

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO
– CAMPUS SÃO PAULO PÓS-GRADUAÇÃO *LATO SENSU* EM FORMAÇÃO DE
PROFESSORES – ÊNFASE NO ENSINO SUPERIOR

RENATA APARECIDA DA COSTA

DISCUTINDO AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E COLABORATIVAS NA FORMAÇÃO
INICIAL E CONTINUADA NO ENSINO SUPERIOR.

São Paulo – 2017

RENATA APARECIDA DA COSTA

DISCUTINDO AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E COLABORATIVAS NA FORMAÇÃO
INICIAL E CONTINUADA NO ENSINO SUPERIOR.

Monografia apresentada como exigência parcial à obtenção do título de especialista no curso de Pós-Graduação em Formação de Professores – Ênfase no Ensino Superior, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, sob orientação da Prof.^a Dra. Marli Amélia Lucas de Oliveira.

São Paulo – 2017

Catálogo na fonte
Biblioteca Francisco Montojos - IFSP Campus São Paulo
Dados fornecidos pelo(a) autor(a)

C837d Costa, Renata Aparecida da
Discutindo as práticas pedagógicas e colaborativas na formação inicial e continuada no ensino superior. / Renata Aparecida da Costa. São Paulo: [s.n.], 2017.
65 f.

Orientador: Prof.^a Dra. Marli Amélia Lucas de Oliveira

Monografia (Especialização em Formação de Professores com Ênfase no Ensino Superior) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, IFSP, 2017.

1. Formação Docente. 2. Práticas Pedagógicas. 3. Práticas Colaborativas. 4. Grupos Colaborativos. I. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo II. Título.

CDD 378

Nome: Costa, Renata Aparecida

Título: Discutindo as práticas pedagógicas e colaborativas na formação inicial e continuada no Ensino Superior.

Monografia apresentada como exigência parcial à obtenção do título de especialista no curso de Pós-Graduação em Formação de Professores – Ênfase no Ensino Superior, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, sob orientação da Prof^a. Dra. Marli Amélia Lucas de Oliveira.

São Paulo, de novembro de 2017.

Aprovado em: ___/___/___

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Prof.^a. Dra. Marli Amélia Lucas de Oliveira.
Instituição: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo
Campus São Paulo

Examinadora: Prof.^a. Dra. Alda Roberta Torres
Instituição: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo
Campus São Paulo

Examinadora: Prof.^a. Dra. Amanda C. T. Lopes Marques
Instituição: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo
Campus São Paulo

DEDICATÓRIA

Aos meus filhos

Lucas e Maria Clara, meu orgulho;

Para minha mãe, meu exemplo;

Com amor!

AGRADECIMENTO

À minha família pelo apoio e força!

Aos meus filhos pela paciência e por serem meu motivo para lutar!

À minha mãe pela vida, fortaleza, exemplo, pelo incentivo e orações!

À minha irmã pela amizade, apoio, por cuidar de mim e dos meus filhos!

Aos meus sobrinhos pela alegria, doçura, leveza!

Ao meu companheiro e camarada pelo apoio e força nas lutas!

Aos meus amigos pelo apoio, alegria e festas!

À minha querida professora Dra. Marli Amélia Lucas de Oliveira pelo apoio, palavras de carinho, sabedoria, pelo aprendizado humano e profissional!

Às minhas queridas professoras do curso de especialização, Dra. Alda Roberta Torres e Dra. Amanda C. T. L. Marques pela dedicação, profissionalismo, pela riqueza das aulas, pelo aprendizado e pela brilhante luta em defesa do curso!

À minha turma de especialização (juvenis!) pelo encontro, risadas, troca de experiências, força e pelo aprendizado!

Aos professores do curso de Ciências Biológicas que gentilmente cederam seu tempo e fizeram parte dessa pesquisa, muito obrigada!

Ao Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo pela oportunidade!

A todos e todas que marcaram em mim algo novo e me fizeram nova, muito obrigada!

A nossa época de crise estrutural global do capital é também uma época histórica de transição de uma ordem social existente para outra, qualitativamente diferente. Essas são as duas características fundamentais que definem o espaço histórico e social dentro do qual os grandes desafios para romper a lógica do capital, e ao mesmo tempo também para elaborar planos estratégicos para uma educação que vá além do capital, devem se juntar. Portanto, nossa tarefa educacional é, simultaneamente, a tarefa de uma transformação social, ampla e emancipadora.

István Mészáros

RESUMO

Percebendo a formação inicial e continuada como propulsoras de novas práticas docentes, esse trabalho se justifica pela intenção de colaborar com a reflexão e discussão de novas práticas pedagógicas e, sobretudo, colaborativas no Ensino Superior. O objetivo dessa pesquisa foi refletir as práticas pedagógicas de professores do Ensino Superior e investigar se existem práticas colaborativas entre os docentes do curso de Ciências Biológicas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo. Este trabalho constou de uma pesquisa qualitativa e o instrumento de coleta de dados foi um questionário realizado com quatro professores de Biologia. A análise e categorização das respostas foram conceituadas sob a Análise de conteúdo de Bardin (1977) da qual emergiram categorias como: Objetivos do Ensino Superior/Formação docente/profissional; Práticas pedagógicas; Desafios da prática e Práticas colaborativas. Elas foram discutidas de acordo com o referencial teórico escolhido que teve como base Albuquerque, (2015); Bastos e Bridi (2010); Gatti e Nunes (2009); Guimarães e Chaves (2015); Flores (2010); Fonseca (2010); Pimenta e Anastasiou (2002). As conclusões decorridas das análises evidenciaram uma formação com concepções tecnológicas e científicas, práticas pedagógicas ligadas ao campo do saber mais técnico e só dois professores sabiam sobre grupos colaborativos. A pesquisa ainda sugere mudança das práticas docentes mediadas através de grupos colaborativos.

Palavras Chaves: *Formação docente, Práticas pedagógicas, Práticas colaborativas, Grupos colaborativos.*

ABSTRACT

Realizing the initial and continued formation as propellants of new teaching practices, this research justified itself by the intention of to collaborate with a reflection and discussion of new pedagogical practices in the Higher Education, especially, collaborative practices. The goal of this search is to reflect about the pedagogical and collaborative practices of the professors of the Biological Sciences' course of the Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo. In this research records a qualitative search and the data collection instrument was a questionnaire applied in four Biology professors. The answers' analysis and categorization were conceptualized under the Content Analysis of Bardin (1977), wich one emerged categories such as: Goals of Higher Education/Teacher and professional formation; Pedagogical practices; Practices challenges and collaborative practices. They were discussed according to the choosed theoretical reference based in Albuquerque (2015); Bastos e Bridi (2010); Gatti e Nunes (2009); Guimarães e Chaves (2015); Flores (2010); Fonseca (2010); Pimenta e Anastasiou (2002). The conclusions obtained from the analyzes evidenced a formation with technological and scienses conceptions, pedagogical practices linked to an area of knowledge more technical and just two professors had known about collaborative groups. The search still suggest a change in the teaching practices mediated across collaborative groups.

Keywords: *Teaching formation, Pedagogical practices, Collaborative practices, collaborative groups.*

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Perfil dos professores analisados.....	42
Figura 2 – Participação percentual de docentes na educação superior, por grau de formação segundo o grau acadêmico.....	43
Figura 3 – Participação percentual de docentes na educação superior, por grau de formação e regime de trabalho.....	44
Figura 4 – Quadro de respostas dos professores quanto suas participações em grupos de discussão, troca de experiência e grupos colaborativos.....	53

LISTA DE SIGLAS

CAPES Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

EaD Ensino à Distância

ES Ensino Superior

IFSP Instituto Federal de Ciência, Educação e Tecnologia de São Paulo

INEP Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

MEC Ministério da Educação e Cultura

PIBID Programa de Bolsas de Iniciação à Docência

PUC Pontifícia Universidade Católica

Usaid United States Agency for International Development

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	11
1.1 Minha trajetória.....	11
1.2 Sobre a pesquisa.....	14
2. FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL.....	16
2.1 Formação de professores do ensino superior.....	21
2.2 Práticas pedagógicas: teoria e prática.....	25
2.3 Práticas colaborativas.....	31
3. APRESENTANDO A PESQUISA.....	38
3.1 Caracterizando o campo da pesquisa: IFSP.....	41
3.2 Refletindo os dados.....	42
3.2.1 Perfil dos docentes.....	42
3.2.3 Analisando as categorias.....	44
4. CONCLUSÃO.....	56
REFERÊNCIAS.....	58
APÊNDICES.....	62

1. INTRODUÇÃO

1.1 Minha trajetória

Minha opção pela docência começou a tomar forma na graduação, no curso de Ciências Biológicas da PUC-Campinas, um curso com licenciatura e bacharelado. Nessa época eu já tinha meus dois filhos e trabalhava no serviço público.

Eu não entrei na faculdade logo que terminei o ensino médio. Estudei em escola pública toda minha juventude e quando terminei o ensino básico trabalhava e estudava em cursinho pré-vestibular para tentar entrar em uma universidade pública, concorrendo por uma vaga em Odontologia.

Fiquei muito frustrada, pois fiz três anos de cursinho e não consegui passar nos vestibulares das universidades públicas. Decidi parar e só voltei a estudar seis anos mais tarde quando passei no curso de Ciências Biológicas da PUC-Campinas.

Num primeiro momento, no meu curso de graduação, minha intenção era trabalhar em laboratório com pesquisas, porém, quando comecei a discutir a educação e as reflexões que ela me trazia, fui apreciando essa temática.

Meu curso era muito voltado para a área de bacharelado, as disciplinas de genética, microbiologia, ecologia, botânica, parasitologia, anatomia, histologia, química eram todas com muito laboratório. A turma era dividida em, no máximo, 20 alunos. Às vezes, sentia-me fazendo um curso de medicina.

As aulas de Educação eram em anfiteatro, com todos os alunos, oitenta. A maioria dos alunos iam contrariados, pois não queriam ser professores, ou seja, não queriam fazer aquelas discussões. Eu gostava muito, me lembro que quando a professora de Educação brasileira perguntou se tinha alguém que gostaria de lecionar só eu levantei a mão.

Uma das atividades que gostei no curso foi fazer os estágios supervisionados. Primeiro eram de observações e, por último, eram ministrando aulas. Ler os textos de autores como Paulo Freire, Vygotsky, Piaget e ver na prática as situações das escolas em que eu estagiava, fizeram-me refletir e buscar na educação um caminho para minha formação.

Como eu estava há muito tempo fora do ambiente escolar, ver certas realidades me chocou. Escolas cheias de grades e muros, escolas sem bibliotecas, sem quadras e depredadas foi revoltante. Outro fato que me revoltou foi ver os professores sempre reclamando dos alunos, tinha até quem os ofendessem com palavras, parecia que a escola estava em constantes guerras.

Em um estágio de observação fui a uma escola à noite, a aula era de biologia no ensino médio, a professora me recebeu dizendo que não queria estar ali, que estava fazendo enfermagem e ia mudar de área. Fiquei abismada porque os alunos jogavam baralho na aula dela, ela apenas falava as páginas da apostila para que os estudantes fizessem as atividades. Ninguém fazia e ela também não cobrava. Pensei ser um desperdício de tempo dos jovens e dela inclusive.

Em 2009, a PUC fez um processo seletivo para bolsas de iniciação à docência. Fiquei interessada, fiz o processo e passei. Era o projeto PIBID da CAPES, em que grupos de alunos iam às escolas para auxiliar os professores e alunos. Meu grupo tinha cinco alunos de biologia, no total, eram 15 alunos de várias disciplinas. Fizemos um projeto interdisciplinar com temas em comum para trabalhar os conteúdos disciplinares nas escolas. Foi muito rico. Nós íamos para a escola com os quinze alunos bolsistas e quatro disciplinas: Biologia, Letras, Matemática e Sociologia.

Nosso grupo do PIBID era muito envolvido, preparávamos as aulas antes, debatíamos textos da área da Educação e quando chegávamos na escola fazíamos uma atividade em conjunto e depois separávamos em grupos das disciplinas. Os alunos das escolas tinham sido escolhidos pelos coordenadores da escola e iam para o projeto sempre no contra turno das aulas.

Foi uma experiência muito importante, nós tínhamos professores da faculdade e da escola para nos apoiar nas discussões e dificuldades enfrentadas em sala de aula. Os alunos se sentiam acolhidos porque sempre eram atividades novas que trazíamos para eles, tais como jogos, vídeos, dinâmicas, construímos uma horta hidropônica, fizemos oficina de papel reciclado, reativamos a biblioteca, fizemos passeios. Nós aprendemos muito com os alunos, pudemos ajudá-los um pouco com nosso conhecimento e eles com sua visão e realidade.

Meu trabalho de conclusão de curso foi contar um pouco dessa minha experiência, fiz uma pesquisa com meus colegas bolsistas de biologia, com os dois coordenadores da escola e com três alunos do projeto. Essa pesquisa foi muito prazerosa, apesar de trabalhosa. Busquei os autores para as análises e participei do Congresso de Formação de Professores da UNESP em Lindoia, onde pude conhecer vários bolsistas do PIBID e tomar contato com suas realidades. Minha orientadora, a professora e doutora Alik Wunder foi de extrema importância pra a realização desse trabalho, ela me instigou, confrontou-me e apoiou eu só pude agradecer suas contribuições.

Assim que terminei meu curso de graduação fiz o processo seletivo do Estado de São Paulo para professor e passei, comecei a dar aulas, trabalhava na prefeitura de manhã e à noite dava aulas. A realidade agora já não era a mesma da época do PIBID, não tinha os materiais para as aulas, nem tinha os livros necessários, não tinha tempo, nem apoio, mas sobravam burocracias, cobranças e individualismos para todo lado, além da precarização no salário e na carreira.

Sempre busquei fazer aulas dinâmicas para os alunos, gosto muito da conversa e respeito muito eles, gosto de trabalhar com projetos, porém o Estado não incentiva a fazer isso, sem falar na precarização que é a profissão de professor, sem plano de carreira, salários baixíssimos, falta de condições de trabalho. Eu já sabia de antemão dessas dificuldades e, mesmo assim, prestei concurso para professor do Estado, queria auxiliar os jovens na busca pela sua autonomia e para que eles utilizassem a Educação para transformar o meio em que vivem. Uma educação que liberte as mentes e os coloquem em ação. É assim que entendo que deve ser a Educação.

Quando cheguei à minha escola para lecionar levei outro choque: meus colegas professores não pensavam como eu e, na realidade, a formação deles parecia ter sido mais tradicional que a minha. A maioria xingava os alunos, faziam tudo obrigado, reclamavam todos os dias de tudo e poucos estavam preocupados com o futuro dos jovens. Isso me incomodou muito. Muitos falam em “formação para o mercado de trabalho”, frase que traduzo por formação para a obediência ao

capital. As discussões sobre autores da área da pedagogia nas reuniões eram sempre com alguém de cara feia.

