

**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
Sul-rio-grandense**

Câmpus Camaquã

Projeto de Formação continuada

Supervisão Pedagógica

Camaquã, fevereiro de 2019.

Resumo

Muitos são os desafios encontrados na prática docente. Percebe-se que a formação inicial não contempla a heterogeneidade social e cultural encontrada na escola. Neste sentido, compete a Instituição oportunizar momentos de estudos, de partilha de experiências, sedimentação de saberes e aprendizagens, ou seja, de formação continuada. O presente projeto de formação origina-se a partir de minha prática como supervisora pedagógica no Instituto Federal Sul-rio-grandense Câmpus Camaquã e emerge dos desafios, expectativas e possibilidades que envolvem esta função. Parte também da necessidade de um estudo aprofundado sobre a Educação Profissional, sobre a docência e os serviços de apoio às atividades pedagógicas nesta modalidade de ensino, desafios, limitações e o papel do pedagogo neste espaço e na formação continuada dos professores. Neste sentido, este projeto tem como objetivo conhecer os educadores do IFSul Câmpus Camaquã, como esses profissionais se constituem como docentes e profissionalmente, quais dificuldades encontram em sua prática e oportunizar espaços de formação que venham ao encontro das demandas/necessidades deste contexto. Espera-se também efetivar ações de desenvolvimento profissional em parceria com o grupo de professores do Câmpus Camaquã. Para o alcance dos objetivos será realizada a implementação de um grupo de estudos com os docentes. O contexto de realização desta pesquisa será o IFSUL Câmpus Camaquã. Tendo como público-alvo docentes dos cursos Técnico em Automação Industrial, Controle Ambiental, Técnico em Informática, Eletrotécnica e Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de sistemas. Através da realização deste projeto espera-se contribuir com a formação continuada dos servidores ligados ao DEPEX do Instituto Federal do Câmpus Camaquã, de forma a colaborar com a qualidade da educação profissional.

Introdução

Este projeto de pesquisa foi desenvolvido com o objetivo de contribuir com a formação continuada dos professores do IFSul Câmpus Camaquã, conhecer quem são estes profissionais como se constituem em sua formação, quais saberes e conhecimentos são necessários, que dificuldades encontram no exercício de sua atividade e que expectativas possuem em relação aos processos de formação continuada. O interesse por este tema origina-se de minha prática como pedagoga no Instituto Federal Sul-rio-grandense Câmpus Camaquã, das dificuldades encontradas em relação a rotatividade de docentes e necessidade de formação pedagógica e continuada destes profissionais, sobretudo pela peculiaridade da educação profissional em que não há a necessidade de formação pedagógica para a docência nas disciplinas técnicas e em virtude de que uma das funções do pedagogo é atuar junto a formação pedagógica e continuada dos professores. Por este motivo, instigada pela necessidade de aprofundamento da temática da formação continuada, mais especificamente no âmbito da educação profissional, esta se constitui no objeto de estudo e trabalho deste projeto.

Entendo ser uma das atribuições do pedagogo atuar na formação, precisando, pois, conhecer melhor os diferentes aspectos que a envolvem. E no anseio de colocar em prática alguns dos aspectos apontados pelos professores como possibilidades de formação continuada neste contexto como grupos de estudos e objetivando estes espaços e momentos de formação (dos docentes, equipe de apoio e também meus, porque como formadora também necessito estar em constante desenvolvimento profissional) é que proponho este projeto na busca pelo constante processo de atualização e desenvolvimento profissional que possibilite momentos de reflexão sobre a prática cotidiana, de estudos teóricos que auxiliem os docentes e demais servidores a se reconhecerem em suas ações, de um espaço em que suas experiências se

transformem em conhecimento, visando descobrir novos caminhos, construir-se, reconstruir-se e formar-se continuamente.

Justificativa

Cotidianamente muitos são os desafios emergentes na prática pedagógica. Percebe-se que os saberes provenientes da formação inicial não preparam para a heterogeneidade social e cultural encontrada e a ser enfrentada na escola. Dessa forma, faz-se necessário a organização de momentos de estudos, de partilha de experiências, de indagação, de sedimentação de saberes, saberes estes provenientes da própria prática do educador/servidor que o possibilitem não apenas constituir-se como autor, mas também aprender consigo mesmo e com os outros.

Na educação profissional, pelas peculiaridades desta modalidade de ensino, na qual não há a necessidade de formação pedagógica para o ingresso na função e onde muitos dos docentes das disciplinas técnicas não possuem esta formação, torna-se fundamental estes momentos de estudo, assessoramento e desenvolvimento profissional. Estes tempos e espaços se tornam indispensáveis principalmente quando se considera que a formação exerce influência direta na prática pedagógica. Mas não se trata de qualquer formação. Para Moura (2008), na elaboração de uma proposta de formação, faz-se necessário primeiramente considerar duas questões: “Formação de professores para que sociedade? Formação de professores para que educação profissional?” (MOURA, 2008, p.25).

