor
- ofertar formações que atendam a realidade de sala de aula, partindo das demandas reais e apoiem eficazmente o docente nas questões do ensino e aprendizagem
- favorecer espaços de formação continuada para o desenvolvimento docente.
- outros:

Sua resposta

3 DESAFIOS PEDAGÓGICOS

Assinale a(s) alternativa(s) referente(s) às questões abaixo, considerando os obstáculos para a implementação de um Programa de Formação Continuada na instituição.

3.1 Os docentes participantes da formação continuada ofertada pela IES compreendem esse momento como:

- um *continuum* a ser incorporado
- uma formação eventual
- atendimento a uma convocação da chefia

3.2 A formação continuada focaliza inovações na perspectiva do ensino colaborativo articulando conhecimentos pedagógicos sobre:

- ensino e aprendizagem
- estratégias de ensino
- avaliação
- mediação pedagógica
- espaços de aprendizagem
- outros:

Sua resposta

3.3 O foco do programa de formação continuada é:

- formação pedagógica
- relação teoria e prática
- inovações nos processos de ensino e aprendizagem
- metodologias
- saberes específicos
- outros:

Sua resposta

3.4 O tempo designado para a formação continuada mostra-se:

- adequado para a formação necessária
- previsto no calendário escolar
- carga horária docente sem previsão para a formação continuada
- carga horária docente com previsão para a formação continuada
- outro: _____

3.5 Responda às questões abaixo, considerando uma escala de 0 a 3 para grau de importância: 0 - nenhuma importância /nunca 1 - pouco importante/raramente 2 - importante/frequente 3 - muito importante/permanente.

a. Sobre os desafios para a efetivação de um programa de formação continuada docente.

A instituição onde você trabalha:

0	1	2	3
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Dispõe das condições materiais e financeiras adequadas às demandas de formação.

0	1	2	3
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Possui espaços físicos apropriados à formação continuada.

0	1	2	3
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Proporciona acesso facilitado a instrumentos ou ferramentas tecnológicas promotoras de formação (internet, Moodle, Meet, EaD, entre outros).

0	1	2	3
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Investe na contratação de formadores especializados.

0	1	2	3
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

b. Recursos humanos para promover a formação continuada.

Dispõe de formadores internos habilitados a realizar a formação continuada.

0	1	2	3
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Dispõe de formadores externos habilitados a realizar a formação continuada.

0	1	2	3
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Os profissionais formadores internos têm acesso à capacitação permanente, de modo a atender adequadamente às demandas de formação e acompanhamento do desenvolvimento profissional docente da instituição.

0

1

2

3

Dispõe de docentes com competência para desenvolver a formação entre pares.

0

1

2

3

3.6 As questões a seguir são abertas, com espaço para expressar sua opinião.

a. Quais mudanças você percebe na prática dos docentes a partir da participação no programa de formação continuada da instituição?

b. O programa de formação continuada promove o desenvolvimento profissional docente, mudanças no planejamento e avaliação do ensino, pesquisa e extensão?

APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO DE PESQUISA COORDENADOR(A) E PROFESSOR(A)
IMPACTOS DO PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA A PRÁTICA DOCENTE E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES DO ENSINO SUPERIOR

Prezado(a) Coordenador(a) e Professor(a),

Convidamos você a participar como voluntário(a) da investigação sobre “IMPACTOS DO PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA A PRÁTICA DOCENTE E O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES DO ENSINO SUPERIOR”. Ao responder o questionário, você AUTORIZA e concorda com o uso dados exclusivamente para a pesquisa indicada.

Projeto aprovado pelo Conselho de Ética da Pontifícia Universidade Católica do Paraná: CAAE: 38899820.3.0000.0020. Número do Parecer: 4.403.381.

O questionário contém questões que requerem respostas fechadas e abertas, com exposição de opinião pessoal.

O tempo de resposta é de 20 minutos. Contamos com a sua contribuição.

Antecipadamente agradecemos.

Prof.as Dr.as Joana Paulin Romanowski e Neuci Schotten

(41) 9-9809-0342

1. DADOS PESSOAIS

Dentre as opções, assinale a(s) alternativa(s) referente(s) a:

1.1 Sua(as) função(ões).

- Membro dos Centros de Formação Continuada nos cursos de graduação
- Coordenador de curso de graduação
- Professor de curso de graduação

1.2 Sua faixa de idade.

- 25 a 35
- 36 a 45
- 46 a 55
- 56 a 65
- 66 a 75 ou mais

1.3 Seu gênero.

- feminino
- masculino
- outro
- não quero responder

1.4 Sua formação e o curso.

- bacharelado
- licenciatura
- tecnólogo

Nome do curso:

Sua resposta

1.5 Pós-graduação.

- especialização

Se sim, qual?

Sua resposta

1.6 *Stricto sensu* (assinale a de nível mais elevado).

- mestrado
- doutorado
- pós-doutorado

1.7 Seu tempo de experiência no Ensino Superior como docente.

- 0 a 5 anos
- 6 a 10 anos
- 11 a 15 anos
- 16 a 25 anos
- 26 a 35 anos ou mais

1.8 Seu tempo como participante da formação continuada na IES.

- 0 a 5 anos
- 6 a 10 anos
- 11 a 15 anos
- 16 a 25 anos
- outro: _____

2. FORMAÇÃO CONTINUADA E SUAS CONTRIBUIÇÕES

Assinale a(s) alternativa(s) referente(s) às seguintes informações.