Nessas condições que vem sendo formada minha profissionalidade docente, na luta por uma escola democrática, que valorize os alunos, que considere o meio em que eles vivem, por uma Educação transformadora. Não é fácil, e eu sabia que não ia ser mesmo.

Acredito ser de extrema importância a formação docente, por isso, mandei projeto de mestrado na Unicamp, dessa vez não foi escolhido, porém fiz um uma disciplina como aluna especial na Faculdade de Educação da Unicamp, com o Professor Dario Fiorentini, onde consegui aprimorar minha leitura e escrita.

Passei no processo seletivo para o curso de especialização em formação de professores do IFSP. Nesse curso aprendi muito com minhas professoras e colegas de curso, as discussões e experiências trocadas com os professores fizeram refletir minha prática e começar pequenas mudanças no jeito de trabalhar e pensar a Educação.

Por fim, quero poder contribuir nos cursos de formação de professores; na formação inicial temos a oportunidade de promover espaços reflexivos e incentivar os futuros professores a refletirem suas práticas e para que possam estar a serviço de uma Educação libertadora. Meu objetivo é lecionar no ensino superior e auxiliar nos debates, propostas e ações para uma nova formação de professores.

1.2 Sobre a pesquisa

Neste trabalho faço um levantamento bibliográfico sobre a formação de professores no Brasil, sobretudo no Ensino Superior, como essa formação se constituiu historicamente, as ideias pedagógicas que influenciaram e influenciam

essa área e as práticas que legitimam uma ou outras concepções educativas, além de refletir alguns problemas na formação inicial e continuada de professores.

Nesse contexto, discuto as práticas colaborativas na formação inicial e continuada, práticas de reflexão e ação, como uma saída para enfrentar os dilemas da Educação Superior, dilemas que perpassam temas como a função social das universidades, o objetivo da formação de professores e a proletarização dos docentes do Ensino Superior.

O caminho escolhido para refletir as práticas docentes e as práticas colaborativas foi o da pesquisa qualitativa, levantando a seguinte questão: Há práticas colaborativas entre os professores de Ciências Biológicas do IFSP? Para discutir e tentar responder essa pergunta foi aplicado questionário aos professores do curso de Ciências Biológicas do IFSP.

O objetivo dessa pesquisa foi discutir as práticas pedagógicas de professores do ensino Superior e investigar se existem práticas colaborativas entre os professores do curso de Ciências Biológicas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, tendo como objetivos específicos compreender suas motivações para escolha de suas práticas, a existência ou não de formação continuada, suas impressões sobre grupos e práticas colaborativas e se tais práticas podem auxiliar na formação de professores.

Para a coleta de dados utilizou-se um questionário e a categorização das respostas foi feita baseada na Análise de Conteúdo de Bardin (1977), à luz de autores como Albuquerque (2015); Bastos e Bridi (2010); Gatti e Nunes (2009); Guimarães e Chaves (2015); Flores (2010); Fonseca (2010); Pimenta e Anastasiou (2002); foram refletidas as respostas dos docentes.

Este trabalho está dividido em cinco capítulos, o primeiro consta a introdução, no segundo faço um panorama da formação de professores do Brasil e do Ensino Superior, trago reflexões acerca das práticas pedagógicas e práticas colaborativas. No capítulo três apresento a pesquisa, a metodologia, a caracterização do IFSP, o perfil dos professores pesquisados e as reflexões dos dados levantados. No capítulo 4 a conclusão que permite resumir a pesquisa e considerar os resultados obtidos.

2. FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

A formação de professores no Brasil há muito vem sendo discutida nas comunidades escolares, universidades, entes políticos, conselhos e afins. Nesse debate geralmente se coloca a Educação como requisito prioritário e importante para garantia da cidadania, profissão e acesso à sociedade que vivemos, a da informação. Muito dos discursos tendem a enfatizar a qualidade do ensino e culpabilizam os docentes e as instituições por uma formação geralmente deficitária. É necessário ir além nesse debate e refletir como se deu os processos históricos que consolidaram certas políticas formativas e, sobretudo, qual objetivo dessa formação.

Segundo Saviani (2009), a formação de professores ao longo da história da Educação brasileira sofreu diversas mudanças, desde quando os entes públicos começaram a pensar na instrução, com a lei das Primeiras Letras, passando pela implantação das Escolas Normais, a instalação dos Institutos Superiores e, por fim, os cursos Superiores de Licenciatura e Pedagogia. Apesar das mudanças, essa formação não avançou eficazmente, não obstante ter incluído aos poucos a pedagogia e didática, as reformas não conseguiram alcançar minimamente uma solidez na formação docente (SAVIANI, 2009).

Ainda para o autor todas as transformações que ocorreram na Educação, formulação de leis, criação de entidades educacionais, não superaram um dos dilemas enfrentados pela formação de professores que é a separação dos conteúdos disciplinares culturais dos didáticos pedagógicos. Assim, as universidades optaram por um modelo de formação mais conteudista com a ideia do conhecimento pedagógico ser completado na prática docente ou com aperfeiçoamentos (SAVIANI, 2009).

Esse dilema pautou e pauta os debates em torno da formação. Sua raiz vem da dissociação entre conteúdo e forma, concepções que são indissociáveis. Hoje, a seleção dos alunos que ingressam no ensino superior contempla essa visão dissociada, os cursos de licenciatura implementam os conteúdos disciplinares,

enquanto o curso de pedagogia fornece o modelo pedagógico-didático abstraído dos conteúdos (SAVIANI, 2009).

Do ponto de vista das concepções pedagógicas, a Educação brasileira sempre foi influenciada por modelos importados e por pressões de grupos sociais do modelo político vigente. Na década de 1920-1930 os considerados Escolanovistas se contrapunham a um ensino tradicional enciclopédico centrado no professor, passariam a centrar o ensino mais ativamente, mais pragmático. A partir do crescente da sociedade moderna com grande avanço das tecnologias e Ciências e a industrialização, ganha força uma pedagogia mais utilitária, tecnicista (ARANHA, 2006).

No Brasil a partir do regime militar essa pedagogia cientificista e tecnicista se consolidou tendo reflexo nos cursos de formação de professores. Uma formação voltada para um saber prático em detrimento dos saberes e concepções filosóficas e sociais acumulados pela sociedade, um modelo que separa a concepção da execução influenciado diretamente pelo mercado, descaracterizando assim a função social das universidades que era de uma formação mais voltada para o indivíduo social agora mais voltada para a profissão (ARANHA, 2006).

Hoje a precarização do trabalho e as situações de não emprego impostas pela globalização (terceirizações, monitoria) pressionam os trabalhadores a buscarem constantemente formações, transformando o setor da educação em um grande negócio. Houve por parte do Estado uma política de barateamento de cursos de formação de professores, de forma aligeirada e com baixa qualidade (PIMENTA, 2002).

A formação docente se coloca num lugar importante e cheia de nuances e jogos políticos, assim, percebe-se que ela não é tratada com os interessados que são os próprios professores, nem se coloca essa formação onde os objetivos traçados sejam para uma verdadeira conscientização e transformação da sociedade. Segundo Freire, é necessário reconhecer que somos condicionados, mas que também a mudança é possível (FREIRE, 1996).

Percebe-se que há uma disputa de concepções e objetivos no campo da formação de professores: de um lado há os defensores de uma formação técnica - e

quanto maior a experiência técnica em uma área do conhecimento mais prestigiado o professor será para o ato de ensinar (um ensino neutro) - e outra em que se preza a teoria e a práxis, que pretende uma educação humana e libertadora, que leva em conta os contextos sociopolíticos e culturais, sendo mais crítica da realidade. Assim, numa sociedade de classes antagônica, uma reproduz o atual sistema político e a outra tenta desmascará-lo e superá-lo.

Para Freire (1996), ensinar é uma atitude política e pedagógica, assim não existe neutralidade no ato de ensinar, sendo a educação uma intervenção no mundo. Portanto, se faz necessárias intervenções nos cursos de formação de professores inicial e continuada a fim de promover as reflexões necessárias para o entendimento dos objetivos e finalidades da educação.

Muito se fala no desenvolvimento profissional dos professores, mas para Garcia (1999), é necessário diferenciar os conceitos que abrange a formação do docente, pois por vezes ele tem sido utilizado de maneira a se igualar com outros conceitos como aperfeiçoamento, formação contínua, reciclagem. O autor defende que os espaços escolares têm muita significância no desenvolvimento do professor, ou seja, a formação em serviço é um ótimo lugar de formação, pois ela assegura uma formação não só individual, mas do corpo da escola, gestores, funcionários, com um caráter contínuo e para a mudança. (GARCIA, 1999 p.144,145)

Garcia destaca a importância de um desenvolvimento profissional docente que abrange várias dimensões, como a pedagógica (que tem a ver com conhecimentos de uma área ou competência), a do conhecimento de si mesmo (considera a imagem centrada e de autorrealização) e a do cognitivo (aperfeiçoamento de estratégias de conhecimentos e aprendizagem do professor). E mais a dimensão do teórico (se baseia na reflexão de sua prática) e a do profissional (através da investigação, e da carreira, assumindo novos papéis). Ainda para ele esse desenvolvimento supera a noção de uma formação individual e fora de contexto (GARCIA, 1999).

Pryjma e Oliveira (2016) conduziram uma pesquisa para entender o desenvolvimento profissional de professores do Ensino Superior, ou seja, de que forma eles se constituíram docentes. Os pesquisados relataram que a

aprendizagem para a docência é construída por ações individualizadas, sem ajuda de colegas. Os sucessos e fracassos são tratados individualmente e também resolvidos assim. Porém, ao se depararem com situações novas, tentam buscar novas saídas, sem se utilizar de bases teóricas (PRYJMA E OLIVEIRA, 2016).

Na prática docente, as inúmeras situações da rotina da escola se impõem, inúmeras vivências modificam seu modo de refletir sobre o seu fazer docente, sobretudo no início da carreira, em salas de aulas lotadas de alunos que, às vezes, não têm expectativas, lidando com diversas tarefas burocráticas, tendo que mediar a disciplina e um currículo com uma programação extensa que, por vezes, não participou da organização (PRYJMA E OLIVEIRA, 2016).

Verifica-se, segundo os autores que o professor diante de tantas demandas em que ele é obrigado a responder, sejam novas ou já existentes, se distanciam de uma direção reflexiva sobre sua ação. Assim sendo, a prática fica separada da reflexão e da pesquisa o que, não obstante, colabora para seu desenvolvimento profissional.

Segundo Pimenta, o saber docente não é gerado só na prática, é dotado de teorias da educação das quais permitem uma compreensão histórica, social, cultural organizacional, munindo os professores para uma atividade mais contextualizada e que a transformação da ação docente deve ser crítica (PIMENTA, 2002).

Além do desenvolvimento profissional, o professor passa por um desenvolvimento natural na carreira, como afirma Huberman. Desenvolvimento este baseado nas suas condições psicológicas/biológicas de maturação (forças internas) e do que o envolve nos fatores sociais/culturais/físicos (externos) e que essas forças estariam em disputa dialeticamente, podendo de forma transitória uma se sobrepor a outra (HUBERMAN, 1999).

Com certeza ao falar da formação do professor temos que levar em conta o sujeito, o ser humano, suas aspirações, seus saberes, seus objetivos porque ele é sua história de vida, como afirma Nóvoa (2000) citando Nias (1991): “O professor é a pessoa; e uma parte importante da pessoa é o professor”. Nesse sentido, a identidade do docente se configura com o seu ser, a maneira como ele se tornou professor.

Para Nóvoa existem três etapas do processo de identidade do professorado: a adesão, que sugere uma escolha por princípios e valores; a ação, também escolhas de cunho profissional e pessoal, epistemológicos e políticos; e a autoconsciência, que é um pensamento reflexivo que e a partir dele há tomada de decisões (NÓVOA, 2000).

Para Nóvoa, o processo identitário passa pela independência das práticas docentes, pela ideia de que o professor controla seu trabalho. O jeito como se ensina está ligado ao que se é enquanto pessoa ao exercer a docência e que é indissociável o eu profissional do eu pessoal (NÓVOA, 2000).

A investigação sobre a identidade dos professores tem o intuito de conhecer suas histórias de vidas, há várias pesquisas que se colocam o objetivo de discutir as identidades docentes como as autobiográficas, etnográficas e promovem a reflexão sobre a prática, e mais do que isso, podem auxiliar na formação dos professores.

Por fim, a discussão sobre a formação de professores parece inesgotável vistas aos novos acontecimentos sociais e políticos atualmente, como exemplo as reformas na área da educação, a reforma do Ensino Médio e o projeto “Escola sem Partido” que tem a intenção de negar o papel de formador de opinião e consciência crítica do professor e tenta aprofundar o caminho de uma educação racionalizada, tecnicista em detrimento de uma educação humanizadora e transformadora.

É nesse turbilhão que se configura a urgência de fomentarmos grupos de discussões incluindo professores de várias disciplinas, da escola e universidades, além de alunos em formação para refletirem juntos, promovendo uma formação crítica que se configure em ações, na cobrança de políticas públicas e na construção de um projeto de Educação para o país: uma educação cuja finalidade não seja atrelada ao individualismo do mercado, que invista no crescimento humanizado e que seja libertadora.

2.1. FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO ENSINO SUPERIOR

A formação de professores no Brasil e no mundo é destaque em todos os debates: no meio acadêmico, mercado de trabalho, na escola, enfim, na sociedade. As transformações do mundo profissional, político, na sociedade, nas relações sociais e culturais e até mesmo da escola trazem à tona constantemente a reflexão sobre o papel da escola, dos docentes, do ensino, e da educação como um todo, inclusive o papel das instituições que formam os professores.

Para Libâneo, (2011, pg.9) apesar de a escola ser afetada em sua organização, na sistemática e conteúdos, por todas transformações já apontadas, ela é necessária e, enquanto instituição, tem lugar na democratização da sociedade. Por isso a formação de professores é colocada num patamar valioso porque sem professor não há projetos pedagógicos, não adianta reformular o ensino, ainda que pese as questões de políticas públicas e como as escolas estão trabalhando hoje (LIBÂNEO, 2011).

No mundo moderno vemos a passos largos os avanços da Ciência, sobretudo nos meios de comunicação com altas tecnologias, demandando transformações em todas as esferas da sociedade. No campo econômico, a globalização com a mundialização da economia intervém modificando a produção, consumo, relações trabalhistas, criação de novas profissões e extinção de outras, exigindo também maior conhecimento dos trabalhadores. Os representantes políticos vão sendo submetidos às normas da globalização, tendo como centro o poder das finanças em detrimento das soberanias das nações (LIBÂNEO, 2011).