Neste sentido, convém esclarecer que entende-se por formação continuada o processo pelo qual os professores vão se desenvolvendo profissionalmente, essa formação/desenvolvimento abrange desde a reflexão sobre sua prática como a realização de cursos formais. É preciso considerar, que os servidores não aprendem em contextos de formação que os desautorizam. Ou seja, torna-se necessário que esta formação tenha relação com sua ação, com suas inquietações, que lhes seja significativa e oriente-os na sua prática.

Há que se considerar, ainda, que também os pedagogos e equipe de apoio as atividades de ensino que atuam na educação profissional necessitam inserir-se neste processo contínuo de desenvolvimento, considerando que não existem cursos Licenciatura ou Bacharelado voltados especificamente a esta modalidade de ensino. Ao buscar referências bibliográficas sobre o tema, percebe-se a escassez de obras sobre este assunto e as existentes tratam sobre a formação docente de forma geral. Poucas abordam especificamente a questão dos processos de formação continuada dos servidores da educação profissional.

Constata-se, ainda, que escassas são as pesquisas realizadas nesta área, o que justifica a realização deste projeto, principalmente se considerarmos que a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica passou por um momento histórico de expansão, decorrente da Lei 11.892/2008, que cria os Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia.

A formação continuada e em serviço tem como função primordial contribuir com a reflexão do servidor sobre sua ação, visando compreendê-la e modificá-la. Neste sentido, Nóvoa (1995) defende que:

A formação continuada não pode ser concebida como um processo de acumulação (de cursos, palestras, seminários, etc., de conhecimentos técnicos), mas sim como um trabalho de flexibilidade crítica sobre a prática de (re)construção permanente de uma identidade pessoal e profissional, em interação mútua. (p.25).

Este projeto tem como objetivo conhecer os docentes do IFSul Câmpus Camaquã, entender como realizam seu desenvolvimento profissional, quais suas dificuldades, expectativas e com base nestas necessidades estabelecer o projeto de formação continuada neste contexto. Almeja-se também, a realização de grupos de estudos visando a formação

continuada dos servidores do Câmpus e observar as percepções dos mesmos sobre este processo.

Compreende-se o trabalho como um local de pesquisa e de formação, um espaço onde as experiências convertem-se em conhecimento e segurança para experiências inovadoras. Justifica-se assim, a realização deste projeto voltado principalmente a formação continuada de docentes da educação profissional e conseqüentemente ao aprimoramento das práticas pedagógicas desenvolvidas nesta modalidade de ensino.

Referencial teórico

A Rede de Educação Profissional e Tecnológica passou por um momento histórico de expansão em todo o país. A partir da Lei 11.892/2008 novos Câmpus do Instituto Federal Sul-rio-grandense foram criados, muitos docentes ingressaram nesta Instituição, alguns deles especialistas, mestres e doutores em suas áreas de atuação, mas muitos sem formação pedagógica. Neste sentido, a formação continuada torna-se uma demanda aos professores e assessoria pedagógica. Faz-se necessário acolher estes docentes e demais servidores, acompanhá-los em sua ação, oportunizar momentos de estudos continuados e em serviço. Dessa forma, muitas dúvidas surgem: Mas que formação possibilitar? Quem são estes docentes/servidores? Como se constituem profissionalmente? Que necessidades possuem e que expectativas possuem em relação a formação continuada? Como começar? Afinal a quem compete a organização desta formação, seria uma formação para os docentes ou realizadas com estes?

São muitas as incertezas que emergem juntamente com esta necessidade. Neste sentido, Nóvoa (1995) destaca que a formação do professor deve: [...]estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada.

Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional. O professor é a pessoa. E uma parte importante da pessoa é o professor (Nias, 1991). Urge por isso (re)encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro das suas histórias de vida. (p. 25).

No ano de dois mil e doze a equipe de assessoria pedagógica do Câmpus Camaquã submeteu e aprovou junto a Pró-reitoria de Extensão do Instituto Federal Sul-rio-grandense um projeto de formação docente continuada, denominado diálogos entre docentes. Onde eram realizados encontros semanais de estudos sobre a própria prática, com o objetivo de conhecer a trajetória profissional e formativa dos professores, como estes se constituem como docentes, que saberes mobilizam, através das narrativas de sua formação pessoal e profissional e de sua ação docente. Estes espaços caracterizaram-se em momentos importantes de partilha e sedimentação de saberes. As narrativas, segundo Cunha (1997) “provocam mudanças na forma como as pessoas compreendem a si própria e aos outros e, por este motivo são, também importantes estratégias formadoras de consciência numa perspectiva emancipadora.” (CUNHA, 1997, p.1).

A partir das narrativas é possível compreender as vivências dos professores/servidores, experiências, percurso de formação, necessidades e anseios. Neste aspecto, convém destacar o fato do IFSul - Campus Camaquã ser uma instituição nova, com oito anos de existência, que possui como característica a alta rotatividade de docentes, acarretando no fato que a maioria dos professores que nela atuam são considerados, de acordo

com os referenciais, professores iniciantes na carreira, embora existam alguns com experiência anterior de docência.

