

FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS
ESCOLA BRASILEIRA DE ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA E DE EMPRESAS – EBAPE
CENTRO DE FORMAÇÃO E PESQUISA
CURSO DE MESTRADO ACADÊMICO EM ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA

IVANEIDE DE FARIAS DANTAS

FORMAÇÃO CONTINUADA: UM ESTUDO SOBRE FATORES MOTIVACIONAIS
E A PARTICIPAÇÃO DE PROFESSORES EM CURSOS DE ESPECIALIZAÇÃO

RIO DE JANEIRO

2012

Ivaneide de Farias Dantas

**FORMAÇÃO CONTINUADA: UM ESTUDO SOBRE FATORES MOTIVACIONAIS
E A PARTICIPAÇÃO DE PROFESSORES EM CURSOS DE ESPECIALIZAÇÃO**

Dissertação apresentada à Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas – EBAPE – Rio de Janeiro, da Fundação Getúlio Vargas, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre.

Orientador: Prof.^o Dr. Flávio Carvalho Vasconcelos.

Rio de Janeiro

2012

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Mario Henrique Simonsen/FGV

Dantas, Ivaneide de Farias

Formação continuada : um estudo sobre fatores motivacionais e a participação de professores em cursos de especialização / Ivaneide de Farias Dantas. – 2012.

118 f.

Dissertação (mestrado) – Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas, Centro de Formação Acadêmica e Pesquisa.

Orientador: Flávio Carvalho de Vasconcelos.

Inclui bibliografia.

1. Educação permanente. 2. Educação – Estudo e ensino (Pós-graduação). 3. Prática de ensino. 4. Motivação na educação. I. Vasconcelos, Flávio Carvalho de. II. Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas. Centro de Formação Acadêmica e Pesquisa. III. Título.

CDD – 378



**FUNDAÇÃO
GETULIO VARGAS**

IVANEIDE DE FARIAS DANTAS


**FORMAÇÃO CONTINUADA: UM ESTUDO SOBRE FATORES
MOTIVACIONAIS E A PARTICIPAÇÃO DE PROFESSORES EM CURSOS DE
ESPECIALIZAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Administração Pública da Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas para obtenção do grau de Mestre em Administração Pública.

Data da defesa: 31/10/2012

Aprovada em:

ASSINATURA DOS MEMBROS DA BANCA EXAMINADORA



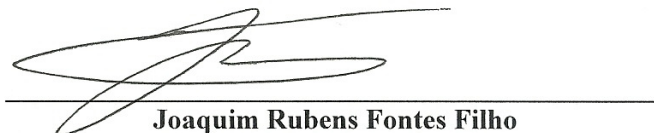
Flávio Carvalho de Vasconcelos
Orientador(a)



Monica de Maria Santos Fornitani Pinhanez
Co-Orientador(a)



Andre Ofengejm Mascarenhas



Joaquim Rubens Fontes Filho

À memória de minha avó **Rosa Alves da Costa**. Saudades.

Ao meu esposo e filhos que compartilharam comigo essa experiência única de uma forma solidária e amorosa.

Agradeço aos Professores da FGV que contribuíram para meu amadurecimento acadêmico e em especial a Professora Mônica Pinhanez.

À Professora Zélia Porto da UFPE, minha admiração e gratidão.

Meu agradecimento à FAFIRE pela acolhida e pela liberação de espaços para a realização da pesquisa.

RESUMO

O estudo aqui apresentado tem como objetivo analisar e compreender fatores motivacionais que impulsionam profissionais de educação do ensino básico a buscarem participação em cursos de especialização *lato sensu* na área de educação. O caminho metodológico escolhido e que embasou a análise e a interpretação dos dados foi a Técnica de Análise de Conteúdo, tendo como suporte os estudos de Bardin (2011). O presente estudo inclui-se no modelo de pesquisa de abordagem quantitativa e qualitativa. O questionário é composto por questões relacionadas com o levantamento dos dados biográficos dos respondentes, os itens estão configurados em uma escala de *Likert* sobre os fatores motivacionais que mobilizam os profissionais de educação a participarem do curso de especialização e duas questões subjetivas sobre as expectativas dos respondentes acerca das novas competências adquiridas e contribuições para a prática profissional. O estudo foi realizado através da pesquisa de campo onde coletamos dados a partir de um questionário semiestruturado. A amostra estudada está composta por 122 (cento e vinte e dois) respondentes qualificados para o nosso estudo, com formação em pedagogia ou licenciaturas diversas. O campo de estudo foi a FAFIRE – Faculdade Frassinete do Recife - no ano de 2012 e considerou alunos participantes de nove cursos de especialização voltados para a área de educação. Os resultados nos permitiram identificar e compreender os principais fatores que motivam os professores na busca de ampliação do seu conhecimento, podendo ser sintetizados como sendo fatores voltados para a profissionalidade e prática docente, empregabilidade e a questão salarial.

Palavras chaves: Formação Inicial. Formação Continuada. Motivação e Prática Docente.

ABSTRACT

The present study is aimed to analyze and understand the motivational factors that drive primary school teachers to participate in *lato sensu* specialization courses in education. The methodological approach used in data analysis and interpretation was the Content Analysis Technique described by Bardin (2011). This study uses a research method that combines quantitative and qualitative approaches. The questionnaire consists of questions related to respondents' biographical data. The items use a Likert scale on the motivation factors that stimulate teachers to participate in the specialization course and two subjective questions on the expectations of respondents regarding the newly acquired experiences and the contributions to their professional practice. The study was conducted through field research where semi-structured questionnaire is used for data collection. The sample is composed of 122 (one hundred and twenty-two) qualified respondents with degree in pedagogy or other courses. The field of study was FAFIRE – *Faculdade Frassinete*, from Recife, in 2012, and included students from nine specialization courses in education. The results allowed us to identify and understand the main factors that encourage teachers to expand their knowledge. These factors concern professionalism and teaching practice, employability and salaries.

Keywords: Initial Education. Continuing Education. Motivation and Teaching Practice.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Graduação	61
Gráfico 2 - Trabalha Atualmente.....	62
Gráfico 3 - Tipo de instituição em que exerce sua profissão.....	63
Gráfico 4 - Incentivo da Empresa.....	63
Gráfico 5 - Renda Própria.....	64
Gráfico 6 - Idade.....	65
Gráfico 7 - Sexo.....	66
Gráfico 8 - Especializações	67
Gráfico 9 - Incentivo da FAFIRE	67
Gráfico 10 - Concluiu a graduação na FAFIRE	68

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Apresentação da Secretaria de Educação do Estado de PE à UFPE	22
Quadro 2 - Apresentação da Secretaria de Educação do Estado de PE à UFPE	23

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - IDEB 2005, 2007, 2009, 2011 e Projeções para o BRASIL	15
Tabela 2 - IDEB 2005, 2007, 2009, 2011 e Projeções para o BRASIL	15
Tabela 3 - IDEB 2005, 2007, 2009, 2011 e Projeções para o BRASIL	16
Tabela 4 - IGC das IES do município do Recife	21
Tabela 5 - Evolução do número de Instituições por categoria administrativa - Brasil 1994- 2004	26
Tabela 6 - Pressupostos Gerenciais das Teorias X e Y	47
Tabela 7 - Teóricos da Motivação	50
Tabela 8 - Fator Motivacional: PESSOAL.....	70
Tabela 9 - Fator Motivacional: Profissionalidade e Prática Docente	72
Tabela 10 - Fator Motivacional: Empregabilidade.....	73
Tabela 11 - Fator Motivacional: Salarial	75
Tabela 12 - Fator Motivacional: Complemento da Formação Inicial	76
Tabela 13 - Fator Motivacional: Incentivo da Empresa	77
Tabela 14 - Fatores Motivacionais	77
Tabela 15 - Competências	80
Tabela 16 - Contribuições para a prática	83

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CFE	Conselho Federal de Educação
FAFIRE	Faculdade Frassinetti do Recife
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	Instituição de Ensino Superior
IGC	Índice Geral de Cursos
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PROLIND	Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1 O PROBLEMA.....	13
1.1 Introdução	13
1.2 Relevância do Estudo e a Definição do Problema	14
PARTE I – REFERENCIAL TEÓRICO.....	19
CAPÍTULO 2 FORMAÇÃO DO PROFESSOR	20
2.1 A Formação Inicial e as Instituições Formadoras.....	20
2.2 Formação Continuada e os Cursos de Pós-Graduação	32
2.2.1 A Pós-Graduação: Dilemas e Perspectivas	35
CAPÍTULO 3 A PRÁTICA DOCENTE.....	39
CAPÍTULO 4 FATORES MOTIVACIONAIS E A NECESSIDADE DE APERFEIÇOAMENTO	42
4.1 Motivação: Conceitos Básicos.....	42
4.2 Organização e a Motivação para a Ampliação do Conhecimento	46
CAPÍTULO 5 PROPOSTA METODOLÓGICA.....	52
5.1 Objetivo Final	52
5.2 Objetivos Intermediários.....	52
5.3 Hipóteses.....	53
5.4 Delimitação do Estudo.....	53
5.5 Tipo de pesquisa	56
5.6 Universo e amostra	56
5.7 Coleta de dados	57
5.8 Tratamento dos dados	58
5.9 Limitação do método	59
PARTE II – ANÁLISE DOS RESULTADOS.....	60
CAPÍTULO 6 O CONHECIMENTO REFLETIDO NA PRÁTICA.....	61
6.1 Perfil dos Respondentes.....	61
6.2 Análise dos Fatores Motivacionais	68
6.2.1 Fator Motivacional: Pessoal.....	69
6.2.2 Fator Motivacional: Profissionalidade e Prática Docente	70
6.2.3 Fator Motivacional: Empregabilidade.....	73
6.2.4 Fator Motivacional: Salarial.....	74

6.2.5 Fator Motivacional: Complemento da Formação Inicial	75
6.2.6 Fator Motivacional: Incentivo	77
6.3 Análise das Expectativas em Relação às Competências Adquiridas	80
6.4 Análise das Contribuições do Curso para a Melhoria da Prática Profissional.....	82
CONSIDERAÇÕES FINAIS – Motivos para Formar e Reformar a Ação Docente.....	85
REFERÊNCIAS	88
APÊNDICE	95
ANEXO	99

CAPÍTULO 1 O PROBLEMA

1.1 Introdução

Este estudo tem como objetivo estabelecer quais os fatores motivacionais que impulsionam professores do ensino básico a participarem de cursos de pós-graduação na modalidade especialização com a finalidade de melhorar sua prática docente.

A questão apropriada que serve de base para nosso estudo refere-se a: **quais os fatores motivacionais que mobilizam professores do ensino básico a participarem de cursos de especialização na área de educação?** Tem a perspectiva de contribuir com as políticas de formação continuada, num entendimento de que existe uma tendência para que os professores busquem a melhoria de sua prática, conforme afirmam Souza e Dubeaux (2010, p. 149):

Quando surge, então, a oportunidade de participação, esses professores não deixam de revelar suas expectativas quanto ao que anseiam aprender. Emergem, também, angústias diante da necessidade de melhorarem suas práticas em relação à diversidade de conteúdos presentes nas propostas curriculares que têm a cumprir.

A pesquisa foi realizada com alunos da FAFIRE – Faculdade Frassinetti do Recife, no ano de 2012, participantes de cursos de especialização nos eixos educação e letras. Os dados foram coletados a partir de questionário com 14 questões e respondido por 134 alunos, desses, 122 questionários foram considerados para o estudo, pois se tratavam de alunos com graduação em licenciaturas diversas ou pedagogia.

A fundamentação teórica apresenta temas que fortalecem e embasam todo o contexto da pesquisa e dos resultados. Foi necessário atribuir a devida importância a teóricos que apresentassem questões e proposições voltadas para: formação continuada de professores, prática docente e motivação. Com essas teorias pudemos inferir proposições e explicar os fenômenos existentes a partir dos dados observados.

Por fim, apresentamos a tabulação dos dados coletados dos respondentes, considerando as teorias estudadas e a pergunta central estabelecida, além de apresentarmos nossas considerações a respeito do estudo e, com isso, instigar o leitor à reflexão sobre o que o poder público e os dirigentes escolares podem fazer diante das seguintes questões: existe monitoramento da formação continuada e seus resultados? Como ocorre a implantação desses novos saberes? E, por fim, como os dirigentes das escolas reforçam ou incentivam essa busca de conhecimento?

1.2 Relevância do Estudo e a Definição do Problema

A Educação Básica no Brasil, com a implantação do Indicador de Desempenho da Educação Básica (IDEB), vem sendo monitorada a partir de dados sobre a performance dos alunos nas provas das disciplinas de português e matemática, além de outros aspectos que fazem base para a pontuação das unidades educacionais. Trata-se de um avanço no acompanhamento da educação em nosso país que vem trazendo consequências favoráveis para a melhoria da qualidade do ensino, a exemplo da implantação de avaliação de desempenho das Escolas em alguns Estados e a ampliação no número de capacitação dos professores.

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP é o responsável pelos dados do IDEB. Trata-se de uma autarquia do Ministério da Educação, que tem o objetivo de responder pela organização e pela manutenção do sistema de informações e estatísticas educacionais, bem como pelo desenvolvimento de programas de avaliação educacional.

É importante esclarecer que o IDEB tem como objetivo medir a qualidade do ensino em todo o território nacional e sua pontuação tem o intervalo de 0 a 10 pontos. Baseia-se nos resultados da prova Brasil (português e matemática) para alunos dos últimos anos das séries iniciais (1º ao 5º ano) e finais (6º ao 9º) do ensino fundamental e ensino médio e o tempo médio de conclusão (rendimento escolar), conforme nota técnica do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2006b),

O Ideb é um indicador de qualidade educacional que combina informações de desempenho em exames padronizados (Prova Brasil ou Saeb) – obtido pelos estudantes ao final das etapas de ensino (4ª e 8ª séries do ensino fundamental e 3ª série do ensino médio) – com informações sobre rendimento escolar (aprovação).

Ao verificarmos os números dos Indicadores de Desempenho da Educação Básica – (IDEB), concluímos que é necessário e urgente construirmos alternativas para minimizar as consequências que um quadro como esse pode originar. Com base nos dados das tabelas 1, 2 e 3, o Brasil tem uma média geral de 4,27, considerando para o cálculo dessa média os índices com os valores: 5,0, 4,1 e 3,7, respectivamente entre os anos iniciais e finais do ensino fundamental e no ensino médio no ano de 2011, entre escolas com dependências administrativas denominadas de: públicas, estaduais, municipais e privadas. Segundo a orientação do Ministério da Educação, apenas no ano de 2021, o Brasil estará preparado para

uma melhoria do quadro atual, onde podemos apresentar como média geral esperada 5,57 para os ensinos fundamental e médio, considerando para apuração da referida média os valores: 6,0, 5,5 e 5,2.

Como a variação da pontuação vai de 0 a 10, podemos afirmar que, atualmente, os alunos, em média, não atingem sequer 50% de acertos nas provas. Esses alunos passam de ano, isto é, evoluem de uma série para outra, muito provavelmente, com deficiência no aprendizado.

Tabela 1 - IDEB 2005, 2007, 2009, 2011 e Projeções para o BRASIL
Anos Iniciais do Ensino Fundamental

	IDEB Observado				Metas				
	2005	2007	2009	2011	2007	2009	2011	2013	2021
Total	3.8	4.2	4.6	5.0	3.9	4.2	4.6	4.9	6.0
Dependência Administrativa									
Pública	3.6	4.0	4.4	4.7	3.6	4.0	4.4	4.7	5.8
Estadual	3.9	4.3	4.9	5.1	4.0	4.3	4.7	5.0	6.1
Municipal	3.4	4.0	4.4	4.7	3.5	3.8	4.2	4.5	5.7
Privada	5.9	6.0	6.4	6.5	6.0	6.3	6.6	6.8	7.5

Os resultados marcados em verde referem-se ao Ideb que atingiu a meta.

Fonte: Saeb e Censo Escolar

Tabela 2 - IDEB 2005, 2007, 2009, 2011 e Projeções para o BRASIL
Anos Finais do Ensino Fundamental

	IDEB Observado				Metas				
	2005	2007	2009	2011	2007	2009	2011	2013	2021
Total	3.5	3.8	4.0	4.1	3.5	3.7	3.9	4.4	5.5
Dependência Administrativa									
Pública	3.2	3.5	3.7	3.9	3.3	3.4	3.7	4.1	5.2
Estadual	3.3	3.6	3.8	3.9	3.3	3.5	3.8	4.2	5.3
Municipal	3.1	3.4	3.6	3.8	3.1	3.3	3.5	3.9	5.1
Privada	5.8	5.8	5.9	6.0	5.8	6.0	6.2	6.5	7.3

Os resultados marcados em verde referem-se ao Ideb que atingiu a meta.

Fonte: Saeb e Censo Escolar

Tabela 3 - IDEB 2005, 2007, 2009, 2011 e Projeções para o BRASIL
Ensino Médio

	IDEB Observado				Metas				
	2005	2007	2009	2011	2007	2009	2011	2013	2021
Total	3.4	3.5	3.6	3.7	3.4	3.5	3.7	3.9	5.2
Dependência Administrativa									
Pública	3.1	3.2	3.4	3.4	3.1	3.2	3.4	3.6	4.9
Estadual	3.0	3.2	3.4	3.4	3.1	3.2	3.3	3.6	4.9
Privada	5.6	5.6	5.6	5.7	5.6	5.7	5.8	6.0	7.0

Os resultados marcados em verde referem-se ao Ideb que atingiu a meta.

Fonte: Saeb e Censo Escolar.

Outro dado importante a ser considerado são os resultados da avaliação do PISA (*Programme for International Student Assessment*), Programa de Avaliação Internacional de Estudantes com periodicidade de três anos onde são avaliados entre 4.000 e 10.000 alunos em cada país. Trata-se de um programa internacional que avalia os sistemas educacionais de 65 países, inclusive o sistema educacional do nosso país. Para essa avaliação, verifica-se o desempenho de estudantes do ensino fundamental e médio sendo da sétima série em diante e com 15 anos de idade, sendo a idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países.

O indicador é desenvolvido e coordenado mundialmente pela OCDE - Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico e avalia o desempenho dos alunos em três áreas chaves do conhecimento: Leitura, Matemática e Ciências. No Brasil, o PISA é coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

Apesar dos resultados do PISA indicarem uma melhora nos índices educacionais do Brasil em relação à avaliação do ano de 2006, ainda ocupamos uma baixa posição, considerando que em um ranking de 65 países somos o 53º colocado em leitura e ciências e o 57º em matemática, conforme dados referentes à avaliação de 2009 apresentados na revista eletrônica: Educar para Crescer (GOMIDE, 2010).

Para contribuir com a melhoria dos índices atuais, a formação continuada dos professores pode ser uma alternativa importante, e que deve ser prioridade, para reverter os indicadores de desempenho escolar e com isso contribuir para a melhoria da qualidade da educação em nosso país. Conforme afirma Almeida (2005, p. 3), “[...] as questões relativas à atuação e à formação docente estão no centro de amplas discussões, ocorridas em fóruns que

extrapolam os espaços dos especialistas ou dos gestores dos sistemas de ensino”.

Almeida (2005, p. 3) fortalece, ainda, a ideia de se olhar com mais consequência a questão da formação continuada.

[...], discutir os pressupostos da formação do professor é discutir como assegurar um domínio adequado da ciência, da técnica e da arte da profissão docente, ou seja, é tratar da competência profissional. No seu processo de formação, o professor se prepara para dar conta do conjunto de atividades pressupostas no seu campo profissional. Atualmente, concebe-se essa formação voltada para o desenvolvimento de uma ação educativa capaz de preparar seus alunos para a compreensão e transformação positiva e crítica da sociedade em que vive.

O entendimento de formação continuada ou formação contínua para o presente trabalho refere-se a um processo dinâmico, como explica Alarcão (1998, p. 100): “processo dinâmico por meio do qual, ao longo do tempo, um profissional vai adequando sua formação às exigências de sua actividade profissional”. Essa adequação se dá a partir da participação desse profissional em cursos, capacitações, seminários e outros, ao longo de sua vida docente, num contínuo incremento de novos saberes.