Ainda segundo o autor, há mudanças também nos costumes e relações pessoais, cuja massificação de hábitos e consumo torna a vida mais fútil, vazia, com problemas éticos, desenvolvendo assim uma maior individualidade, valorando o imediatismo e menosprezando o coletivo, a solidariedade, incentivo ao respeito e a vida (LIBÂNEO, 2011).

Já na área da Ciência, Santos (2009) explica que vive – se uma crise de paradigma sob dois aspectos: paradigma dominante e paradigma emergente. O primeiro é assentado sobre o positivismo e tem como instrumento a racionalidade

técnica, julga ser verdadeiro só aquilo que é observável, é mensurável. Se não é quantificável não tem sentido. É marcado pelo determinismo e busca a dominação da natureza, transformando-a em utilitária. Nesse sentido, não considera o ser humano com suas complexidades como parte do processo e, assim, não valoriza as pesquisas nas áreas humanísticas, fazendo uma separação do conhecimento científico natural do conhecimento científico social (SANTOS, 2009).

Já o segundo aspecto, de acordo com o mesmo autor, gesta-se numa nova concepção de fazer Ciência, cujas certezas já não são tão certas e ao invés da verdade absoluta trabalha com sistemas e processos. A Ciência Moderna inaugura tal crise com Einstein e depois com o avanço nos estudos da microfísica, química e biologia. Até nas ciências exatas, impregnadas de técnicas e procedimentos há lugar para o social, cultural e a relativização da causa (SANTOS, 2009).

Para Pimenta (2008), a universidade é o espaço formal educativo que se preza pela crítica e se sustenta pelo ensino, pesquisa e extensão, isto é, pela construção de saberes através da problematização dos conhecimentos historicamente produzidos, de seus reflexos na sociedade, assim como as solicitações e provocações que ela apresenta.

A relação da universidade com a sociedade, ainda para a autora, se faz de certa forma *antagônica ou de complementaridade*, pode ser transformadora ou conservadora, sendo as tarefas universitárias:

(...) a criação, desenvolvimento, transmissão e crítica da ciência, da técnica e da cultura, preparação para o exercício da atividade profissional que exijam aplicação de conhecimentos e métodos científicos e para criação artística; apoio científico e técnico ao desenvolvimento cultural, social e econômico das sociedades (PIMENTA, 2008 p.163).

Diante de todas as transformações, as demandas que requer essa nova sociedade moderna e os dilemas enfrentados pela educação é necessário pensarmos qual objetivo queremos com a educação e, nesse sentido, que professores formar. Para tanto, devemos considerar o papel das políticas públicas de formação de professores, o papel das instituições de ensino superior e o modelo de pensamento que influencia essa formação.

Segundo Almeida (2012 p.63), há duas ideias no conceito hegemônico que norteiam o magistério: uma é a do mundo do trabalho baseada na concepção de quem tem muito conhecimento em uma área sabe ensiná-la, ela permite influências do mercado de trabalho nas instituições. Outra diz respeito as pesquisas acadêmicas, colocada em primeiro lugar nas preocupações de grande parte das instituições superiores, sobretudo na pós-graduação, em detrimento do ensino. As duas são as causas da insuficiente formação pedagógica dos professores (ALMEIDA, 2012 p.63).

Bastos e Bridi (2010p.), afirmam que a universidade do século XX foi pressionada a conciliar o ensino e pesquisas ao mercado, diminuindo o ensino geral e humanístico, acentuando uma formação profissional, o que permanece atualmente. Essa formação, especializada e técnica, é criticada no intuito de refletir que uma formação geral no ensino superior deve garantir uma formação cidadã, ética e com responsabilidade social. As autoras ainda colocam que atualmente as universidades não tratam do déficit de ensino dos alunos decorrentes do ensino médio, relativizando-o por causa de uma cultura profissionalizante.

A Educação brasileira sofreu grandes transformações em decorrência das mudanças da sociedade influenciada pelas políticas neoliberais. Assim ela passa a configurar como um produto de mercado, ao invés de um bem público, absorve aportes e significados do meio empresarial como eficiência, qualidade, racionalização, eficácia. Tais conceitos passaram a se perpetuar na Educação a partir dos acordos MEC/USAID desde o governo militar, cujos reflexos sentimos atualmente (ARANHA, 2006).

A universidade vem sendo descaracterizada de sua função social em decorrência das pressões do Estado neoliberal, conforme afirma Pimenta e Anastasiou (2008), passando de uma instituição social para uma entidade administrativa. Enquanto aquela é um espaço de produção e disseminação de saberes particulares, tendo a reflexão e crítica como norteadoras e prezando pela autonomia – caracterizando assim, sua atividade e prática social – esta se configura isolada, regida pelas normas do mercado, em que os resultados são pautados pelo

desempenho e eficácia na gestão de recursos e interagindo com as demais através da competição.

Nessa perspectiva de mercado, a universidade passa a ter uma formação mais técnica e aligeirada, baseada na transmissão de conteúdos em detrimento de uma formação crítica e reflexiva do papel do cidadão na sociedade. Assim, tanto as normas como os currículos dos cursos e as práticas docentes seguem na mesma cartilha. Uma das ações para que possamos reverter tal situação é o investimento nas discussões em torno o Projeto Político Pedagógico. Que ele possa ser democrático, abarcar as contradições e dar vazão as características de uma universidade que se quer em contraposição daquela que está a serviço do capital.

Fiorentini (2012) caracteriza a universidade, a escola e as suas funções sociais. Ele afirma que há uma diferenciação ideológica, na qual a universidade, chamada comunidade acadêmica, seria o local de produção de conhecimentos e formação, enquanto a escola, como comunidade profissional, abrigaria os professores, estes ficando com a incumbência de aplicar os conhecimentos gerados na universidade. Uma problemática mencionada por ele é que nos cursos de formação de professores os mestres são geralmente pesquisadores bacharéis sem uma formação didático-pedagógica (FIORENTINI 2012).

A academia usa do cientificismo para reduzir, idealizar e intervir nas relações do ensinar e aprender sem levar em conta as muitas faces que tem esse processo cultural, experiencial e sua complexidade, ainda menosprezam as práticas dos professores não acreditando que eles são sujeitos que produzem saberes e que tais saberes da prática não é ensinado nos cursos de formação. Essa prática pedagógica não pode ser discutida só pela academia, ela deve ser problematizada pelos docentes na comunidade escolar e em conjunto com os docentes da universidade (FIORENTINI 2012).

A formação dos docentes do magistério superior, como dita a Lei n.º 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – em seu artigo 66, preconiza que os professores serão formados em cursos de pós-graduação prioritariamente nos programas de mestrado e doutorado (BRASIL, 1996, p.16). Geralmente esses

cursos seguem a lógica de formadores de pesquisadores em detrimento de uma formação pedagógica para a docência.

A formação do professor então segue um círculo vicioso, os mestres pesquisadores ou cientificistas vão formar outros professores com essas mesmas características, não se importando muito com um pensamento crítico ou com as mudanças sociais, assim reproduzindo a lógica mercadológica do estado neoliberal.

O que se espera da universidade e dos cursos que formam os professores é uma formação não só profissional, voltada para o mercado de trabalho, mas também uma formação humana, baseada em pressupostos históricos, filosóficos e sociológicos com objetivos claros de sua função social, acentuando e investindo na pesquisa, extensão e ensino.

2.3 Práticas pedagógicas: teoria e prática

Quando pensamos em práticas pedagógicas vem à mente várias situações de sala de aula onde o centro é o professor, seus saberes e suas atividades. Mas as práticas estão no professor e imanam dele? Como elas se solidificam nas ideias e ações dos mestres? Elas são apenas atividades e rotinas técnicas do fazer do professor ou são escolhas e intenções de quem as pratica?

Para Vázquez (2011) a prática é indissolúvel da teoria apesar de ambas terem certa autonomia uma da outra. Primeiramente ele define que toda práxis é atividade, porém nem toda atividade é práxis. Ela é uma atividade exclusiva e específica do ser humano que a idealiza e produz um objeto de acordo com sua necessidade. Já a atividade em geral é o ato de transformar a natureza ou matéria-prima com a finalidade de um produto, isso pode se dar instintivamente (VÁZQUEZ, 2011).

O autor diferencia teoria e prática como sendo a primeira que transforma nossa consciência a segunda transforma o mundo real. Ele ainda observa que há uma oposição entre as duas quando uma não está ligada à outra, quando há só o praticismo sem teoria (senso comum) e quando a teoria está desvinculada da prática. Há também o pensamento filosófico pragmático que reduz o teórico ao útil.

Ele cita Marx para diferenciar a prática que é uma ação material transformadora que corresponde a interesses sociais, já para o pragmatismo a prática é uma ação subjetiva do indivíduo destinada a satisfazer seu interesse.

Teoria e prática são dependentes, a prática fundamenta a teoria, e forma categorias de pensamentos como qualidade, quantidade, espaço, tempo e causalidade. O homem foi buscá-los na observação do mundo real, pelas suas necessidades práticas e produziu as variadas ciências que chamamos de modernas.

Ele ainda enfatiza que a práxis deve ser compreendida no sentido que a prática não fala por si só exige uma relação teórica sobre ela, rechaça a concepção empirista da prática, afirma que pode haver certa autonomia entre prática e teoria e é necessário que haja, porque a capacidade de idealizar a prática mentalmente torna-se decisiva na práxis produtiva social, quando há uma autonomia muito grande pode haver um sinal negativo que ele dá como exemplo o socialismo utópico, desligado da prática, não se realiza. A prática deve ser uma atividade subjetiva e objetiva (VÁZQUEZ, 2011).

Toda ação docente, segundo Rios (2010) se compõe de competências das quais fazem parte dimensões como a técnica, a política, a ética e a moral. A dimensão técnica é a habilidade de fazer um trabalho. Um dos problemas enfrentados hoje é que esta atividade técnica tem se supervalorizado e caracterizado por si só as ações docentes, ela não pode estar desvinculada dos ambientes sociais e políticos, nem ser neutra ou simplesmente ser instrumento para a confecção de um produto. Ela deve estar carregada de independência lúcida dos propósitos e razões, deve ser sensível e criativa e ter acordo com as demandas do coletivo.

Ou seja, para que as atividades docentes tenham propriedade é imprescindível que elas se envolvam:

Na dimensão técnica, que diz respeito à capacidade de lidar com os conteúdos – conceitos, comportamentos e atitudes – e à habilidade de construí-los e reconstruí-los com os alunos; na dimensão estética, que diz respeito à presença de sensibilidade e sua orientação numa perspectiva criadora; na dimensão política, que diz respeito à participação na construção coletiva da sociedade e ao exercício de direitos e deveres; na dimensão ética, que diz respeito à orientação da ação, fundada no princípio do respeito

e da solidariedade, na direção da realização de um bem coletivo (RIOS,2010 p.108).

Franco (2015) afirma que os fenômenos do sucesso ou não do ensinar e aprender se dão por meio das práticas pedagógicas. Elas são autênticas, de relações mútuas, surpreendentes, são elas que se aprontam a executar as expectativas de aprendizagem. A prática é plena de intenção da qual norteia uma ação, ela depende de uma resposta planejada e científica sobre o objeto com a finalidade de alguma mudança. Esse é o sentido da práxis, nem a teoria nem a prática, as duas se revisam e se mudam (FRANCO, 2015 p.605).

Para a autora as práticas pedagógicas devem ser baseadas em instâncias críticas da prática educativa objetivando a mudança coletiva das ideias e do que são as aprendizagens. Para o docente ter transformado suas ações em práticas pedagógicas ele deve ter claro a reflexão crítica da sua prática e as intenções lúcidas acerca delas. Citando Freire (1998) ela diz que a neutralidade do professor impede que ele siga no caminho das contradições e não permite sua formação crítica (FRANCO, 2015 p.606).

Segundo Lucas (1993) a prática pensada é a elevação da prática instantânea, é nesse entendimento que se coloca a reelaboração da teoria e a mudança da prática, ou seja:

O confronto da prática imediata com elementos teóricos críticos construídos no empenho da razão para explicar e expressar a realidade com abrangência, rigor e profundidade, dá ao educador a condição de redefinir e refazer essa prática. A prática pensada, por sua vez, já é um elemento constitutivo de novas possibilidades teóricas (LUCAS,1993 p.1).

E citando Freire (1991) o autor completa: “A própria tarefa de desvendar a prática, de examinar a rigorosidade ou não com que atuamos, de avaliar a exatidão dos nossos achados, é uma tarefa teórica ou de prática teórica” (LUCAS,1993 p.1).

A supervalorização da prática se deu num momento no mundo onde prevalecia o ensino baseado na transmissão de conteúdos, um ensino centrado no professor e enciclopédico. A partir de John Dewey e de seus conhecimentos filosóficos Shön propõe uma aprendizagem baseada numa epistemologia da prática, em que os profissionais na prática construam seu conhecimento refletindo sua

própria prática, problematizando-a, valorizando a experiência e a reflexão na experiência. A epistemologia da prática valoriza a prática profissional – um espaço de construção de conhecimentos - valoriza o conhecimento tácito que é usado na resolução de problemas pelos profissionais assim como suas análises e reflexões. (PIMENTA, 2002).

Já Tardif define a prática docente como uma ação que movimenta diversificados saberes como os profissionais (os de sua formação profissional) das ciências da Educação, os disciplinares constituídos pelo acúmulo cultural e histórico da sociedade, os curriculares que são os métodos escolares, e os experienciais aqueles dos quais ele vivencia e transforma na sua prática, são saberes produzidos e somados à sua experiência individual e coletiva (TARDIF, 2010 p36-39).

O autor ainda afirma que os saberes profissionais, os disciplinares e curriculares são incorporados automaticamente na prática do professor e que tais saberes não são produzidos e nem tanto validado por eles efetivando uma relação de transmissores de saberes, portanto o docente acaba não produzindo e dominando um saber que ele próprio executa (TARDIF, 2010 p40).

Para ele, os professores tratam os conhecimentos profissionais como algo que está fora de si, esses conhecimentos da Ciência da Educação e ideologias pedagógicas são definidos pelas instituições formadoras com anuência de tradições e de grupos sociais, incumbindo os docentes a apreender e executar tais saberes, por fim, decorrendo uma desvalorização de sua formação e culminando uma relação de alienação entre os professores e os saberes (TARDIF, 2010 p.41-42).

Muitos dos problemas formativos dos professores são exemplificados com sua própria prática, segundo Izaia e Bolza (2004), a formação do docente do Ensino Superior se dá pela sua trajetória profissional, quando do início da carreira os jovens mestres se dão conta dos percalços da educação e se baseiam em modelos de professores que lhes marcaram, em conhecimentos específicos e em práticas profissionais diversas e que não são do campo do magistério, tais fatores não traz uma consciência da importância da mediação pedagógica nas atividades formativas docente (IZAIA E BOLZA, 2004).