Observamos que há uma convergência entre os muitos autores que trabalham a conceituação do professor iniciante, quando tratam do tempo de exercício de magistério que vai de 1 a 5 anos de docência. Importa explicitar os apoios teóricos que sustentaram a escolha do tempo de 5 anos para caracterizar professor iniciante: Huberman (2000) e Zoia Bozu (2010).

Para Burke, Fessler e Christensen (apud Garcia 1999, p. 114), o estágio de iniciação do professor define-se, em geral, como os primeiros anos de trabalho, quando o professor socializa-se no sistema. É um período em que o professor principiante se esforça por aceitar os estudantes, os colegas e supervisores e tenta alcançar um nível de segurança no modo como lida com os problemas e questões do dia a dia. Segundo os autores, é possível que os professores também experienciem este começo quando mudam para outro nível, outra escola ou quando mudam de região.

Tomando a perspectiva dos autores acima citados pode-se considerar que os docentes, até mesmo os experientes, no IFSul - Campus Camaquã, podem ser compreendidos como iniciantes, pois estão exercendo sua docência em um novo contexto. Cabe esclarecer que os professores iniciantes, aqui referidos, são iniciantes na instituição e não necessariamente iniciantes na profissão docente - esses ingressantes podem ter tido experiências docentes em outras instituições de ensino.

Para Isaía, Maciel e Bolzan (2010), os primeiros cinco anos de docência é o período no qual o sujeito “converte-se” professor.

Murillo (2004) explica que os professores, ao iniciarem a docência, majoritariamente só contam com sua iniciativa pessoal e sua bagagem experiencial, enquanto aluno, para ir construindo e desenvolvendo suas teorias sobre o ensino e a aprendizagem dos alunos. Neste sentido, acredita-se que a realização deste projeto configura-se em uma importante alternativa para a formação continuada no Câmpus Camaquã, partindo também do estudo bibliográfico sobre a formação continuada na Educação Profissional, da realização de entrevistas com os professores e demais servidores ligados ao DEPEX para compreender a expectativa que os docentes possuem em relação ao processo de desenvolvimento profissional, de formação continuada, buscando realizá-lo de forma mais efetiva.

O papel do Pedagogo de acordo com Libâneo (2006) é fundamental no auxílio aos professores a medida que:

[...] ajuda os professores no aprimoramento do seu desempenho na sala de aula (conteúdos, métodos, técnicas, formas de organização de classe), na análise e compreensão das situações de ensino com base nos conhecimentos teóricos, ou seja, na vinculação entre as áreas do conhecimento pedagógico e o trabalho de sala de aula.” (Libâneo 2006, p.127)

Compreende-se ainda, a importância de aprofundar o estudo bibliográfico sobre a Educação Profissional e a legislação que a rege, bem como sobre o campo da formação continuada na educação profissional.

Concebendo a teoria como elemento norteador de reflexão e pesquisa, para o entendimento do assunto investigado, construção do embasamento teórico e análise dos dados, muitas leituras necessitarão ser realizadas. Acredita-se que os assuntos: docência e Educação Profissional; quem é o professor? quem é o professor da Educação Profissional: o que diz a legislação? e formação de professores sejam alguns dos referenciais teóricos que servirão como norte no decorrer da pesquisa e durante a realização dos grupos de estudos.

Os professores e servidores da Educação Profissional têm vivenciado incertezas e desafios nas experiências cotidianas da função pedagógica, que os têm impelido a buscar

subsídios para sua prática, o que gera uma demanda por novas competências, novas habilidades e exige que os mesmos estejam em constante formação.

Para ensinar, o professor, como qualquer profissional, necessita de saberes e conhecimentos, os quais decorrem da sua formação, da interação entre o sujeito e as relações que ele estabelece com a sociedade, com o saber disciplinar, com a prática profissional e com o saber pedagógico.

De acordo com Veiga (2010, p 14) na etimologia, formação vem do latim *formare*, que “como verbo transitivo, significa dar forma, como verbo intransitivo, colocar-se em formação; e como verbo pronominal, ir-se desenvolvendo uma pessoa.” A formação pode ser entendida como processo de desenvolvimento e de estruturação da pessoa, que se realiza com o duplo efeito de uma maturação interna e de possibilidades de aprendizagem, de experiências dos sujeitos, como explica Garcia (1999, p.19). De acordo com autor:

A formação está na boca de todos e não me refiro apenas ao contexto escolar, mas também ao contexto empresarial (formação na empresa), social (formação para utilização dos tempos livres), político (formação para a tomada de decisões), etc. Todos exigimos e reconhecemos a necessidade de formação, sobretudo num mundo em que a informação nos chega cada vez com mais facilidade e, portanto, nos faz ver o quanto desconhecemos e deveríamos ou gostaríamos de saber (GARCIA, 1999, p.11).

O conceito de formação, tal como muitos outros na área da educação, é suscetível de múltiplas perspectivas. Muitos autores associam o conceito de formação ao de desenvolvimento pessoal (Zabalza, Imbernón, Ramalho, Nóvoa) e explicam que este consiste “no processo de desenvolvimento que o sujeito humano percorre até atingir um estado de «plenitude» pessoal”.