2.1 A instituição de ensino onde atua no momento proporciona formação continuada aos docentes por meio de:

- programa de formação continuada permanente, no decorrer do período letivo
- sazonal, no início e/ou fim do período letivo
- esporadicamente
- outra. Qual? _____

2.2 As formações continuadas de que participou foram por:

- iniciativa própria
- oferta da instituição de ensino
- imposição da instituição de ensino
- outra. Qual? _____

2.3 Quais tipos de formação continuada mais contribuem para sua formação docente?

- palestras
- oficinas realizadas pelos colegas docentes ou externos
- simpósios
- mesas-redondas
- grupos colaborativos
- cursos sobre educação
- curso de formação pedagógica
- curso de didática
- oficinas de avaliação
- lives e podcasts*
- videoaulas
- outros: _____

2.4 A formação continuada tem ajudado em:

- planejamento
- desenvolvimentos das aulas
- avaliação
- melhoria de resultados de aprovação
- relação professor/estudante
- relação professor/professor
- relação professor/gestão
- outros

2.5 Quais os desafios para a sua participação e permanência no Programa de Formação Continuada ofertado pela instituição?

- Carga horária excessiva em sala de aula
- Carga horária não destinada à formação continuada institucional
- Falta de interesse pela formação continuada proposta
- Falta de aplicabilidade da proposta no programa de formação continuada
- outros

2.6 A participação na formação continuada promoveu mudanças na/no(s):

- sua prática docente
- uso de metodologias de ensino e aprendizagem
- processos avaliativos
- relação professor/professor
- relação professor/gestão
- relação professor/estudante
- outra. Qual? _____

2.7 Depois de participar do programa de formação continuada da IES, você percebe as seguintes mudanças nos processos de ensino e aprendizagem dos estudantes:

- maior engajamento
- aumento da aprovação
- melhoria de aprendizagem
- não se aplica
- outra. Qual? _____

A questão a seguir é aberta, com espaço para seu relato.

2.8 Relate as contribuições da formação continuada para sua formação como docente.

3. DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

A formação continuada pode promover desenvolvimento individual e coletivo dos docentes de modo a provocar melhorias nas práticas de ensino.

Assinale a(s) alternativa(s) referente(s) às informações que se seguem.

3.1 Para fazer escolhas metodológicas de forma crítica e intencional a cada objetivo de ensino e aprendizagem, procuro:

- planejar aulas expositivas com detalhamento de conteúdos
- planejar aulas com metodologias diversificadas
- planejar aulas com processos avaliativos pensando na aprendizagem do estudante

- refletir sobre o resultado dos estudantes
- outra. Qual? _____

3.2 Entendo a gestão e o desenvolvimento da(s) minha(s) disciplina(s) como um componente do currículo dos cursos nos quais trabalho, de modo:

- integrado num programa curricular
- autônomo, em disciplinas individuais
- integrado a outras disciplinas
- indispensável para a formação profissional dos estudantes
- outra. Qual? _____

3.3 De maneira geral, as aulas são desenvolvidas:

- de forma expositiva, com uso de quadro e multimídia
- com diversas metodologias de ensino
- colocando o estudante como sujeito ativo no processo
- por meio de pesquisas e seminários
- outra. Qual? _____

3.4 O desempenho dos estudantes é observado por meio de:

- avaliação somativa no final do semestre
- trabalhos e avaliações somativas
- avaliações diagnósticas, formativa e somativa
- outros: _____

3.5 A formação continuada e o desenvolvimento didático recebidos na IES onde atua favorecem que você espontaneamente:

- preste assessoria aos colegas de curso
- compartilhe experiências e materiais didáticos com colegas de disciplinas
- colabore com os docentes menos experientes
- não se aplica
- outros: _____

3.6 A formação continuada e a participação nos processos educacionais desenvolvidos em sua IES favorecem que você participe com:

- sugestões de melhoria nos processos de gestão no curso
- ações de melhoria nos índices de entrada e permanência dos estudantes no curso
- sugestões de projetos inovadores para a disciplina ou curso
- não se aplica
- outros: _____

A questão a seguir é aberta, com espaço para seu relato:

3.7 Relate as mudanças provocadas a partir do desenvolvimento profissional docente no seu cotidiano profissional.

4 PRÁTICA DOCENTE

Assinale a(s) alternativa(s) referente(s) às informações que se seguem.

Por meio da formação continuada recebida, as suas práticas de ensino buscam:

4.1 favorecer os estudantes na compreensão sobre o contexto da graduação em relação ao papel que exercem como:

- acadêmicos e futuros pesquisadores
- sujeitos ativos e críticos
- indivíduos com percepção de si mesmos nos diversos contextos
- profissionais preparados para o mercado do trabalho

4.2 concretizar a relação entre aprendizagem dos estudantes e o currículo do curso, de modo a:

- valorizar as experiências dos estudantes
- incentivar a participação dos estudantes
- variar as metodologias no processo de aprendizagem
- sanar as dúvidas dos estudantes
- provocar mudanças de perspectiva nos estudantes por meio de uma relação dialógica
- promover o protagonismo dos estudantes por meio de mediação pedagógica

4.3 instrumentalizar o estudante no uso de diferentes ferramentas que promovem sua aprendizagem:

- tecnológica
- colaborativa
- ampliada e atualizada dos conhecimentos
- específica sobre a relação teoria e prática
- não se aplica
- outras. Quais? _____

4.4 os planos de aulas preveem:

- elucidação de conceitos
- analogias adequadas
- uso de linguagem acessível
- emprego de linguagem contextualizada e adequada
- relação entre teoria e prática, integrando áreas afins
- não se aplica
- outras. Quais? _____

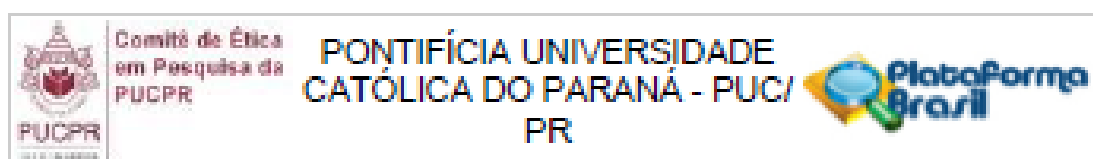
4.5 você se reconhece como profissional/professor:

- inserido num contexto social, econômico, cultural e político, assim como seus estudantes
- atento às condições históricas do contexto
- reflexivo sobre sua caminhada e, por consequência, sobre a dos estudantes
- promotor da aprendizagem dos estudantes
- cumpridor do programa
- formador de bons profissionais para o mundo do trabalho
- defensor de melhorias da categoria docente
- outro: _____

A questão a seguir é aberta, com espaço para seu relato:

4.6 Relate as mudanças que ocorreram na sua prática docente em decorrência da participação do programa de formação continuada:

APÊNDICE E – PARECER DO CONSELHO DE ÉTICA DA PUCPR



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: IMPACTOS DO PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA A PRÁTICA DOCENTE E O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES DO ENSINO SUPERIOR.