A busca pela formação continuada se configura como uma atitude importante para que os professores possam qualificar e ampliar seus conceitos além de utilizá-los em sua prática diária em sala de aula. Porém é extremamente necessário avaliarmos os fatores motivacionais que norteiam essa atitude dos professores em buscar o aperfeiçoamento, considerando que os resultados podem ter relação imediata para o aprendizado dos alunos do ensino básico. Além do mais, essa alternativa pode ser um dos pontos de transformação da educação nos aspectos ensino-aprendizagem e tornar as aulas mais atrativas o que pode efetivamente contribuir para que os índices de reprovação e de evasão escolar diminuam. Outra contribuição efetiva na ampliação curricular do professor refere-se ao preenchimento das lacunas deixadas pela formação inicial dos professores devido ao grande número de profissionais formados em IES (Instituição de Ensino Superior) privadas de qualidade duvidosa.

Obviamente que a melhoria do processo educacional não ocorre de modo tão simplista e nem a curto prazo. É necessária a avaliação de outras variáveis que interferem na vida escolar do aluno. A formação continuada é apenas uma alternativa que dá sustentação à dinâmica educacional e ao processo de ensino aprendizagem e, conhecer os fatores que motivam esses professores a buscarem a participação em cursos de pós-graduação pode contribuir para que o poder público e os dirigentes escolares estimulem esses profissionais de modo a prosseguirem com a ampliação de seu conhecimento e sua utilização efetiva na

prática docente.

Nesse contexto educacional onde verificamos que os indicadores mostram deficiências em nosso ensino e, tendo em vista serem os professores profissionais imprescindíveis para a construção do conhecimento de crianças e adolescentes que irão conduzir os rumos de nosso estado e do país, apresentamos a seguinte questão para estudo: **quais os fatores motivacionais que mobilizam professores do ensino básico a participarem de cursos de especialização na área de educação?**

PARTE I – REFERENCIAL TEÓRICO

CAPÍTULO 2 FORMAÇÃO DO PROFESSOR

2.1 A Formação Inicial e as Instituições Formadoras

A formação inicial do professor do ensino básico, aqui compreendida como sendo a graduação em Licenciatura ou Pedagogia, ocorre, muitas vezes, em instituições sem as principais condições de estrutura e de professores qualificados para dar conta da responsabilidade social desses novos profissionais, futuros licenciados ou pedagogos. As instituições de ensino superior em Licenciatura ou Pedagogia do estado de Pernambuco, especificamente no município do Recife, em sua maioria particular, possuem uma baixa avaliação pelos órgãos avaliadores oficiais do MEC, primam pela permanência do aluno de qualquer forma fazendo com que, muitas vezes, este profissional, apesar de formado, possua baixa qualificação, principalmente em relação à disciplina de atuação (conteúdos específicos).

Iniciamos a discussão por refletir sobre que profissão estamos falando e a que nível acadêmico podemos classificá-la. Ludke e Boing (2004, p. 1161) apresentam uma interessante observação, quando nos seus escritos afirmam sobre a preparação dos alunos nos cursos para professores:

Hoje, sua preparação pode ser feita em diferentes instituições formadoras, até mesmo de níveis de ensino diferentes. Assim, convivem agora os cursos oferecidos pelas universidades, como os de pedagogia e de licenciatura, o curso normal superior, dentro das instituições superiores de educação, e ainda o antigo curso normal, em nível médio. Essa é apenas uma das dificuldades que se levantam quando tentamos entender o magistério como uma profissão.

Conforme assegura Guimarães (2005, p. 33), “a formação inicial é um processo fundamental na construção da identidade profissional do professor”, por isso a importância do Estado em investir e exigir que os cursos superiores sejam oferecidos com qualidade de modo a atenderem o papel de formar profissionais qualificados para o mercado de trabalho.

Os dados do INEP nos mostram a realidade vivida pelo município do Recife em relação ao IGC – Índice Geral de Cursos, que avalia a qualidade das IES no Brasil. A tabela 4, a seguir, apresenta dados de todas as IES do município do Recife em 2010, e conforme esses dados percebemos que, no Recife, das trinta e cinco IES existentes, cinco são Universidades e trinta são faculdades. Das trinta e cinco IES descritas, apenas trinta obtiveram o IGC.

O IGC, para fins de esclarecimentos e conforme conceitua o INEP (INEP, s/d), trata-se de

[...] um indicador de qualidade de instituições de educação superior, que considera, em sua composição, a qualidade dos cursos de graduação e de pós-graduação (mestrado e doutorado). No que se refere à graduação, é utilizado o CPC (conceito preliminar de curso) e, no que se refere à pós-graduação, é utilizada a Nota Capes. O resultado final está em valores contínuos (que vão de 0 a 500) e em faixas (de 1 a 5).

Contemplando uma melhor avaliação dos dados do INEP, podemos perceber que entre as cinco Universidades apenas duas obtiveram o IGC 4 que é considerado um bom índice, visto que o conceito varia de 1 a 5, sendo o valor 5 a nota mais alta. As outras três ficaram com o IGC 3, sendo consideradas como mediana.

Entre as Faculdades, a situação é preocupante, pois das 30 instituições, 25 obtiveram o IGC e dessas, onze, isto é, 44% constam com índice 2 que é considerado como insatisfatório, 12 (48%) com índice 3, considerado mediano e apenas duas (8%) com índice 4 considerado como um valor que representa uma boa qualidade para a IES. Em resumo, 92% de nossas IES no município do Recife estão com índice insatisfatório ou mediano.

Tabela 4 - IGC das IES do município do Recife

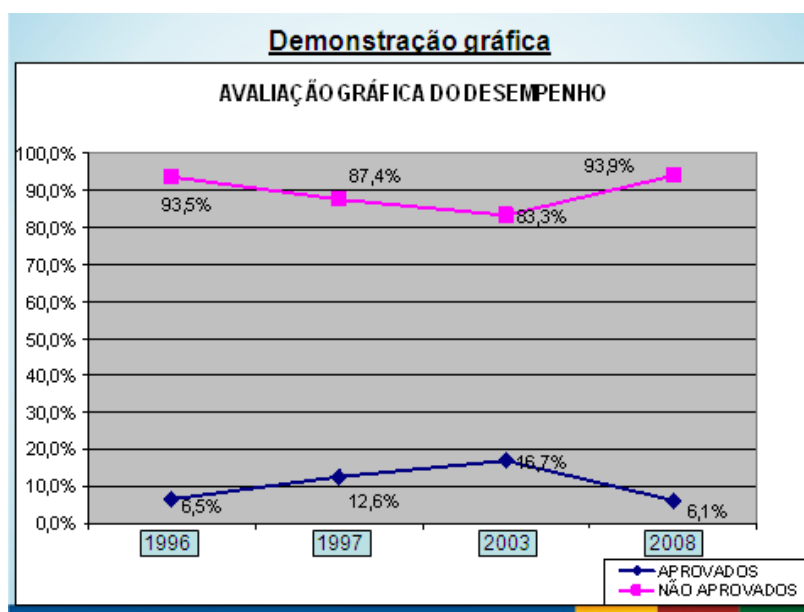
IES	Dependência Administrativa	Organização Acadêmica	Igc - Faixas
Escola Superior De Relações Públicas	Privada	Faculdades	2
Faculdade De Ciências Humanas Esuda	Privada	Faculdades	2
Faculdade De Ciências Humanas De Pernambuco	Privada	Faculdades	2
Escola Superior De Marketing	Privada	Faculdades	2
Faculdade Santa Helena	Privada	Faculdades	2
Faculdade Salesiana Do Nordeste	Privada	Faculdades	2
Instituto Salesiano De Filosofia	Privada	Faculdades	2
Instituto Pernambucano De Ensino Superior	Privada	Faculdades	2
Faculdade Santa Maria	Privada	Faculdades	2
Faculdade De Informática	Privada	Faculdades	2
Faculdade De Tecnologia Ibratec	Privada	Faculdades	2
Universidade Católica De Pernambuco	Privada	Universidades	3
Universidade De Pernambuco	Pública	Universidades	3
Instituto Federal De Educação, Ciência E Tecnologia De Pernambuco	Pública	Universidades	3
Faculdade Frassinetti Do Recife	Privada	Faculdades	3
Faculdade De Arquitetura E Urbanismo De Pernambuco	Privada	Faculdades	3
Faculdade Integrada Do Recife	Privada	Faculdades	3
Faculdade Boa Viagem	Privada	Faculdades	3
Faculdade São Miguel	Privada	Faculdades	3
Faculdade Do Recife	Privada	Faculdades	3
Faculdade Santa Catarina	Privada	Faculdades	3
Faculdade Marista	Privada	Faculdades	3

Faculdade Maurício De Nassau	Privada	Faculdades	3
Faculdade De Odontologia Do Recife	Privada	Faculdades	3
Faculdade Senac Pernambuco	Privada	Faculdades	3
Faculdade De Tecnologia Fama	Privada	Faculdades	3
Universidade Federal De Pernambuco	Pública	Universidades	4
Universidade Federal Rural De Pernambuco	Pública	Universidades	4
Faculdade Pernambucana De Saúde	Privada	Faculdades	4
Faculdade Damas Da Instrução Cristã	Privada	Faculdades	4
Faculdade Anchieta Do Recife	Privada	Faculdades	SC
Faculdade Joaquim Nabuco Recife	Privada	Faculdades	SC
Faculdade Nova Roma	Privada	Faculdades	SC
Faculdade De Tecnologia Gestão & Marketing	Privada	Faculdades	SC
Faculdade Integrada De Pernambuco	Privada	Faculdades	<i>sub judice</i>

Fonte: <http://portal.inep.gov.br/indice-geral-de-cursos> (Tabela adaptada)

Um dado que também pode ser relevante para a nossa avaliação dos cursos de formação do professor é que esses profissionais não consegue um bom desempenho na aprovação em concursos públicos, a exemplo de resultados verificados em estudo realizado pela Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco em 2008, onde 94% desses candidatos foram reprovados. Os resultados estão dispostos conforme quadro adiante:

Quadro 1 - Apresentação da Secretaria de Educação do Estado de PE à UFPE



Fonte: Secretaria de Educação do Estado de PE (2008). Apresentação em CD.

No concurso ocorrido no ano de 2008, conforme quadro 1, tivemos 29.187 inscritos e apenas 1.679 (6,1%) dos candidatos foram aprovados no concurso, destes 692 (2,5%) tiveram

condições de preencher as vagas existentes no edital e 987 ficaram aguardando abrir novas vagas para serem nomeados.

Quadro 2 - Apresentação da Secretaria de Educação do Estado de PE à UFPE

Do resultado preliminar do concurso - 2008:

COMPONENTES	Nº. CANDIDATOS	APROVADOS	NÃO APROVADOS	% REPROVAÇÃO
PORTUGUÊS	21.809	9.920	11.889	54%
CONHECIMENTOS PEDAGÓGICOS	23.731	4.303	19.428	82%
CONHECIMENTOS ESPECÍFICOS	27.531	4.154	23.377	85%



Fonte: Secretaria de Educação do Estado de PE (2008). Apresentação em CD.

Os dados do Quadro 2 apresentam ainda uma situação mais específica referente aos conhecimentos que estão sendo testados. Observamos que os componentes das provas que mais reprovam são os conhecimentos pedagógicos e os conhecimentos específicos, esse último com um índice bastante alto de 85% de reprovação.

Segundo um estudo apresentado pela Revista Veja em 2008, a maioria dos professores foram alunos, nos ensinos fundamentais e médios, de instituições públicas e que não conseguindo êxito para cursar uma graduação de maior competitividade, resolvem ser professores do ensino básico.

O quadro, conforme dados descritos, faz com que o professor do ensino básico necessite ampliar cada vez mais seus conhecimentos e melhorar sua prática em sala de aula, pois estamos diante de uma sociedade cada vez mais exigente e consciente de seus direitos, por isso, os profissionais e as instituições de educação básica se veem obrigados a buscarem alternativas que ajudem a suprir lacunas, muitas vezes deixadas pelo próprio processo de formação inicial do docente.

O sistema de ensino superior, especificamente a gestão acadêmica, vive o dilema da agilidade e da flexibilidade de ações, dentro de um contexto social que pressiona, por um lado, pela excelência da oferta do ensino superior e, por outro, pela massificação do ensino de

terceiro grau, cuja qualidade acadêmica se cristaliza de forma discutível ou até mesmo sofrível, como observa Trigueiro (2000).

Ramos (2010) nos aponta a necessidade de reconstruir o conceito de profissionalidade docente universitária, principalmente em relação à responsabilidade docente no processo de aprendizagem do estudante, dentro de uma compreensão de que a docência é uma profissão de interações humanas, ao invés de uma profissionalidade centrada no domínio disciplinar.

Para Ramos (2011, p. 464), “ensinar é uma função complexa que se alicerça em saberes próprios – (re) construídos em diálogo com uma multiplicidade de conhecimentos, saberes e fazeres.” Para tanto, as IES devem se preparar para repensar sua missão como instituição formadora de formadores. Assim, lembra a autora que a base da profissionalidade também depende da formação inicial: “...a profissionalidade congrega qualificação e competência que, apesar de distintas, respeitam a um mesmo movimento relacional” (2011, p. 468). Isso quer dizer que competência como as qualidades pessoais e qualificação como o título da formação, juntas dão a base da profissionalidade.

Oliveira (2002, p. 2) nos apresenta outro grande dilema a ser enfrentado pelas IES, que é o currículo dos cursos de formação de professores. Para a autora as disciplinas básicas são dissociadas das específicas e das práticas. Afirma ainda que,

esta forma de conceber e organizar o currículo,...obstaculizaram pensar em propostas de trabalho e de mediação pedagógica capazes de “dar conta” dos saberes práticos construídos pelos professores em formação nos seus ambientes de trabalho e para os quais desejam reflexões no ambiente acadêmico.

Outro ponto a ser verificado “é a dificuldade dos professores universitários trabalharem com e a partir dos saberes construídos na experiência cotidiana e ao longo da trajetória profissional dos professores”. Para Oliveira (2002, p. 5),

A tendência atual na orientação das políticas de formação tem apontado para a necessidade do profissional de ensino ser formado na perspectiva de saberes e competências que tenham como referência a prática pedagógica com ênfase na pesquisa, capaz de possibilitar profissionais reflexivos.

Além da dificuldade vivida pela IES, temos uma demanda grande de pessoas interessadas em graduar-se para a docência, para um número reduzido de vagas em Universidades e em IES privadas. No Brasil, poucas universidades públicas federais e estaduais foram criadas e as existentes absorvem tão somente uma classe social que tem

melhores oportunidades educacionais e que, portanto, conseguem êxito nos vestibulares. Esses alunos são, em sua maioria, oriundos de escolas particulares que têm como foco principal preparar os alunos para o vestibular de modo a fazerem com que um maior número de estudantes consiga êxito nos vestibulares das universidades federais ou estaduais. Os alunos oriundos das escolas públicas não conseguem competir com alunos das escolas particulares, restando apenas as instituições privadas de nível superior para poderem realizar o sonho da graduação. Esses alunos que amargam a triste realidade dos baixos índices educacionais possuem uma base de conhecimentos fragilizada, iniciam sua formação superior em instituições privadas que não se preocupam com a melhoria do nível de conhecimento desses alunos.

Numa tentativa de minimizar a distorção para o ingresso de alunos das escolas públicas nas universidades, nossos legisladores propuseram o projeto de Lei nº 180 de 2008, que “dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino de nível médio”, e estabelece que a cada vestibular, por curso e turno, “no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas” (BRASIL, 2008). E desses alunos, 50% tenham renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo *per capita*. Esse fato pode gerar mais uma responsabilidade para as universidades, pois será necessário avaliar esses alunos e oportunizar a equidade de conhecimento através de estratégias que permitam ao aluno acompanhar todo o conteúdo do currículo proposto.

Portanto, uma grande parcela desses alunos é atraída para a maioria das instituições particulares, cujo compromisso maior é com os resultados financeiros empresariais do que com os resultados acadêmicos de um ensino de qualidade. O que podemos observar em nosso país é um aumento considerável no número de Instituições de Ensino Superior (IES) privadas que pretendem absorver esse contingente de pessoas interessadas em uma graduação, e que, por várias questões sociais e pessoais, não conseguem aprovação em universidades públicas.

Segundo Scheibe (2010, p. 984), a maioria dos professores se submete a uma formação inicial precária e isso contribui para a má formação desse profissional.

[...] o setor privado responde por cerca de 74% das matrículas em cursos de graduação presenciais no Brasil, a maior parte em instituições não universitárias, sobretudo em cursos noturnos. Tais instituições apresentam em geral, situação precária para a oferta dos cursos. Devido ao menor custo de oferta, as licenciaturas são, historicamente, privilegiadas por essas instituições. A maior parte dos professores no Brasil, portanto, é formada em instituições não universitárias e em cursos ofertados no período noturno.

Outro aspecto levantado por Scheibe e Aguiar (1999, p. 221) é sobre a reconfiguração da educação superior brasileira ocorrer de forma fragmentada “por meio de múltiplos instrumentos legais”, e um conjunto significativo de alterações com abrangência em todo o território nacional, causando tensão.

No Brasil, o crescimento no número de IES privadas em relação às públicas é, no mínimo, estarrecedor. Na tabela 5 podemos verificar que no período de 1994 a 2004, passou-se de 851 para 2013 instituições de ensino superior, representando um incremento de 137%. Importante salientar que das 1162 criadas, 1156 são instituições privadas, correspondendo a 99,5% do total das IES implantadas no período considerado.

A tabela 5 nos mostra o crescente número de instituições criadas no período de 1994 a 2004. As instituições privadas cresceram de modo vertiginoso. Em apenas dez anos o número de cursos de nível superior em instituições privadas, aumentou em 183%.

Tabela 5 - Evolução do número de Instituições por categoria administrativa - Brasil 1994-2004

Evolução do Número de Instituições por Categoria Administrativa - Brasil 1994-2004										
Ano	Número de Instituições									
	Total	Δ%	Federal	Δ%	Estadual	Δ%	Municipal	Δ%	Privada	Δ%
1994	851	-	57	-	73	-	88	-	633	-
1995	894	5,1	57	0,0	76	4,1	77	-12,5	684	8,1
1996	922	3,1	57	0,0	74	-2,6	80	3,9	711	3,9
1997	900	-2,4	56	-1,8	74	0,0	81	1,3	689	-3,1
1998	973	8,1	57	1,8	74	0,0	78	-3,7	764	10,9
1999	1.097	12,7	60	5,3	72	-2,7	60	-23,1	905	18,5
2000	1.180	7,6	61	1,7	61	-15,3	54	-10,0	1.004	10,9
2001	1.391	17,9	67	9,8	63	3,3	53	-1,9	1.208	20,3
2002	1.637	17,7	73	9,0	65	3,2	57	7,5	1.442	19,4
2003	1.859	13,6	83	13,7	65	0,0	59	3,5	1.652	14,6
2004	2.013	8,3	87	4,8	75	15,4	62	5,1	1.789	8,3

Fonte: MEC/Inep/Deaes

No que se refere ao exercício da docência, segundo Trigueiro (2000), a atividade docente superior em tempo integral verifica-se com maior frequência (74,5%) em instituições públicas. Já nas instituições privadas, 84,2% dos professores se dedicam à docência em tempo parcial, comprometendo, dessa forma, a pesquisa científica e o aprimoramento do ensino.

A universalização do ensino básico ampliou de forma significativa a demanda por profissionais do magistério. Em consequência, ocorreu uma acelerada ampliação na implantação de instituições de ensino particulares. É importante a reflexão de que, nestas instituições, um número significativo de alunos são oriundos de escolas públicas, como ressaltava Cortelazzo (CHAMBOULEYRON, 2001).

Para a superação das mazelas por que passa o ensino superior no Brasil, Buarque (CHAMBOULEYRON, 2001) enfatiza algumas questões a serem observadas nesse contexto.

Inicialmente, a produção e a transmissão do conhecimento não é monopólio do ambiente acadêmico, acontecendo nas outras organizações da sociedade e, portanto, devem ser consideradas. Fundamental também é ter em foco a ligação do aluno com a universidade, mesmo após a formatura, através de atividades de reciclagem ou de troca de informações técnicas, de forma que ele se atualize permanentemente, dado que a construção do saber é dinâmica e a ciência evolui muito rápido nos dias de hoje.

Para Buarque (CHAMBOULEYRON, 2001), o princípio ético também tem relevância decisiva para a formação dos profissionais, tendo em vista vivermos num mundo extremamente competitivo, impelidos ao consumismo e ao materialismo, onde os saberes devem servir aos princípios de igualdade, de justiça social e de respeito ao meio ambiente.