Na mesma direção, Ferry (1991, p.43) diz que “formar-se nada mais é senão um trabalho sobre si mesmo, livremente imaginado, desejado e procurado, realizado através de meios que são oferecidos ou que o próprio procura”.

Garcia (1999, p.19) cita Zabalza (1990) para destacar que “existe um componente pessoal evidente na formação, que se liga a um discurso axiológico referente a finalidades, metas e valores e não ao meramente técnico ou instrumental”, o que não significa que essa deva se realizar de forma autônoma. Com base em Debesse (1982), o autor explica que há uma distinção entre autoformação, heteroformação e interformação.

Autoformação, para Garcia, é uma formação em que o indivíduo participa de forma independente, tendo sobre seu controle os objetivos, os processos, os instrumentos e os resultados da própria formação.

A heteroformação é uma formação que se organiza e se desenvolve “de fora”, a partir do outro, na maioria das vezes por especialistas, sem que seja comprometida a personalidade do sujeito que participa.

Já a interformação consiste na “ação educativa que ocorre entre os futuros professores ou entre professores em fase de atualização de conhecimentos” (GARCIA, 1999, p.20). Essa ação ocorre “como um apoio privilegiado no trabalho da ‘equipe pedagógica’, tal como hoje é concebido para a formação do amanhã” (DEBESSE, 1982, p.29-30).

Nessa perspectiva, cabe salientar que a inter-relação entre as pessoas promove contextos de aprendizagem que vão facilitando o complexo desenvolvimento dos indivíduos que formam e que se formam.

A partir do mesmo ponto de vista, Nóvoa (2003) destaca que o processo formativo é uma conquista feita com muitas ajudas dos mestres, dos livros, das aulas, dos computadores, mas depende sempre de um trabalho pessoal. O autor defende que ninguém forma ninguém. Cada um forma a si próprio. A formação, segundo Nóvoa (1988, p.128), “é sempre um processo de transformação individual, na tripla dimensão do saber (conhecimentos), do saber

fazer (capacidades) e do saber ser (atitudes)”. Percebe-se assim que, formar não é ensinar às pessoas determinados conteúdos, mas sim trabalhar coletivamente em torno da resolução de problemas e que, segundo o autor, a formação faz-se na produção e não no consumo do saber.

Nóvoa salienta também que a formação de professores é um processo de desenvolvimento profissional autônomo e que não é possível formar o professor, pois:

O professor forma a si mesmo através de inúmeras interações, não apenas com o conhecimento e as teorias aprendidas nas escolas, mas com a prática didática de todos os seus antigos mestres e outras pessoas, coisas e situações com as quais interagiu em situações de ensino durante toda a sua vida (NÓVOA, 1997, p.25).

Sobre a formação de professores, Garcia (1999, p.27) especifica sete princípios que considera válidos. O primeiro princípio, defendido pelo autor, consiste em conceber a Formação de Professores como um contínuo, o que implica a necessária existência de uma interligação entre a formação inicial dos professores e a formação permanente.

Por essa ótica, não se pode atribuir à formação inicial a responsabilidade de ofertar “produtos acabados”, mas compreender que esta consiste na primeira fase de um “longo e diferenciado processo de desenvolvimento profissional”.

O autor faz referência à necessidade de integrar a formação de professores em processos de mudança, inovação e desenvolvimento curricular como segundo princípio da formação. Segundo Garcia (1999), a formação de professores deve ser concebida como uma estratégia para facilitar a melhoria do ensino.

No terceiro princípio, é destacado pelo autor que a formação, se bem entendida, deve estar preferencialmente orientada para a mudança, ativando reaprendizagens nos sujeitos e na sua prática docente que, por sua vez, deve ser facilitadora de processos de ensino e de aprendizagem dos alunos. Garcia explica, inclusive, a necessidade de ligar os processos de formação de professores com o desenvolvimento organizacional da escola, destacando a potencialidade que a instituição possui como contexto favorável para a aprendizagem dos professores e enfatiza que, a formação que adota como referência a realidade dos professores, é a que possui maiores possibilidades de transformação da escola.

O quarto princípio defendido por Garcia (1999) é o da necessária articulação e integração entre a formação de professores em relação aos conteúdos propriamente acadêmicos e disciplinares, e a formação pedagógica dos professores. É a mistura entre conhecimentos específicos, a pedagogia e o conhecimento didático do conteúdo que diferencia a formação de professores.

Em quinto lugar, Garcia enfatiza a necessidade de integração teoria-prática na formação de professores, salientando que “os professores, enquanto profissionais do ensino, desenvolvem um conhecimento próprio, produto das suas experiências e vivências pessoais, que racionalizaram e inclusive rotinizaram” (GARCIA, 1999, p. 28).

Um sexto princípio, destacado pelo autor, diz respeito à necessidade de procurar o isomorfismo entre a formação recebida pelo professor e o tipo de educação que posteriormente lhe será pedido que desenvolva. Garcia (1999, p.29) acentua que, na formação de professores, é muito importante “a congruência entre o conhecimento didático do conteúdo e o conhecimento pedagógico transmitido, e a forma como esse conhecimento se transmite”.