Pesquisador: NEUCI SCHOTTEN

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 38899820.3.0000.0020

Instituição Proponente: Pontifícia Universidade Católica do Paraná - PUCPR

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.403.381

Apresentação do Projeto:

Conforme consta em [PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1627425.pdf](#): trata-se de um projeto de tese de doutorado, sendo que a proponente é a orientadora e a estudante consta na Plataforma Brasil como assistente de pesquisa. Esta pesquisa visa investigar os impactos na prática dos docentes participantes de programa formação continuada para o desenvolvimento profissional de docentes do ensino superior. Propõe uma pesquisa numa abordagem qualitativa e defende que tem relevância por revelar as expectativas organizacionais frente a proposta de formação continuada nas IES públicas e os impactos na prática dos docentes participantes de programa de formação continuada, e conseqüentemente, contribuir tanto para a o aperfeiçoamento dos programas de formação continuada, como para o desenvolvimento profissional dos docentes que participam.

Objetivo da Pesquisa:

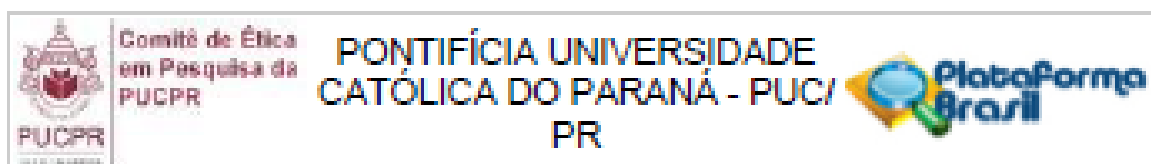
Objetivo Primário:

Investigar os impactos de programa de formação continuada para a prática docente e desenvolvimento profissional dos professores do ensino superior, para apontar indicadores para melhoria dos programas de formação continuada.

Objetivos Secundários:

- Descrever os programas e percursos de formação continuada de docentes de IES Públicas no

Endereço: Rua Imaculada Conceição 1155
 Bairro: Prado Velho CEP: 80.215-901
 UF: PR Município: CURITIBA
 Telefone: (41)3271-2103 Fax: (41)3271-2103 E-mail: nep@puopr.br



Continuação do Parecer: 4.403.301

Outros	Questionariocoordenadorprofessor.pdf	05/11/2020 00:13:23	NEUCI SCHOTTEN	Acelto
Outros	Questionariogestor.pdf	05/11/2020 00:11:25	NEUCI SCHOTTEN	Acelto
Orçamento	orcamento.pdf	03/11/2020 17:19:01	NEUCI SCHOTTEN	Acelto
Declaração de Instituição e Infraestrutura	AutorizacaoInstituicao.pdf	05/10/2020 18:00:37	NEUCI SCHOTTEN	Acelto
Declaração de Pesquisadores	Declaracaodepesquisadores.pdf	05/10/2020 17:58:41	NEUCI SCHOTTEN	Acelto
Folha de Rosto	FolhadeRosto.pdf	05/10/2020 17:54:44	NEUCI SCHOTTEN	Acelto
Cronograma	Cronograma.pdf	05/10/2020 17:09:02	NEUCI SCHOTTEN	Acelto

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CURITIBA, 17 de Novembro de 2020

Assinado por:
Ana Carla Efling
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Imaculada Conceição 1155
Bairro: Prado Velho CEP: 80.215-901
UF: PR Município: CURITIBA
Telefone: (41)3271-2103 Fax: (41)3271-2103 E-mail: nep@pucpr.br

APÊNDICE F – VALIDAÇÃO DO QUESTIONÁRIO – DADOS DO PRÉ-TESTE DO QUESTIONÁRIO PARA OS GESTORES E
PARA OS COORDENADORES E PROFESSORES

ITEM DO QUESTIONÁRIO	INTENÇÃO	DEVOLUTIVA	CONSIDERAÇÕES
<p>Prezado(a) gestor(a),</p> <p>Convidamos você a participar como voluntário(a) da investigação sobre “IMPACTOS DO PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA A PRÁTICA DOCENTE E O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES DO ENSINO SUPERIOR”. Ao responder o questionário, você AUTORIZA e concorda com o uso dados exclusivamente para a pesquisa indicada.</p> <p>Projeto aprovado pelo Conselho de Ética da Pontifícia Universidade Católica do Paraná: CAAE: 38899820.3.0000.0020. Número do Parecer: 4.403.381.</p> <p>O questionário contém questões que requerem respostas fechadas e abertas, com exposição de opinião pessoal.</p> <p>O tempo de resposta é de 20 minutos. Contamos com a sua contribuição.</p> <p>Antecipadamente agradecemos. Prof.as Dr.as Joana Paulin Romanowski e Neuci Schotten (41) 9-9809-0342</p>	<p>Explicar do que se trata o questionário e apresentar algumas informações da pesquisa.</p>	<p align="center">-</p>	<p>Mantido.</p>
<p>TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO: Ao responder, estou ciente de que minha participação nessa pesquisa é voluntária e sem contrapartida financeira; o objetivo da mesma é exclusivamente científico; minhas respostas não serão expostas nem divulgadas de maneira isolada; a pesquisadora</p>	<p>Assegurar que o respondente está ciente e de acordo com as condições da pesquisa, garantindo seu anonimato e a confidencialidade das</p>	<p align="center">-</p>	<p>Mantido.</p>