Ainda para as autoras, a reflexão é necessária, e citando Perrenoud (1999) afirma que a aquisição da consciência está ligada ao saber examinar, superável a diferentes situações, mas também de estar disponível a examinar, assim o processo de reflexão não é mecânico e nem solitário, nem só criação ou produção de novos pensamentos, é uma prática que se expressa no fazer e nas ideias que temos das nossas atividades pedagógicas (IZAIA E BOLZA, 2004).

Veiga, (2001) afirma, citando Lefebvre, que há um cotidiano homogeneizante, fragmentador e hierarquizante na vida acadêmica, o primeiro configurado por normas e regras do padrão vigente, da racionalidade técnica e burocrática, funções compartimentadas, ensino enciclopédico e trazendo para a academia um modelo empresarial de administração. A fragmentação do cotidiano se dá com a divisão do trabalho nas variadas dicotomias que causam uma cisão entre os que pensam e executam e por fim a hierarquia está presente na forma da hierarquia do saber, do fundamental e o aplicado do importante e sem importância.

Muitas das práticas pedagógicas segundo a autora efetivam e acentuam normas burocráticas e técnicas que tem a finalidade de homogeneizar o cotidiano, fragmentar o pensamento e não democratizar as relações quando se tem a hierarquização (VEIGA, 2001).

Sobre a racionalidade técnica, segundo Franco (2016) ela é baseada no positivismo, uma forma de validar o conhecimento somente de uma maneira experimental, exata, focada na objetividade, sem levar em conta a subjetividade, o empirismo e os processos no percurso desse conhecimento. Nela há uma concepção mecânica de mundo, naturalizando o homem e busca a neutralidade do pesquisador (FRANCO, 2016 p.538).

Ainda a autora discorre sobre a racionalidade pedagógica crítica-emancipatória que é pautada na historicidade para o entendimento do saber, nela a realidade é um processo histórico influenciado por variados fatores que decorrem de forças antagônicas da nossa realidade. Assim o sujeito e o objeto estão em constante confrontação se formando dialeticamente, e não de uma forma pré-determinada, mas mediante a interferência dos homens através da prática.

Marx, de acordo com a autora, propõe uma filosofia em que o conhecimento, as reflexões e o trabalho devam ser usados para uma ação concreta de mudança social. Assim conferindo um propósito da ação pedagógica que é o de formar conscientemente na práxis e para a práxis, na transformação coletiva sócio-histórica tendo um dever político, social e emancipatório. Os projetos políticos pedagógicos deveriam direcionar para tais práticas, entretanto, o que se nota atualmente são normas burocráticas que se colocam longe do coletivo e dos sujeitos (FRANCO, 2016 p.540).

De acordo com Rangel e Pinto (2008) o planejamento de ensino é muito importante, é ele que dará sentido as ações pedagógicas do docente e citando Veiga (2004), afirmam que o planejar requer participação coletiva, efetiva a distribuição do poder e descentralização das decisões. Assim o Projeto Político Pedagógico institucional assume um caráter essencial que compartilha o fazer pedagógico e político da atividade docente.

Sobre projetos políticos pedagógicos (Veiga, 2003) afirma que de acordo com as novas políticas públicas regulatórias ou técnicas, tais projetos estão baseados na burocratização, recheados de regras técnicas, mecanismos de regulação e dominação. E mais adiante enfatiza:

O projeto político-pedagógico e a avaliação nos moldes inovadores das estratégias reformistas da educação são, portanto, ferramentas ligadas à justificação do desenvolvimento institucional orientada por princípios da racionalidade técnica, que acabam servindo à regulação e à manutenção do instituído sob diferentes formas. Este é o desafio a ser enfrentado: compreender a educação básica e superior no interior das políticas governamentais voltadas para a inovação regulatória e técnica para buscar novas trilhas (Veiga, 2003 p. 272).

Vários autores defendem novas estratégias de ensino no magistério superior a fim de combater um ensino focado na transmissão de conteúdos e na racionalidade técnica como o ensino baseado em problemas Berbel (1995), Enemark e Kjaersdam (2009), Leitinho (2013); o ensino com pesquisa Chizzotti (2001), Severino (2008); pesquisa – ação Zeichener (2005) e grupos colaborativos Fiorentini (2004, 2012), Damiani (2008). Segundo Veiga as técnicas de ensino

compõem as pretensões educativas e não são elas que definem essas pretensões sendo assim, as técnicas são caracterizadas de acordo com seu lugar no campo pedagógico, ou seja, sua constituição faz parte da prática social que ela serve (VEIGA 1991 p. 25-26).

Por fim as práticas pedagógicas são permeadas do planejamento, de ações do ensinar e aprender, do que é significativo ao processo formativo dos jovens e mais elas vão para além do ensinar e aprender, o conhecimento antigo deve ser mobilizado e ressignificado, deve – se somar outros espaços, outras fontes, outras lógicas para elevar aquilo que é pertinente ao momento pedagógico. É necessária a interação e alcance das expectativas do coletivo, levando em conta as relações culturais, sociais, e políticas fazendo relação com o mundo interno e externo da escola (FRANCO, 2016 p. 548).

Nesse sentido entendemos que as práticas pedagógicas são lugares de diálogos quando se fazem repercutir em mediações entre o mundo social e a sala de aula. Assim as práticas mais que tudo são direções, a partir do coletivo, que podem levar a reflexão e superação das práticas até aqui desgastadas, essa direção deve ser crítica e almejar a concretização da mudança.

2.3 Práticas colaborativas

Muitas pesquisas sobre as práticas colaborativas ou trabalhos colaborativos e ainda comunidade de aprendizagem de professores, alunos e acadêmicos, nas suas diferentes maneiras, explicitam o benefício destas atividades no sentido de enfrentar o atual momento que passa a nossa sociedade. A promoção de ações colaborativas pode possibilitar espaços de aprendizagem da escola, da universidade e sociais tanto para alunos e mestres. Segundo Damiani (2008) essa atividade promove a recuperação de princípios como o compartilhar e a solidariedade muito em baixa atualmente (DAMIANI, 2008 p.224-225).

Fiorentini (2012) afirma que os acadêmicos pouco conhecem a realidade sociocultural dos alunos da escola, nem tanto as condições de trabalho dos professores e admite que os formadores não formam os docentes para enfrentar as diversas condições socioculturais e o nível diferenciado de alfabetização dos jovens. Os docentes no seu cotidiano ficam solitários e não encontram saída para seus problemas. Para o autor os problemas não se superam com mais conteúdo ou novas técnicas didáticas desconexas da realidade da escola (FIORENTINI, 2012).

A saída para o enfrentamento das citadas dificuldades pode se apresentar na capacidade dos professores colaborativamente pesquisarem e refletirem sua prática com seus pares, com os universitários, com outras comunidades, compartilhando seus pensamentos, confrontando-os com os de outros grupos, teorizando e construindo soluções.

Sendo a pesquisa parte dos atributos dos professores, ela é significativa para investigar os problemas distintos que eles enfrentam pelo fato de ocuparem um espaço de uma prática específica, no entanto, como esperar uma atividade investigativa dos mestres nestas condições atuais de trabalho e de formação docente?

Nesse sentido é que se inserem as práticas colaborativas entre docentes, educadores formadores, universitários, como promotoras de um saber profissional a partir das impressões da análise do cotidiano destes profissionais (FIORENTINI, 2012).

O trabalho colaborativo são as ações participativas entre dois ou mais profissionais da educação que tem em comum um regimento, atuam sobre interesses em comuns e se responsabilizam por eles Boy e Duarte (2014), Fiorentini (2012), Damiani (2008), Pimenta (2001).

Fiorentini (2012) explica como se constituíram os grupos colaborativos de estudos na Unicamp. O Prapem (Prática Pedagógica em Matemática) da FE/Unicamp é um grupo de pesquisa que inicialmente investigava as práticas de ensino aprendizagem de matemática nas escolas e o desenvolvimento profissional de professores em práticas reflexivas e até colaborativas. Desse grupo surgiram dois grupos o Grupo de sábado (Gds) e o Grupo de Estudos, Pesquisas sobre Formação

de Professores de Matemática (GEPFPM) que contam com docentes da escola, graduandos, professores universitários e pós-graduandos.

O objetivo dos grupos é o estudo, a troca de ideias, a pesquisa colaborativa sobre o ensino e aprendizagem de matemática nas escolas. Na realidade o autor cita Bakhtin (2003) para definir os diversos interesses dos grupos, ele argumenta que há um *excedente de visão*, por exemplo os professores da escola trazem um excedente da sua realidade escolar, suas experiências no ensino de matemática além das circunstâncias e perspectivas desse ensino, ou seja, produzem um saber da prática.

Já os professores acadêmicos trazem um excedente de visão sobre as concepções e sistemática das quais são produzidas as pesquisas das práticas escolares, problematizando e desvendando – as. Os graduandos trazem suas visões sobre os alunos, sobre sua formação no uso de tecnologias da informação e comunicação. O autor ainda afirma que as premissas do grupo estão ligadas a produção conjunta para os enfrentamentos dos problemas da escola atual, compactuando, construindo novas práticas de ensino e aprendizagem e, por fim, formando uma nova profissionalidade. (FIORENTINI, 2012).

Pimenta (2001) corrobora para o entendimento de que os grupos colaborativos podem ser promotores da ressignificação das atividades docentes. Em pesquisa com parceria da Universidade de São Paulo e uma escola de formação de professores para o magistério integraram-se professores, formadores de professores, graduandos e pós-graduandos. Quando todos passaram a refletir os problemas da escola através da investigação puderam transformar suas próprias práticas e compreender novos sentidos para a educação, como ela relata a seguir:

Ao se perceberem autores da sua prática, tornaram-se comprometidos profissionalmente, atuantes, participando de associações de classe e de pesquisa. Esses avanços criaram nos professores o desejo de investir em sua qualificação profissional. Vários cursaram ou estão cursando disciplinas na Faculdade de Educação. Dois foram aprovados na seleção de mestrado (PIMENTA, 2001 p.8).

A autora relata que a pesquisa-ação com a colaboração da universidade e professores da escola objetivou desenvolver a formação profissional dos pares,

promover alterações na sistemática escolar, refletir os caminhos da construção dos conhecimentos pedagógicos pela escola, possibilidade de interação das instituições que formavam os professores e uma contribuição às políticas públicas de formação de professores. A metodologia da pesquisa-ação colaborativa permitiu esse envolvimento como ela explica:

Através da reflexão colaborativa os professores se tornaram capazes de problematizar, analisar e compreender suas próprias práticas, de produzir significado e conhecimento que lhes possibilitou orientar o processo de transformação das práticas escolares, gerando mudanças na cultura escolar, criando comunidade de análise e de investigação, crescimento pessoal, compromisso profissional e práticas organizacionais participativas e democráticas (PIMENTA, 2001 p.10).

Mas todo trabalho coletivo é colaborativo? Damiani (2008) conceitua o termo colaborativo e o diferencia de cooperativo. Cita Parrila (1996) que define grupos colaborativos como sendo aquele em que os objetivos e funcionamento são debatidos e as decisões e suas produções são partilhadas pelos integrantes do grupo de acordo com seus interesses. Já citando Costa (2005) afirma que cooperação é um auxílio mútuo nas tarefas sem que essas sejam pensadas e planejadas em conjunto.

Na colaboração os integrantes do grupo agem em conjunto planejando, negociando, tomando decisões em consequência há uma relação democrática e participativa sem hierarquizações. Porém Hargreaves e Furlan (2000) indicado pela autora, apontam uma diferenciação entre trabalho colaborativo e cultura colaborativa, nem sempre um grupo colaborativo está ileso das disputas individuais, por haver subgrupos em disputa ou por ser coordenado por agentes diretivos e que só realizam ações coletivas (DAMIANI, 2008 p.214-215).

Citando Torres, Alcantara e Irala (2004), afirma que os grupos colaborativos têm a marca de desprezar o autoritarismo e salientar a socialização.

Fiorentini (2004) também vai conceituar e diferenciar o que se denomina trabalhos colaborativos, cooperativos, pesquisa-ação e pesquisa-ação colaborativa. Para tanto ele cita Hargreaves (1998) para explicar tais conceitos, afirma que

existem quatro formas do conhecimento docente: o individualismo, a colaboração, a colegialidade artificial e a balcanização (FIORENTINI, 2004 p. 49).

A colegialidade artificial são as práticas burocratizadas, rígidas, de cooperação nem espontânea e nem voluntária, com suas finalidades decididas administrativamente em espaços de poder. Já a balcanização é caracterizada pela separação dos professores em pequenos grupos que não trocam experiências podem concorrer entre si, mas nada impede que eles possam fazer algum trabalho interno colaborativo, porém eles podem ser grupos burocráticos, controlados gerencialmente, politicamente e com objetivos particulares (FIORENTINI, 2004 p. 50).

O autor explica, citando Hall e Wallace (1993) que num coletivo de trabalho há várias formas de relações que vão desde a competição, coordenação e cooperação. A cooperação seria uma parte do trabalho coletivo, mas que não é colaborativo, porque na cooperação apesar de fazer ações conjuntas os atores não teriam autonomia e poder de decisão sobre essas ações. No trabalho colaborativo as pessoas se apoiam, trabalham conjuntamente pensando nas ações e tomando as devidas decisões sobre elas com finalidades em comuns, não há hierarquia e sim colideranças e corresponsabilidades.

Segundo Fiorentini (2004 p.59-60) para se constituir um grupo colaborativo é necessário voluntariedade, identidade e espontaneidade. Também é requisitado a coliderança e corresponsabilidade além do respeito mútuo, ou seja, um grupo colaborativo é aquele que todos se envolvem buscando acentuar sua profissionalidade, há uma troca de saberes e vivências, o pensamento é livre, não existem exatidões únicas, há organicidade, respeito e confiança, há a concordância das metas e objetivos, as aceções são compartilhadas, existe a sistematização e aprendizagens mútuas. Assim todos se colocam como aprendentes e ensinantes.

Sobre as contribuições da psicologia para o entendimento dos processos envolvidos nos trabalhos colaborativos Damiani (2008) aponta Vigotsky (1989) ele afirma que a interação entre as pessoas é importante nos processos de aprendizagens e processos psicológicos, ao usarem exemplos referenciais que vão

servir de base para atitudes e pensamentos e por isso é vantajoso os trabalhos colaborativos (DAMIANI, 2008, p. 215)

Para Vygotsky (1991) O homem desenvolve e utiliza instrumentos para tudo aquilo que se interpõe sobre ele, ampliando seu modo de ação e alcance, assim ele transforma a natureza e atua sobre si próprio mudando sua forma de agir. Ele se utiliza de signos, produto cultural humano, para se relacionar com o meio.