Garcia (1999) salienta, por fim, o princípio da individualização como elemento integrante de qualquer programa de formação de professores. Isso implica compreender que, aprender a ensinar não deve ser um processo homogêneo para todos os sujeitos, mas que será necessário conhecer as características pessoais, cognitivas, contextuais, relacionais, etc., de cada professor ou grupo de professores/servidores, de modo a desenvolver as suas próprias capacidades e potencialidades.

O princípio de individualização está ligado à ideia da formação clínica dos professores, significando que a formação deve basear-se nas necessidades e interesses dos participantes, deve estar adaptada ao contexto em que estes trabalham e fomentar a participação e reflexão. Nesse sentido, diz que existe um segundo nível muito mais interessante e com maior potencialidade de mudança, que consiste na implicação de um grupo de professores para a realização de atividades de desenvolvimento profissional, centradas nos seus interesses e necessidades (GARCIA, 1999, p. 26).

Nessa perspectiva, os docentes e servidores da equipe de apoio ao ensino devem ser entendidos não como consumidores de conhecimento, mas como sujeitos capazes de gerar conhecimento e de valorizar o conhecimento desenvolvido por outros.

A formação de professores deve promover o contexto para o desenvolvimento intelectual, social e emocional dos professores. Nesse sentido, faz-se necessário, segundo Zanchet e Pinto (2011 p.153),

[...] pensar a formação de professores de forma mais ampla, entendendo-a como um processo de desenvolvimento profissional emancipatório e autônomo que incorpora a ideia de percurso profissional, não como uma trajetória linear, mas como evolução, como continuidade de experiências, marcada por fases e momentos nos quais diferentes fatores (sociais, políticos, pessoais, familiares) atuam, não como influências absolutas, mas como facilitadoras ou dificultadoras do processo de aprendizagem da profissão.

As autoras ressaltam a necessidade de considerar o processo de formação de professores como resultado do compromisso de cada professor com seu próprio desenvolvimento pessoal e profissional. Entendem a formação da mesma forma como também descreve Imbernón (2002), trata-se de um processo que contribui com o desenvolvimento profissional do docente, com uma maior capacidade de decisão e interpretação, e não um simples olhar de suas ações. Isso significa que se trata de uma formação realizada com os docentes e servidores de apoio pedagógico, em um espaço teórico e prático, que os auxilie a reconhecerem-se em suas ações, e transformar suas experiências em conhecimento, visando a descoberta de novos caminhos, para se construírem e reconstruírem.

Uma formação embasada em uma pedagogia transformadora desafiante e que requer a transformação dos sujeitos nela envolvidos.

Autores como Freire (1986) e Souza Santos (2000) defendem que toda formação é autoformação, ou seja, requer que o próprio sujeito esteja nela engajado e dê significado ao processo que vivencia. Esse processo se efetiva desde que a formação não se configure numa formação tradicional que vai desde os que sabem para os que não sabem. Os professores/servidores precisam ser vistos como sujeitos ativos, como agentes de transformação.

Pelas peculiaridades existentes na Educação Profissional, como a não necessidade de formação pedagógica prévia, tornam-se indispensáveis esses espaços de estudos, principalmente quando se considera que a formação influencia diretamente no processo educativo. Entretanto, é importante ressaltar que não se trata de qualquer formação, pois na elaboração de uma proposta de trabalho, faz-se necessário, primeiramente, considerar uma questão: Formação de professores/servidores de apoio ao ensino para que Educação Profissional?

Tal proposta necessita estar calçada em uma leitura crítica da realidade e crítica, aqui, é entendida como “uma atitude que norteia a leitura da realidade educativa, sob referências que possibilitam compreender e transformar essa realidade” (RAMALHO, 2004, p.32).

Freire (2005, p.12) denuncia as formações realizadas como “pacotes”, descritas como descontextualizadas, como “os chamados cursos de férias em que, não importa a competência

científica dos convidados a dar aulas ou conferências, as professoras expõem seu corpo, curiosamente ou não ao discurso dos competentes.” Discurso que, segundo ele, quase sempre se perde. Perde-se porque não possui relação com sua prática, com suas vivências e necessidades, soa muitas vezes como “palavras lançadas ao vento”.

O autor alerta que a escola não pode ser vista como um espaço neutro, um “espaço exclusivo do puro ensinar e do puro aprender” (FREIRE 2005, p.17). A escola é, sim, “um espaço de aprender com os outros, de tolerar os diferentes, de viver a tensão permanente”, pois “educação é uma prática política” (FREIRE 2005, p.97).

As concepções têm mudado, (felizmente) o tempo histórico é outro e algumas práticas e concepções encontram-se superadas ou em processo de aprimoramento. A Educação Profissional também encontra-se em outro tempo, passou por um processo de expansão de sua rede, com seus objetivos alargados, tendo em vista a formação integral do estudante e não mais o aperfeiçoamento de mão de obra para o mercado de trabalho.