ITEM DO QUESTIONÁRIO	INTENÇÃO	DEVOLUTIVA	CONSIDERAÇÕES
tomou as providências para que esse questionário não traga sofrimento ou revele informações de foro íntimo.	respostas.		
<p>ORIENTAÇÃO: Neste questionário, a maioria das perguntas precisa que você apenas selecione a opção que corresponde à sua resposta. Em alguns casos, é indicada a possibilidade de você selecionar mais de uma opção de resposta ao que é solicitado. Também há a opção “Outros”, em que você poderá acrescentar a sua resposta.</p> <p>Há um pequeno número de perguntas em que você precisa escrever a sua resposta em relação ao que se pede.</p> <p>Mais uma vez, muito obrigada pela sua valiosa contribuição.</p> <p>Clique a seguir para avançar.</p>	Esclarecer alguns procedimentos sobre como responder às perguntas do questionário.	-	Mantido.
Seção 1 do questionário: DADOS PESSOAIS			
<p>Dentre as opções, assinale a(s) alternativa(s) referente(s).</p> <p>1.1 Sua(as) função(es).</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ atua na Pró-Reitoria de graduação ○ membro dos Centros de Formação Continuada nos cursos de graduação ○ coordenador de curso de graduação ○ professor de curso de graduação ○ outro: _____ 	Identificar a função que participantes do estudo desempenham na IES.	-	Mantido
<p>1.2 Sua faixa etária.</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ 25 a 35 ○ 36 a 45 ○ 46 a 55 ○ 56 a 65 ○ 66 a 75 	Compreender quem são os participantes do estudo.	-	Mantido
<p>1.3 Seu gênero.</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ feminino 	Compreender quem são os participantes do	-	Mantido

ITEM DO QUESTIONÁRIO	INTENÇÃO	DEVOLUTIVA	CONSIDERAÇÕES
<ul style="list-style-type: none"> <input type="radio"/> masculino <input type="radio"/> outro <input type="radio"/> não quero responder 	estudo.		
<p>1.4 Sua formação e identificação do curso.</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="radio"/> bacharelado <input type="radio"/> licenciatura <input type="radio"/> tecnólogo <p>Nome do curso: _____</p>	Identificar a área de formação dos participantes.	-	Mantido
<p>1.5 Pós-graduação.</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="radio"/> especialização. <p>Se sim, qual? _____</p>	Identificar a formação dos participantes	-	Mantido
<p>1.6 <i>Stricto sensu</i> (assinale a de maior nível).</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="radio"/> mestrado <input type="radio"/> doutorado <input type="radio"/> pós-doutorado 		-	Mantido
<p>1.7 Tempo de experiência no Ensino Superior como docente.</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="radio"/> 0 a 5 anos <input type="radio"/> 6 a 10 anos <input type="radio"/> 11 a 15 anos <input type="radio"/> 16 a 25 anos <input type="radio"/> 26 a 35 anos <input type="radio"/> mais de 35 anos 	Identificar a experiência dos gestores como docentes, para analisar o perfil do grupo em experiências na docência na educação superior.	-	Mantido
<p>1.8 Tempo de experiência no Ensino Superior como gestor.</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="radio"/> 0 a 5 anos <input type="radio"/> 6 a 10 anos <input type="radio"/> 11 a 15 anos <input type="radio"/> 16 a 25 anos <input type="radio"/> 26 a 35 anos <input type="radio"/> mais de 35 anos 	Identificar a experiência como gestores, para analisar o perfil de cada participante em experiências na gestão na educação superior.	-	Mantido

ITEM DO QUESTIONÁRIO	INTENÇÃO	DEVOLUTIVA	CONSIDERAÇÕES
Seção 2: CARACTERIZAÇÃO DO PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA		-	Mantido
Assinale a(s) alternativa(s) referente(s) às seguintes informações. 2.1 Há quanto tempo o programa de formação continuada é ofertado pela IES? <ul style="list-style-type: none"> ○ 0 a 5 anos ○ 6 a 10 anos ○ 11 a 15 anos ○ 16 a 25 anos 	Identificar o tempo de existência dos programas de formação continuada nas IES participantes do estudo.	-	Mantido
2.2 A elaboração do programa de formação continuada da instituição é desenvolvida por: <ul style="list-style-type: none"> ○ formadores externos contratados ○ formadores externos convidados ○ pelo coordenador de curso de graduação ○ com a participação do colegiado ○ por grupo docente ○ pela chefia ○ há um departamento na instituição que desenvolve o programa de formação continuada ○ outra forma: _____ 	Identificar quem desenvolve os programas de formação continuada nas IES.	-	Mantido
2.3 A formação continuada, ofertada pela IES onde você trabalha, promove: (é possível marcar mais de uma opção) <ul style="list-style-type: none"> ○ aperfeiçoamento dos conteúdos específicos das áreas de conhecimento do docente ○ reflexão sobre a docência ○ qualificação do docente envolvendo 	Identificar os resultados esperados pelos gestores dos programas das IES participantes do estudo.	-	Mantido

ITEM DO QUESTIONÁRIO	INTENÇÃO	DEVOLUTIVA	CONSIDERAÇÕES
<p>alternativas pedagógicas motivadoras e promotoras da aprendizagem significativa dos estudantes</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ constituição de um perfil docente institucional ○ subsídio a uma prática pedagógica reflexiva alinhada ao perfil institucional, curso e matriz curricular ○ ênfase no atendimento dos docentes aos procedimentos burocráticos institucionalizados ○ cursos, oficinas, palestras de atualização didático-pedagógica e revisão de práticas ○ práticas de ensino envolvendo alternativas metodológicas e avaliativas 			
<p>2.4 Os tipos de formação docente realizados no programa de formação continuada de sua instituição são: (é possível marcar mais de uma opção)</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ palestras ○ oficinas realizadas pelos colegas docentes ou externos ○ simpósios ○ mesas-redondas ○ grupos colaborativos ○ cursos sobre educação ○ curso de formação pedagógica ○ curso de didática ○ cursos de avaliação ○ reuniões de professores ○ grupos de estudo ○ uso de tecnologias nas formações: presenciais, remotas, por videoconferência, <i>podcast</i>, <i>live</i> etc. ○ semana Pedagógica ou Jornada 	<p>Identificar os tipos de formação que os programas de formação continuada das IES realizam.</p>	-	Mantido