Fontana (1997 p. 60-61) explica as teorias de Vygotsky, ela afirma que o signo é um instrumento psicológico, pactuado pelo homem e usado e transformado por ele, anotar um compromisso na agenda, fazer uma lista de convidados, contar uma história, são formas de usá-los ampliando nossas possibilidades de memória, raciocínio e planejamento. Diferente do instrumento concreto que é externo e modifica o ambiente o signo é interno e modifica o funcionamento psicológico do homem. O principal deles é a linguagem por ser um produto das relações históricas entre os homens.

A autora explica que a internalização dos signos e instrumentos pelo homem ocorre na interação com o outro. É a partir da relação com o outro e por meio da linguagem e suas significações que a criança se apropria e acessa as formas culturais de percepção e de estruturar a realidade. A reconstrução interna das formas culturais de ação e pensamento, da linguagem e seus significados que foram compartilhados pela criança é chamado de Internalização.

Portanto a abordagem histórico-cultural de Vygotsky considera que toda função psicológica se desenvolve em dois planos: primeiro na relação entre os indivíduos e depois no próprio indivíduo, o processo de desenvolvimento vai do social para o individual. O desenvolvimento é um processo de internalização de modos culturais de pensar e agir que se inicia nas relações sociais. O aprendizado é diferente do desenvolvimento, porém caminham juntos, o aprendizado impulsiona o desenvolvimento.

Sobre o desenvolvimento, Vygotsky (1991 p. 58) teoriza que as ações mentais em crianças das quais ainda não amadureceram, mas estão próximas a maturação formam a zona de desenvolvimento proximal e se dão na elaboração compartilhada com o outro.

(Damiani, 2008) defende que essa teoria também pode ser usada para todos os seres humanos não importando a idade, ela alega que vários autores concordam com tais concepções, a autora salienta que os coletivos podem possibilitar atividades de mudanças sociais e que o estudo das aprendizagens pode ser expandido para além da questão pedagógica.

Por fim a formação da consciência humana é produzida nas relações sociais, devemos incentivar essas relações para que haja o crescimento da consciência e nesse sentido as atividades em grupos, sobretudo de grupos colaborativos que podem potencializar o pensamento, a atuação, as resoluções de problemas, trazendo benefícios para atividade pedagógica (DAMIANI, 2008).

Pude vivenciar mudanças em minha prática a partir de discussões em grupos tanto no curso de especialização como na disciplina que participei como aluna especial num curso de pós-graduação e foi bastante significativa. Quando refletimos em grupo há uma potência nas situações que nos levam a mudança.

Nesse sentido apoiamos e incentivamos os grupos colaborativos, espaços de encontros, debates, planejamento e ação. Acreditamos que tanto na formação inicial como na formação continuada de professores os grupos podem trazer uma nova prática pedagógica para os enfrentamentos da profissão uma vez que os novos docentes se habituem e adotem uma cultura colaborativa, quando estiver atuando com seus alunos poderão incentiva-los nessa cultura, e os mestres ao refletirem conjuntamente no grupo colaborativo suas práticas e outras demandas também estarão contribuindo para mudança das mesmas.

3. APRESENTANDO A PESQUISA: PESQUISA QUALITATIVA

Bogdan e Biklen (1994) afirmam que na pesquisa qualitativa, o objeto de análise está no espaço natural sendo o pesquisador a principal ferramenta. O investigador desse tipo de pesquisa se importa com o contexto onde a pesquisa ocorre, a história em que foi constituída, para ele não tem sentido separar as ações, as palavras do contexto (p.48).

A investigação qualitativa é descritiva os materiais recolhidos são altamente relatados como os sujeitos, as ocorrências, fatos, documentos, além da transcrição de entrevistas, de fotos, os dados reais são de extrema importância. O pesquisador que escolhe essa metodologia dá mais importância ao processo do que os resultados e seus dados são preferencialmente examinados de maneira indutiva (p.49).

Assim os resultados aferidos não são para ratificar uma hipótese já estabelecida ou cancela-la, na realidade as subjetividades são produzidas de acordo com a somatória do material levantado. O significado tem muita relevância nessa abordagem, o significado que os participantes dão as coisas, a vida, ao trabalho.

Portanto ao conhecer suas perspectivas o pesquisador quer entender os processos internos das circunstâncias das quais ele geralmente não nota, quer entender como eles veem suas vivências, como eles experimentam e como eles constroem sua própria vida. (p.51).

Ghedin e Franco ao discutirem os novos sentidos para o entendimento do fenômeno educativo citam Fazenda (1989, 1991) e Ludke e Andre (1986) para afirmar que no instante que se percebeu a educação como fenômeno integral e complexo ela foi necessitando novas maneiras de se pesquisar, já que não era seu desejo fazer análises descompartmentadas, examinando parte por parte, fora de contexto e sem levar em conta o processo (GHEDIN E FRANCO, 2011 p. 57).

Os pressupostos teóricos desse tipo de pesquisa se baseiam na antropologia, na filosofia da fenomenologia e do marxismo com o intuito de mostrar no campo do saber a dialética da realidade. Enquanto as concepções metafísicas versam sob um

modo sequencial, anti-histórico, mecanicista, neutro, objetivista, casuístico, repartindo o sujeito do objeto, as pesquisas qualitativas educacionais centram-se no professor, nas suas interpretações e expectativas, ele uma hora é objeto e noutra é sujeito, além de aparecerem também alunos, pais, comunidade ratificando a importância dos sujeitos. (VIEIRA PINTO, 1985 *apud* GHEDIN E FRANCO, 2011 p 59-60)

Ainda os autores afirmam que tais pesquisas trazem o cotidiano à cena permitindo o entendimento desses espaços como espaços de experiências particulares, cheios de significados, e onde as transformações podem ser sentidas e reveladas. É demonstrado assim as relações sociais, costumes, são definidos os atores, e desvendada a conexão entre a particularidade e totalidade, entre o sujeito e o ser humano genérico, entre cultura e história. (GHEDIN E FRANCO, 2011 p.62)

É nesse sentido que essa pesquisa se aplica ao analisar os docentes do Ensino Superior, suas concepções, suas perspectivas, como elas foram formadas, suas maneiras de empreender o mundo e sobretudo o seu trabalho e suas práticas profissionais, segundo Ghedin e Franco (2011) a realidade social é constituída de significações, assim as representações sociais ganham destaque através das falas dos sujeitos, do discurso (p.63).

Para compreendermos todos esses fatores decidimos investigar a problemática da existência ou não de práticas colaborativas entre os professores de Ciências Biológicas do IFSP, com o objetivo de refletir as práticas pedagógicas dos docentes em questão.

Além disso entendemos ser necessário refletir as motivações dos professores nas escolhas de suas práticas pedagógicas, verificar como é a formação continuada deles e por último compreender como as práticas colaborativas podem contribuir para a formação inicial e continuada.

Como instrumento de coleta de dados foram aplicados questionários aos docentes contendo 23 questões semiabertas, as questões trataram de caracterizar os docentes, o tempo de profissão, jornada de trabalho, formação profissional, se fazem pesquisas, se fazem curso de formação continuada.

As perguntas abertas tratavam-se de averiguar os motivos da escolha pela docência, as razões para suas práticas, o objetivo do magistério superior e os desafios encontrados. Os questionários foram enviados aos professores através das coordenações dos cursos. Foram respondidos quatro questionários.

O caminho das interpretações escolhido foi o da análise de conteúdo de Bardin (1977 p.42) segundo o qual é um agrupamento de técnicas de exame das comunicações com a finalidade de extrair indicadores tanto quantitativos ou não, das mensagens, no intuito de aferir significados das situações de produção e recepção destas mensagens através de processos ordenados, objetivos e descritivos.

Ao empregar tal técnica é necessário primeiramente organizar o material a ser analisado, produzir hipóteses sobre o conteúdo para a formulação de indicadores. Segundo a autora na abordagem qualitativa não se espera a quantidade de aparição de determinados elementos da mensagem e sim indicadores que lhes conferem inferências, ou seja, temas, palavras, personagens (BARDIN, 1977 p.114-115).

Para analisar o conteúdo das informações obtidas foi realizada a categorização, para Bardin (1977) a categorização é: *“Uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento do gênero (analogias), com os critérios previamente definidos”* (BARDIN, 1977 p.117).

Classificar elementos em categorias significa examinar o que eles têm em semelhanças com os outros o que permite seu agrupamento. Para uma categoria ser apropriada ela deve estar adequada ao material de análise selecionado, tem que estar de acordo com os propósitos da investigação, as perguntas do pesquisador e/ou fazer correspondência com o perfil das mensagens (BARDIN, 1977 p.118-119).

As respostas dos professores foram lidas e relidas e após colocadas em quadros, segundo Ludke e André (1986) é necessário ler o material até estar impregnado de seu conteúdo. Ao fazer tais leituras o pesquisador pode classificar os dados de maneira a relacionar com categorias teóricas ou conceitos emergentes. Após as categorias devem estar associadas a conceitos mais amplos para sua apresentação (LUDKE E ANDRÉ, 1986 p.48-49).

Das falas dos professores analisados fizeram sentido as seguintes categoria:

- A) Objetivos do Ensino Superior/Formação docente/profissional;
- B) Práticas pedagógicas;
- C) Desafios da prática e práticas colaborativas.

3.1 Caracterizando o campo da pesquisa: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo.

O IFSP, é uma autarquia federal de ensino, foi fundada em 1909 como Escola de Aprendizizes e Artífices. No decorrer da história seu nome mudou de Escola técnica Federal de São Paulo, depois Centro Federal Tecnológico de São Paulo, e em 2008 passou a ser instituto, tendo a importância de universidade e independência.

O Instituto passou a reservar 50% das vagas para o ensino técnico e 20 % para o ensino de licenciaturas sobretudo na área de Ciências e Matemática, e de maneira complementar os cursos de formação inicial e continuada, tecnologias e pós-graduação.

Ele ainda oferece cursos presenciais, e a distância (EaD) como o técnico administrativo e informática, a partir de 2012 começou oferecer o curso superior de formação de professores também em EaD. O IFSP tem 37 campos pulverizados pelo estado de São Paulo onde atende mais de 40 mil alunos.

De acordo com o projeto de desenvolvimento institucional, a missão do Instituto é solidificar uma práxis de ensino colaborando na inserção social, formando de maneira integral com a produção de saberes, tendo em vista as transformações da sociedade, do ensino e do mundo do trabalho com vistas a diminuição das desigualdades sociais.

Ele é caracterizado como espaço formativo no campo da educação e do ensino profissionalizante. Sua forma vem sendo definida ao longo do tempo e em consonância com os princípios éticos, políticos, científicos e tecnológicos com uma clara intenção de englobar diferenciadas expectativas da sociedade como a escolarização de alunos com diferentes etapas de aprendizado (IFSP,2014).

3.2 Refletindo os dados

3.2.1 Perfil dos docentes

Dos professores que responderam aos questionários verificamos que são três homens e uma mulher, dois estão na faixa etária ente 36-40 anos e dois estão na faixa etária de 46-50 anos. Todos eles são professores do IFSP e foram denominados com codinomes para manter em sigilo sua identificação.

De acordo com o perfil traçado pelo senso da Educação Superior (ES) Brasil, (2016) são mais frequentes os homens tanto na rede pública como na privada, a idade mais frequente é de trinta e quatro anos no ES público e trinta e no particular. A Formação destes profissionais é de doutorado na rede pública e em maior parte mestrado no ES privado e o regime de trabalho nas públicas são de dedicação integral e nas particulares parcial, esses dados refletem o perfil dos docentes analisados como mostra o quadro a seguir:

Professor/ idade/ sexo	Adriana 36-40 anos fem.	Bruno 46-50 anos Masc.	Pedro 36-40 anos Masc.	Flávio 46-50 anos Masc.
Graduação	Licenciatura plena em Ciências Biológicas	Licenciatura em Ciências Biológicas	Licenciatura e Bacharelado em Ciências Biológicas	Licenciatura e Bacharelado em Ciências Biológicas
Pós-graduação Mestrado/ Doutorado	Sim	Sim	Sim	Sim
Disciplinas	Botânica (Anatomia, Sistemática), Ecologia, Taxonomia, Metodologia de pesquisa científica	Fisiologia animal comparada Fisiologia Humana Anatomia humana Zoologia Diversidade biológica Biologia geral	Invertebrados II Invertebrados I Vertebrados Tecnologias da Informação para o Ensino de Ciências	História da ciência e tecnologia Tópicos avançados de Biologia I Diversidade Biológica Botânica I Botânica II Sistemática Biogeografia

Regime de trabalho	Contratada	Efetivo Dedicção Exclusiva	Efetivo Dedicção Exclusiva	Efetivo Dedicção Exclusiva
---------------------------	------------	----------------------------	----------------------------	----------------------------

Figura 1: Perfil dos professores do IFSP analisados. (Quadro produzido pela autora da pesquisa)

Ainda de acordo com os dados estatísticos do INEP, dados que também foram confirmados nesse trabalho, a maioria dos docentes doutores estão nos cursos de licenciatura perfazendo um total de 53,7% e trabalham em regime de dedicação integral como mostram os gráficos:

Figura 2: Gráfico – Participação percentual de docentes na educação superior, por grau de formação segundo o grau acadêmico (INEP, 2016).