Neste sentido, a educação técnico-científica de que urgentemente precisamos, é muito mais do que puro treinamento ou adestramento para o uso de procedimentos tecnológicos. No fundo, a educação hoje não pode prescindir do exercício de pensar criticamente a própria técnica. O convívio com as técnicas para que não falte a vigilância ética, implica uma reflexão radical, jamais cavilosa sobre o ser humano, sobre sua presença no mundo e com o mundo (FREIRE, 2002, p.111).

Dessa forma, as formações continuadas também se inserem e contribuem nesse processo de reformulação.

Interessante recorrer a Freire (2005, p. 33), quando o autor nos fala que ensinar não pode mais ser “um puro processo de transferência de conhecimento” do ensinante ao aprendiz. Do mesmo modo, também os docentes/servidores das equipes de apoio as atividades de ensino não aprendem em contextos de formação que os desautorizam, que não tenham ligação com a sua realidade, com o seu fazer. Faz-se necessário que a formação tenha relação com sua ação, com suas inquietações, que lhes seja significativa e oriente-os na sua prática.

Nóvoa (1995b) defende que a formação do professor deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada.

Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional.

O professor é a pessoa e uma parte importante da pessoa é o professor, como elucida Nóvoa (1995b, p.25). Urge, por isso, (re)encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro das suas histórias de vida.

A formação continuada e em serviço tem como função primordial contribuir com a reflexão do docente sobre sua ação, visando compreendê-la e modificá-la. Dessa forma, não pode ser concebida como um processo de acumulação (de cursos, palestras, seminários etc., de conhecimentos técnicos), mas sim, como um trabalho de flexibilidade crítica sobre a prática, de (re)construção permanente de uma identidade pessoal e profissional, em interação mútua, como explica Nóvoa (1995b, p.25).

Os professores precisam estar envolvidos em seu processo de formação e para que isso se efetive, segundo Imbernón (2010, p.55), faz-se necessário “dar a palavra aos protagonistas da ação, responsabilizá-los por sua própria formação e desenvolvimento dentro da instituição educacional na realização de projetos de mudança”.

Os docentes/servidores necessitam lutar por espaços de formação continuada, não de formações descontextualizadas e autoritárias, mas formações que entendam o professor dentro

de um contexto histórico-político, em que a teoria esteja vinculada às experiências e práticas e que subsidiem sua ação.

A formação continuada de professores tem sido entendida como um processo permanente de desenvolvimento docente. O desafio consiste na construção de uma formação coerente com os novos contextos educacionais, que possibilite aos docentes desenvolverem sua autonomia e autoria, desafiarem-se a novas práticas que, de fato, preparem para a vida.

Certamente as informações acerca do embasamento teórico a ser utilizado na realização deste projeto não se esgotam aqui. Considera-se importante debruçar-se no estudos das obras de autores como Maurice Tardif, Donald Schön, Lee Shulman, Maria Isabel da Cunha, Paulo Freire, Antônio Nóvoa, Acácia Kuenzer, Fernando Henrnández, Francisco Imbernón, Naura S.C. Ferreira, Terezinha A. Rios, Selma Garrido Pimenta, Marcelo Garcia e outros.

Assim como a leitura de pesquisas realizadas nesta área. Para análise dos dados da pesquisa qualitativa pode-se lançar mão, de autores como Menga Ludke, Marli André e Ivani Fazenda, autores que defendem que a pesquisa qualitativa, mesmo sem intenção de fazer uma intervenção, pode configurar-se em uma alternativa de formação.

As expectativas em relação a esta proposta são grandes: almeja-se através da mesma o aprimoramento do fazer pedagógico dos educadores e servidores ligados ao departamento de ensino do câmpus Camaquã, compreendendo o papel da formação continuada dos servidores no âmbito dos Institutos Federais.

Almeja-se a realização de um trabalho de qualidade, qualidade, na perspectiva de um trabalho que se faz bem e em que todos sentem-se bem (Rios, 2001).

Entende-se que educação de qualidade é direito de todos e os espaços de estudo e formação continuada são fundamentais para o alcance deste objetivo. No entanto, se uma política de formação continuada de professores para a educação profissional não é o único aspecto determinante para um ensino de qualidade é sem duvida, um dos mais importantes.

Finalmente, espera-se através da realização deste projeto contribuir efetivamente para que educadores e servidores do Instituto Federal Sul-rio-grandense Câmpus Camaquã possam sentir-se autorizados para continuar aprendendo e assumindo sua profissão como desafio e compromisso.

Objetivo Geral

– Conhecer quem são os docentes do IFSul Câmpus Camaquã, quais suas dificuldades em relação a prática pedagógica, compreender os movimentos de formação por eles empreendidos contribuindo com o mesmo através da implementação de um grupo de estudos.

Objetivos específicos:

- Apresentar o projeto aos docentes do Câmpus Camaquã e convidá-los a participar do mesmo.

- Partindo das necessidades do grupo, propor a implementação de um grupo para estudo sobre os temas apontados como os que possuem interesse/ necessidades em sua prática.