O fenômeno do crescimento vertiginoso das IES privadas expôs a preocupação com a qualidade do ensino ofertado nestas instituições. O surgimento desenfreado dessas novas instituições de ensino visa atender à necessidade da crescente demanda de grande parte do alunado universitário que não tem acesso às universidades públicas gratuitas, ou às privadas de referência acadêmica, cujo processo seletivo é tanto quanto rigoroso aos das públicas, ou, simplesmente, pessoas que há muito tempo estão afastadas das salas de aula e vislumbram a possibilidade concreta de efetivar um curso superior em uma instituição sem grandes rigorismos de processo seletivo e de preocupação com a qualidade acadêmica.

Aliada à oferta dessas vagas sem preocupações maiores com a excelência acadêmica, observa-se também a contratação de professores com baixos salários e em condições precárias de ambiente pedagógico, o que compromete indubitavelmente o desempenho de alunos e professores. Scheibe e Aguiar (1999, p. 222) chamam a atenção para a complexidade da questão:

A questão evidentemente é complexa, e convive com a necessidade de estabelecer um sistema nacional para a formação de professores no país que dê conta da capacitação de amplos contingentes necessários para suprir a escolarização básica nacional.

Esses professores mal remunerados, conforme alerta Alcadipani (2005), não têm incentivos a se especializarem e vivem sob o jugo da *práxis* do professor-taxista, que não sabe se terá a próxima corrida, ou seja, não tem certeza da docência no próximo semestre. Esta é, infelizmente, a realidade da maioria das IES particulares pelo Brasil afora, nas quais os alunos são encarados mais como clientes mercantis e menos como cidadãos em busca do saber. A mercantilização do ensino superior no Brasil corrobora para a consolidação desse quadro.

Nas universidades públicas a situação se apresenta de forma diferente, contudo, dificuldades também se apresentam, porém em menor escala que nas particulares. O emprego é conseguido através de concursos, é estável e melhor remunerado que na iniciativa privada, há incentivos para os docentes se aprimorarem em cursos de pós-graduação, há potencialmente maiores estruturas físicas e de laboratórios e o professor pode exercer com autonomia seu exercício de docência.

O Ministério da Educação – (MEC), juntamente com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – (INEP), a partir de 2004, criou o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES (MEC, 2004), representando uma alternativa viável para a melhoria da qualidade do ensino superior em nosso país. Entre os princípios estabelecidos, destacam-se a responsabilidade social com a qualidade da educação superior, o reconhecimento à diversidade, o respeito à identidade, à missão e a história das instituições e a continuidade do processo avaliativo.

A qualidade do ensino superior, embora questionada, parece não refrear o crescimento do número de IES que não oferecem as condições essenciais ao bom aprendizado. Ioschpe (2008), em seu artigo intitulado Pelo Direito à Ruindade, nos coloca um questionamento sobre o que é melhor para esses alunos: cursar uma faculdade na esquina ou faculdade nenhuma? Infelizmente essa assertiva reflete a lógica da filosofia da oferta do ensino superior no Brasil, onde se formar a qualquer preço passa a ter mais significado do que se formar com qualidade. Afinal, a ostentação de um diploma universitário denota um *status* de ascensão social, mesmo que a qualidade dessa formatura seja discutível. O importante é parecer ser e não verdadeiramente ser competente. Contudo, o mercado é implacável e só se estabelece quem comprova suas competências na vivência no ambiente de trabalho.

Por outro lado, existem professores universitários no Brasil que sofrem grandes dilemas para poder sobreviver às condições oferecidas pela estrutura de ensino nas IES. A possibilidade de dedicação para a aquisição de conhecimentos e melhoria de performance quase sempre não é oferecida. Possuidor de vários empregos, para sobreviver aos baixos salários, alguns professores vivem tentando melhorar seu nível de instrução juntamente com o exercício da docência. São alunos que viram professores, como caracteriza Alcadipani (2005, p. 161),

Os alunos que viram professores caem como uma luva: mão-de-obra barata, dedicada, que faz milagre com as condições que possui para tentar ensinar e que insiste em levar as coisas a sério. Por outro lado, as faculdades particulares são a verdadeira salvação para os que precisam de trabalho para poder fazer um curso de pós-graduação, pois o financiamento público é ultra

restrito e quase nenhuma faculdade de gestão do país consegue financiar seus alunos de pós-graduação para estudarem. Assim, os cursos de mestrado e doutorado desempenham um papel fundamental nessa ‘roda da fortuna’ (ou será Roda Viva?).

Outra característica que o autor apresenta é a da “*academia Mc Donald’s*”, se referindo à produção científica incentivada por várias IES onde, em grande parcela, “o que vale são os quilos de publicações” (2005, p. 163), sem levar em consideração a finalidade dos estudos realizados, isto é, quantidade mais importante do que qualidade de conteúdo e aderência às necessidades da sociedade. Já que estas produções e consequentes publicações pontuam para o *ranking* de qualidade dessas instituições, se tornam essenciais para alimentar o *marketing* institucional dessas organizações universitárias e, assim, atrair mais alunos ou “clientes”.

Os cursos que habilitam os profissionais, desde sua origem na década de 1930, não sofreram alterações significativas. Conforme Pereira (1999), somente após a instituição da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB – lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), o Brasil começou a debater fortemente sobre a formação dos professores.

Pereira (1999, p. 2) ainda alerta para outros fatores que influenciam fortemente a formação dos docentes:

É importante também não esquecer, quando se discute a questão da formação docente, as atuais condições da educação brasileira. Isso porque são vários os fatores externos ao processo pedagógico que vêm prejudicando a formação inicial e continuada dos professores no país, destacando-se o aviltamento salarial e a precariedade do trabalho escolar. Sabe-se que o desestímulo dos jovens à escolha do magistério como profissão futura e a desmotivação dos professores em exercício para buscar aprimoramento profissional são conseqüências, sobretudo, das más condições de trabalho, dos salários pouco atraentes, da jornada de trabalho excessiva e da inexistência de plano de carreira.

Ainda em decorrência da expansão exacerbada das IES, sobretudo por via da iniciativa privada, a formação do professores vem se desenvolvendo em instituições não-universitárias, como afirma Pereira (1999, p. 8):

Nessas instituições, conhecidas como ‘faculdades isoladas’, comprova-se uma extrema dificuldade em formar profissionais que atuem em todas as áreas do conhecimento escolar, particularmente nas ciências naturais – biologia, física e química -, pois, nelas, são os gastos com a manutenção de cursos que determinam as áreas que devem ser privilegiadas.

A profissão do magistério se constrói a partir da articulação do conhecimento teórico-

acadêmico, a cultura escolar e a prática docente, porém, o cursos de formação inicial de professores, “ainda não favorecem a articulação entre a formação teórica acadêmica e os conhecimentos oriundos do universo escolar” (NUNES, 2001, p. 7). É necessário investimento nas diversas dimensões do ensino do magistério superior que acrescente elementos que deem suporte às teorias aprendidas.

Outra alternativa é a qualificação dos modelos curriculares que requerem estudo científico e profissionais qualificados para sua implantação. Existem estudos que sugerem modelos curriculares atrelados às competências necessárias dos professores, diante da demanda social. Estes modelos curriculares foram bastante difundidos nos Estados Unidos em 1960. Acreditava-se, nessa época, que com o empenho de diversos setores pela adoção do novo modelo poderia ser desenvolvida uma base científica para a formação de professores. Este tipo de currículo surge como uma nova visão de que a escola deve estar sintonizada com as mudanças da sociedade, conforme observam Dias e Lopes (2003).

Os cursos superiores oferecidos pelas IES estão distantes do contexto institucional das escolas de educação básica, o que fortalece a insegurança do professor em sua prática diária. Mello (2000, p. 100) denuncia:

Os cursos de graduação são ministrados num contexto institucional distante da preocupação com a educação básica, que não facilita nem mesmo a convivência com pessoas e instituições que conhecem a problemática desta última. Os professores formadores que atuam nesses cursos, quando estão em instituições de qualidade, são mais preocupados com suas investigações do que com o ensino em geral, e menos interessados ainda no ensino da educação básica.

Mello (2000, p. 100) ainda questiona a qualidade do cumprimento da LDB que manda o professor da educação básica construir em seus alunos “a capacidade de aprender e de relacionar a teoria à prática em cada disciplina”, sem ter tido as condições objetivas nos cursos de formação de professores para que esse objetivo seja alcançado. Questiona ainda Mello (2000, p. 100):

[...] mas como poderá ele realizar essa proeza se é preparado num curso de formação docente no qual o conhecimento de um objeto de ensino, ou seja, o conteúdo, que corresponde à teoria, foi desvinculado da prática, que corresponde ao conhecimento da transposição didática ou do aprendizado desse objeto?

Além disso, a autora faz uma crítica sobre a avaliação da qualidade das IES formadoras dos professores do ensino básico, e que esses cursos deveriam ter uma avaliação

diferenciada, considerando o papel fundamental desse profissional.

Não há avaliação da qualidade dos resultados desses cursos de preparação docente, sejam eles públicos ou privados, porque a formação de professores tem sido tratada como qualquer outro curso de nível superior, sem considerar seu papel estratégico para todo o sistema educacional do país. Como os demais cursos superiores, eles são previamente autorizados e reconhecidos. Nunca passaram por avaliação posterior das competências necessárias para formar professores da educação básica brasileira (MELLO, 2000, p. 100).

Em um artigo escrito por Gatti (2010), intitulado: Formação de Professores no Brasil: Características e Problemas, a autora fez uma abordagem do tema considerando quatro aspectos, entre eles, considerou o aspecto das características dos cursos formadores de professores. Nesse aspecto, a autora lembra que a formação docente para o ensino fundamental anos finais é, basicamente, recente. Apenas, a partir da LDB de 1996, “postula-se a formação desses docentes em nível superior, com um prazo de dez anos para esse ajuste” (2010, p. 1356). A partir de duas pesquisas sobre a formação inicial dos docentes, a autora apresenta algumas preocupações. A primeira refere ao crescente número de instituições formadoras criadas entre 2001 e 2006:

[...] verifica-se que a oferta de cursos de Pedagogia, destinados à formação de professores polivalentes, praticamente dobrou (94%). As demais licenciaturas tiveram um aumento menor nessa oferta, cerca de 52%. Porém, o crescimento proporcional de matrículas ficou bem aquém: aumento de 37% nos cursos de Pedagogia e 40% nas demais licenciaturas. As universidades respondem por 63% desses cursos e, quanto ao número de matriculados, a maior parte está nas instituições privadas: 64% das matrículas em Pedagogia e 54% das matrículas nas demais licenciaturas (GATTI, 2010, p. 1360-1361).

Um fator preocupante que a autora nos chama a atenção é o baixo nível de conclusão nesses cursos, “que se situava na taxa média de 24%”, conforme dados do INEP/MEC (2006a).

Na referida pesquisa, ainda podemos abordar a respeito das características dos alunos, uma vez que estas características, conforme Gatti (2010, p. 1361), “têm peso sobre as aprendizagens e seus desdobramentos na atuação profissional”. Sobre as características dos alunos, foi observado que 68,4% cursaram todo o ensino médio em escolas públicas e 14,2% os que fizeram parcialmente. Outro fator observado foi a bagagem cultural dos pais desses alunos. Para os alunos de pedagogia, foi observado que 57,5% dos pais tinham uma escolaridade até a 4ª série, e para os licenciados o percentual cai para 46,9%. Com esse

histórico, verifica a autora a responsabilidade de recompor o quadro, por parte desses indivíduos, pois existe a evidência de “grandes carências nos domínios de conhecimentos básicos. É com esse cabedal que a maioria dos licenciados adentra nos cursos de formação de professores” (GATTI, 2010, p. 1365).

É certo que, a partir de estudos científicos, pode-se vislumbrar alternativas viáveis e efetivas para a melhoria do quadro apresentado, de modo a contribuir com a melhoria da capacidade de formação das IES, melhoria das políticas governamentais e, como consequência, a melhoria das competências desses alunos, futuros professores.

Nessa perspectiva, as IES devem estar atentas aos resultados dos seus alunos e às demandas da sociedade, como forma de preparar os futuros professores com competência em várias dimensões possíveis, seja ela, conceitual, pedagógica ou prática, pois, conforme preceitua Freitas (2003), a formação do professor se constitui como um grande desafio para nossos governantes. Numa tentativa de contribuir para a melhoria da qualidade do ensino, os governantes buscam alternativas para tentar controlar os resultados desse processo de ensino aprendizagem. Atenta ainda a autora para esse novo formato voltado para concepções tecnicistas e chama a atenção para o reconhecimento da importância da formação e capacitação docente para garantir uma educação de qualidade.

2.2 Formação Continuada e os Cursos de Pós-Graduação

A profissão docente exige do profissional a busca constante de novos conhecimentos para que ocorra o aprimoramento de sua ação em sala de aula. Apesar dessa exigência, isso não se constitui como fator preponderante para a busca do conhecimento, é necessário verificarmos quais os motivos que mobilizam esses profissionais para a busca de novos conhecimentos. A partir do conhecimento desses motivos, as políticas públicas para a educação, especificamente para a formação continuada de professores, podem passar por modificações que qualifiquem a oferta de cursos que tenham relação com a necessidade do professor e do processo de ensino aprendizagem com seus alunos.

O processo de formação do profissional da educação, especialmente os professores, não se limita apenas à graduação em licenciatura ou pedagogia, trata-se de um processo mais amplo e contínuo com a finalidade de dar sustentação às mudanças e às necessidades da sociedade, como por exemplo a expansão da informatização no meio acadêmico, pois, conforme Ludke e Boing (2004, p. 1170) “[...] a informática educativa está se colocando cada vez mais como um apêndice ao trabalho dos professores. Competências que seriam desejáveis

que todo professor dominasse”.

Muitos conceitos e nomenclaturas existem para referir-se à continuidade dos estudos dos professores, como segue:

...formação contínua como sendo o conjunto de atividades desenvolvidas pelos professores em exercício com o objetivo formativo, realizadas individualmente ou em grupo, visando tanto ao desenvolvimento pessoal como ao profissional na direção de nos prepararmos para a realização de nossas atuais atividades ou de outras novas que se coloquem (ALMEIDA, 2005, p. 12).

...aquela que ocorre após a formação inicial (magistério em nível superior, licenciatura, bacharelado), a partir do ingresso do sujeito na carreira do magistério (FUSARI; FRANCO, 2005, p. 18).

formação no contexto da profissionalização se caracteriza por uma construção individual e coletiva pela qual o sujeito passa para se constituir um profissional (FERREIRA; CRUZ, 2010, p. 39).

...forma deliberada e organizada de aperfeiçoamento, onde o docente passa a ser incentivado pela ação, pela reflexão e pela interação com seus pares, buscando o aperfeiçoamento de sua prática através da apropriação de novos saberes (SOUZA; DUBAUX, 2010, p. 152).

[...] todas as formas deliberadas e organizadas de aperfeiçoamento profissional do docente, seja através de palestras, seminários, cursos ou outras propostas. Dessa forma, a formação contínua a que nos referimos consiste em propostas voltadas para a qualificação do docente, tendo em vista as possibilidades de melhoria de seu campo de trabalho (SANTOS, 1998, p. 124).

Em nosso estudo, levaremos em consideração o termo formação continuada e nos baseamos no conceito de Alarcão (1998, p. 100), que concebe a “formação continuada como um processo dinâmico por meio do qual, ao longo do tempo, um profissional vai adequando sua formação às exigências de sua actividade profissional”.

O poder público tem contribuído para a ampliação dessa formação. Muitos programas apresentados pelo Governo Federal estão vinculados à formação inicial e continuada de professores sendo lançados para esses profissionais numa tentativa de contribuírem para o aperfeiçoamento e a melhoria da qualidade do ensino, bem como a atender políticas públicas determinadas na legislação que delimitam as diretrizes e bases do ensino no Brasil, conforme descritos a seguir (MEC - <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/cursos.html>):

Pró-letramento – aperfeiçoamento voltado para a aprendizagem da leitura/escrita e matemática nos anos/séries finais do ensino fundamental;

Pró-licenciatura – formação inicial a distância para professores nos anos/séries finais do ensino fundamental ou médio dos sistemas públicos de ensino e que não possuem habilitação legal;

Mídia na educação – formação para o uso pedagógico das diferentes tecnologias da informação e da comunicação;

Prolind – formação superior de professores que atuam em escolas indígenas;

Escolas de gestores da educação básica – formação de gestores a distância.

Outro esforço feito pelo governo foi a criação da política nacional de formação de profissionais do magistério da educação básica, através do Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, com a finalidade de “organizar, em regime de colaboração entre União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas da educação básica” (BRASIL, 2009). Esse instrumento legal tem sua importância pois trata da formação inicial, da colaboração dos entes federados na consecução dos objetivos do Decreto, da qualidade dos cursos, articulação entre teoria e prática, valorização do docente, equidade no acesso à formação inicial e continuada, articulação entre formação inicial e continuada, entre outros. Com isso, busca-se a melhoria da qualidade da educação básica, ampliar a oferta de cursos por parte das universidades, valorizar a carreira docente, além de ampliar o número de docentes que tenham sido licenciados em instituições públicas.

Uma questão importante que é foco da nossa pesquisa refere-se à formação continuada a título de pós-graduação, especificamente os cursos de especialização. O decreto regulamenta que as instituições públicas serão induzidas a ofertarem cursos, podendo ser presenciais ou a distância, de atualização, aperfeiçoamento, especialização, mestrado ou doutorado. Essa iniciativa fortalece as políticas de formação do professor do ensino básico, ao mesmo tempo que valoriza esse profissional.

O investimento feito pelo Governo Federal para a ampliação do conhecimento e competências dos professores reflete o interesse dos governantes em buscar alternativas para a melhoria da escolaridade do cidadão brasileiro. Com isso pretende-se resgatar uma dívida histórica com a sociedade que é a da universalização do ensino público de qualidade.

O plano de cargos e carreira é outro instrumento que, em alguns estados e municípios, delimita as políticas de incentivos e está previsto nas legislações que tratam da educação no Brasil. Os próprios planos de cargos e carreiras dos docentes apresentam, em sua maioria, as políticas de formação continuada.

Na Secretaria de Educação, Esporte e Lazer da Prefeitura do Recife, por exemplo, as políticas de formação continuada e de valorização do magistério, encontram-se descritas no plano de cargos e carreira, art. 3º (RECIFE, 2009), com a finalidade de “garantir um padrão de qualidade da Rede de Ensino Municipal, pela valorização de seus profissionais”, tendo como premissas a garantia do aperfeiçoamento profissional continuado, piso salarial profissional, progressão funcional, período para estudos e condições adequadas de trabalho.

O professor da Rede Municipal do Recife pode, a partir da melhoria de sua qualificação e formação profissional, ser promovido passando de uma classe de cargos para outra e com isso melhorar sua remuneração.

Sobre a formação continuada do professor entende-se que se inicia na graduação e perdura por toda sua vida profissional, sendo portanto necessário que o professor tenha uma atitude ativa diante das propostas de cursos oferecidos. Sua postura deve ser crítica de modo a envolver-se e responsabilizar-se por sua própria formação com vistas a contribuir mais efetivamente para uma educação de qualidade.

É relevante lembrar que as instituições responsáveis pela formação do professor não são nichos de consenso; a formação não se dá de forma linear, visto ser um processo complexo e dialético, o que possibilita tanto o aparecimento de formas de dominação quanto de resistência (RIBAS; CARVALHO; ALONSO, 1999, p. 48).

Considerando as deficiências na formação do docente, em sua maioria oriundos de escolas públicas e graduados em instituições de qualidade duvidosa, o professor sente a necessidade de continuar seus estudos numa tentativa de minimizar as deficiências e as lacunas causadas pelo seu processo de aprendizado. Porém, deve se dar conta de qual a formação que é necessária para a melhoria da sua prática ou está a serviço de regulações e desempenhos que modelam os profissionais numa expectativa de massificar a formatação das aulas e se obter os melhores resultados sem considerar nenhum grau de criticidade.

2.2.1 A Pós-Graduação: Dilemas e Perspectivas

Em um passado não muito distante, não existiam muitos cursos de pós graduação, principalmente na área pedagógica e das licenciaturas. A história da pós-graduação no Brasil nos mostra um crescimento notável nos últimos anos. Consolidada a partir do parecer CFE nº. 977/65, aprovado em 3 de dezembro de 1965 (ALMEIDA JÚNIOR, 1965), o normativo define o conceito da pós-graduação.