ITEM DO QUESTIONÁRIO	INTENÇÃO	DEVOLUTIVA	CONSIDERAÇÕES
Pedagógica. <ul style="list-style-type: none"> ○ atividades continuadas (durante todo o ano letivo). ○ outros: _____ 			
2.5 Temáticas mais abordados no programa de formação continuada da instituição: <ul style="list-style-type: none"> ○ formação pedagógica ○ didática ○ currículo ○ avaliação da aprendizagem ○ educação inclusiva ○ relação professor/aluno ○ uso de tecnologias educacionais ○ conteúdos específicos (referentes a áreas de conhecimento específico) ○ qualidade de vida do professor ○ outros: _____ 	Identificar as temáticas abordadas pelo programa de formação continuada ofertados pelas IES.	-	Mantido
2.6 A seu ver, são desafios da IES onde atua em relação ao programa de formação continuada docente: <ul style="list-style-type: none"> ○ criar políticas permanentes ○ construir ambientes de formação docente apropriados ○ manter o diálogo constante com os docentes (docente/docente; gestão/docente; gestão/docente/estudante) ○ romper a distância existente entre a prática e as dimensões teóricas necessárias ao ensino ○ ofertar formações que atraiam e engajem os docentes por meio de formações permanentes, alinhadas com objetivos claros e transferíveis para a prática 	Identificar os desafios das IES em relação ao programa de formação continuada.	-	Mantido

ITEM DO QUESTIONÁRIO	INTENÇÃO	DEVOLUTIVA	CONSIDERAÇÕES
<ul style="list-style-type: none"> ○ promover formação continuada como processo permanente de aperfeiçoamento ○ oportunizar formação significativa e interessante e que de fato contribua para o desenvolvimento profissional do professor ○ ofertar formações que atendam a realidade de sala de aula, partindo das demandas reais e apoiem eficazmente o docente nas questões do ensino e aprendizagem ○ favorecer espaços de formação continuada para o desenvolvimento docente. ○ outros: _____ 			
Seção 3: DESAFIOS PEDAGÓGICOS			
<p>Assinale a(s) alternativa(s) referente(s) às questões abaixo, considerando os obstáculos para a implementação de um Programa de Formação Continuada na instituição.</p> <p>3.1 Os docentes participantes da formação continuada ofertada pela IES compreendem esse momento como:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ um <i>continuum</i> a ser incorporado ○ uma formação eventual ○ atendimento a uma convocação da chefia 	<p>Identificar os desafios pedagógicos vivenciados pelas IES que implementaram programa de formação continuada.</p>	-	Mantido
<p>3.2 A formação continuada focaliza inovações na perspectiva do ensino colaborativo articulando conhecimentos pedagógicos sobre:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ ensino e aprendizagem ○ estratégias de ensino ○ avaliação ○ mediação pedagógica 	<p>Identificar se a formação continuada ofertada tem como foco inovações, ensino colaborativo na educação superior.</p>	-	Mantido

ITEM DO QUESTIONÁRIO	INTENÇÃO	DEVOLUTIVA	CONSIDERAÇÕES
<ul style="list-style-type: none"> ○ espaços de aprendizagem ○ outros: _____ 			
<p>3.3 O foco do programa de formação continuada é:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ formação pedagógica ○ relação teoria e prática ○ inovações nos processos de ensino e aprendizagem ○ metodologias ○ saberes específicos ○ outros: _____ 	<p>Identificar qual é o foco da formação continuada ofertada ofertada pela IES.</p>	-	Mantido
<p>3.4 O tempo designado para a formação continuada mostra-se:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ adequado para a formação necessária ○ previsto no calendário escolar ○ carga horária docente sem previsão para a formação continuada ○ carga horária docente com previsão para a formação continuada ○ outro: _____ 	<p>Identificar se o tempo designado para as formações são adequados.</p>	-	Mantido
<p>3.5 Responda às questões abaixo, considerando uma escala de 0 a 3 para grau de importância: 0 - nenhuma importância /nunca 1 - pouco importante/raramente 2 - importante/frequente 3 - muito importante/permanente.</p> <p>a. Sobre os desafios para a efetivação de um programa de formação continuada docente. A instituição onde você trabalha:</p> <p style="text-align: center;">0 1 2 3</p> <p style="text-align: center;">○ ○ ○ ○</p>	<p>Identificar as condições materiais e financeiras, assim como os recursos humanos dos programas.</p>		Alterado

ITEM DO QUESTIONÁRIO	INTENÇÃO	DEVOLUTIVA	CONSIDERAÇÕES
<p>Dispõe das condições materiais e financeiras adequadas às demandas de formação.</p> <p>0 1 2 3</p> <p><input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/></p> <p>Possui espaços físicos apropriados a formação continuada.</p> <p>0 1 2 3</p> <p><input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/></p> <p>Proporciona acesso facilitado a instrumentos ou ferramentas tecnológicas promotoras de formação (internet, Moodle, Meet, EaD, entre outros).</p> <p>0 1 2 3</p> <p><input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/></p> <p>Investe na contratação de formadores especializados.</p> <p>0 1 2 3</p> <p><input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/></p> <p>b. Recursos humanos para promover a formação continuada.</p> <p>0 1 2 3</p> <p><input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/></p> <p>Dispõe de formadores internos habilitados a realizar a formação continuada.</p> <p>0 1 2 3</p> <p><input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/></p> <p>Dispõe de formadores externos habilitados a realizar a formação continuada.</p>			