- Organizar um cronograma de reuniões e atividades relacionadas ao grupo de estudos e ao processo de desenvolvimento profissional dos servidores ligados ao Ensino do Câmpus Camaquã.

Metodologia:

*"Um método científico é uma seta entre outras
apontando um caminho entre outros.
As técnicas de pesquisa e os procedimentos experimentais
são o calçado que eu uso e o bastão que eu carrego
ao caminhar.
Mas quem caminha pelo conhecimento sou eu,
uma pessoa, e o caminho por onde vou,
bem sei, não é nunca único."
(BRANDÃO, 2003, p.61)*

Serão realizadas pesquisas com os docentes do Câmpus Camaquã envolvendo questões sobre sua formação inicial e continuada, motivos que o levaram a escolha pela profissão, concepções, dificuldades, o que os levam a procurar processos de formação continuada (ou não) em sua prática diária, expectativas em relação a este processo de desenvolvimento profissional.

As respostas a estas e outras questões poderão ser obtidas através do exercício de memória pedagógica e narrativas dos docentes sobre sua prática. Partindo dos dados obtidos e também de conversas formais e informais com o grupo de docentes será proposto um grupo de estudos com início no mês de março do corrente ano.

Os assuntos abordados nos grupos de estudos partirão do interesse e necessidades dos docentes, de sua prática e estudos bibliográficos.

As etapas da pesquisa

Para o desenvolvimento desse projeto, o trabalho proposto será dividido em fases conforme apresento a seguir.

Primeira fase: Pesquisa sobre os temas de interesse/ necessidades de estudo dos docentes do Campus Camaquã.

Na **segunda fase da pesquisa**, Organização do cronograma de atividade.

Na **terceira fase da pesquisa**, se procederá o preparo do material para os encontros.

A **quarta fase da pesquisa**, será a organização dos grupos de estudos, que serão realizados quinzenalmente, no horário das reuniões de planejamento, podendo também ocorrerem grupos em outras datas e horários, de acordo com demandas específicas dos cursos e ou áreas. Sendo que é importante salientar que todas as etapas do projeto serão acompanhadas de adensamento teórico. Poderão ainda, ser realizadas práticas, intervenções, seminários, e outras atividades de formação continuada de acordo com as necessidades apontadas pelo grupo.

Disseminação dos Resultados

Espera-se com a realização desta pesquisa:

- Apresentação do projeto - Recolhimento de sugestões de temas para o estudo												
Organização das atividades												
Organização do cronograma de formação												
Realização dos grupos de estudos com base nos temas sugeridos pelos												
Avaliação permanente dos grupos de estudos												

Partindo desse cronograma, será possível o cumprimento de todas as etapas propostas neste projeto, para a consolidação dos objetivos.

Projeto de formação pedagógica com os docentes dos cursos TAI/TEC (também aberta a participação dos demais docentes do Campus Camaquã):

Com base nos objetivos descritos anteriormente, visando o desenvolvimento profissional docente será proposta a realização deste projeto de formação continuada realizado quinzenalmente e aberto a participação de todos os docentes do IFSul Camaquã tendo como tema das reuniões assuntos sugeridos pelos professores e também temas considerados importantes tendo em vista a realidade e necessidades do Campus Camaquã, dentre os quais propõe-se o estudo sobre:

1 Encontro – Data ___/___/___

Tema: Saberes docentes

2 Encontro – Data ___/___/___

Tema: Tendências Pedagógicas

3 Encontro - Data ___/___/___

Tema: Concepções de ensino e aprendizagem

4 Encontro – Data ___/___/___

Tema: Modalidades de aprendizagem

5 Encontro – Data ___/___/___

Tema: Planejamento

6 Encontro - Data ___/___/___

Tema: Metodologias (Metodologias ativas, Educação 3.0)

7 Encontro – Data ___/___/___

Tema: Avaliação

8 Encontro - Data ___/___/___

Tema: Educação e trabalho em uma perspectiva emancipatória

9 Encontro – Data ___/___/___

Tema: Currículo: Organização curricular/ pesquisa, inovação tecnológica e extensão como princípios educativos.

10 Encontro - Data ___/___/___

Tema: Integração curricular e o trabalho com projetos interdisciplinares

11 Encontro - Data ___/___/___

Tema: Processos de ensino aprendizagem em espaços escolares e não escolares.

12 Encontro – Data ___/___/___

Inclusão e dificuldades de aprendizagem.

13 Encontro – Data ___/___/___

Tema: _____ (aberto as sugestões dos docentes participantes)

14 Encontro - Data ___/___/___

Tema: _____ (aberto as sugestões dos docentes participantes)

* Obs.: Este cronograma poderá sofrer alterações sobre datas e temas a serem abordados nos grupos de estudos de acordo com as necessidades dos participantes.

Referências

BOZU, Zoia. El profesorado universitario novel: estudio teórico de su proceso de inducción o socialización profesional. **Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)**, n. 3. p. 55-72. Bogotá, Colombia, Enero-Junio de 2010.