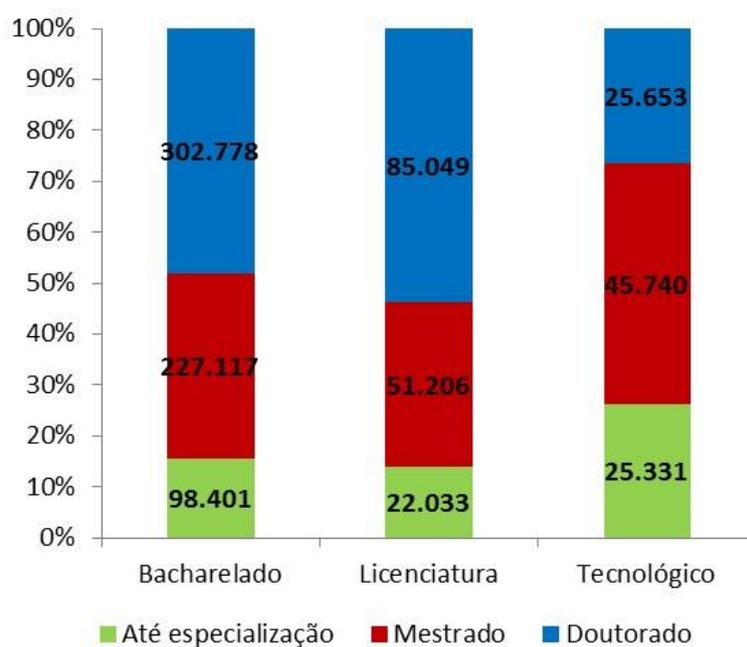
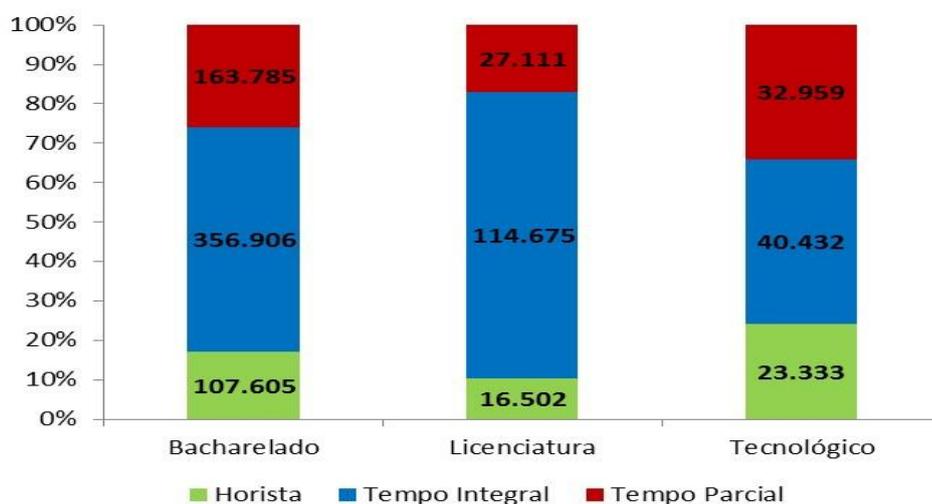


Figura 3: Gráfico – Participação percentual de docentes na educação superior, por grau de formação e regime de trabalho (INEP, 2016).



3.2.2 Analisando as categorias

As categorias que emergiram das compreensões dos professores sobre as perguntas que eles responderam foram: A) Objetivos do Ensino Superior/Formação docente/profissional; b) Práticas pedagógicas; c) Desafios da prática e práticas colaborativas, sobre elas serão feitas algumas considerações.

A) Sobre os objetivos do Ensino Superior/Formação docente/profissional

Antes de avaliarmos as concepções dos docentes queremos demonstrar o seu perfil e seu campo de trabalho. Segundo o INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Brasil (2016) a rede de educação superior brasileira tem 2111 unidades privadas, de 2406 instituições no total, e só 296 são públicas. As faculdades somam 1866 unidades particulares e só 138 públicas, as universidades públicas somam 108 ganhando em número das particulares que compreendem 89.

Pouco mais de 8% são universidades, porém é elas que detêm a maior quantidade de matrículas nos cursos de graduação, 53%. Em segundo lugar ficam as faculdades com 83,3 % de unidades com 26,7% de matrículas em cursos de

graduação. Os dados revelam também que o bacharelado é onde se concentra a maior quantidade de matrículas 69%, enquanto os cursos de licenciatura somam apenas 19,9%, já os tecnológicos 11,8%.

No entanto, esse último teve um crescimento de 190,3 % no período de 2006 a 2016. Os cursos de bacharelados aumentaram em 74,95% enquanto que os de licenciatura cresceram 48,5% no mesmo período. É nos cursos de licenciatura que se encontram o maior número de docentes com doutorado 53,7% (BRASIL, 2016).

Examinando esses dados podemos entender que a expansão do Ensino Superior continua em alta, com a rede privada monopolizando o setor e com uma clara opção pelos cursos de bacharelado e tecnológico, ou seja, as áreas mais técnicas e científicas.

Ao analisar as falas dos professores podemos compreender, suas impressões sobre os objetivos da Educação Superior, uma concepção de formação voltada mais para os aspectos profissionais.

A prof.^a Adriana diz: *“Formar um profissional e Indicar várias alternativas de estágio para uma melhor formação.”* O prof. Pedro concorda: *“Preparar o educando para o desempenho de uma profissão profundamente dependente de conhecimento crítico, leitura e pesquisa”*. O prof. Bruno: *“Formação profissional para o MUNDO do trabalho”*.

A concepção dos docentes aqui citada faz jus a história do Ensino Superior (ES) no Brasil, após as reformas educacionais, desde a época da ditadura militar o ensino superior foi alterando as suas funções sociais tendo reflexo nos cursos de formação inicial e nos seus currículos.

As reformas do ensino superior após 1960, acentuaram uma formação com concepções tecnológicas e científicas com a justificativa de que o país necessitava de técnicos para o desenvolvimento nacional na época (regime ditador), alinhando as universidades ao modelo norte-americano, pautado pelo setor produtivo,

decorrendo da anulação da dimensão formadora humana e crítica dos currículos (BASTOS E BRIDI, 2010).

Em 1996 foi aprovada a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB), onde expressa em seus artigos 43 e 52 respectivamente, uma valorização do modelo de universidade de ensino ao invés da pesquisa e uma formação quantitativa em detrimento dos caracteres filosóficos e sociais – dissolvendo o tripé ensino, pesquisa e extensão – as autoras, citando Sguissardi (2008) afirmam, a lei tem uma forte vinculação com os ditames do Banco Mundial, estipulando um crescente de universidades de ensino.

Com a globalização os mercados mundiais passaram a fazer pressões nos entes públicos no sentido de qualificar a mão de obra e para gerenciar comercialmente os setores públicos do Estado. Assim a Educação é atrelada ao capital através do uso de recursos públicos no atendimento a setores privados, à políticas comerciais, do exterior e a inovação tecnológica. Além de promover parcerias públicas privadas estipuladas por lei (BASTOS E BRIDI, 2010).

Como exemplo a lei 10.973/2004 que prevê incentivos à inovação e às pesquisas científicas e tecnológicas nos espaços produtivos, atrelando as instituições de ensino superior ao interesse do mercado.

As reformas tiveram reflexo nas leis educacionais, na expansão e acesso as vagas do ES, com um aumento de faculdades de ensino, sobretudo privado aspectos que mudaram a identidade do ES, hoje mais voltado para a formação profissional do que uma formação humanística, reflexiva do papel social da educação como salienta Zago:

A Educação Superior tem passado por um processo crescente de reestruturação rumo ao que pode ser chamado de privatização interna e mercantilização das relações sociais e estrutura organizacional. Todos esses elementos refletem uma direção que vem sendo dada, nacionalmente, à universidade, transformando-a em organização administrativa, baseada na racionalidade técnica, contrária à dimensão social característica dessa instituição. No caso das instituições estatais, passa agora a ser “expandida” e “reestruturada”, trazendo, para o seu interior, o cerne das lutas sociais (ZAGO, 2014 p 112).

Sobre os objetivos do Ensino superior o prof. Flávio diz: *“Formar professores de Ciências e Biologia preparados para os desafios de uma educação do século XXI que traz inúmeros paradigmas novos, para os quais muitas vezes não estamos preparados.”*

Concordamos com essa afirmação e acreditamos que a preparação dos professores leva em conta seus percursos formativos, seus saberes específicos, experienciais, saberes profissionais além de ter claro quais são seus objetivos e para que essa formação serve, por isso defendemos a formação pedagógica desses profissionais, formação tão menosprezada na academia. Os desafios da profissão docente são muitos e acreditamos que na formação inicial e continuada há um espaço com muitas perspectivas de promover tais reflexões.

Os formadores docentes também precisam refletir a sua função e suas práticas para todas as mudanças educacionais já citadas aqui, para se formar professores reflexivos da prática, que repensem valores, e finalidades em que estão submetidos é necessário que os cursos de formação inicial e continuada devam estar consonantes com tal realidade, se destituindo de práticas tradicionais baseada na racionalidade técnica (FLORES, 2010).

No entanto, os reflexos do mundo globalizado e a transformação da Educação em mercadoria mudam as relações de trabalho dos professores do magistério superior, eles enfrentam uma sobrecarga de trabalho advindas das instituições. O trabalho excessivo é caracterizado pela alta demanda de alunos para orientar, uma alta produtividade acadêmica, extrapolação de horário de trabalho inclusive nos finais de semana, feriados e férias, uma alta burocratização administrativa, comissões, pareceres institucionais e avaliativos dos quais geralmente não são remunerados (GUIMARÃES E CHAVES, 2015).

Segundo os autores os docentes não percebem ou afirmam ser normal a intensidade laboral nas universidades, eles julgam agindo assim estar compromissados com a instituição, ou entram no ritmo alienante da competição que essas demandas lhes impõem.

Nesse sentido vários autores confirmam a importância dos pares de maneira conjunta se engajarem nessas reflexões e ajuda mútua, como as comunidades de aprendizagem e grupos colaborativos, Damiani, Fiorentini, Pimenta, Zeikner.

B) Práticas pedagógicas

Sobre as motivações para a prática pedagógica os professores responderam: Prof.^a Adriana: “Gosto do desafio de ensinar, incentivo a pesquisa, o raciocínio e tento conectar as diferentes disciplinas e também com a vida rotineira”. Já o prof. Bruno: *“Ensinar o que sei”*. *“Servir de exemplo para os futuros professores”*. O prof. Pedro afirma: *Ter a possibilidade de aprimorar a educação dos estudantes em um aspecto global*.

Nas falas dos docentes podemos entender que muito das suas práticas carregam significados das suas experiências, *“Ensinar o que sei”* da sua constituição como professor, especialista numa área, *“Servir de exemplo”*, e também das suas preferências, seus gostos o que lhes dá satisfação, “Gosto do desafio de ensinar, incentivo a pesquisa”.

As práticas pedagógicas se permeiam daquilo que o professor se constituiu e se constitui enquanto profissional, das suas crenças e objetivos do seu trabalho. Pimenta afirma ser a atividade docente uma prática social pois é através dela que se intervem na existência social (PIMENTA E ANASTASIOU, 2002).

Elas citam Sacristan (1999) para explicar a diferença da prática e ação, a primeira é institucionalizada, são as formas de ensinar num espaço e conjunturas institucionais, constituindo o conteúdo e método da educação. A ação está nos indivíduos nos seus costumes, ideias, sentidos, vontades, saberes, significados do mundo. As duas se justapõem, nelas os sujeitos instituem e são instituídos (p.178179).

Nesse sentido podemos entender na afirmação do Prof. Flávio que ele se percebe enquanto um professor reflexivo, que problematiza a realidade examinando e promovendo a reflexão, para isso pratica a reflexão da prática:

Sempre gostei de ensinar. Gosto de perceber como as pessoas repensam suas práticas a partir do momento que são expostas a reflexões, pesquisa por novas estratégias de ensino e vivências as mais diversificadas possíveis.

A realidade e as práticas são sociais, elas são produzidas e reproduzidas individualmente ou coletivamente, o diálogo é a ponte entre as práticas presente e passadas e uma gera a outra, uma prática educativa que só é reproduzida, com seus guias, técnicas, manuais, regulatória, tradicional, é uma prática institucionalizada, é necessário o entendimento das práticas institucionalizadas o seu histórico e finalidades para que através da reflexão possam ser superadas (PIMENTA E ANASTASIOU, 2002).

Ainda sobre as práticas dos professores pesquisados, quando perguntamos sobre quais cursos contribuíram para sua prática, todos responderam que foi a licenciatura, um respondeu adicionando o doutorado e outro a sua própria prática. Verificamos também que todos trabalham com disciplinas ligadas a um campo de saber mais técnico e só um professor trabalha com uma disciplina “*Tecnologias e Informação para o Ensino de Ciências*” e outro “*História da ciência e tecnologia*”.

Sobre outras atividades docentes que desempenham a resposta foi: três professores fazem pesquisas, dentre eles um faz orientação de TCC na área de ecologia, outro faz um projeto de laboratório de botânica, realizando pesquisa na área e um docente respondeu que faz a própria pesquisa. Sobre projetos de extensão dois responderam trabalhar sim, outros dois não e só um professor trabalha com projeto interdisciplinar.

Considerando as falas dos professores podemos perceber que suas atividades docentes estão relacionadas a um campo de saber técnico, referenciado ao saber da prática, um saber profissional ou tecnológico. Nos cursos de licenciatura

de Ciências Biológicas verifica-se um alto grau de especializações nas disciplinas e geralmente elas tem a personalidade de um curso bacharelado.

Evidencia-se o caráter positivista dos programas dos cursos de formação de professores que ainda hoje empregam a concepção de transmitir os conteúdos, a fim de que os alunos aprendam as Ciências fundamentais, e as aplicadas e depois os coloquem em prática. Esse método empreende um distanciamento da teoria e da prática.

Geralmente os cursos de licenciatura abrigam uma ideia de que para ser um bom professor basta ter um conhecimento da disciplina que atua, os conhecimentos pedagógicos ficam em segundo plano, com pouco valor na escala do currículo do curso. Esse menosprezo acontece pela desvalorização que sofre a profissão do professor, tanto no mercado de trabalho, nas famílias, sociedade e na própria universidade (FONSECA, 2010).

Gatti e Nunes (2009) analisou os cursos de licenciatura em Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas e seus currículos, ela constatou que nesses cursos há predominância de disciplinas especializadas da área, o conhecimento específico da área somou mais da metade do currículo enquanto as disciplinas da área de formação de professores ficaram em torno de 10%.

Ainda a autora afirma não ter verificado uma relação entre as disciplinas específicas e as pedagógicas de formação do professor. Com relação aos conhecimentos tecnológicos para o ensino não aparecem no currículo e é inexpressivo o conhecimento sobre sistemas educacionais (GATTI e NUNES 2009). Essas dificuldades vêm afetando os cursos de formação de professores e conseqüentemente suas práticas.

É necessário romper com práticas pedagógicas que se utilizem da memorização e reprodução de conteúdos transmitidos, com a concepção de repetição do saber. Para ensinar é importante que o docente além de conhecer os conteúdos da disciplina conheça seus alunos, suas realidades, e promova a reflexão e a sua própria, desenvolvendo assim a criticidade para suplantar a dicotomia teoria-prática, disciplinas especializadas-formação pedagógica.

C) Desafios da prática e práticas colaborativas.

Os professores também analisaram os principais desafios enfrentados em sua prática docente entre eles estão: falta de interesse dos alunos, alunos tradicionais, adequação do conteúdo, equipamentos de trabalho, burocracia das instituições, impossibilidade de ensinar a especialidade que tem, apoio a projetos de ensino e falta de respeito. Sobre a pergunta: Cite os 3 (três) principais desafios que você enfrenta em sua prática docente? Eles responderam:

Prof.^a Adriana: - *O interesse dos alunos, ter que adequar todo o conteúdo a ser ensinado e melhoria em equipamento de laboratório.*

O prof. Bruno respondeu: - *Falta de recursos financeiros para projetos de pesquisa e de extensão. Burocratização da ação docente. Falta de respeito de estudantes.*

Segundo o prof. Pedro: *Alunos pouco motivados. Alunos que valorizam pouco os professores. Impossibilidade de ensinar as disciplinas em que sou especialista:*

O caminho do ensino e da aprendizagem não são fáceis, os professores sofrem todo tipo de pressões possíveis desde as instituições e agências de financiamento, alunos, sociedade todos esperam que o professor possa ser o salvador da Educação e responda as dificuldades em que ela se encontra. É necessária a compressão que os docentes são sujeitos e sofrem influência das situações políticas e sociais vigentes.