O documento baseia-se na estrutura da universidade norte-americana que tem como pré-requisito o título de bacharel para o ingresso em um programa de pós-graduação, ou seja, “o estudante pós-graduado é o que possui o grau de bacharel e continua a fazer estudos regulares com vistas a um grau superior” (ALMEIDA JÚNIOR, 1965).

O parecer surgiu da necessidade da época em regulamentar esse nível de ensino, considerando o contexto desenvolvimentista vivido pelo Brasil dentro de um regime militar, tendo como motivação:

1) formar professorado competente que possa atender à expansão quantitativa do nosso ensino superior garantindo, ao mesmo tempo, a elevação dos atuais níveis de qualidade; 2) estimular o desenvolvimento da pesquisa científica por meio da preparação adequada de pesquisadores; 3) assegurar o treinamento eficaz de técnicos e trabalhadores intelectuais do mais alto padrão para fazer face às necessidades do desenvolvimento nacional em todos os setores (ALMEIDA JÚNIOR, 1965).

Na ocasião ficou definida também a distinção entre pós-graduação *stricto sensu* e *lato sensu*, estabelecendo como regra básica a diferença que se traduz em grau acadêmico para *stricto sensu* e para *lato sensu* todo e qualquer curso realizado após a graduação, com objetivo técnico-profissional, conferindo-lhe certificado ao invés de diploma como é o caso *stricto sensu*. Ainda, levando-se em consideração o normativo, fica claro que os cursos *stricto sensu* são os referentes a mestrados e doutorados e os cursos de especialização e outras formações como sendo de *lato sensu*.

Como forma de expansão mais equilibrada da pós-graduação, foi criado o primeiro Plano Nacional de Pós-Graduação no ano de 1975 com vigência até o ano de 1979, abrangendo apenas o mestrado e o doutorado, deixando de lado os cursos de especialização que se baseiam por normativos específicos.

Outro fator preponderante e que nos causa certo descontentamento é a ausência de avaliação dos cursos de pós-graduação existentes no Brasil. Não existe um programa específico ou um normativo exclusivo que defina os parâmetros objetivos para avaliação dos cursos existentes. A Secretaria de Educação Superior do MEC, órgão competente para supervisionar os cursos de graduação e os de especialização, restringe-se a apenas verificar se o que está constando na norma está sendo seguido, além de serem avaliados apenas quando do cadastramento dos cursos de graduação.

O investimento realizado em programas de pós-graduação contribuiu sobremaneira para o aumento do número de mestres e doutores e conseqüentemente uma ampliação no número

de docentes para o magistério superior à disposição do mercado de trabalho. Esses cursos estão surgindo com a mesma velocidade dos cursos de graduação numa visão capitalista das próprias universidades de deterem os alunos, egressos da graduação, e oferecer-lhe pós-graduação atendendo também à demanda do mercado, cada vez mais exigente e seletivo no que se refere às contratações de pessoas.

No caso dos profissionais do magistério do ensino básico, principalmente na esfera pública, entra um componente crucial para essa busca frenética por melhoria de nível educacional e aprimoramento profissional: os planos de cargos que proporcionam melhorias salariais, muitas vezes significativas, fazendo com que esses profissionais adquiram mais conhecimentos. Porém, a grande questão é: será que os cursos de especialização realizados por professores do ensino básico estão promovendo uma melhoria em sua prática docente?

Além disso, os programas de formação continuada oriundos da iniciativa pública oferecem bolsas de estudo, com incentivo, para que os professores possam participar de cursos de especialização. Outra possibilidade é o ingresso no magistério superior para a obtenção de uma remuneração mais atrativa e a melhoria no status social.

Para Fonseca (2004), os cursos de especialização têm por finalidade a qualificação para a docência no ensino fundamental e médio, atualização, preparação para o mestrado, formação continuada, especialização profissional e preparação para o magistério superior. Tantos atributos tornam atrativos os cursos de pós-graduação, porém são poucos os escritos que venham a pesquisar sobre a melhoria salarial como motivação principal para que os docentes da educação básica venham a realizar um curso de especialização.

No Brasil, segundo o Portal Brasil, são mais de 8.800 cursos de especialização em funcionamento no país. Esse número pode ser ampliado em virtude da visão capitalista das universidades e IES, incluindo-se as federais, que cobram por esse serviço, incentivando sua criação adicionada da carência de aperfeiçoamento superior que não tenha os rigores de um curso de pós-graduação *stricto sensu*.

A quantidade de cursos que estão sendo implantados nas IES brasileiras vem crescendo vertiginosamente, talvez pela facilidade existente na sua criação, além de não existir uma avaliação rigorosa pelo MEC através de notas e de acordo com o desempenho.

Para que seja criado um curso de especialização as IES não encontram entraves administrativos, necessitam apenas de serem credenciadas ao MEC e seguir as exigências descritas na Resolução nº. 1 de 8 de junho de 2007 (BRASIL, 2007). Dentre as exigências do normativo, além de não depender de autorização prévia de nenhum órgão público, tem-se a exigência dos pré-requisitos para o ingresso nos cursos, isto é, os alunos devem ser

diplomados em uma graduação, podendo inclusive ser uma graduação de tecnólogo com duração de apenas dois anos; os cursos devem atender à área do saber da instituição. O corpo docente deverá ser composto de no mínimo 50% com titulação de mestre ou doutor e a carga horária de 360 horas.

Um estudo realizado na UFPE sobre cursos de especializações oferecidos pelo Departamento de Administração Escolar e Planejamento Educacional no Centro de Educação, cujo objetivo foi o de verificar como se expressam os modelos de formação continuada nos projetos de cursos de especialização *lato sensu* e nas políticas traçadas nos projetos dos centros acadêmicos, onde ocorrem e se os cursos são articulados a um projeto sistêmico e orgânico da universidade e às necessidades dos profissionais da rede de ensino revelou que não existe articulação entre as especializações e os cursos de graduação e nem entre os cursos de mestrado ou doutorado, infere o autor (FILHO, 2004).

Outra descoberta foi a respeito da articulação com as atividades realizadas pelo docente na rede de ensino além das monografias não guardarem uma estreita relação com o núcleo central do curso. São desafios que as instituições formadoras devem enfrentar para facilitar a resolução de problemas na área educacional e com isso favorecer a reflexão a respeito da proposta do curso em relação à necessidade da formação continuada desses profissionais.

Existem muitos desafios a serem perseguidos no campo da pós-graduação, principalmente na área de educação. Não se pode considerar uma pós-graduação simplesmente como uma continuidade da graduação, é necessário reconhecer a necessidade de flexibilizá-la com o objetivo de se estimular o intercâmbio de experiências, evitando com isso, conforme afirmam Castro e Chizzotti (1996), o isolamento dos cursos como ilhas num arquipélago, sem uma avaliação mais geral da necessidade da comunidade escolar.

CAPÍTULO 3 A PRÁTICA DOCENTE

Uma preocupação relevante na área educacional são os efeitos da prática dos professores em sala de aula em relação ao desempenho dos alunos sob o ponto de vista da apreensão dos conhecimentos ensinados e da satisfação de suas necessidades de informações. Porém, uma questão, *a priori*, deve ser investigada e está relacionada às questões que mobilizam esses professores para a busca do conhecimento e como ocorre a qualificação desse profissional para o desafio de ensinar.

Para o presente estudo, iremos considerar o termo Prática Docente, ao invés de prática pedagógica, tendo por base os estudos de Souza (2008). Apesar de muitos autores, como veremos mais adiante, considerarem prática pedagógica e prática docente como sendo a mesma coisa, Souza nos apresenta uma reflexão sobre os termos, fazendo uma diferença significativa entre eles. Senão, vejamos:

A professora e o professor não tem prática pedagógica. Têm prática docente. A prática docente é apenas uma das dimensões da prática pedagógica interconectada com a prática gestora, a prática discente e a prática gnosiológica e/ou epistemológica. A prática pedagógica inclui a prática docente, mas a ela não se reduz... (SOUZA, 2008, p. 24).

Nessa perspectiva, Souza (2008, p. 29) compartilha sua teoria enfatizando que a prática pedagógica, ou práxis pedagógica, corresponde a “a ação institucional da agência formadora de quaisquer formações...”.

A prática docente tem como referência diversos tipos de saberes, como mostra Caldeira (1995, p. 8), pois para o autor “o saber docente cotidiano é constituído tanto pelo conhecimento científico como pelo saber da experiência”, a forma como esses saberes são utilizados por cada professor difere quanto à sua forma, considerando a história e a experiência do profissional. Para reafirmarmos o conceito de diversos saberes como base para a prática docente, Tardif (2002, p. 37) reforça que “a prática docente não é apenas um objeto de saber das ciências da educação, ela é também uma atividade que mobiliza diversos saberes que podem ser chamados de pedagógicos”.

Conforme afirma Caldeira (1995), cada professor constrói parte de sua formação em seu cotidiano na sala de aula a partir de experiências vividas e trocadas com seus alunos e com outros atores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Essa vivência em sala de aula e a forma singular que cada profissional apreende e desenvolve competências contribuem para a singularidade desse profissional e para o alcance dos objetivos pedagógicos.

A dimensão da prática docente é significativa considerando que essa prática vai além, e se propõe a tratar também de uma prática social orientada para objetivos e conhecimentos, pois pressupõe a relação da teoria com a prática numa busca de melhores condições para que essa prática se efetive. O lado teórico vislumbra o conjunto de ideias advindas das teorias pedagógicas que buscam provocar uma transformação ideal nos indivíduos, o lado prático relaciona-se com os meios colocados em ação pelo professor. Podemos, nesse processo pedagógico, inferir que não existe teoria sem prática se quisermos transformar indivíduos.

A ação pedagógica do professor em sala de aula não se baseia apenas em intuição ou na prática pela prática. Esse movimento deve ser gerador de conhecimento o que implica numa reflexão alicerçada em arcabouço teórico e científico. Schmidt, Ribas e Carvalho (1999, p. 22) nos mostram que a prática pedagógica como uma atividade humana pode se constituir como “...uma atividade prática, numa visão utilitarista, ativista e espontaneísta, ou se constitui em uma práxis guiada por intenções conscientes. Dessa forma, ela toma uma dupla diretriz: de um lado, temos uma prática pedagógica repetitiva e de outro, reflexiva”. Nesse contexto reflexivo a prática caracteriza-se como fonte de conhecimento.

É atribuído, corriqueiramente, a culpa pela má qualidade do ensino à competência dos professores. Com isso os sistemas educacionais investem para tentar qualificar esse ensino a partir da ampliação do conhecimento dos professores o que significa cursos de atualização, reciclagem e pós-graduação configurando-se em programas de formação contínua.

A própria sociedade exige e a constituição federal garante padrão de qualidade como um dos princípios da educação. Como nos mostra Weber (1996, p. 13),

Do ponto de vista da educação fundamental, isso implica o resgate da atuação dos agentes da disseminação dos conhecimentos produzidos ao longo da história, estimuladores de sua compreensão, segundo diferentes óticas, e de produção do saber.

Em decorrência disso, ganha relevo a prática pedagógica desenvolvida pelos docentes, impondo-se a formulação e implementação de políticas de capacitação em serviço e de aperfeiçoamento constante, cuja concretização passa a depender cada vez mais do estabelecimento de vínculos com as instituições de ensino superior, em particular, com as universidades.

Nesse processo de melhoria de qualidade da educação, o professor tem um papel diferenciado, quando se propõe a oferecer ao seu alunado uma prática que contribua para seu processo de crescimento e emancipação na sociedade em que vive.

Os desafios e as responsabilidades dos profissionais do magistério em sala de aula são grandes nos tempos atuais pois são muitos atrativos tecnológicos para as crianças e jovens

diante de um contexto escolar nada animador. Uma realidade educacional que não atrai os alunos e nem mobiliza a permanência desses alunos na escola. O professor por sua vez se vê na obrigação de tornar as aulas mais atrativas fazendo com que os alunos permaneçam e se motivem para o aprendizado.

As ações realizadas pelos professores não podem ser desarticuladas ou restritas, pois envolvem pessoas com consciência e concepções diversas e exige que o profissional apresente um perfil diferenciado que facilite aos alunos reflexões sobre ações e sobre a realidade vivida. Porém, a atividade docente não pode simplesmente ser planejada pois assim o professor não cumpriria seu papel de agente social de mudança. Ela necessita se constituir como *práxis* e permitir que os sujeitos envolvidos sejam ativos e responsáveis pelo seu processo de aprendizagem e isso quer dizer que todo o planejamento deve ter uma abertura para que o aluno possa vir a contribuir.

A sociedade brasileira vivenciou muitas modificações nos campos: social, econômico, cultural e educacional. A prática docente, em seu histórico e em seu cotidiano, não pode desconsiderar os diversos contextos vividos e através deles questionar como esses elementos interferem na sala de aula. A partir dessa discussão, compreender e incorporar experiências importantes para sua formação profissional.

Nesse contexto singular e importante o professor tem um papel fundamental e uma responsabilidade na construção e melhoria de suas competências profissionais visando à melhoria de sua prática. A formação continuada e especificamente a participação em cursos de especialização é fundamental para a contribuição na mudança dessa prática, para atender às necessidades de conhecimento dos alunos e, por que não dizer, dos próprios profissionais da educação.

CAPÍTULO 4 FATORES MOTIVACIONAIS E A NECESSIDADE DE APERFEIÇOAMENTO

Os estudos sobre o tema motivação têm levado muitos especialistas a buscarem teorias e conceitos que expliquem o fenômeno e até mesmo apresentarem fórmulas mágicas que levem as pessoas a agirem de modo a atingirem objetivos delimitados por empresas, sociedade e outros indivíduos.

Nesse capítulo apresentaremos vários conceitos sobre motivação, partindo de pressupostos psicológicos e organizacionais de empresas públicas e privadas, além da motivação do profissional docente para a melhoria e ampliação de seus conhecimentos.

4.1 Motivação: Conceitos Básicos

Muitos teóricos consideram que o termo motivação tem relação estreita com as necessidades do ser humano. Para Maslow (1968 apud MOSQUERA, 1982), existem cinco necessidades básicas e hierarquizadas conforme figura 1: fisiológica, de segurança, de amor, de estima e de autorrealização. Para esse teórico, todos os indivíduos possuem essas necessidades cujos graus de intensidade variam de uma pessoa para outra e que são independentes. Quando uma necessidade está satisfeita surge outra que mobiliza o ser humano. Assim Mosquera (1982, p. 25) apresenta a ideia de Maslow:

...a satisfação de uma necessidade e sua conseqüente remoção do centro do palco provocam não um estado de repouso ou de apatia estóica, mas antes, o aparecimento, na consciência, de outra necessidade mais alta; a carência e o desejo continuam, mas em nível superior.



Fig. 1 Pirâmide de Maslow – Fonte: site.suamente.com.br/a-piramide-de-maslow/

De todas as necessidades descritas, interessa-nos para o presente estudo, principalmente, a necessidade de autorrealização, muito embora isso não queira dizer que as

outras necessidades estão totalmente satisfeitas. Quer dizer apenas que existe o interesse do indivíduo em se atualizar, tanto no plano emocional, através de valores da verdade, bondade, justiça, autossuficiência e outros, quanto na melhoria do conhecimento que favorece o fortalecimento dos valores e de sua autonomia (emancipação). Essa é outra ideia de Maslow que se ajusta no contexto e que Mosquera (1982, p. 33) nos apresenta: “Auto-atualização é a tendência de realizar o potencial. Essa tendência pode ser expressa como o desejo de a pessoa tornar-se sempre mais o que é e vir a ser tudo o que pode ser”.

Para Jacques (1982, p. 68), o termo motivação humana representa “uma reativação de um estado emotivo anterior, suscitada pela presença de um indício associado a este estado, daí se derivando um comportamento de aproximação ou rejeição”, ao objeto. Trata-se de uma visão mais voltada para os afetos e baseada em necessidades de realização, afiliação e poder.

Na visão de Carl Rogers (apud PUENTE, 1982), o ser humano tem uma tendência para o crescimento, integrando necessidades fisiológicas ou psicológicas conscientes ou não. Essa tendência de atualização tem relação com a maturação, a independência e a autonomia. E essa tendência é básica e não depende da satisfação de outras necessidades como afirma Maslow.

De forma resumida, de acordo com os autores citados, podemos inferir que a motivação, basicamente, tem relação com a ação, pois por trás de toda ação existe uma energia psíquica e biológica que impulsiona o indivíduo a agir em direção ou rejeição ao objeto.

Porque as pessoas se predispõem à busca de suas metas próprias e individuais? Para responder a essa questão, Bergamini (1990) escreveu o livro *Motivação*, que tem como objeto principal tratar das causas e das consequências do comportamento humano em um ambiente cada vez mais complexo.

O comportamento humano, por muito tempo, foi explicado por diversos teóricos, a partir do comportamento animal. Bergamini (1990) nos apresenta uma visão crítica às teorias até então escritas, considerando que as análises são interpretações pessoais da motivação e na realidade não se sabia muito bem no que consistia.

Uma boa razão para tratarmos de motivação é que, segundo Sievers (1990), o tema tornou-se um instrumento para influenciar o comportamento: “A motivação como tópico deixou de ser um conceito científico para ajudar a entender o homem na sua constituição individual e transformou-se num instrumento pragmático para influenciar o comportamento humano” (1990, p. 6).

Para Bergamini (1990), o que tem relevância é, ao invés de relegar o homem à

impassividade, como é o caso das teorias comportamentalistas, passar a atribuir ao ser humano o lugar primordial do estudo e conhecer em maior profundidade o fenômeno da motivação humana, “sem a preocupação de vislumbrar para tal conhecimento a finalidade pragmática de aumento da produção ou elevação de ganhos sejam eles de que ordem for” (1990, p. 17), pois cada indivíduo tem sua própria história, experiências e expectativas diferentes.

No comportamento motivacional existem dois tipos de ações humanas: ações baseadas em condicionantes que estão fora do indivíduo e menos importantes e ações espontâneas que são forças impulsoras internas próprias de cada indivíduo que são definidoras de comportamentos voltados para os objetivos pessoais.

Nessa perspectiva, do homem com seus próprios interesses, Bergamini (1990, p. 126) aponta para o mais importante como sendo a busca da felicidade pessoal, “pois o homem procurará estar sempre fazendo aquilo que o torna pessoalmente feliz”, o que, diante da pluralidade dos indivíduos, as teorias administrativas não dão conta de explicar o como motivar as pessoas.

Para Jung (apud HALL e outros, 2000), o indivíduo possui uma energia psíquica que não pode ser medida ou sentida e encontra sua expressão em forças reais ou potenciais. Desejar, querer, sentir, prestar atenção e buscar são exemplos de forças reais na personalidade enquanto que aptidões, disposições, tendências, inclinações e atitudes são exemplos de forças potenciais.

Com isso, podemos inferir que a motivação assemelha-se a essa energia psíquica invocada por Jung e que o comportamento apresentado parte de questões meramente pessoais, assemelhando-se um pouco com o que defende Bergamini.

Essa energia psíquica disponível é usada para dois objetivos: para a realização do trabalho necessário à manutenção da vida e a propagação da espécie considerando como funções inatas e instintivas. A energia que exceder a necessária a estes instintos pode ser empregada em outras atividades tais como culturais e espirituais que constituem um propósito mais elevado.

Para o físico e matemático George Kelly (apud HALL e outros, 2000), as pessoas agem não devido à força que atua sobre elas ou dentro delas, mas devido às alternativas que percebem em função de sua interpretação do mundo. Em consequência, devemos dirigir a nossa atenção para o entendimento de como a interpretação individual da realidade canaliza o comportamento, e não para as forças motivadoras que compelem esse comportamento.

Nuttin (1983, p. 11) apresenta a motivação como estando relacionada à “direção ativa

do comportamento para determinadas categorias preferenciais de situações ou de objetos”. Com isso verificamos que o indivíduo realiza ou evita algo de acordo com uma energia¹ que dirige o seu comportamento.

Nessa perspectiva, Nuttin (1983) acrescenta que a motivação é o aspecto dinâmico da relação do indivíduo com o seu ambiente, baseando-se numa concepção relacional do comportamento e não coloca como ponto principal o estímulo intra-orgânico ou o meio ambiente, mas sim o caráter dessa relação entre os componentes internos do ser humano e o meio ambiente. Parte ainda do princípio que o homem não é indiferente aos objetos e às situações com os quais eles entram em relação.