ITEM DO QUESTIONÁRIO	INTENÇÃO	DEVOLUTIVA	CONSIDERAÇÕES
<p>0 1 2 3</p> <p><input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/></p> <p>Os profissionais formadores internos têm acesso à capacitação permanente, de modo a atender adequadamente às demandas de formação e acompanhamento do desenvolvimento profissional docente da instituição.</p> <p>0 1 2 3</p> <p><input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/></p> <p>Dispõe de docentes com competência para desenvolver a formação entre pares.</p> <p>0 1 2 3</p> <p><input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/></p>			
<p>3.6 As questões a seguir são abertas, com espaço para expressar sua opinião.</p> <p>a. Quais mudanças você percebe na prática dos docentes a partir da participação no programa de formação continuada da instituição? _____</p>	<p>Identificar a percepção dos gestores sobre as mudanças nas práticas dos docentes que participam de programa de formação continuada.</p>	-	Mantido
<p>b. O programa de formação continuada promove o desenvolvimento profissional docente, mudanças no planejamento e avaliação do ensino, pesquisa e extensão? _____</p>	<p>Identificar a percepção dos gestores sobre as mudanças nas práticas dos docentes e o desenvolvimento profissional dos docentes que participam de programa de formação</p>	-	Mantido

ITEM DO QUESTIONÁRIO	INTENÇÃO	DEVOLUTIVA	CONSIDERAÇÕES
	continuada.		
Validação do questionário aos coordenadores e professores			
<p>Prezado(a) Coordenador(a) e Professor(a),</p> <p>Convidamos você a participar como voluntário(a) da investigação sobre "IMPACTOS DO PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA A PRÁTICA DOCENTE E O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES DO ENSINO SUPERIOR". Ao responder o questionário, você AUTORIZA e concorda com o uso dados exclusivamente para a pesquisa indicada.</p> <p>Projeto aprovado pelo Conselho de Ética da Pontifícia Universidade Católica do Paraná: CAAE: 38899820.3.0000.0020. Número do Parecer: 4.403.381.</p> <p>O questionário contém questões que requerem respostas fechadas e abertas, com exposição de opinião pessoal. O tempo de resposta é de 20 minutos. Contamos com a sua contribuição.</p> <p>Antecipadamente agradecemos. Prof.as Dr.as Joana Paulin Romanowski e Neuci Schotten (41) 9-9809-0342</p>	<p>Explicar do que se trata o questionário e apresentar algumas informações da pesquisa.</p>	-	Mantido
<p>TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO: Ao responder, estou ciente de que minha participação nessa pesquisa é voluntária e sem contrapartida financeira; o objetivo da mesma é exclusivamente científico; minhas respostas não serão expostas nem divulgadas de maneira isolada; a pesquisadora tomou as providências para que esse questionário não traga sofrimento ou revele informações de foro íntimo.</p>	<p>Assegurar que o respondente está ciente e de acordo com as condições da pesquisa, garantindo seu anonimato e a confidencialidade das respostas.</p>	-	Mantido

ITEM DO QUESTIONÁRIO	INTENÇÃO	DEVOLUTIVA	CONSIDERAÇÕES
<p>ORIENTAÇÃO: Neste questionário a maioria das perguntas precisa que você apenas selecione a opção que corresponde à sua resposta. Em alguns casos, é indicada a possibilidade de você selecionar mais de uma opção de resposta ao que é solicitado. Também há a opção "Outros", em que você poderá acrescentar a sua resposta. Há um pequeno número de perguntas em que você precisa escrever a sua resposta em relação ao que se pede. Muito obrigada pela sua valiosa contribuição.</p>	<p>Esclarecer alguns procedimentos sobre como responder as perguntas do questionário.</p>	-	Mantido.
Seção 1 do questionário: DADOS PESSOAIS			
<p>Dentre as opções, assinale a(s) alternativa(s) referente(s) a: 1.1 Sua(as) função(ões).</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="radio"/> Membro dos Centros de Formação Continuada nos cursos de graduação <input type="radio"/> Coordenador de curso de graduação <input type="radio"/> Professor de curso de graduação 	<p>Identificar a função que os participantes do estudo desempenham na IES.</p>	-	Mantido
<p>1.2 Sua faixa de idade.</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="radio"/> 25 a 35 <input type="radio"/> 36 a 45 <input type="radio"/> 46 a 55 <input type="radio"/> 56 a 65 <input type="radio"/> 66 a 75 ou mais 	<p>Compreender quem são os participantes do estudo.</p>	-	Mantido
<p>1.3 Seu gênero.</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="radio"/> feminino <input type="radio"/> masculino <input type="radio"/> outro <input type="radio"/> não quero responder 	<p>Compreender quem são os participantes do estudo.</p>	-	Mantido
<p>1.4 Sua formação e o curso.</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="radio"/> bacharelado 	<p>Identificar a área de formação dos</p>	-	Mantido

ITEM DO QUESTIONÁRIO	INTENÇÃO	DEVOLUTIVA	CONSIDERAÇÕES
<ul style="list-style-type: none"> <input type="radio"/> licenciatura <input type="radio"/> tecnólogo <input type="radio"/> Nome do curso: _____ 	participantes.		
1.5 Pós-graduação. <ul style="list-style-type: none"> <input type="radio"/> especialização Se sim, qual? _____	Identificar a formação dos participantes.	-	Mantido
1.6 <i>Stricto sensu</i> (assinale a de nível mais elevado). <ul style="list-style-type: none"> <input type="radio"/> mestrado <input type="radio"/> doutorado <input type="radio"/> pós-doutorado 	Identificar a formação dos participantes <i>stricto sensu</i> .	-	Mantido
1.7 Seu tempo de experiência no Ensino Superior como docente. <ul style="list-style-type: none"> <input type="radio"/> 0 a 5 anos <input type="radio"/> 6 a 10 anos <input type="radio"/> 11 a 15 anos <input type="radio"/> 16 a 25 anos <input type="radio"/> 26 a 35 anos ou mais 	Identificar a experiência dos docentes, analisar o perfil do grupo em experiências na docência na educação superior.	-	Mantido
1.8 Seu tempo como participante da formação continuada na IES. <ul style="list-style-type: none"> <input type="radio"/> 0 a 5 anos <input type="radio"/> 6 a 10 anos <input type="radio"/> 11 a 15 anos <input type="radio"/> 16 a 25 anos <input type="radio"/> outro: _____ 	analisar o perfil do grupo na participação em programas de formação continuada na educação superior.	-	Mantido
Seção 2: FORMAÇÃO CONTINUADA E SUAS CONTRIBUIÇÕES			
Assinale a(s) alternativa(s) referente(s) às seguintes informações. 2.1 A instituição de ensino onde atua no momento proporciona formação continuada aos docentes por meio de: <ul style="list-style-type: none"> <input type="radio"/> Programa de Formação Continuada 	Identificar a percepção dos participantes do estudo sobre os meios utilizados pela IES para ofertar as formações.	-	Mantido