CHARLOT, B. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização**: Questões para a educação hoje. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CUNHA, Maria Isabel. da. “Ação Supervisora e formação continuada de professores: uma resignificação necessária”. In: FERREIRA, N.S., AGUIAR, M.A (org) **Para onde vão a orientação e a supervisão educacional?** Campinas, Papirus, 2002.

_____. Conta-me agora!: as narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Revista Perspectiva**. Fac. Educ/USP. [online]. 1997, vol.23, n.1-2 ISSN 0102-2555. Disponível em: . Acesso em 06 de dezembro de 2018.

_____, Maria I. da. **O Professor na transição de paradigmas**. Araraquara: JM Editores, 1998.

DEBESSE, Maurice. Un Problema Clave de la Educación Escolar Contemporánea. In Maurice. Debesse y G. Miarlaret (eds), **La Formación de los Enseñantes**. Barcelona: OikosTau, 1982.

FERRY, Gilles. **El trayecto de la Formación**. Madrid: Paidós, 1991.

FREIRE, Paulo. **Medo e Ousadia**. O cotidiano do professor. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1986.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação** – Cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não** – Cartas a quem ousa ensinar. 15ª Edição. São Paulo: Editora Olho d'Água, 2005.

GARCÍA, Carlos Marcelo. Trad. Isabel Narciso. **Formação de professores**: Para uma mudança educativa. Porto, Portugal: Porto Editora, 1999.

HERNÁNDEZ, F. **Cómo aprenden los docentes?** Kikiriki. Cooperación educativa, n. 42-43, 1997.

_____. **Transgressão e mudança na educação**: os projetos de trabalho. Porto Alegre: Artmed, 1998.

HUBERMAN, Michaël. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António. (org.). **Vidas de Professores**. Porto: Porto Editora, p. 31-62, 2000.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Tradução Juliana dos Santos Padilha – Porto Alegre: Artmed, 2010.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: Formar-se para a mudança e a incerteza. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

ISAIA, Silvia Maria de Aguiar; MACIEL, Adriana Moreira da Rocha; BOLZAN, Doris Pires Vargas. Educação Superior: a entrada na docência universitária. In: **Anais da 33ª Reunião Anual da ANPEd**. Caxambu/MG, 2010. p. 1-15

LIBÂNEO, José Carlos. Que destino os educadores darão à Pedagogia? In: PIMENTA, S. G. (Coord). **Pedagogia: ciência da educação?** 5 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. **Diretrizes curriculares da pedagogia**: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores. Educação e Sociedade. Out 2006, vol.27, no.96, p.843- 876.

MOURA, Dante Henrique. A formação de docentes para a educação profissional e tecnológica. In: **Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica**, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. V.1, n.1, junho de 2008. Brasília. MEC, SETEC, 2008.

MURILLO, Paulino. **Las necesidades formativas docentes de los profesores universitarios**. Revista Fuentes, v.6. Universidade de Sevilha, 2004.

NÓVOA, António. (Org.) **Profissão professor**. Porto: Editora Porto, 1995.

NÓVOA, António.(Org.). Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995b. p. 11-30.

NÓVOA, António. **Educação e formação ao longo da vida**. CRE Mário Covas/SEE, SP. Entrevista concedida por e-mail em outubro de 2003 ao CRE Mario Covas/SEE-SP. Disponível em: , acesso em: 14/04/2016.

NÓVOA, António. A formação tem que passar por aqui: as histórias de vida no projeto Prosalus. In: NÓVOA, António. e FINGER, Matthias. (orgs). **O método (auto) biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988. p. 109-130.

NÓVOA, António. Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és e vice versa. In: FAZENDA, Ivani. (Org.) **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. 2 ed. Campinas-SP: Papirus, 1997, p.29-41. 159p.

RAMALHO, Betania Leite; NUÑES, Isauro Beltrán; GAUTHIER, Clermont. **Formar o professor, profissionalizar o ensino – perspectivas e desafios**. Porto Alegre: 2 ed. Sulina, 2004.

RIOS, Terezinha A. **Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade**. São Paulo: Cortez, 2001.

SANCHO, J.M.; HERNÁNDEZ, F. **A formação a partir da Experiência vivida**. Revista Pátio, Porto Alegre, Ano X, Páginas 9-11, Novembro 2006/Janeiro de 2007.

SANTOS, B.S. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. São Paulo, Cortez, 2000.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro.; D'ÁVILA, Cristina Maria (orgs.). **Profissão Docente: Novos sentidos, novas perspectivas**. Campinas, SP - 2 Edição, Papirus, 2010.

ZABALZA, Miguel. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2004.239p.

ZANCHET, Beatriz M.(Coord.) **Prática pedagógica no Ensino Médio: a possibilidade de inovação na perspectiva da emancipação**. São Luis: EDUFMA, 2009.

ZANCHET, Beatriz M.; PINTO, Maria das Graças G. Processos,práticas e formação de professores do ensino Médio. In: ZANCHET, Beatriz Maria Boéssio Atrib et al. (Orgs.) **Processos e práticas na formação de professores**: Brasília: Liber Livro Editora, 2011. p. 27- 41.