Assim como Bergamini, Nuttin alerta para a noção supérflua do tema motivação para alguns teóricos, porém ressalta que para outros pensadores a motivação é a chave da compreensão do comportamento e nesse caso temos uma verdadeira confusão em relação ao tema. É necessário aprofundar nas teorias, principalmente de cunho primordialmente psicológico, para poder apreender e defender o que for coerente com o conhecimento teórico e empírico do pesquisador.

O nível de complexidade de comportamentos que o ser humano apresenta ao lidar com os fenômenos do seu dia a dia é de fato impressionante pela pluralidade de reações e de difícil controle para especialistas na área de psicologia. Para Murray (1986, p. 11), “os usos que uma pessoa der às suas capacidades humanas dependem de suas motivação – seus desejos, anelos, carências, necessidades, ambições, apetites, amores, ódios e medos”.

Muitas teorias surgiram para explicar a motivação humana, ou porquê as pessoas reagem de diferentes formas diante de situações comuns, a exemplo das teorias cognitivas que consideram o homem como um ser racional e usa suas capacidades para satisfazer os seus desejos. As teorias do instinto que insistia ou induzia que as ações inteligentes são herdadas, trata-se de uma visão darwiniana que acreditava que instintos aparecem a partir da seleção natural.

No início do século XX, alguns teóricos desenvolveram a doutrina do instinto como uma explicação no campo da psicologia para a motivação. Alguns de grande destaque no campo das ciências do comportamento, tais como William James, Sigmund Freud e William McDougall (apud MURRAY, 1986). Este último definiu o instinto como

Uma disposição psicofísica herdada ou inata, ao qual determina ao seu possuidor perceber ou dar atenção a objetos de certa classe, experimentar uma excitação emocional de determinada qualidade ao perceber tal objeto, e atuar em relação ao mesmo de um modo particular, ou experimentar, pelo

menos, um impulso para tal ação (MC DOUGALL apud MURRAY, 1986, p. 17).

Conforme Murray (1986, p. 18), outras teorias surgiram para explicar a temática, a exemplo das teorias do impulso apresentado por Robert S. Woodworth que a descreve como “energia que impele um organismo à ação”. Essa teoria foi mais bem aceita pelos psicólogos sendo inclusive considerada por Walter B. Cannon em 1932 como um modo pelo qual o corpo procura o equilíbrio diante de uma situação.

Para Murray (1986, p. 20), “um motivo é um fator interno que dá início, dirige e integra o comportamento de uma pessoa”. Nessa perspectiva percebe-se que é difícil afirmar que um indivíduo possa motivar outro, de forma consciente, impelindo-o a comportamentos pré-planejados.

A motivação é portanto algo particular do indivíduo que depende da situação no momento em que ela ocorre e da forma como foram apreendidas as experiências individuais e sua forma de perceber o mundo e a si próprio.

Murray (1986 p. 22) ainda leva em consideração que

Uma pessoa é motivada, em qualquer momento, por uma variedade de fatores internos e externos. A força de cada motivo e o padrão de motivos influem na maneira como vemos o mundo, nas coisas em que pensamos e nas ações em que nos empenhamos.

Conclui ainda Murray (1986, p. 39) que a motivação determina o comportamento, seja ele voltado para a “aprendizagem, desempenho, percepção, atenção, recordação, esquecimento, pensamentos, criatividade e sentimento”.

4.2 Organização e a Motivação para a Ampliação do Conhecimento

Por muito tempo as ciências administrativas estão pesquisando o tema motivação, dentro de uma lógica do trabalho e na maioria dos casos numa visão capitalista onde toda motivação deve se voltar para a necessidade organizacional, principalmente, e não para a satisfação da necessidade dos indivíduos. De uma forma simplista, Robbins (1999, p. 109) define motivação como sendo “o resultado da interação entre o indivíduo e a situação”. Assevera ainda que essa motivação tem relação com o esforço que o empregado faz para alcançar objetivos organizacionais e o esforço, que é foco do estudo do autor, refere-se ao que é direcionado e coerente com as metas da organização, portanto o indivíduo em sua

singularidade pouco tem sua necessidade individual satisfeita pois essa deve estar atrelada às necessidades da organização.

O mundo empresarial, especialmente empresas privadas, muito se utiliza dessas teorias motivacionais, por isso consideramos ser de grande importância abordarmos o assunto no presente trabalho para delimitarmos com mais propriedade quais os princípios motivacionais que nortearão o presente estudo.

Uma teoria bem abordada pelos estudiosos do mundo organizacional é a teoria de Maslow, já referenciada, e que coloca a satisfação de necessidades, de forma hierarquizada, como sendo a base da motivação, muito embora Robbins (1999, p. 110) alerta para o fato de que pesquisas realizadas não validaram a teoria, visto que “pouca sustentação foi descoberta para a previsão de que as estruturas de necessidades estão organizadas nas dimensões propostas por Maslow”.

As Teorias X e Y de Douglas McGregor (apud ROBBINS, 1999 p. 110) se caracterizam pela visão otimista e pessimista do ser humano. De acordo com as teorias, existem quatro pressupostos para cada uma delas, conforme tabela 6:

Tabela 6 - Pressupostos Gerenciais das Teorias X e Y

TEORIA X	TEORIA Y
1. Empregados não gostam de trabalho e tendem a evitá-lo	1. Empregados veem o trabalho como sendo natural
2. Para trabalhar, os empregados devem ser coagidos, controlados e ameaçados	2. Trabalhadores comprometidos com os objetivos organizacionais exercitam a auto-orientação e autocontrole.
3. Empregados evitam responsabilidades e buscam orientação formal	3. A pessoa aprende e procura responsabilidade
4. Para os trabalhadores a segurança está acima de todos os outros fatores	4. A possibilidade de tomar decisões inovadoras faz parte da vida do indivíduo

Fonte: Elaboração própria

Dessa forma, o teórico propõe que o incentivo à tomada de decisão participativa, cargos de responsabilidade e desafiadores e boas relações com o grupo são abordagens que motivam o empregado. Dentro dessa perspectiva podemos inferir que a motivação se baseia em pressupostos pessoais de satisfação de necessidades que tem a ver com uma dimensão racional e afetiva, conforme afirma James Perry.

Robbins (1999) apresenta ainda a Teoria Motivação-Higiene, proposta pelo psicólogo Frederick Herzberg. De acordo com esse teórico, os fatores que levam à satisfação no trabalho são separados e distintos daqueles que levam à insatisfação no trabalho. Herzberg descobriu

que políticas, relações interpessoais, condições de trabalho e salário são fatores higiênicos e não motivam os trabalhadores, apenas contribuem para que não exista desmotivação. Deve ser dada ênfase para o reconhecimento, a realização, a responsabilidade e o crescimento que as pessoas se sintam motivadas para a realização do trabalho.

Nos escritos de Bateman e Snell (1998, p. 360), a motivação refere-se à “força que energizam, dirigem e sustentam os esforços de uma pessoa”. Além do mais, a crença dos trabalhadores sobre seu trabalho também influencia na motivação. Para os autores, as pessoas desenvolvem duas crenças que ligam três eventos: a expectativa e a instrumentalidade. A expectativa liga o esforço ao desempenho, a partir daí a pessoa percebe que é possível, através de seus esforços, atingir as metas estabelecidas e a instrumentalidade liga o desempenho com o resultado. “A instrumentalidade é a percepção que a pessoa tem da probabilidade de que seu desempenho seja seguido de um resultado em particular” (BATEMAN; SNELL, 1998, p. 372), ou consequência para a pessoa, como, por exemplo, alguns prêmios pelo desempenho.

O estudo apresentado por James Perry no ano de 1996, a partir de uma escala que mede a motivação do servidor público, é contundente em demonstrar que se trata de uma deficiência psicológica, ou melhor dizendo, de uma necessidade a ser eliminada onde a motivação tem papel fundamental desencadeando comportamentos que procuram a satisfação da lacuna ou necessidade.

Para Perry (1996), as dimensões motivacionais do serviço público são: atração para a formulação de políticas públicas, compromisso com o interesse público, compaixão e autossacrifício. Essas dimensões fazem parte de categorias que para Knoke e Wright-Isak (1982 apud PERRY, 1996) são distintas: racional, normativa e afetiva. Nesse contexto, os motivos racionais caracterizam-se por ações que maximizam a utilidade individual, os normativos referem-se às ações relacionadas à adaptação às normas e os motivos afetivos colaboram para o desencadamento de comportamentos que se baseiam em respostas emocionais aos vários contextos sociais vividos pelo indivíduo.

Perry não se afastou muito do que os teóricos acreditam, que se trata de uma necessidade que deve ser eliminada, pensamento muito voltado para os escritos de Edward J. Murray, Freud e Maslow.

Outro ponto importante abordado por Koehler e Rainer diz respeito aos desafios de se melhorar a conexão entre o salário e o desempenho no serviço público e que o tema motivação deve ser considerado como um conceito distinto e que devemos buscar orientações diversas para podermos entender, considerando que a motivação orientada para o serviço é um conceito complexo e multifacetado pois existem muitas disposições diferentes tais como:

o patriotismo, a obrigação moral, a obrigação com a sociedade e a influência familiar.

Para a sociobiologia, segundo Wilson (2000) e Waal (1996) (apud KOEHLER; RAINER, 2008), o conceito de altruísmo está presente como um fator motivacional entre animais e pessoas. A perspectiva da psicologia evolutiva de Sober e Wilson (1998, p. 194 apud KOEHLER; RAINER, 2008) infere que, além do comportamento altruísta, a motivação concentra-se em mecanismos psicológicos que fazem as pessoas se aglutinarem e se organizarem funcionalmente.

Perry e Vandenabeele (2008), em seus estudos sobre motivação no serviço público, percebem que a teoria da escolha racional não consegue explicar e prever comportamentos no serviço público especificamente e para essa afirmativa baseiam-se em outro teórico, Diluiu (1994).

Para Wright (2008), um estudo relacionado com o comportamento deve ter um “corpo substancial de trabalho empírico” para dar conta de avaliar o fenômeno comportamental, além de outros desafios metodológicos. Um dos desafios indicado por Wright é o da conceituação e mensuração, considerando a importância de se estabelecer os elementos fundamentais. Esse autor se utiliza dos estudos de Perry e Wise (1990 apud WRIGHT, 2008), para explicar que as dimensões motivacionais no serviço público derivam do: afetivo, normativo e racional. Dentro da conceituação e mensuração, alerta Wright para o desafio de uma melhor compreensão das diferentes medidas de motivação e como elas se relacionam umas com as outras.

A motivação humana dentro de uma dimensão histórica durante muito tempo foi estudada sob o prisma do impulso ou do instinto. As teorias mais contemporâneas se baseiam na percepção social e nas perspectivas cognitivas mudando com isso o seu foco para o comportamento dos seres humanos diante de fenômenos sociais.

O profissional do magistério lida com uma tarefa árdua no seu dia a dia, especialmente os professores das escolas públicas, que é, diante das adversidades estruturais e sociais, contribuir para a construção do conhecimento em um ambiente que pouco favorece um avanço significativo no desempenho tanto do professor quanto do aluno, além de não ter uma remuneração digna de sua responsabilidade.

A grande questão é o que fazer para melhorar a autoestima dos docentes e contribuir para que eles estejam motivados a qualificarem seu desempenho em sala de aula de modo a tornar suas aulas mais atrativas e efetivas para a ampliação dos conhecimentos dos alunos, podendo ter a formação continuada como uma grande aliada.

Com a realidade existente nas escolas, dificilmente iremos melhorar a qualidade do

ensino sem entender a motivação e os interesses que fazem com que os professores continuem em uma profissão em permanente desvalorização.

Na visão de Moreira (1997, p. 1), trata-se de um “fenômeno complexo e se constitui um elemento essencial à própria razão de ser do professor”. De fato existe uma complexidade de elementos que devem ser avaliados dos diversos pontos de vistas. Porém, não acreditamos tratar-se de um fenômeno e sim de uma mobilização pessoal que provoca atitudes e comportamentos. Afirma ainda o autor que a motivação é a responsável pelo início, persistência e término de determinado comportamento.

É importante aprofundar a análise de todas as teorias descritas nesse trabalho e estabelecermos de que forma essas teorias irão contribuir com o estudo da motivação do professor para fazer um esforço adicional e participar de cursos de pós-graduação.

Tabela 7 - Teóricos da Motivação

AUTOR	CARACTERÍSTICAS DA TEORIA
Maslow	Hierarquia das necessidades básicas fisiológicas, segurança, amor, estima e autorrealização
McClelland	Necessidade de realização, afirmação e poder
Rogers	Todo ser humano tem uma tendência natural para o crescimento
Bergamini	Baseia-se em condicionantes extrínsecos e menos importantes e intrínsecos e espontâneos sendo força interna que define o comportamento voltado a objetivos pessoais.
Kelly	A interpretação individual do mundo canaliza o comportamento
Nuttin	Concepção relacional de comportamento advindo de componentes internos em relação ao meio ambiente
Murray	Fator interno que dá início, dirige e integra o comportamento
Mc Gregor	Teoria X e Y, onde a teoria Y predomina indicando que o empregado deve ser estimulado a ter participação mais ativa
Herzberg	O reconhecimento, a realização, a responsabilidade e o crescimento deve ser o foco da empresa em relação a seus empregados
Perry	Deficiência psicológica a ser eliminada através da busca da satisfação de necessidades
Koehler e Rainer	Mecanismo psicológico que faz as pessoas se motivarem
Deci e Ryan	Teoria da Autodeterminação: necessidade de se sentir competente e autodeterminada

Fonte: Elaboração própria

Numa tentativa de consolidar um entendimento sobre o que foi exposto em relação às teorias sobre motivação, percebemos na tabela 7 que a maioria dos teóricos concorda que os indivíduos são motivados para a satisfação de necessidades e que, para isso, existe uma força ou energia interna que mobiliza o indivíduo para a ação de satisfação dessas necessidades.

Verificamos ainda que alguns trazem como tônica a ação motivada e voltada para o crescimento e as competências individuais colocando o indivíduo como o principal protagonista do seu comportamento diante do mundo.

As teorias sobre motivação não se esgotam com os autores citados; os estudos vêm evoluindo e voltando-se para os conteúdos, as percepções e as vivências individuais como base para a motivação. Diante dos estudos realizados podemos conceituar motivação como sendo uma energia psíquica que está canalizada para a eliminação de necessidades e o alcance dos objetivos pessoais, baseando-se nos conteúdos individuais (conhecimento e afetividade), percepções, vivências e contexto vivido. Com isso, podemos dizer que existem fatores no contexto de vida dos indivíduos que estimulam essa energia que determina a ação do indivíduo. Nesse entendimento, os fatores motivacionais são entendidos, no presente estudo, como sendo situações que mobilizam a motivação para a eliminação de uma necessidade.

Os estudos realizados por Guimarães e Boruchovitch (2004) apontam para uma nova teoria desenvolvida pelos pesquisadores Deci e Ryan. Trata-se da Teoria da Autodeterminação. Conforme Deci e Ryan (2000 apud GUIMARÃES; BORUCHOVITCH, 2004, p. 144), “a base inicial para a Teoria da Autodeterminação é a concepção do ser humano como organismo ativo, dirigido para o crescimento, desenvolvimento integrado do sentido do *self* e para integração com as estruturas sociais”. Portanto, existe a necessidade das pessoas se sentirem competentes e autodeterminadas diferentemente de outras teorias que se baseiam em necessidades meramente fisiológicas.

O estudo da motivação é bastante importante para entendermos a necessidade de conhecermos e avaliarmos o que motiva as pessoas, e em nosso caso, o que motiva o professor para a busca de melhoria em sua prática educativa.

Os fatores motivacionais representam as necessidades a serem eliminadas para que o professor exerça a docência em sua plenitude. Esses fatores devem ser do conhecimento do gestor da organização educacional, pois, a partir dessa informação, é possível a implementação de políticas públicas voltadas para a capacitação efetiva do professor de modo a atendê-lo em suas dificuldades e, conseqüentemente, contribuir para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem.

CAPÍTULO 5 PROPOSTA METODOLÓGICA

Nossa pesquisa tem como objetivo estabelecer quais os fatores motivacionais que mobilizam os professores do ensino básico a participarem de formações continuadas, especificamente em cursos de especializações. Para a realização do levantamento e do tratamento dos dados a respeito desses fatores motivacionais, foi necessário determinar a metodologia para permitir a validação dos resultados, conforme preceito científico e com base na questão principal: **quais os fatores motivacionais que mobilizam professores do ensino básico a participarem de cursos de especialização na área de educação?**

5.1 Objetivo Final

Estabelecer quais os fatores motivacionais que estariam despertando o desejo dos professores do ensino básico para participarem de curso de pós-graduação especificamente os cursos de especialização oferecidos pela Faculdade Frassinetti do Recife – FAFIRE no ano de 2012.

5.2 Objetivos Intermediários

Para alcançar o objetivo final, alguns procedimentos foram importantes para que o estudo tivesse base científica, são eles:

- a. Levantar bibliografia voltada para a formação continuada, ensino superior, prática pedagógica entre outros temas importantes para a pesquisa;
- b. Realizar levantamento sobre os cursos de pós-graduação (especialização) oferecidos pela FAFIRE no ano de 2012;
- c. Identificar os cursos voltados para a área de educação;
- d. Realizar pesquisa de campo entre os participantes dos cursos de especialização através da aplicação de questionário;
- e. Realizar tratamento estatístico nos dados coletados na pesquisa;
- f. Descrever a análise dos resultados.

5.3 Hipóteses

Ho - Os fatores motivacionais que levam professores, sujeitos desta pesquisa, a participarem de cursos de especialização estão relacionados com a necessidade do aperfeiçoamento da prática pedagógica;

H₁ - Os fatores motivacionais que levam os professores, sujeitos desta pesquisa, a participarem de cursos de especialização não estão relacionados com a necessidade de aperfeiçoamento da prática pedagógica.

5.4 Delimitação do Estudo

O nosso estudo foi realizado na Faculdade Frassinetti do Recife – FAFIRE no ano de 2012. A opção por essa faculdade ocorreu devido a sua tradição em promover um vasto número de cursos de pós-graduação na área de educação, além de seu histórico na formação de professores. A FAFIRE foi instituída no ano de 1940 sob a denominação de Instituto Superior de Pedagogia. No ano seguinte passou a se chamar Faculdade de Filosofia do Recife e atualmente denomina-se Faculdade Frassinetti do Recife (FAFIRE). O programa de pós-graduação está dividido nos eixos: administração, biologia, educação, letras, psicologia, turismo e aperfeiçoamento. Nosso interesse para o presente estudo está voltado para os cursos de especialização que tenham como público alvo participantes com formação em licenciatura ou pedagogia.

Dos cursos de pós-graduação oferecidos pela FAFIRE em 2012, distribuídos nos sete eixos acima descritos, nos preocupamos com os alunos que estão vinculados aos eixos educação e letras. No Eixo Educação, a FAFIRE ofereceu sete cursos de especialização que abordam vários conteúdos, inclusive que favorecem a melhoria da prática docente e gestão educacional, a saber:

1. Alfabetização e Letramento;
2. Coordenação Pedagógica;
3. Educação Especial;
4. Gestão Educacional: espaço escolar e não escolar;
5. Psicopedagogia;
6. Docência do Ensino Superior;
7. Educação Infantil.

No Eixo Letras, a FAFIRE ofereceu nove cursos de especialização que abordam também vários conteúdos, como segue:

1. Cultura Pernambucana
2. Língua e Literatura Inglesa
3. Linguística Aplicada a Práticas Discursivas
4. Linguística Aplicada ao Ensino da Língua Inglesa
5. Linguística Aplicada ao Ensino da Língua Portuguesa
6. Literatura Brasileira
7. Língua Inglesa: Metodologia da Tradução
8. Práticas Docentes: Língua Espanhola
9. Literatura Infanto-Juvenil

Os dados coletados através de um questionário tiveram como respondentes alunos de quatro cursos de especialização, *lato sensu*, no eixo educação e alunos de cinco cursos do eixo letras, perfazendo um total de 9 cursos e de 134 alunos respondentes participantes das seguintes especializações:

- **Eixo Educação:** Alfabetização e Letramento, Gestão Educacional: espaço escolar e não escolar, Psicopedagogia e Educação Infantil.
- **Eixo Letras:** Língua e Literatura Inglesa, Linguística Aplicada ao Ensino da Língua Inglesa, Linguística Aplicada ao Ensino da Língua Portuguesa, Literatura Brasileira e Literatura Infanto-Juvenil.