As novas configurações do ES tem reflexo na formação e práticas profissionais, ao transformar a Educação em mercadoria as Instituições vão perdendo suas características formativas e passam a operar na lógica de mercado, cada vez mais no intuito de formar profissionais rapidamente em detrimento de uma formação reflexiva, essas novas configurações precarizam o trabalho docente como exemplifica Fragelli (2013) citando Zabalza (2007):

(1) A ampliação das funções tradicionais dos professores para atividades mais amplas, como assessoramento e apoio; (2) Exigência de maiores esforços no planejamento, projeto e elaboração das propostas docentes; O embaraço resultante da abertura do Ensino Superior (mais alunos, mais heterogeneidade, maior orientação profissionalizante dos estudos, novos métodos de ensino incorporando as novas tecnologias, etc.) fez com que o

ensino de “despejar” o conhecimento nos alunos não fosse suficiente, sendo necessário uma reconstrução do perfil profissional deste professor; (3) Aumento da burocratização didática com a exigência formal da documentação, programação, apresentação, aprovação, revisão e revitalização de toda e qualquer alteração no plano de ensino; (4) O surgimento de reservas individuais como o individualismo, a fragmentação curricular, a liberdade de cátedra, criaram um cenário que levou a docência a um território privado, onde cada qual trabalha sozinho e desarticulado de uma proposta unificada; (FRAGELLI, 2016).

Para o prof. Flávio o desafio enfrentado por ele nas suas práticas pedagógicas são: *"Rejeição por muitos alunos em participar de aulas menos tradicionais, trabalhar de forma participativa com outros colegas da mesma área; apoio para projetos voltados ao ensino e aprendizagem."*

Na visão desse professor os desafios estão ligados ao seu fazer docente, ou seja, de acordo com suas concepções e finalidades da Educação. Concordamos com seu olhar, ele demonstra que alunos formados de uma maneira tradicional ligada ao saber mais técnico-científico, terão dificuldades de empreender práticas mais inovadoras que os coloquem no centro, que promova e incentive sua autonomia e reflexão, assim estão acostumados a reproduzir um saber.

Buscando suplantar tais práticas várias pesquisas e publicações apontam outras práticas educacionais, Albuquerque (2015), Coelho (2017), Fiorentini (2004) Junior e Marcondes (2012), Perreli e Garcia (2013), Zeickener (2005), estimuladoras do pensamento crítico para uma ação crítica de mudança individual e dos espaços sociais. Podemos citar entre elas a formação do professor com pesquisas, pesquisa-ação e os grupos colaborativos de ensino-aprendizagem, formativos e pesquisas colaborativas.

Albuquerque (2015) na sua pesquisa de doutorado em Educação analisou a explicitação da unidade teoria-prática nas práticas pedagógicas de 6 professores (as) do ES em contexto colaborativo, ela concluiu que a concepção da qual foi formado o docente influencia suas práticas, o processo crítico colaborativo possibilitou aos participantes a percepção e promoção de práticas críticas reflexivas e colaborativas, quando a construção do saber é realizado de maneira colaborativa e reflexão crítica há ocorrências que solidificam o saber da práxis e entre outros resultados em relação a prática reflexiva (ALBUQUERQUE, 2015).

A autora ainda afirma que essa pesquisa foi importante porque promoveu a formação dos professores além de ressignificações sobre a pesquisa, ao fazer colaborativo, as práticas docentes e inclusive a ideia de formação inicial e continuada, contribuindo para o crescimento dos indivíduos e profissional.

Os professores aqui analisados falaram sobre suas participações em trabalhos interdisciplinares, grupos de discussões e grupos colaborativos:

Questões	Prof.^a Adriana	Prof. Bruno	Prof. Pedro	Prof. Flávio
Participam de grupos de discussão	Sim	Não	Sim	Não
Há troca de experiência com seus pares	Sim	Sim	Sim	Sim
Já ouviu falar em grupos colaborativos	Não	Não	Sim	Sim

Figura 4: Quadro de respostas dos professores quanto suas participações em grupos de discussão, troca de experiência e grupos colaborativos. (produzido pela autora da pesquisa)

De acordo com essas considerações podemos perceber que apesar de todos responderem que existem trocas de experiências com seus colegas, só dois professores participam de grupos de discussão. Sobre grupos colaborativos dois não sabiam a respeito.

Uma prática formativa que valoriza os grupos de discussões e o trabalho colaborativo é a pesquisa-ação colaborativa, de acordo com Martins (2016) em sua pesquisa de doutorado trabalhou com uma investigação-ação colaborativa com quinze professoras para compreender o processo de formação de professoras de educação ambiental críticas. Além das professoras e pesquisador o grupo foi formado por duas professoras da universidade e quatro estudantes de licenciaturas.

Ele concluiu com todos os trabalhos, discussões, reflexões, projetos de ações implantados que ele mudou sua forma de pensar e agir, as professoras também se constituíram como educadoras ambientais críticas, algumas delas procuram cursos de pós-graduação na área de ensino, essa pesquisa durou um ano e promoveu as práticas docentes (MARTINS, 2016).

Outro trabalho de formação continuada e inicial é o que consta em Perrelli e Garcia (2013) eles participaram de uma pesquisa-formação num grupo colaborativo formado por professores e uma professora universitária iniciante. O grupo se utilizou de narrativas autobiográficas como metodologia. Faziam parte do grupo de professores: pesquisadores de programas de pós-graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco, pós-graduandos de outras instituições de ensino, estudantes de graduação além de professores da educação básica.

As autoras contam as conclusões sobre o grupo colaborativo e a formação dos professores e professora iniciante do qual constou de grande reflexividade, criticidade, uma mudança gradual da prática, crescimento profissional, e de maneira colaborativa:

(1) o contexto de intersubjetividade e partilha é uma alternativa válida de apoio ao professor iniciante e favorece a formação docente; (2) o trabalho colaborativo não prescinde da ativa busca individual pela formação; (3) as narrativas autobiográficas favorecem a reflexão de quem narra e se configuram como uma alternativa importante de formação do professor (PERRELLI E GARCIA, 2013 p 253).

Passos (2016) conta a trajetória de um grupo organizado no Programa Observatório da Educação/Capes/Inep composto por professores iniciantes e experientes que ensinam matemática no ensino fundamental, licenciandos de matemática e pedagogia, pós – graduandos em educação e alunos do mestrado profissional Formação de Formadores.

Segunda ela, o objetivo do programa é associar a escola básica e universidade promovendo lugares formativos para que professores e pesquisadores permitam a reflexão em conjunto sobre aos problemas das escolas. Os dados foram coletados de reuniões sendo transcrições de áudios, análise de vídeos de aulas, registros de memoriais e entrevistas realizadas com três professores do grupo.

A autora afirma que os percursos formativos do grupo desenvolveram:

- Narrativas e escutas docentes;
- Escrita e o discurso;
- Situações de aprendizagem;
- Troca de experiências;
- Transformações das práticas pedagógicas;

- Desenvolvimento profissional;
- Reflexão sobre a prática;
- Novos desafios profissionais (pós-graduação);
- Trabalho com pesquisas (PASSOS, 2016).

Ou seja, os estudos indicaram a relevância dos grupos colaborativos/reflexivos para o ensino e aprendizagem nas escolas, eles potencializaram a formação dos professores da escola e da universidade aproximando-os e criando vínculos colaborativos (PASSOS, 2016 p. 185-186

4. CONCLUSÃO

Neste trabalho tentamos compreender as práticas pedagógicas dos professores do Magistério Superior através da bibliografia elencada, também discutimos as práticas colaborativas em grupos colaborativos, investigamos se há práticas colaborativas entre os professores do curso de Ciências Biológicas do IFSP para isso buscamos entender os processos formativos docentes, como eles se dão e quais fatores influenciam suas atividades.

Pudemos verificar que a formação de professores do Ensino Superior (ES) é baseada na especialização de um determinado conhecimento e que essa formação é realizada em cursos de pós-graduação dos quais não se responsabilizam pela formação pedagógica do docente, e sim pela formação do pesquisador, verificamos também que nas leis que regem a formação docente não há menção da formação pedagógica do professor.

A globalização trouxe sérias consequências para a Educação, sobretudo no ES, com a expansão acentuou – se a privatização dessa modalidade, é sentida a precarização do trabalho docente, diversos perfis de alunos, a mercantilização da Educação e com isso a mudança de papel social do ES, de uma formação centrada no ensino, pesquisa e extensão para uma formação aligeirada e com fortes relações com o mercado de trabalho.

Compreendemos que as práticas pedagógicas da maioria dos professores analisados nesse trabalho, estão baseadas num campo de saber mais profissional e que elas foram formadas no percurso das suas atividades docentes desde sua graduação. Os cursos formadores de professores de licenciatura tem a personalidade de um bacharelado, ou seja, uma concepção de formação mais técnica o que tem influenciado nas práticas desses professores.

Foi verificado que a maioria dos professores analisados nunca tinha ouvido falar sobre grupos colaborativos e não participavam de grupos de discussão e não trocavam experiências entre si.

Entendemos que o professor para estar comprometido com uma educação emancipadora deve estar em constante reflexão crítica de sua prática, entendendo

os pressupostos epistemológicos e filosóficos da educação assim como suas finalidades.

Para tanto é necessário superar práticas baseadas na memorização e repetição de conhecimentos e efetivar ações que promovam uma consciência crítica, reflexiva e produtora de saberes. É preciso que os professores acadêmicos se somem aos universitários e docentes da escola para em conjunto refletirem sobre as demandas da Educação.

Nesse sentido apoiamos as atividades que promovam a discussão e o pensamento para a ação e mudança, como os grupos colaborativos, o ensino com pesquisa e pesquisa-ação-colaborativa. Concordamos que a colaboração é eficaz tanto na formação inicial como na continuada, pois como afirma Freire (1996) somos sujeitos inacabados porque é inerente ao ser humano ser inconcluso, estamos sempre nas nossas atividades sociais sendo formados e formadores.

Entendemos que os grupos colaborativos são lugares de desenvolvimento profissional e pessoal, qualificam a trajetória dos professores e possibilitam um constante aprendizado através da crítica e reflexão sobre si e suas atividades docentes. Ainda ao agrupar professores da escola, universitários e pesquisadores das universidades eles promovem uma parceria entre a academia e a escola a fim de melhorar a formação dos professores também dos alunos (PASSOS, 2016).

Essa pesquisa teve a intenção de contribuir com a reflexão sobre as atividades pedagógicas docentes no ES e corrobora com aquelas que apontam os grupos colaborativos como importantes potenciais na formação de professores graduandos ou do Ensino Superior.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, MARIA ISABEL DE. Por que a formação pedagógica dos professores do Ensino Superior? In: *Formação do professor do Ensino Superior – desafios e políticas institucionais*. São Paulo: Cortez, 2012, p63.

ALMEIDA, M. I. PIMENTA S. G. *Pedagogia universitária – Valorizando o ensino e a docência na universidade*. Revista Portuguesa de Educação, 2014, 27(2), p. 7-31

ARANHA, M. L. DE A. *História da Educação e da Pedagogia: Geral e Brasil*. 3ed. Ver. e ampl. São Paulo: Moderna, 2006. p. 317.

ARAÚJO, J. C. S. *Para uma análise das representações sobre as técnicas de ensino*. In: VEIGA, I. P. A (org). *Técnicas de ensino: Por que não?* Campinas, SP: Papirus, 1991 p.11-29.

BASTOS, C. C. B. C.; BRIDI, J. C. A. *A Educação geral na história curricular da universidade brasileira*. In: PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar (org.). *Universidade e currículo: perspectivas de educação geral*. Campinas, SP: Mercado de letras, 2010.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa, Portugal; edições 70, LDA, 1977.

BOY, L. C. G. DUARTE, A. M. C. A dimensão coletiva do trabalho docente: *Uma experiência em duas escolas municipais de Belo Horizonte*. Educação em Revista| Belo Horizonte, v.30. n.04, p. 81-104, Outubro-Dezembro 2014.

BRASIL. Instituto Federal de Ciência e Tecnologia. *Plano de desenvolvimento Institucional 2014-2018*. São Paulo: IFSP, 2014.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabeleceas diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996. (Seção, p. 27833).

BRASIL. LEI n. 10.973, de 2 de dezembro de 2004. Dispõe sobre incentivos à inovação e à pesquisa científica e tecnológica no ambiente produtivo. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2004/lei/l10.973.htm> Acesso em 14/11/2016.

BRASIL. *Senso da Educação superior 2016 notas estatísticas*. Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. 2016.

DAMIANI, M G. *Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios*. Educar, Curitiba, n. 31, p. 213-230, 2008. Disponível em: <http://revistas.ufpr.br/educar/article/view/12795/8687>. Acesso em 01/11/2017.

GATTI, B. A. NUNES, M. M. R. *Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em pedagogia, língua portuguesa, matemática e ciências biológicas*. São Paulo: FCC/DPE, 2009.

FIORENTINI, DARIO. *Investigar e aprender em comunidades colaborativas de docentes da escola e da universidade*. XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP - Campinas - 2012

_____. *Pesquisar práticas colaborativas ou pesquisar colaborativamente?* In: BORBA, M. C.; ARAÚJO, J. L. (Orgs.). *Pesquisa qualitativa em educação matemática*. Belo Horizonte: Autentica, 2004. p. 47-76.

FLORES M. A. *Algumas reflexões em torno da formação inicial de* . Educação. Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 182-188, set./dez. 2010.

FONSECA, S. G. *O trabalho do professor na sala de aula: relações entre sujeitos, saberes e práticas*. R. bras. Est. pedag., Brasília, v. 91, n. 228, p. 390-407, maio/ago. 2010.

FONTANA, R. C. CRUZ, M. N. *Psicologia e Trabalho Pedagógico*. São Paulo: Atual, 1997. Cap.5.

FRAGELLI, C. M. B. *Formação do professor universitário em cursos de licenciatura: a experiência da docência qualifica o ensino?* Dissertação de mestrado. Universidade Estadual Paulista. Rio Claro, 2016.

FRANCO M. A. S. *Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações*. Educação em Pesquisa, v41 n. 03 . Jul/Set. 2015 p601-614.