ITEM DO QUESTIONÁRIO	INTENÇÃO	DEVOLUTIVA	CONSIDERAÇÕES
Permanente, no decorrer do período letivo <input type="radio"/> sazonal, no início e/ou fim do período letivo <input type="radio"/> esporadicamente <input type="radio"/> outra. Qual? _____			
2.2 As formações continuadas de que participou foram por: <input type="radio"/> iniciativa própria <input type="radio"/> oferta da instituição de ensino <input type="radio"/> imposição da instituição de ensino <input type="radio"/> outra. Qual? _____	Identificar a disponibilidade dos docentes para a participação nas formações ofertadas pelas IES.	-	Mantido
2.3 Quais tipos de formação continuada mais contribuem para sua formação docente? <input type="radio"/> palestras <input type="radio"/> oficinas realizadas pelos colegas docentes ou externos <input type="radio"/> simpósios <input type="radio"/> mesas-redondas <input type="radio"/> grupos colaborativos <input type="radio"/> cursos sobre educação <input type="radio"/> curso de formação pedagógica <input type="radio"/> curso de didática <input type="radio"/> oficinas de avaliação <input type="radio"/> <i>lives e podcasts</i> <input type="radio"/> videoaulas <input type="radio"/> outros: _____	Identificar a percepção dos participantes do estudo sobre os tipos de formação que mais contribuem para sua prática.	-	Mantido
2.4 A formação continuada tem ajudado em: <input type="radio"/> planejamento <input type="radio"/> desenvolvimentos das aulas <input type="radio"/> avaliação <input type="radio"/> melhoria de resultados de aprovação <input type="radio"/> relação professor/estudante <input type="radio"/> relação professor/professor	Identificar a percepção dos participantes do estudo sobre em que contribui a formação continuada.	-	Mantido

ITEM DO QUESTIONÁRIO	INTENÇÃO	DEVOLUTIVA	CONSIDERAÇÕES
<ul style="list-style-type: none"> ○ relação professor/gestão ○ outros 			
<p>2.5 Quais os desafios para a sua participação e permanência no Programa de Formação Continuada ofertado pela instituição?</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ carga horária excessiva em sala de aula ○ carga horária não destinada à formação continuada institucional ○ falta de interesse pela formação continuada proposta ○ falta de aplicabilidade da proposta no programa de formação continuada ○ outros 	<p>Identificar a percepção dos participantes do estudo sobre os desafios para sua participação no programa ofertado pela IES.</p>	-	Matido
<p>2.6 A participação na formação continuada promoveu mudanças na/no(s):</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ sua prática docente ○ uso de metodologias de ensino e aprendizagem ○ processos avaliativos ○ relação professor/professor ○ relação professor/gestão ○ relação professor/estudante ○ outra. Qual? _____ 	<p>Identificar a percepção dos participantes do estudo sobre as mudanças que a participação no programa promoveu.</p>		
<p>2.7 Depois de participar do programa de formação continuada da IES, você percebe as seguintes mudanças nos processos de ensino e aprendizagem dos estudantes:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ maior engajamento ○ aumento da aprovação ○ melhoria de aprendizagem ○ não se aplica ○ outra. Qual? _____ 	<p>Identificar a percepção dos participantes do estudo sobre os processos de ensino e aprendizagem dos estudantes.</p>	-	Mantido

ITEM DO QUESTIONÁRIO	INTENÇÃO	DEVOLUTIVA	CONSIDERAÇÕES
A questão a seguir é aberta, com espaço para seu relato. 2.8 Relate as contribuições da formação continuada para sua formação como docente. _____	Identificar a percepção dos participantes do estudo sobre as contribuições da formação continuada ofertada pela IES.	-	Mantido
Seção 3: DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE			
A formação continuada pode promover desenvolvimento individual e coletivo dos docentes de modo a provocar melhorias nas práticas de ensino. Assinale a(s) alternativa(s) referente(s) às informações que se seguem. 3.1 Para fazer escolhas metodológicas de forma crítica e intencional a cada objetivo de ensino e aprendizagem, procuro: <ul style="list-style-type: none"> ○ planejar aulas expositivas com detalhamento de conteúdos ○ planejar aulas com metodologias diversificadas ○ planejar aulas com processos avaliativos pensando na aprendizagem do estudante ○ refletir sobre o resultado dos estudantes ○ outra. Qual? _____ 	Identificar a percepção dos participantes do estudo sobre as melhorias nas práticas de ensino.	-	Mantido
3.2 Entendo a gestão e o desenvolvimento da(s) minha(s) disciplina(s) como um componente do currículo dos cursos nos quais trabalho, de modo: <ul style="list-style-type: none"> ○ integrado num programa curricular ○ autônomo, em disciplinas individuais ○ integrado a outras disciplinas ○ indispensável para a formação 	Identificar a percepção dos participantes do estudo sobre o currículo vivenciado pelo docente.	-	Mantido