A amostra foi determinada após o convite do Coordenador da Pós-Graduação para que os responsáveis pelos cursos de especialização que estavam sendo oferecidos, nos eixos pré-determinados, pudessem liberar os alunos para que coletássemos os dados. Infelizmente não conseguimos acesso a todos os cursos, muito embora estivéssemos preparados para esse objetivo. Dos 16 cursos, conseguimos aplicar o questionário em 9 onde os coordenadores se mostraram receptivos à pesquisa, inclusive, com interesse em obter informações a respeito dos resultados dessa pesquisa. Na ocasião, nos comprometemos a fazer uma apresentação dos resultados para a instituição, logo após a aprovação do presente trabalho.

Nessas condições, podemos afirmar que se trata de uma amostra aleatória, conforme orientam Levin e Fox (2004, p. 178): “a amostragem aleatória dá a cada elemento da população a mesma chance de ser escolhido para compor a amostra”.

É importante ressaltar que para a obtenção da amostra, dois tipos de decisões foram tomadas: a dimensão do levantamento (tempo e recursos) e o tipo de técnica de amostragem. Em princípio, o trabalho utilizou a técnica de amostragem estratificada, cujos estratos foram formados pelos cursos de Educação e Letras.

Para o cálculo das amostras foram estabelecidos modelos de amostragem probabilística, utilizando técnicas estatísticas que permitem que cada elemento tenha uma chance conhecida de ser selecionado para a amostra, de modo que se possa extrapolar o resultado obtido à população e calcular até quanto o valor da amostra difere do valor da população (margem de erro).

Sendo assim, dentro de cada estrato, optamos pela escolha da amostra aleatória simples e em seguida ponderamos uma amostra para fixar a precisão do procedimento, onde admitimos que o valor absoluto do erro amostral é igual a 0,05 sob o nível de confiança de 95%.

Para o cálculo do tamanho da amostra, nos baseamos no universo de 16 cursos, onde 7 são cursos de Educação e 9 são cursos de Letras, que representam um total de 419 alunos, sendo assim, tomando como parâmetro as informações estatísticas acima descrita, foi selecionada uma amostra contendo 4 cursos de Educação e 5 cursos de Letras, onde obtivemos uma amostra de 134 alunos, que depois de pesquisados e retirados os questionários que apresentaram inconsistências ou não atenderam aos pré-requisitos da pesquisa, ficou definida uma amostra final de 122 questionários.

O roteiro de entrevista foi um passo fundamental para assegurar a representatividade dos resultados do público identificado. Os aspectos principais foram: dimensão e estrutura das questões - o número de questões e o tempo de duração da entrevista e o grau de esforço por parte do entrevistador e o tempo a ser despendido pelo entrevistado. As entrevistas foram levantadas in loco de forma presencial, para dar maior acuidade aos dados levantados.

Todas as informações passaram por um tratamento preliminar para depuração, onde foram utilizados os recursos disponíveis de estatística e de informática para obtenção dos resultados mais detalhados quanto à confidencialidade e à imparcialidade da análise. Os dados coletados foram objeto de um processo de conferência para corrigir eventuais falhas de registro, de digitação, de tabulação, de processamento, de análise e de interpretação.

O questionário é composto por uma primeira etapa (questões de 1 a 5) que levantará o perfil dos entrevistados e uma segunda etapa onde se levantam dados a respeito de vários motivos que podem levar esses profissionais a participarem de cursos de pós-graduação, especificamente a especialização.

A opção pelo questionário baseado na escala de *Likert* para questões sobre o levantamento de dados relativos à motivação dos professores ocorreu principalmente por tratar-se de uma escala social que pode medir comportamentos e atitudes, conforme afirma Gil (2011, p. 136): “escalas sociais são instrumentos construídos com o objetivo de medir a intensidade das opiniões e atitudes de maneira mais objetiva possível”.

Para Oliveira (2001, p. 17), a importância da escala de Likert está na possibilidade de verificarmos o grau de concordância ou discordância dos indivíduos, “[...] os respondentes não apenas respondem se concordam ou não com as afirmações, mas também informam qual o seu grau de concordância ou discordância”. Com isso podemos obter o nível do sentimento dos respondentes o que pode responder de forma mais efetiva as questões básicas levantadas na presente pesquisa.

Por oportuno, é importante ressaltar que as duas últimas questões se compõem de característica subjetiva o que demonstra o caráter qualitativo além do caráter quantitativo presente na pesquisa.

5.5 Tipo de pesquisa

A pesquisa sobre os fatores motivacionais que levam professores a buscarem cursos de pós-graduação foi analisada segundo dois critérios: quanto aos fins e quanto aos meios.

Quanto aos fins, a pesquisa pode ser considerada como sendo exploratória, tendo em vista que o tema sobre os motivos para que os professores participem de cursos de especialização é pouco explorado. A pesquisa é descritiva e também explicativa, devido à apresentação dos motivos que levam professores a participarem de cursos de especialização.

Quanto aos meios a pesquisa percorreu as seguintes etapas:

- De campo por meio de questionários;
- Bibliográfica, a partir de pesquisa em artigos, textos e livros.

5.6 Universo e amostra

O universo da pesquisa é composto por alunos participantes de cursos de pós-graduação na modalidade especialização oferecidos pela Faculdade Frassinetti do Recife – FAFIRE no ano de 2012.

A FAFIRE abriu matrículas em 2012 para 16 cursos de especialização nos eixos Educação e Letras, sendo 7 no eixo Educação e 9 no eixo Letras. O total de alunos

matriculados nos 16 cursos foi de 419 alunos, desses, mais especificadamente 219, são do eixo Educação e 200 do eixo Letras.

Dos 16 cursos em andamento, realizamos a pesquisa com alunos de 9 cursos, sendo 4 cursos do eixo Educação e 5 cursos do eixo Letras. O total de entrevistados é de 134 alunos. Como nosso foco são profissionais da educação, o número de respondentes foi reduzido para 122 alunos, o que representa 29% da população.

5.7 Coleta de dados

A coleta de dados foi organizada de forma a responder com maior segurança ao problema apresentado, contemplando as seguintes etapas:

- Pesquisa bibliográfica em livros, revistas especializadas, artigos acadêmicos, dissertações, teses, visando consolidar um pensamento sobre as Instituições de Ensino, a formação dos professores e a motivação para a busca de cursos de pós-graduação;
- Na internet, foram pesquisados dados estatísticos oficiais sobre instituições de ensino superior e sobre os indicadores de ensino no país, no estado de Pernambuco e no município do Recife, além de artigos acadêmicos, jornais e periódicos;
- Pesquisa de campo, a partir de coleta de dados baseado em questionário semiestruturado respondidos pelos participantes de cursos de pós-graduação *lato sensu*.

A pesquisa de campo teve por base o método Análise de Conteúdo, que, conforme Vergara (2008, p. 15), “é considerada uma técnica para tratamento de dados que visa identificar o que está sendo dito a respeito de determinado tema”.

O método foi escolhido por admitir tanto abordagens quantitativas quanto qualitativas o que representa dois aspectos de análise de grande importância para a presente pesquisa. Suas principais características referem-se à possibilidade de atender a fins exploratórios, exige categorização, podendo ser tratada grande quantidade de dados, inclusive com a ajuda de sistemas específicos de computador.

Outra característica importante do método a ser ressaltada é quanto à análise dos dados, pois a partir dos dados colhidos em entrevistas as conclusões das análises podem ser generalizadas a partir dos resultados observados daquela amostra de dados. Para isso estaremos utilizando o método indutivo considerando que é o mais adequado diante da

pesquisa. Para isso, Severino (2007, p. 89) esclarece a respeito do método indutivo como sendo “o antecedente são dados e fatos particulares e o conseqüente uma afirmação mais universal. A indução parte, pois de fatos particulares conhecidos para chegar a conclusões gerais até então desconhecidas”.

5.8 Tratamento dos dados

A pesquisa bibliográfica marcou o início dos trabalhos. Levantamentos de teorias, conceitos e experiências nortearam o estudo e, como dito, foram realizadas em livros, revistas, textos e periódicos.

A tabulação foi realizada utilizando os recursos de criação de formulários do software gerenciador de conteúdos POLLUX-WEB, da empresa POLLUX SOLUTIONS. Seguem abaixo algumas características do software:

Desenvolvido em VB6, ASP, HTML e Javascript.

Hospedagem em servidor WIndows 2008 R2 Datacenter.

Banco de dados MySQL 4.1.

Após delimitarmos as frequências para cada questão, realizamos o processo de análise dos percentuais envolvidos em cada situação para podermos formular um entendimento do perfil dos respondentes.

No quadro de itens de *Likert*, o tratamento teve que ser de forma mais aperfeiçoada de modo a ser consolidado em categorias que melhor indiquem a delimitação desses fatores. Essas categorias são consideradas, no presente trabalho, como sendo os fatores motivacionais que mobilizam esses profissionais para a sua participação em cursos de pós-graduação *lato sensu*.

Da mesma forma, as questões objetivas - **ao término desse curso de especialização você espera ter adquirido quais competências? e de que forma esse curso de especialização pode contribuir para a melhoria de sua prática profissional?** - foram analisadas à luz das categorias provenientes dos itens de *Likert*, numa perspectiva de validar os fatores motivacionais envolvidos, além de identificar outros fatores que porventura não estavam contidos nos itens de *Likert*.

Os resultados dessa pesquisa subsidiarão o estudo de forma a criar uma ideia a respeito do problema apresentado, e estabelecer se a busca pelos cursos de especializações revela motivos que possam contribuir efetivamente para a melhoria da prática docente.

5.9 Limitação do método

Para Vergara (2008), a análise de conteúdo leva em consideração a possibilidade de um grande número de informações. Nesse sentido, o pesquisador deve ficar atento à organização dos dados e às categorizações que devem manter uma identidade para cada categoria. Considerando as frequências, pode-se correr o risco de perder o que está ausente ou raro e que seja importante para o estudo.

Ao interpretar as respostas e o contexto apresentado pelo entrevistado, o pesquisador pode, a partir de sua experiência de vida, de seus preconceitos e de suas percepções incorrer em erros, podendo decifrar as informações recebidas de modo a desvirtuá-las e direcioná-las para um entendimento diferente do que está sendo apresentado e da realidade vivida pelos profissionais entrevistados, especialmente nas questões abertas onde os indivíduos podem colocar questões pessoais em suas respostas.

PARTE II – ANÁLISE DOS RESULTADOS

CAPÍTULO 6 O CONHECIMENTO REFLETIDO NA PRÁTICA

Com o intuito de permitir maior objetividade na apresentação dos dados, das análises e dos resultados dos questionários, conforme apêndice, da presente pesquisa e com isso possibilitar uma melhor compreensão do estudo proposto, optamos por dividir a apresentação dos dados contemplando os seguintes itens:

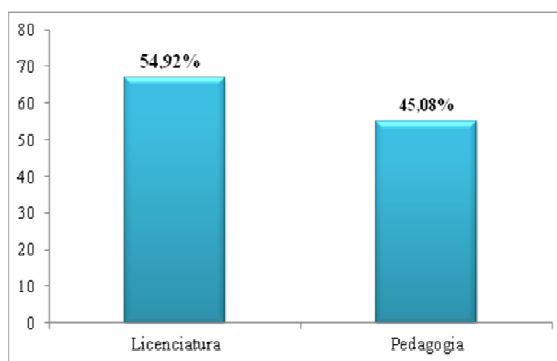
- Perfil dos respondentes
- Análise dos fatores motivacionais
- Análise das expectativas dos respondentes em relação às futuras competências adquiridas
- Análise das contribuições do curso para a melhoria da prática profissional dos respondentes

6.1 Perfil dos Respondentes

A pesquisa foi realizada no mês de junho de 2012 e teve como respondentes 134 alunos de nove cursos de especialização oferecidos pela FAFIRE. Como 12 alunos não são portadores de graduação em licenciatura e pedagogia, resolvemos descartá-los, perfazendo, portanto, um total final de 122 respondentes, conforme demonstra o anexo contendo a resposta dos alunos ao questionário proposto.

Acrescentamos ainda que, desses respondentes considerados para o estudo, 67, isto é, 55% possuem graduação em licenciatura e 55, que corresponde a 45%, possuem graduação em pedagogia, conforme gráfico 1. Nesse caso temos basicamente um grupo de respondentes composto de professores.

Gráfico 1 – Graduação

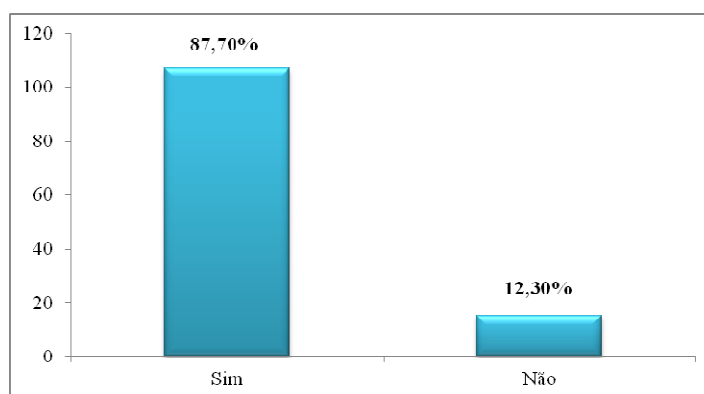


Apesar de insignificante o número de alunos com graduação diferente da nossa proposta, é válido atentarmos para o fato de que um pequeno percentual de graduados opta por realizar cursos diferentes da área de formação, talvez por identificação com as temáticas propostas, por curiosidade ou até mesmo para melhorar seu currículo sem maiores preocupações com a área da graduação. Nesse estudo percebemos que 12 respondentes não foram considerados por possuírem graduação não compatível com o objeto da pesquisa. São alunos com graduações em administração, psicologia, farmácia, publicidade e propaganda, serviço social, turismo e zootecnia. Esse número corresponde a aproximadamente 9% do total de nossos respondentes.

Na questão referente ao trabalho verificamos também que a maioria dos entrevistados está empregada, representando 87,70% dos respondentes, conforme gráfico 2. O número é esperado, pois, por ser uma instituição onde os alunos devem pagar as mensalidades e, considerando a renda desses alunos, podemos inferir que, para a realização do curso, é necessário que eles tenham alguma atividade econômica.

Verificamos ainda o esforço desses profissionais em se manterem ampliando seu conhecimento, pois além da baixa renda, conseguem trabalhar e estudar demonstrando com isso certo esforço de sua parte para conseguir participar de cursos de pós-graduação.

Gráfico 2 - Trabalha Atualmente

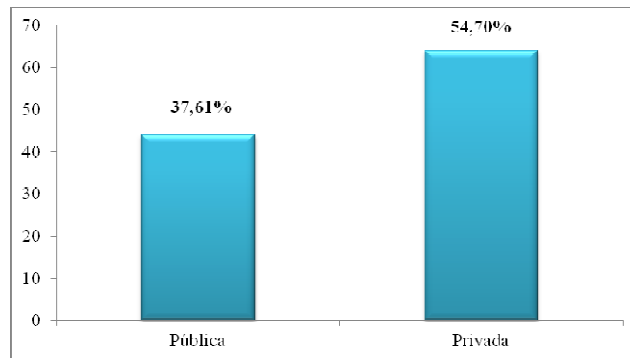


Quando analisamos o tipo de instituição em que trabalham, conforme gráfico 3, podemos verificar que a maioria são trabalhadores da iniciativa privada. Um fator que pode estar contribuindo para esse resultado pode ser o nível de exigência na rede privada, ou ainda, a necessidade desse aluno, apesar de estar empregado, em buscar ampliar sua empregabilidade para conseguir melhor pontuação nos concursos públicos, com isso conseguir um segundo vínculo empregatício, ou, como nos casos dos professores que

trabalham na iniciativa privada, conseguir um emprego público que lhe dê a segurança da estabilidade.

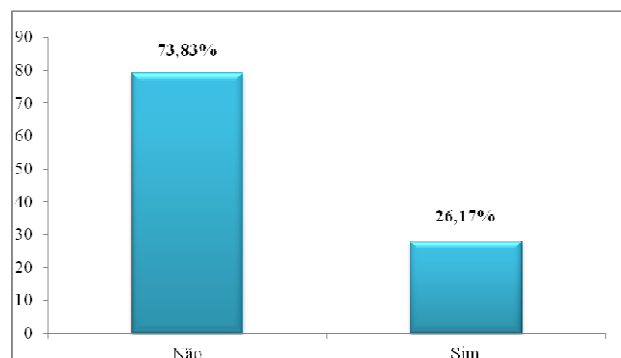
Outra variável que pode estar interferindo para que o número de participantes de instituições públicas seja menor refere-se ao incentivo oferecido pelos órgãos públicos para a realização das pós-graduações gratuitamente e principalmente em instituições federais. Portanto, em relação ao dado apresentado, não podemos estabelecer que quem está em instituição pública tende a não fazer cursos de especialização. Para isso seria necessário ampliarmos o presente estudo, o que não é o nosso foco no momento.

Gráfico 3 - Tipo de instituição em que exerce sua profissão



Em relação às organizações em que trabalham, 26% recebem incentivo para fazer o curso de especialização, conforme gráfico nº 4. Desses, 29% têm acréscimo salarial e 37% recebem incentivo moral.

Gráfico 4 - Incentivo da Empresa



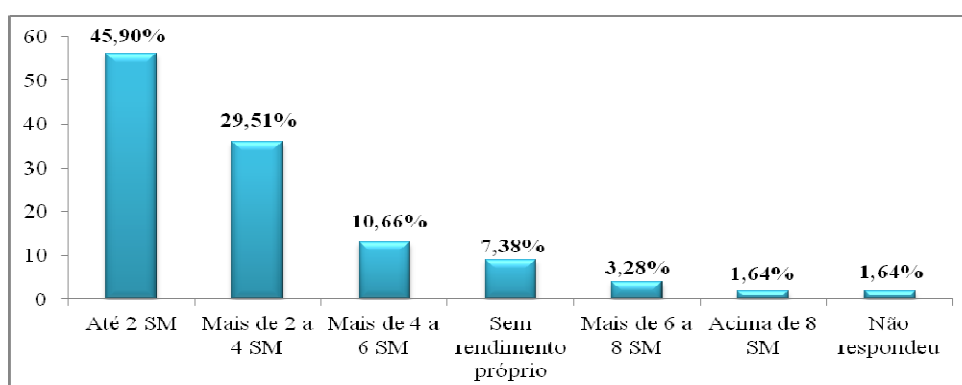
Como observamos no gráfico 4, 74% dos alunos dos cursos de especialização que estão empregados não recebem incentivos, apesar de a legislação garanti-los objetivando a melhoria da formação continuada de nossos professores, conforme delimita a LDB e os

Planos Nacionais de Educação. O processo de valorização do professor, em relação à formação continuada, vem se ampliando de forma lenta em relação à urgência de capacitação desses profissionais. Scheibe (2010), em seu artigo intitulado: “Valorização e Formação dos Professores para a Educação Básica: Questões Desafiadoras para um Novo Plano Nacional de Educação”, nos mostra a importância em se incentivar a participação dos professores em cursos de pós-graduação entre outros que podem contribuir para a melhoria de sua prática em sala de aula. A autora vai além de incentivos pontuais e alerta que “as demandas por formação adequada necessitam de apoio do poder central para levá-las a bom termo” (SCHEIBE, 2010, p. 995).

Ao avaliarmos os números referentes à renda própria dos respondentes, a partir do gráfico 5, chegamos à conclusão que se trata de um grupo onde 46% ganham até dois salários mínimos e 29,5% entre dois e quatro salários mínimos. Nesse contexto podemos afirmar que um grupo significativo de 75,5% ganha até quatro salários mínimos. Um valor pequeno se considerarmos outras atividades, como é o caso do engenheiro que tem seu salário regularizado e determinado pela Lei 4.950-A/66 (BRASIL, 1966), como sendo 6 salários mínimos para uma jornada de 6 horas diárias e o professor, com o último reajuste do piso salarial nacional (BRASIL, 2008), recebe a quantia de R\$ 1.451,00, que corresponde a 2,33 salários mínimos para uma jornada de no máximo 40 horas semanais. Em nosso estudo, ao compararmos o salário dos engenheiros veremos que os professores continuam em desvantagem salarial.

Em relação aos salários percebemos ainda a possibilidade de uma carga horária maior do professor em relação ao engenheiro, causando uma maior distorção entre os valores com desvantagem para o professorado, pois recebem o piso nacional para uma carga horária que pode chegar a 40 horas semanais, enquanto que para o engenheiro tem carga horária máxima de 30 horas semanais.