FRANCO M. A. S. *Rev. bras. Estud. pedagog. (on-line), Brasília, v. 97, n. 247, p. 534551, set./dez. 2016. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/index.php/rbep/article/view/2882>. Acesso em: 01/11/2017.*

FREIRE, PAULO. *Pedagogia da Autonomia – Saberes necessários à prática educativa* São Paulo: Paz e Terra, 2001.

GARCÍA, CARLOS MARCELO. *Desenvolvimento Profissional dos Professores*. In: _____. *Formação de Professores – Para uma Mudança Educativa*. Porto: Porto Editora, 1999, p. 133-146.

GUIMARÃES, A. R. CHAVES, V. L. J. *A intensificação do trabalho docente universitário: aceitações e resistências*. RBPAE - v. 31, n. 3, p. 567 - 586 set./dez. 2015.

HUBERMAN, M. *O ciclo de vida profissional dos professores*. In: Nóvoa, A. (org). *Profissão professor*. Porto: Porto Editora, 1999.

ISAIA, S. M. A. BOZA, D. P. V. *Formação do professor do Ensino Superior: Um processo que se aprende? Educação v. 29 n .2p121-133. Santa Maria, 2004. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/ce/revista>> Acesso em: 24/10/2017.*

LEITINHO, M. C. SÁ CARNEIRO, C. C. B. *Aprendizagem baseada em problemas: Uma abordagem pedagógica e curricular. Novas tramas para as técnicas de ensino e estudo/Ilma Passos Alencastro Veiga (org.). – Campinas, SP: Papyrus, 2013.*

LIBANÊO, JOSÉ CARLOS. *Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente.* 13ª Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LUCAS, J. G. *Unidade teoria-prática: construção dos saberes, fazeres e pensares.* In: _____. *A teoria na formação do educador: análise dos "Grupos de Formação Permanente" de professores da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo.* Dissertação (Mestrado em Educação). São Paulo: PUC, 1993.

LUDKE, MENGA. ANDRÉ, M. E. A. *Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas.* São Paulo: EPU, 1986.

MARTINS, J. P. A. *Educação ambiental crítica e formação continuada de professoras fundada na investigação-ação e na parceria colaborativa.* Piracicaba, SP: Universidade Metodista de Piracicaba, 2016.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. In: _____. (org.). *Vidas de professores.* Porto, Portugal: Porto Editora, 2000, p. 11-30.

PASSOS, L. F. *Práticas formativas em grupos colaborativos: das ações compartilhadas à construção de novas profissões.* In: ANDRÉ, MARLI. (org.). *Práticas inovadoras na formação de professores.* Campinas, SP: Papyrus, 2016. p. 165-188.

PERRELLI, M. A. S. GARCIA, L. V. P. *Grupo colaborativo e formação docente: diálogos (trans)formadores com uma professora universitária iniciante.* Acta Scientiarum. Education Maringá, v. 35, n. 2, p. 243-254, July-Dec., 2013

PIMENTA, S. G. ANASTASIOU, L. G. C. *Docência no ensino superior.* São Paulo: Cortez, 2002, p.177-200.

PIMENTA, S. G.; GARRIDO, E.; MOURA, M. O. *Pesquisa Colaborativa na escola facilitando o desenvolvimento profissional de professores.* Reunião da 24ª ANPED, Caxambu, 2001. Disponível em: <24reuniao.anped.org.br/ts3.doc>. Acesso em: 27/07/2016.

PIMENTA, S. G. *Professor reflexivo: construindo uma crítica.* In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (orgs). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.* São Paulo: Cortez, 2002, p. 17-52.

PIMENTA, S. G. *Ensino Superior: finalidades*. IN: PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. *Docência no ensino superior*. São Paulo: Cortez, 2008, p. 161-174.

PRYJMA, M. F. OLIVEIRA, O.S. *O desenvolvimento profissional dos professores da Educação Superior: Reflexões sobre a aprendizagem para a docência*. In: *Educ. Soc.*, v. 37, no. 136, jul.-set., 2016, p.841-857.

RANGEL, MARY; PINTO, LUCIANO A. M. *Planejamento da ação docente no ensino superior: participação e compromisso*. In: *Revista FAAEBA*, vol. 30, 2008, p. 137144.

RIOS, TEREZINHA AZERÊDO. *Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade*. 8º ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, BOAVENTURA DE SOUZA. *Um discurso sobre as ciências*. 6a Ed. São Paulo: Cortez, 2009.

SAVIANI, DERMEVAL. *Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro*. *Revista brasileira de Educação*, vol 14, n.4.Jan/Fev, 2009.

TARDIF ,MAURICE. *Saberes docentes e formação profissional*.11ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010, p

VÁZQUEZ, A. S. *Filosofia da Práxis*. São Paulo: Expressão popular, 2011.

VEIGA, ILMA PASSOS A. O cotidiano da aula universitária e as dimensões do projeto político-pedagógico. In: CASTANHO, S.; CASTANHO, M. E. (orgs). *Temas e textos em metodologia do ensino superior*. Campinas, SP: Papyrus, 2001, p. 143163.

VEIGA, ILMA PASSOS A. Inovações e projeto político-pedagógico: Uma relação regulatória ou emancipatória? *Cad. Cedes*, Campinas, v. 23, n. 61, p. 267-281, dezembro 2003. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> acesso em 01/11/2017

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. 4º ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

ZAGO, J. O. L. *Espansão de vagas na Educação Superior do Brasil: uma política de Estado, de governo ou de mercado?* *Praxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 9, n. 1, p. 91-116, jan/jun. 2014. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>> Acesso em: 06/12/2016.

APÊNDICE

Apendice A – Quadro de objetivos e perguntas

Objetivo geral X perguntas	
Objetivo geral	Investigar se há práticas colaborativas docentes
	17 Há grupos de discussão? 18) Há Troca de experiência? 19) Já ouviu falar de grupos colaborativos?

Objetivo geral X perguntas	
Objetivo geral	Discutir as práticas docentes
Perguntas	12) Quais cursos contribuiu para sua prática de professor 14) Desenvolve atividade de pesquisa 15) Desenvolve atividade extensão 16) Trabalho Interdisciplinar

Objetivo geral X perguntas	
Objetivo específico	Motivações dos professores nas escolhas de suas práticas pedagógicas.
Perguntas	20) Quais motivos que levaram a ser professor 21) Objetivos da Ed. Superior 22) Quais são as motivações para sua prática pedagógica?

Objetivo geral X perguntas	
Objetivo específico	Formação docente
Perguntas	8) pós-graduação 9) graduação voltada para o ensino 10) Fez curso de formação continuada 11) Sua instituição oferece cursos de formação continuada

Apêndice B – Quadro de categorias

Professores	Questão Quais motivos que levaram a ser professor	Núcleo de sentido	Categorias
Prof. Adriana	Sempre gostei de lecionar	Escolha docente/satisfação	Ensino
Prof. Bruno	Facilidade em ensinar, gosto de ensinar,	Escolha docente/satisfação	Ensino
Prof.º Pedro	Vontade de transformação da sociedade; realização pessoal; sede e admiração pelo conhecimento	Objetivos da Educação/satisfação/saber	Objetivos da Educação/ Saber docente/formação de professores
Prof.º Flavio	Comecei a trabalhar com ensino em 1987, dando aulas particulares de inglês. lecionei ciências e biologia para ensino fundamental II, ensino médio, ensino técnico. A paixão pelo ensino é algo que sempre esteve em mim. produção colaborativa de material didático	Escolha docente/satisfação	Ensino/prática colaborativas

Professores	Questão Objetivos da Ed. Superior	Núcleo de sentido	Categorias
Prof. Adriana	Formar um profissional Indicar várias alternativas de estágio para uma melhor formação	Formação docente	Formação docente/profissional
Prof. Bruno	Formação humana formação profissional para o MUNDO do trabalho	Formação docente	Formação docente/profissional
Prof.º Pedro	Preparar o educando para o desempenho de uma profissão profundamente dependente de conhecimento crítico, leitura e pesquisa	Formação docente	Formação docente/profissional
Prof.º Flavio	Formar professores de ciências e biologia preparados para os desafios de uma educação do século XXI que traz inúmeros paradigmas novos, para os quais muitas vezes não estamos preparados.	Formação docente	Formação docente

Apêndice C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
SÃO PAULO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) para participar da pesquisa "Práticas colaborativas na formação inicial e continuada: Uma abordagem das práticas pedagógicas de professores do curso de Ciências Biológicas do IFSP." Você foi selecionado tendo em vista se tratar de uma pesquisa com abordagem qualitativa que valoriza os resultados, os significados e a reflexão, sua participação não é obrigatória. A qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo – campus São Paulo, instituição em que o pesquisador estuda. Os objetivos deste estudo são Refletir as práticas pedagógicas de professores de Ciências Biológicas do IFSP. Sua participação nesta pesquisa consistirá em responder um questionário. Não há riscos relacionados com sua participação nesta pesquisa. Os benefícios relacionados com a sua participação são a constante reflexão acerca da prática pedagógica que exerce. As informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação. As informações prestadas serão armazenadas por cinco anos e depois descartadas. Você receberá uma via deste termo onde consta o telefone e o endereço institucional do pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.


 Prof. Dra. Maril Amália Lucas
 Orientadora
 E-mail: marilucas1@gmail.com
 Rua Pedro Vicente, 625 Cantidá – São Paulo/SP
 Telefone: (11) 3763-7635


 Renata Aparecida da Costa
 Estudante de Pós-Graduação Especialização em Formação de
 Professores com ênfase no Ensino Superior
 E-mail: renata15ecosta@gmail.com
 Rua Pedro Vicente, 625 Cantidá – São Paulo/SP

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA
 Rua Pedro Vicente, 625 Cantidá – São Paulo/SP
 Telefone: (11) 3775-6588
 E-mail: cep_ifsp@ifsp.edu.br

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Participante da pesquisa

Apêndice D – Parecer consubstanciado do CEP

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

Título da Pesquisa: Práticas colaborativas na formação inicial e continuada: Uma abordagem das práticas pedagógicas de professores do curso de Ciências Biológicas do IFSP. **Pesquisador:**

RENATA APARECIDA DA COSTA **Área Temática: Versão: 1**

CAAE: 70179317.8.0000.5473

Instituição Proponente: INSTITUTO FEDERAL DE EDUCACAO, CIENCIA E TECNOLOGIA DE SAO **Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER Número do Parecer: 2.160.961

Apresentação do Projeto:

O projeto busca investigar se há práticas colaborativas entre os professores de Ciências Biológicas (CB) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, Campus São Paulo (IFSP).

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Geral

Refletir as práticas pedagógicas de professores de CB do IFSP.

Objetivos específicos

Refletir as motivações dos professores nas escolhas de suas práticas pedagógicas.

Observar como é a formação continuada dos professores de CB do IF.3) Como as práticas colaborativas podem contribuir para a formação inicial e continuada?

4) Investigar as impressões de alunos e professores sobre práticas e grupos colaborativos na formação inicial e continuada.

Página 01 de
Continuação do Parecer: 2.160.961

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

No TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO o autor afirma ao participante: Não há riscos relacionados com sua participação nesta pesquisa. Os benefícios relacionados com a sua participação são a constante reflexão acerca da prática pedagógica que exerce.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A proposta é condizente com o referencial teórico e metodológico. O termo de consentimento livre e esclarecido explicita o caráter voluntário e qualitativo da pesquisa aos participantes bem como o destino a ser dado aos dados.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos de apresentação obrigatória apresentam as informações necessárias.

Recomendações:

Poderia constar do termo de consentimento livre e esclarecido que a participação se dará pelo preenchimento de um questionário.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações: Nenhuma

Tipo Documento	Arquivo	Po stagem	Autor	Situ ação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_804498.pdf	23/06/2017 12:38:43		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termoconsentimentolivre esclarecido.pdf	23/06/2017 12:37:51	RENATA APARECIDA DA COSTA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetodepesquisaRenataAparecidadaCosta.pdf	23/06/2017 12:35:54	RENATA APARECIDA DA COSTA	Aceito
Folha de Rosto	folhaderostocerta.pdf	23/06/2017 12:34:55	RENATA APARECIDA DA COSTA	Aceito

Considerações Finais a critério do CEP: Aprovado conforme parecer do relator.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Situação do Parecer: Aprovado

Página 02 de
Continuação do Parecer: 2.160.961

Necessita Apreciação da CONEP: Não

SAO PAULO, 06 de Julho de 2017

Assinado por:
Thomas Edson Filgueiras Filho
(Coordenador)

Apêndice E – Questionário



INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
SÃO PAULO

Renata Aparecida da Costa

Estudante da Pós-Graduação Especialização em Formação de Professores com ênfase no Ensino Superior

E-mail: renata15acosta@gmail.com

Rua Pedro Vicente, 625 Canindé – São Paulo/SP

Práticas colaborativas na formação inicial e continuada: Uma abordagem das práticas pedagógicas de professores do curso de Ciências Biológicas do IFSP.

Questionário

I – IDENTIFICAÇÃO

1. Nome: (opcional) _____
E-mail _____

2. Curso(s) em que atua: _____

3. Disciplina(s) que leciona: _____

4. Sexo: () Masculino () Feminino

5. Faixa etária:

- () 25 a 30 anos
() 31 a 35 anos
() 36 a 40 anos
() 41 a 45 anos
() 46 a 50 anos
() mais de 50 anos

6. Regime de trabalho:

- () Efetivo 20 horas
() Efetivo 40 horas
() Efetivo Dedicção Exclusiva
() Contratado

II – FORMAÇÃO PROFISSIONAL

7. Graduação: _____
Instituição _____

8. Pós-Graduação
Especialização: () Concluído () Em andamento
Mestrado: () Concluído () Em andamento
Doutorado: () Concluído () Em andamento

9. Você teve alguma formação voltada para o ensino (programa especial de formação pedagógica para docentes ou curso de licenciatura)?

() Sim () Não
Em caso positivo, cite:
Curso _____
Instituição _____

10. Você fez cursos de formação continuada (cursos de curta duração) voltados para o ensino nos últimos cinco anos?

() Sim () Não
Quais: _____

11. Sua instituição oferece cursos de formação continuada?

() Sim () Não

12. De todos os cursos que você fez, qual deles contribuiu de forma mais significativa para sua prática como professor ?

- () Técnico
() Graduação
() Especialização
() Mestrado
() Doutorado
() Formação Pedagógica para Docentes
() Licenciatura
() Cursos de formação continuada
() Outro – Citar _____

13. Níveis de ensino nos quais atua:

- () Formação inicial e continuada de trabalhadores (FIC)
() Técnico Integrado
() Técnico Subsequente
() Superior

14. Você desenvolve alguma atividade de pesquisa na Instituição?

() Sim () Não
Quais: _____

15. Você desenvolve alguma atividade de extensão na Instituição?

() Sim () Não
Em caso positivo, cite o(s) projeto (s): _____

16. Participa de trabalhos interdisciplinares?

() Sim () Não