ITEM DO QUESTIONÁRIO	INTENÇÃO	DEVOLUTIVA	CONSIDERAÇÕES
profissional dos estudantes <input type="radio"/> outra. Qual? _____			
3.3 De maneira geral, as aulas são desenvolvidas: <input type="radio"/> de forma expositiva, com uso de quadro e multimídia <input type="radio"/> com diversas metodologias de ensino <input type="radio"/> colocando o estudante como sujeito ativo no processo <input type="radio"/> por meio de pesquisas e seminários <input type="radio"/> outra. Qual? _____	Identificar a percepção dos participantes do estudo sobre o desenvolvimento das aulas.	-	Mantido
3.4 O desempenho dos estudantes é observado por meio de: <input type="radio"/> avaliação somativa no final do semestre <input type="radio"/> trabalhos e avaliações somativas <input type="radio"/> avaliações diagnósticas, formativa e somativa <input type="radio"/> outros: _____	Identificar a percepção dos participantes do estudo sobre os processos avaliativos desenvolvidos nas aulas.	-	Mantido
3.5 A formação continuada e o desenvolvimento didático recebidos na IES onde atua favorecem que você espontaneamente: <input type="radio"/> preste assessoria aos colegas de curso <input type="radio"/> compartilhe experiências e materiais didáticos com colegas de disciplinas <input type="radio"/> colabore com os docentes menos experientes <input type="radio"/> não se aplica <input type="radio"/> outros: _____	Identificar a percepção dos participantes do estudo sobre o que a formação continuada favorece ao docente na sua prática e nas relações com os colegas.	-	Mantido
3.6 A formação continuada e a participação nos processos educacionais desenvolvidos em sua IES favorecem que você participe com:	Identificar a percepção dos participantes do estudo sobre o que a	-	Mantido

ITEM DO QUESTIONÁRIO	INTENÇÃO	DEVOLUTIVA	CONSIDERAÇÕES
<ul style="list-style-type: none"> ○ sugestões de melhoria nos processos de gestão no curso ○ ações de melhoria nos índices de entrada e permanência dos estudantes no curso ○ sugestões de projetos inovadores para a disciplina ou curso ○ não se aplica ○ outros: _____ 	<p>formação continuada favorece ao docente nas relações com os colegas e na gestão.</p>		
<p>A questão a seguir é aberta, com espaço para seu relato:</p> <p>3.7 Relate as mudanças provocadas a partir do desenvolvimento profissional docente no seu cotidiano profissional. _____</p>	<p>Identificar a percepção dos participantes do estudo sobre as possíveis mudanças provocadas a partir do desenvolvimento profissional docente.</p>	-	Matido
Seção 4: PRÁTICA DOCENTE			
<p>Assinale a(s) alternativa(s) referente(s) às informações que se seguem. Por meio da formação continuada recebida, as suas práticas de ensino buscam:</p> <p>4.1 favorecer os estudantes na compreensão sobre o contexto da graduação em relação ao papel que exercem como:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ acadêmicos e futuros pesquisadores ○ sujeitos ativos e críticos ○ indivíduos com percepção de si mesmos nos diversos contextos ○ profissionais preparados para o mercado do trabalho 	<p>Identificar a percepção dos participantes do estudo sobre o que as possíveis mudanças na prática de ensino podem favorecer ao estudante.</p>	-	Mantido
<p>4.2 concretizar a relação entre aprendizagem dos estudantes e o currículo do curso, de modo a:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ valorizar as experiências dos estudantes 	<p>Identificar a percepção dos participantes do estudo sobre o que as possíveis mudanças na prática de ensino</p>	-	Mantido

ITEM DO QUESTIONÁRIO	INTENÇÃO	DEVOLUTIVA	CONSIDERAÇÕES
<ul style="list-style-type: none"> ○ incentivar a participação dos estudantes ○ variar as metodologias no processo de aprendizagem ○ sanar as dúvidas dos estudantes ○ provocar mudanças de perspectiva nos estudantes por meio de uma relação dialógica ○ promover o protagonismo dos estudantes por meio de mediação pedagógica 	podem favorecer ao estudante.		
<p>4.3 instrumentalizar o estudante no uso de diferentes ferramentas que promovem sua aprendizagem:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ tecnológica ○ colaborativa ○ ampliada e atualizada dos conhecimentos ○ específica sobre a relação teoria e prática ○ não se aplica ○ outras. Quais? _____ 	Identificar a percepção dos participantes do estudo sobre o que as possíveis mudanças na prática de ensino podem favorecer ao estudante.	-	Mantido
<p>4.4 Os planos de aulas preveem:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ elucidação de conceitos ○ analogias adequadas ○ uso de linguagem acessível ○ emprego de linguagem contextualizada e adequada ○ relação entre teoria e prática, integrando áreas afins ○ não se aplica ○ outras. Quais? _____ 	Identificar a percepção dos participantes do estudo sobre o que as possíveis mudanças na prática de ensino podem favorecer ao estudante.	-	Mantido
4.5 Você se reconhece como profissional/professor:	Identificar a percepção dos participantes do	-	Mantido

ITEM DO QUESTIONÁRIO	INTENÇÃO	DEVOLUTIVA	CONSIDERAÇÕES
<ul style="list-style-type: none"> ○ inserido num contexto social, econômico, cultural e político, assim como seus estudantes ○ atento às condições históricas do contexto ○ reflexivo sobre sua caminhada e, por consequência, sobre a dos estudantes ○ promotor da aprendizagem dos estudantes ○ cumpridor do programa ○ formador de bons profissionais para o mundo do trabalho ○ defensor de melhorias da categoria docente ○ outro: _____ 	estudo sobre como eles se percebem como profissional.		
<p>A questão a seguir é aberta, com espaço para seu relato:</p> <p>4.6 Relate as mudanças que ocorreram na sua prática docente em decorrência da participação do programa de formação continuada:</p> <p>_____</p>	Identificar a percepção dos participantes do estudo sobre as mudanças que ocorreram na sua prática docente em decorrência da participação do programa de formação continuada.	-	Mantido