Gráfico 5 - Renda Própria



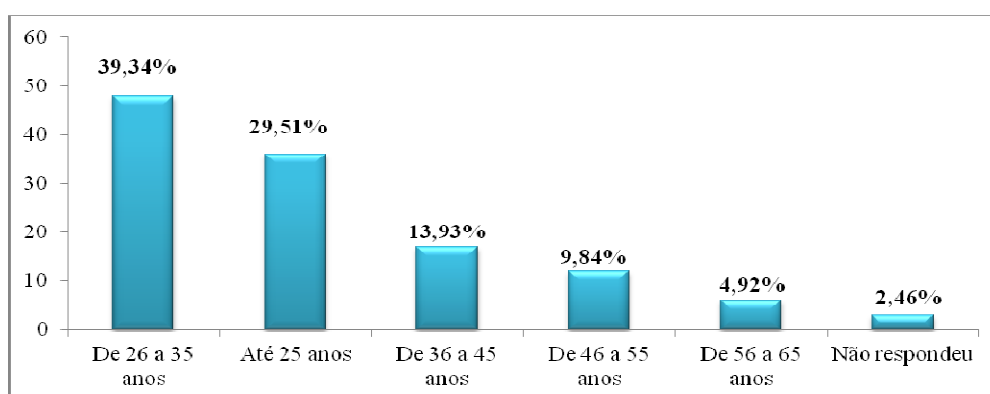
Ainda em relação ao salário do docente, Vianna (2001, p. 91) chama a atenção para a questão feminina e o salário, nos mostrando que os baixos salários podem estar relacionados ao grande número de mulheres na profissão:

... o contínuo processo de arrocho salarial e as precárias condições de trabalho – que caracterizam igualmente tantas outras ocupações femininas – são características ainda muito presentes na docência e retratam um quadro de desencanto muitas vezes encarado como irreversível pelos professores.

Um ponto a ser observado é o valor pago por esses professores para participarem dos cursos. Como a dependência administrativa da instituição é de natureza privada, esses alunos têm que arcar com um custo médio mensal de R\$ 285,00 (duzentos e oitenta e cinco reais). Para 45,90% dos alunos, esse valor representa 23% de sua renda sem contar com os gastos provenientes de passagens, material didático, entre outros itens. Consideramos um custo difícil de saldar, nos causando a impressão de que esses alunos fazem um esforço adicional para poderem se manter nos cursos e investir na melhoria do seu perfil profissional.

Conforme os gráficos 6 e 7, a maioria dos respondentes é composta por mulheres (84,43%). 69% têm até 35 anos, além disso, percebemos na pesquisa que 69% têm até três anos de formado. Trata-se de um grupo onde a maioria é de mulheres, de jovens e de recém-formados.

Gráfico 6 - Idade

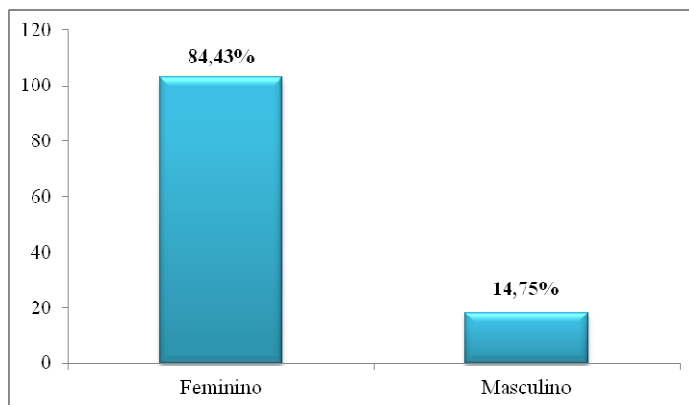


No que se refere à idade, Sampaio e Marim (2004) nos mostram que existe uma tendência para que esse profissional ingresse na carreira logo após sua formação devido à universalização do ensino básico e à quantidade de vagas abertas nas unidades educacionais, tornando a demanda crescente. Para os autores, “o Brasil é o segundo país mais jovem em matéria de docentes da educação primária” (2004, p. 1206). Esse fato é verificado em nosso

estudo.

Em relação ao item gênero, sabemos que na maioria nas redes de ensino, o predomínio de mulheres é grande na docência. O presente estudo nos mostra a realidade brasileira e nossa pesquisa indica que 84% dos respondentes são mulheres, conforme gráfico 7:

Gráfico 7 - Sexo



Existe uma perspectiva histórica da mulher na docência. É importante ressaltar que desde o primeiro censo do professor em 1997, o INEP apresentou dados que, praticamente, perduram até os dias atuais. Na época, o percentual de mulheres na carreira docente era de 86% contra 14% de homens. O fenômeno tem origem na própria história do Brasil quando nos últimos anos do Império, as mulheres assumem a função de professoras fazendo parte do quadro de funcionários públicos. Os próprios cursos de magistério eram destinados às mulheres, antigamente denominadas de normalistas. Atualmente, segundo o censo realizado em 2007, temos 82% de mulheres na docência e com idade média de 38 anos.

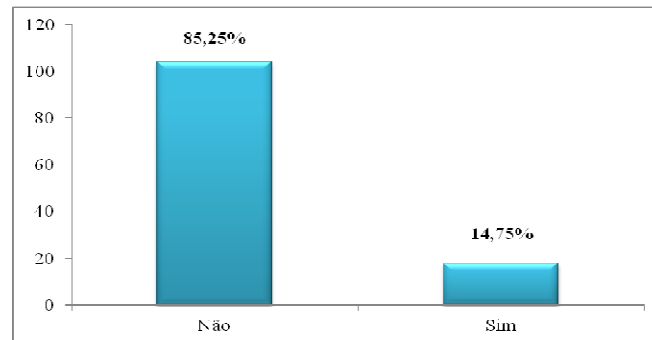
Vianna (2001, p. 90) traduz essa tendência ressaltando que “o processo de feminização do magistério associa-se às péssimas condições de trabalho, ao rebaixamento salarial e à estratificação sexual da carreira docente, assim como a reprodução de estereótipos por parte da escola”.

Outro fator preponderante são as características próprias das mulheres para o cuidado e a educação de outro ser humano. Para isso, Vianna (2001, p. 93) também ressalta que “o cuidado, por exemplo, é visto como uma característica essencialmente feminina – para alguns uma responsabilidade natural, para outros, fruto da socialização das mulheres”.

Em relação ao pouco tempo de formado, podemos considerar que esses alunos logo após sua graduação ingressaram nos cursos de pós-graduação para melhorar seu perfil profissional. Outro dado importante é que 85%, conforme gráfico 8, estão cursando sua

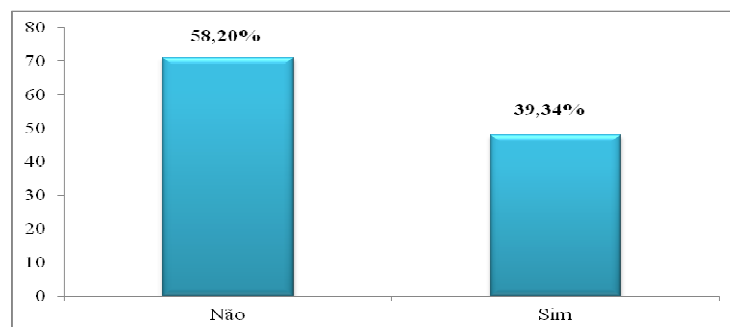
primeira pós-graduação, talvez por ser um grupo relativamente jovem, e que não teve outra oportunidade devido ao pouco tempo de formado.

Gráfico 8 - Especializações



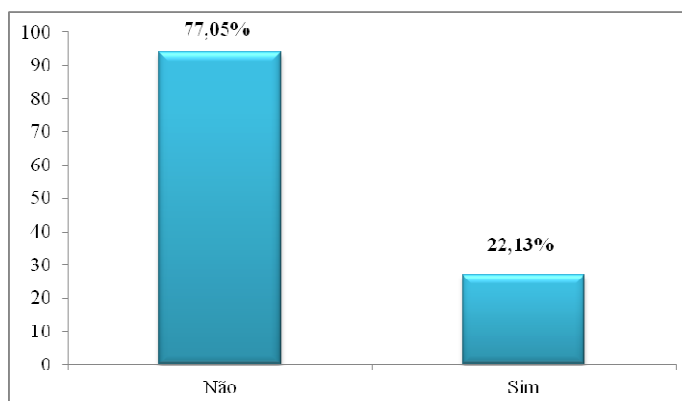
Outro ponto pesquisado foi sobre os incentivos recebidos pela instituição de ensino e pela empresa em que trabalha. Pudemos perceber que 39% dos respondentes, conforme gráfico 9, recebem incentivo da FAFIRE para participarem dos cursos, e que em sua maioria os incentivos referem-se à diminuição do valor das mensalidades.

Gráfico 9 - Incentivo da FAFIRE



Na FAFIRE existem incentivos para que os alunos da graduação continuem seus estudos na pós-graduação, com isso esses alunos têm mais um estímulo para continuar investindo na ampliação dos conhecimentos. Trata-se de uma política institucional corriqueira entre as instituições privadas e bem recebida pelos alunos. Para esse caso observamos que 22,13%, conforme gráfico 10, dos alunos são ex-alunos da FAFIRE, o que facilita a esses jovens continuarem a investir em sua formação continuada, considerando a baixa renda recebida, conforme verificado.

Gráfico 10 - Concluiu a graduação na FAFIRE



Além de incentivo por ser ex-aluno, existem outros motivos que levam os alunos a conseguirem diminuir suas mensalidades. No caso, conforme o presente estudo, 39,34% dos alunos conseguiram incentivo da FAFIRE, informando os seguintes motivos: ex-aluno, funcionário público, educa mais Brasil, trabalha em instituição parceira, a instituição concedeu, análise sócio-econômica, entre outros.

Diante do exposto e em um breve resumo, podemos afirmar que a amostra de nossa pesquisa é formada preponderantemente por mulheres com até 35 anos, com formação em licenciatura ou pedagogia, onde a maioria encontra-se em alguma atividade econômica com renda de até 4 salários mínimos, participando do primeiro curso de especialização.

6.2 Análise dos Fatores Motivacionais

No questionário proposto, com o qual realizamos a coleta de dados existe uma questão de número 12 que solicita ao respondente escolher a resposta mais adequada sobre os motivos que o levaram a fazer o curso de especialização. Esses motivos vão contribuir para a formação de categorias que se consolidaram como sendo os fatores motivacionais que estimulam os professores a participarem de cursos de especialização. Os itens estão estruturados conforme o modelo de *Likert*, perfazendo um total de 16 itens com as seguintes possibilidades de respostas: Concordo, Concordo Parcialmente, Nem Concordo e Nem discordo, Discordo Parcialmente e Discordo.

Os 16 itens que os respondentes tiveram que avaliar e responder foram escolhidos de modo a obtermos uma visão geral em relação ao contexto vivido pelos indivíduos. Com isso optamos por disponibilizar nos questionários os seguintes itens: a) Atender solicitação da

família; b) Prazer e satisfação pessoal; c) Melhorar minha imagem diante da minha família e de meus colegas; d) Ampliar meu nível de escolaridade para seguir carreira acadêmica (Mestrado e Doutorado); e) Ampliar meus conhecimentos; f) Atualizar o conhecimento; g) Qualificar minha prática pedagógica; h) Facilitar o processo de aprendizagem do aluno; i) Melhorar o meu currículo e com isso minha competitividade no mercado de trabalho; j) Conhecer outros profissionais-formação de rede; k) Melhorar minha competitividade em concursos públicos; l) Solucionar problemas específicos na prática profissional; m) Melhorar minha qualificação para exercer cargo de gestão; n) Melhorar meu salário; o) Complementar lacuna de conhecimentos deixada pela graduação; p) Aproveitar o incentivo oferecido pela instituição em que trabalho (pagamento das mensalidades/liberação de carga horária/outro).

Os itens propostos na questão nº 12 e que foram organizados de modo a constituírem-se em categorias têm características para formação destas categorias conforme preceituam Laville e Dionne (1999), que nos orientam sobre o recorte de conteúdos em unidades de análise sendo palavras, expressões, frases ou enunciados que se refiram às intenções da pesquisa. Com isso é possível relacionar todas as questões e categorizá-las em itens que contribuem para uma melhor explanação e compreensão dos resultados.

Dentre os itens apresentados foi possível categorizá-los para facilitar o nível de entendimento a partir das categorias que denominamos de fatores motivacionais como segue:

1. Pessoal
2. Profissionalidade e Prática Docente
3. Empregabilidade
4. Salarial
5. Complemento da Formação Inicial
6. Incentivo

6.2.1 Fator Motivacional: Pessoal

O fator motivacional denominado Pessoal se refere às situações que, quando ocorrem, envolvem o respondente de forma a confortá-lo e satisfazer uma necessidade individual com consequência principal para ele próprio, sem buscar relação direta com sua prática docente ou seu desejo de ampliar o conhecimento.

Para a consolidação desse fator, foram tabuladas as questões referentes aos itens a, b, c e j, quais sejam:

- a) atender solicitação da família
- b) prazer e satisfação pessoal
- c) melhorar minha imagem diante da minha família e de meus colegas
- j) conhecer outros profissionais – formação de rede

Dentre as 488 possibilidades de respostas, considerando 122 respondentes e quatro questões, temos os resultados na tabela 8:

Tabela 8 - Fator Motivacional: PESSOAL

RESPOSTA	QUANTIDADE DE RESPONDENTES	PERCENTUAL
Concordo	187	38%
Concordo Parcialmente	73	15%
Nem Concordo e Nem Discordo	58	12%
Discordo Parcialmente	11	2%
Discordo	120	25%
Não respondeu	39	8%

Fonte: Elaboração própria

Com esses dados, percebemos que 53% dos respondentes concordam ou concordam parcialmente que questões voltadas para satisfação pessoal têm importância em suas vidas. Esse resultado pode ter relação com a característica da amostra onde a maioria são professoras, isto é, mulheres com características mais voltadas para a satisfação da família e a satisfação própria.

6.2.2 Fator Motivacional: Profissionalidade e Prática Docente

O fator motivacional denominado Profissionalidade e Prática Docente é a segunda categoria analisada e seu significado e importância vêm sendo estudados por diversos autores. A Profissionalidade refere-se a uma autoavaliação do professor a respeito de sua atuação em sala de aula e o seu movimento para a busca de alternativas formativas que minimizem suas dificuldades e melhore o seu desempenho profissional e sua prática docente. Parece-nos ser uma atitude mais focada na busca de soluções de problemas e déficits existentes em sua atuação, como nos mostra Almeida (2006, p. 84) onde sugere que o conceito de profissionalidade docente se configura como sendo um

...processo de construção/reconstrução das respostas práticas (saberes profissionais) dos docentes frente às questões que se apresentam na sala de

aula, na escola, na relação com os demais profissionais, com os pais, com a sociedade enfim, e que se traduz na reconfiguração do modo de ser do professor e de estar na profissão.

Almeida (2006) ainda acrescenta que os componentes que dão sustentação à profissionalidade docente referem-se às funções voltadas para a sala de aula, tais como ensinar, orientar o estudo, preparar as aulas, preparar materiais, entre outros, e que essas funções,

...pressupõe um conjunto de conhecimentos teóricos e práticos, que é adquirido ao longo de toda a vida profissional, por meio de situações formativas formalmente organizadas (como os cursos), ou vividas cotidianamente no trabalho, ou nos momentos em que se planeja, avalia, reflete, discute o próprio trabalho. Portanto a profissionalidade vai sendo forjada continuamente, à medida em que os professores vão produzindo as respostas práticas às questões que se apresentam na sala de aula, na escola, na relação com os demais profissionais, com os pais, com a sociedade enfim (2006, p. 99).

Portanto, assevera Almeida (2006), que a profissionalidade tem como resultado o “como” (grifo nosso) os professores constroem seus modos de ser e de responder às expectativas do trabalho através dos aportes teóricos e dos saberes adquiridos e que, portanto, se configura como provisório ou em permanente processo de re-elaboração.

Em complemento ao que Almeida sugere como conceito de profissionalidade, Alarcão (1998) considera o tema como a adequação que é provocada pelo professor em resposta às exigências de sua profissão. Ainda lembra a autora que o docente “tem uma responsabilidade especial sobre sua actuação” (1998, p. 104).

É importante ressaltar que o termo Prática Docente está entendido, na presente pesquisa, como sendo, de uma forma mais simplista, as atividades do professor em sala de aula, sendo, portanto, uma consequência da profissionalidade.

Com o resultado observado, podemos inferir que um dos principais fatores motivacionais que levam os professores a buscarem aprimoramento através de cursos de especialização é motivado por sua profissionalidade e, conseqüentemente, a sua necessidade de melhorar sua prática em sala de aula, talvez pelos desafios que enfrentam cotidianamente ou até mesmo por conta de deficiências em sua formação inicial. Nesse ponto, Leite (2005) nos apresenta duras críticas em relação à formação do docente. Informa a autora que alguns estudos mostram que os professores não estão sendo bem formados para a realidade da escola e as demandas da sociedade. Com isso, esses profissionais, percebendo-se com necessidades de melhorias em sua atuação, buscam ampliar sua formação para lidar com o difícil processo

de ensino-aprendizagem junto com seus alunos.

Para tanto, Leite (2005) faz uma observação para as instituições formadoras, alertando que é preciso que a formação desses professores possibilite o saber lidar com o processo formativo dos alunos em suas várias dimensões, englobando, inclusive, a dimensão afetiva da educação e a ética.

Nesse sentido, a responsabilidade da formação transcende qualquer planejamento estático, considerando que a sociedade vem amadurecendo conceitos, ampliando sua cultura e intervindo muito mais nas decisões significativas para sua comunidade.

Outro motivo relevante pode ser a insuficiência de conhecimentos teóricos para embasar as aulas, proporcionando insegurança aos professores. Provavelmente essa deficiência deve ocorrer devido à qualidade da formação inicial vivida.

Um estudo realizado por Rapaport e Silva (2006), com 34 professores de diversas unidades educacionais, nos mostra que os professores trabalham sem priorizar, ou dar a devida importância, aos teóricos e teorias que dão sustentação à sua prática. Os dados indicaram que os professores executam uma prática descontextualizada da teoria, guiando-se muito mais pelo senso comum e a intuição. Os que insistiram em dizer que se baseia em alguma teoria não conseguem fortes argumentos no momento em que vão justificar a teoria escolhida.

Considerando que 71% dos respondentes da amostra são professores atuantes, podemos considerar que o fator em apreço tem um significado expressivo conforme Tabela 9.

Tabela 9 - Fator Motivacional: Profissionalidade e Prática Docente

RESPOSTA	QUANTIDADE DE RESPONDENTES	PERCENTUAL
Concordo	521	85%
Concordo Parcialmente	47	8%
Nem Concordo e Nem Discordo	4	1%
Discordo Parcialmente	1	0%
Discordo	13	2%
Não respondeu	24	4%

Fonte: Elaboração própria

Observamos que 85% dos respondentes consideram concordam com os itens que têm relação com esse fator, além disso, temos um grupo de 8% de respondentes que concorda parcialmente com os itens que compõem a categoria em questão. Ao somarmos ao percentual de respondentes que estão de acordo com os itens, temos que 93% dos respondentes estão

preocupados em melhorar sua atuação em sala de aula e para isso buscam ampliar seu conhecimento através dos cursos de especialização.

Os itens de *Likert* que melhor se enquadram para a composição da categoria que representa o fator motivacional profissionalidade e prática docente foram:

- e) ampliar meus conhecimentos
- f) atualizar o conhecimento
- g) qualificar minha prática pedagógica
- h) facilitar o processo de aprendizagem do aluno
- l) solucionar problemas específicos na prática profissional

Para a consolidação do resultado para esse fator motivacional, tivemos 122 respondentes para os 5 itens num total de 610 respostas, conforme Tabela 9.

6.2.3 Fator Motivacional: Empregabilidade

Os itens envolvidos nessa categoria são:

- d) ampliar meu nível de escolaridade para seguir carreira acadêmica (Mestrado e Doutorado)
- i) melhorar meu currículo e com isso minha competitividade no mercado de trabalho
- k) melhorar minha competitividade em concursos públicos
- m) melhorar minha qualificação para exercer cargo de gestão

A consolidação desses itens para 488 respostas nos mostra que 73% dos respondentes concordam em melhorar sua formação para conseguir melhorar sua empregabilidade, conforme tabela 10:

Tabela 10 - Fator Motivacional: Empregabilidade

RESPOSTA	QUANTIDADE DE RESPONDENTES	PERCENTUAL
Concordo	357	73%
Concordo Parcialmente	45	9%
Nem Concordo e Nem Discordo	24	5%
Discordo Parcialmente	3	1%
Discordo	40	8%
Não respondeu	19	4%

Fonte: Elaboração própria

O termo empregabilidade foi amplamente divulgado pela mídia e nas universidades de administração, sendo um tema em que alguns autores têm se esforçado para conceituá-lo. Em nossa pesquisa, o tema é tratado como um fator motivacional necessário para que os docentes busquem a melhoria de sua formação. Não está diretamente relacionado à prática docente, mas delimita uma postura profissional de se ter conhecimento adequado para se lançar no mercado de trabalho.

Nesse caso, os professores sentem a necessidade de melhorar o seu nível de empregabilidade e competitividade no mercado de trabalho. Para tanto, participam de cursos de especializações, para poderem estar em melhores condições para obter um emprego que lhe proporcione melhores condições de vida.

Esses professores, ao participarem dos cursos de pós-graduação, além de melhorarem sua prática profissional, querem também melhorar a sua empregabilidade. O termo empregabilidade não é novo, surgiu na década de 90, e conforme Saviani (1997, p. 29), “surgiu como um grande alerta para o indivíduo, para o profissional de qualquer atividade e nível”. Para o autor, é necessário termos uma postura de “não mais parar” de aprender. Para Saviani (1997), o termo deve ser entendido como sendo uma melhoria contínua do conhecimento, das habilidades e do comportamento. Dessa forma seu desejo de possuir um melhor perfil curricular, digamos que atrativo para o mercado de trabalho, é o que podemos chamar de empregabilidade. O termo difere das características de profissionalidade por estar voltado para o mercado de trabalho e não diretamente para solução de problemas em sua prática cotidiana em sala de aula, sua prática docente.

6.2.4 Fator Motivacional: Salarial

Outro fator motivacional estudado na pesquisa refere-se à questão salarial como mobilizadora desses alunos para buscarem capacitação e tem como item de análise o que segue:

n) melhorar meu salário

Para esse fator, percebemos, conforme Tabela 11, que 70% concordam e têm interesse em melhorar seu salário, a partir da ampliação de sua formação.

Tabela 11 - Fator Motivacional: Salarial

RESPOSTA	QUANTIDADE DE RESPONDENTES	PERCENTUAL
Concordo	85	70%
Concordo Parcialmente	15	12%
Nem Concordo e Nem Discordo	6	5%
Discordo Parcialmente	0	0%
Discordo	9	7%
Não respondeu	6	5%

Fonte: Elaboração própria

Apesar do esforço dos docentes para a melhoria de sua condição curricular, sabemos que, muitas vezes, o retorno salarial é insignificante, tendo em vista o perfil de nossos respondentes em relação ao seu salário, como já pudemos observar. Isso provoca certa vulnerabilidade na carreira do docente. Alguns autores chamam a atenção para a situação, a exemplo de Lemos, França e Machado (2002, p. 146) que denunciam essa vulnerabilidade nas instituições públicas, como podemos perceber a seguir:

A carreira docente vem sendo submetida a diversas situações que não estimulam mudanças. Há uma histórica desvalorização do professor com atribuição de baixos salários, instabilidade profissional, principalmente, porque, em sua maioria eles são contratados e não concursados para ingressar na carreira.

Essa situação não se restringe apenas à carreira docente de ensino básico, os professores das Instituições Superiores de Ensino e de Universidades vivem o mesmo dilema, como nos mostram Pereira e Martins (2002, p. 113): “a realidade retrata uma carreira quase inexistente, com condições de trabalho aviltados pouca retribuição financeira e discutível reconhecimento social”.

Os resultados ficam ainda mais significativos se juntarmos os resultados concordo e concordo parcialmente, pois obteremos o percentual de 82% de alunos respondentes que pensam na melhoria salarial como um motivador para a realização do curso.

6.2.5 Fator Motivacional: Complemento da Formação Inicial

Significativo também se mostra o resultado das respostas do fator denominado como Complemento da Formação Inicial. Para esse fator, verificamos que 61% dos alunos, conforme Tabela 12, que participam dos cursos de especialização têm como fator motivacional a complementação da formação inicial.

Tabela 12 - Fator Motivacional: Complemento da Formação Inicial

RESPOSTA	QUANTIDADE DE RESPONDENTES	PERCENTUAL
Concordo	74	61%
Concordo Parcialmente	21	17%
Nem Concordo e Nem Discordo	7	6%
Discordo Parcialmente	2	2%
Discordo	13	10%
Não respondeu	5	4%

Fonte: Elaboração própria

Esse fator teve sua análise baseada no item:

o) complementar lacuna de conhecimentos deixada pela graduação.

O percentual de resposta é significativo, principalmente quando adicionamos 17% de respostas concordo parcialmente, perfazendo um total de 78% entre concordo e concordo parcialmente. Isso demonstra e representa claramente o que está sendo discutido no presente trabalho, como também denuncia a realidade das IES no Brasil, conforme escreve Sheibe (2010). Segundo os estudos dessa autora, a maioria dos professores submete-se a uma formação inicial precária,

O setor privado responde por cerca de 74% das matrículas em cursos de graduação presenciais no Brasil, a maior parte em instituições não universitárias, sobretudo em cursos noturnos. Tais instituições apresentam em geral, situação mais precária para a oferta dos cursos. Devido ao menor custo de oferta, as licenciaturas são, historicamente, privilegiadas por essas instituições. A maior parte dos professores no Brasil, portanto, é formada em instituições não universitárias e em cursos ofertados no período noturno (SCHEIBE, 2010, p. 984).

Essa busca pela formação contínua numa perspectiva de melhoria da prática pedagógica também reflete as deficiências da formação inicial, pois as instituições formadoras não valorizam a experiência vivenciada em sala de aula além de não ter sua teoria vinculada aos problemas da realidade escolar, como acentua Caldeira (1995, p. 6):

[...] um dos grandes problemas da formação inicial do professorado é a desvinculação entre os conteúdos de formação e a realidade escolar, uma vez que as propostas de formação apresentam, em geral, uma cisão entre a teoria e a prática.

Não é por acaso que o fator relacionado com a prática docente tem resultado tão

expressivo, além da baixa qualidade de ensino nas faculdades formadoras de professores, temos uma deficiência na formação que se refere à separação da teoria com a prática o que pode causar insegurança no profissional.

6.2.6 Fator Motivacional: Incentivo

Por fim, contemplamos ainda um último fator motivacional que trata dos incentivos recebidos pela empresa para estimular o docente a participar dos cursos.

Apesar de pouco significativo, conforme tabela 13, devido ao percentual de respondentes ter sido de aproximadamente 10%, o que nos chama a atenção, na verdade, é o percentual de discordância do fator, sendo 64%.

Tabela 13 - Fator Motivacional: Incentivo da Empresa

RESPOSTA	QUANTIDADE DE RESPONDENTES	PERCENTUAL
Concordo	12	10%
Concordo Parcialmente	7	6%
Nem Concordo e Nem Discordo	10	8%
Discordo Parcialmente	2	2%
Discordo	78	64%
Não respondeu	13	10%

Fonte: Elaboração própria

Ao nosso entender, reforça ainda mais a ideia de que a grande necessidade do professor em melhorar seu currículo, qualificar sua prática e ampliar seus conhecimentos, está muito mais voltada para questões de decisão pessoal e profissional do que uma atitude estimulada por incentivos oferecidos pelas empresas em que trabalham.

Dentro de uma visão mais geral, e numa tentativa de analisarmos os dados em conjunto e com uma maior clareza, podemos apresentar esses resultados referentes aos fatores motivacionais, conforme a tabela 14.

Tabela 14 - Fatores Motivacionais

Fatores Motivacionais	Concordo	Concordo Parcialmente	Nem conc. e nem disc.	Disc. Parcialmente	Discordo	Não Respondeu
Profissionalidade e Prática Docente	85%	8%	1%	0%	2%	4%
Empregabilidade	73%	9%	5%	1%	8%	4%
Salarial	70%	12%	5%	0%	7%	5%
Complementar a Formação Inicial	61%	17%	6%	2%	10%	4%
Pessoal	38%	15%	12%	2%	25%	8%
Incentivo da Empresa	10%	6%	8%	2%	64%	10%

Fonte: Elaboração própria

Nessa perspectiva, ao apreciarmos os resultados dos fatores motivacionais em conjunto, podemos deduzir que, para nossa amostra, o fator Profissionalidade e Prática Docente constitui-se como o mais significativo em relação aos outros fatores. 85% dos respondentes concordam que o fator mobilizado para a busca da ampliação dos conhecimentos é a melhoria da profissionalidade e da sua prática em sala de aula.

Considerando que o nosso país necessita de melhorias significativas do processo de ensino aprendizagem e que melhorem nossos indicadores educacionais, o resultado é bastante animador, pois com isso, provavelmente, abrem-se possibilidades de prevenção ao fracasso escolar. Obviamente que existem muitas variáveis que compõem o resultado do aprendizado e do sucesso escolar dos alunos, como nos mostra Marin (1998, p. 8), sobre outras variáveis que devem ser consideradas para explicar esse fracasso escolar:

[...] o baixo status profissional, a baixa remuneração do serviço prestado e as dificuldades para enfrentar eficazmente as características apresentadas pelo corpo docente significam entraves à realização das ideias propostas para a escola, sobretudo para a escola pública. Todos esses fatores contribuem para a produção do fracasso escolar e da baixa qualidade do ensino, agravados, no Brasil, pelos alarmantes índices de evasão e repetência.

Afirmamos com isso que existem dificuldades no contexto da comunidade escolar e nas políticas de ensino e que, portanto, o professor não se configura como o principal responsável pelas mazelas da educação, até porque são vítimas também do sistema, pois, como explica Gatti (2010, p. 1359),

Deve ser claro para todos que essa preocupação não quer dizer reputar apenas ao professor e à sua formação a responsabilidade sobre o empenho atual das redes de ensino. Múltiplos fatores convergem para isso: as políticas educacionais postas em ação, o financiamento da educação básica, aspectos das culturas nacional, regionais e locais, hábitos estruturados, a naturalização em nossa sociedade da situação crítica das aprendizagens efetivas de amplas camadas populares, as formas de estrutura e gestão das escolas, formação dos gestores, as condições sociais e de escolarização de pais e mães de alunos das camadas populacionais menos favorecidas (os "sem voz") e, também, a condição do professorado: sua formação inicial e continuada, os planos de carreira e salário dos docentes da educação básica, as condições de trabalho nas escolas.

Porém, não podemos negar que um professor melhor capacitado terá amplas condições de alcançar êxito junto a seus alunos, de construir e conduzir aulas criativas capazes de prender a atenção de seus alunos de modo prazeroso e que demonstre efetividade nas avaliações na área da educação.

Verificamos ainda na tabela 14 que os fatores Empregabilidade, Salarial e Complementar a Formação Inicial com 73%, 70% e 61% respectivamente, estão hierarquicamente posicionados e possuem representatividade para nossa amostra. Ao verificarmos os dados do perfil de nossos respondentes passamos a entender esses percentuais apresentados.

Apesar de termos a maioria dos respondentes exercendo alguma profissão, verificamos que 73% de sua motivação está voltada para a empregabilidade. Isso pode ser consequência de algumas variáveis, tais como: possibilidade de possuir um segundo vínculo empregatício, necessidade de ascensão profissional e ampliação acadêmica.

O fator motivacional relacionado ao salário também pode ser considerado previsível se compararmos ao perfil dos respondentes, especialmente a sua renda. Para ampliar seu salário é necessário melhorar seu currículo. Com isso, as consequências podem relacionar-se à ampliação de vantagem para um novo emprego.

Outro ponto bastante discutido refere-se às deficiências de conteúdos e práticas docentes na formação do professor. Em nosso caso, 61% dos respondentes têm como motivação a melhoria de sua base de conhecimentos adquiridos no processo de formação inicial para com isso poderem sentir-se mais seguros e mais preparados para seu ofício.

Percebemos ainda que fatores motivacionais de ordem pessoal ou referente a algum incentivo oferecido pela empresa não mobilizam nossos respondentes de modo significativo para que participem de cursos de especialização.

Em linhas gerais, podemos descrever nossos respondentes como sendo trabalhadores da educação, que vivem o dilema do aperfeiçoamento contínuo em virtude da necessidade da profissão e das lacunas de uma formação inicial deficiente, não reflexiva e sem relacionar a teoria com a prática docente.

A maioria são mulheres, relativamente jovens, que sentem a necessidade de também ampliar seu horizonte profissional e se lançar no mercado de trabalho de modo mais competente, buscando quase sempre melhorar seu salário, já que a maioria já está inserida no mercado de trabalho.

O que podemos perceber com maior intensidade nos resultados dessa pesquisa foi que os professores pesquisados têm a responsabilidade de estarem constantemente atualizando seus conhecimentos e que avaliam sua atuação em sala de aula, e ao verificarem suas deficiências se incomodam com sua atuação. Isso é importante, considerando a autoavaliação e a ação para a melhoria das dificuldades vividas em sala de aula.

6.3 Análise das Expectativas em Relação às Competências Adquiridas

Para a avaliação da questão de nº 13 do questionário, cuja pergunta foi: Ao término desse curso de especialização você espera ter adquirido quais competências?, tivemos 114 respondentes que forneceram 130 respostas para essa pergunta.

Para fins de análise da questão, optamos também por categorizar as 130 respostas fornecidas. Tomamos por base os fatores motivacionais para verificar se os dados guardam uma relação entre os motivos que levam esses profissionais a buscarem capacitação e sua expectativa em relação às competências que esperam adquirir.

A Tabela 15, considerando a análise das frequências, vem a consolidar o que dissemos em relação aos fatores motivacionais, pois o interesse maior dos nossos docentes é com os resultados de sua prática o que demonstra uma significativa profissionalidade para a resolução de questões consideradas pelo profissional.

Tabela 15 – Competências

FATORES	FREQUÊNCIA	PERCENTUAL
Profissionalidade e Prática Docente	94	72%
Empregabilidade	27	21%
Pessoal	5	4%
Complemento Lacuna da Formação	3	2%
Salário	1	1%

Fonte: Elaboração própria

Constatamos que as respostas tinham relação direta com os fatores motivacionais, mas não com todos. Apenas nas respostas não percebemos nenhuma alusão às questões referentes a incentivo, até porque não tem relação com competência do professor.

O termo competência é aqui utilizado como sendo “um saber agir responsável e reconhecido, que implica mobilizar, integrar, transferir conhecimentos, recursos e habilidades, que agreguem valor econômico à organização e valor social ao indivíduo” (FLEURY; FLEURY, 2001, p. 188). Muitas respostas se apresentam como tratando de várias competências ao mesmo tempo. Todos os enunciados foram considerados para fins de tabulação.

Para melhor esclarecer, acreditamos ser importante apresentarmos evidências que constatarem concepções desses profissionais com a melhoria da sua prática, conforme podemos perceber na escrita, quando os mesmos se referem à importância de adquirir conhecimentos e quais competências:

“Ampliar meus conhecimentos, qualificar minha prática pedagógica e procurar solucionar problemas específicos na prática profissional” (P. 11).

“Ampliar meus conhecimentos, aprimorar minha prática pedagógica e atuar na área de gestão” (P. 12).

Qualificar minha prática pedagógica. Facilitar minha prática no processo de aprendizagem do aluno. Melhorar meu salário” (P. 3).

“Conhecer novas ferramentas e comportamentos para o exercício de minhas funções e estar melhor preparado para o mercado de trabalho” (P. 38).

“Ser melhor professora e adquirir e acumular mais conhecimentos na minha área, para passar para os meus alunos e ter a competência de passar em um concurso” (P. 100).

“Aprimoramento da minha prática. Alcançar o mestrado” (P. 18).

Ao observarmos esses depoimentos, verificamos muito claramente a existência da autoavaliação dos profissionais da educação frente ao desafio de ensinar. Os verbos nos mostram claramente essa assertiva: ampliar, qualificar, conhecer, adquirir e melhorar, apresentam-se nessas falas relacionando-se sempre com a busca do aperfeiçoamento de sua prática através da ampliação do conhecimento.

Sobre o fator motivacional denominado de empregabilidade, verificamos que 21% dos respondentes querem ter melhores condições para enfrentar o mercado de trabalho, especialmente se esse relacionar-se com o ensino superior. Percebemos ainda a necessidade desses profissionais em solucionar problemas específicos da disciplina ou de comportamento em sala de aula, como podemos observar em suas respostas:

“Entender melhor o meu alunado. - Mudar a forma do ensino da gramática normativa, como também praticar as habilidades da leitura e da escrita diariamente (com artigos, editoriais, etc.)” (P. 2).

“Percepção do universo infanto-juvenil. Conhecimento de técnicas de escrita e temas abordados pelo universo literário infanto-juvenil” (P. 3).

“Compreender melhor o aluno e suas dificuldades de aprendizagem. Competências para lidar com a diversidade da sala de aula. Competências para interagir com o indivíduo enquanto sujeito social” (P. 37).

“Conhecimento das dificuldades de aprendizagem e como solucioná-las” (P. 44).

“Entender melhor como meu aluno aprende e questões voltadas aos problemas de aprendizagem” (P. 62).

“Habilidades específicas não vista na graduação, segurança ao lecionar, compreender melhor os fundamentos da língua inglesa” (P. 82).

Em algumas respostas podemos perceber as deficiências da formação inicial, causando insegurança no profissional ao lidar com seus alunos. Portanto, a formação continuada deve buscar potencializar esses profissionais com a perspectiva voltada para a prática docente, como lembra Alarcão (1998, p.106):

[...] a formação continuada de professores deve visar ao desenvolvimento das potencialidades profissionais de cada um, a que não é alheio ao desenvolvimento de si próprio como pessoa. Ocorrendo a continuidade da formação inicial, deve desenvolver-se em estreita ligação com o desempenho da prática educativa.

Com isso, podemos assumir que, com relação às competências que os alunos esperam adquirir com sua participação no curso, praticamente essas competências estão relacionadas com a profissionalidade e prática docente e empregabilidade, guardando, com esse resultado, uma estreita relação com os resultados relacionados aos fatores motivacionais que levam esses profissionais a participarem do curso.

6.4 Análise das Contribuições do Curso para a Melhoria da Prática Profissional

Nossa última questão apresentada ao respondente foi: de que forma esse curso de especialização pode contribuir para a melhoria de sua prática profissional? Assim como a questão anterior de número 13, trata-se de uma pergunta aberta de difícil interpretação e com necessidade de também categorizarmos suas respostas. A ideia foi a de relacionar as respostas às categorias que os respondentes acreditam que dão sustentação à sua prática pedagógica, tais como: Conhecimento, Relacionamento interpessoal, Postura profissional, Resolução de problemas, Reflexão da prática, Segurança, Inovação, Qualificação curricular e Melhoria salarial. Os resultados estão expostos na Tabela 16.

Tabela 16 - Contribuições para a prática

FATORES	FREQUÊNCIA	PERCENTUAL
Conhecimento	64	56%
Segurança	20	17%
Reflexão da Prática	9	8%
Resolução de Problemas	7	6%
Relacionamento Interpessoal	5	4%
Qualificação Curricular	5	4%
Postura Profissional	2	2%
Inovação	2	2%
Melhoria Salarial	1	1%

Fonte: Elaboração própria

De acordo com os dados apresentados, a busca pelo conhecimento é a grande contribuição que um curso de especialização pode oferecer para a prática docente, de acordo com a visão dos respondentes. Outros itens como segurança, reflexão da prática e resolução de problemas aparecem como contribuições que dão sustentação à prática docente. Os itens como relacionamento interpessoal, qualificação curricular, postura profissional, inovação e melhoria salarial aparecem de forma tímida.

Os itens conhecimento e segurança, juntos, apresentam um índice de 73% como sendo os grandes contribuintes para a melhoria da prática profissional. A responsabilidade é muito grande, o conhecimento é a base para que todos os outros itens se consolidem. O professor não pode parar de estudar, pois a tecnologia e o conhecimento vão se ampliando e modificando cada vez mais e a sociedade tem necessidade de acompanhar a evolução da ciência. Para Sheibe (2010, p. 985), os professores ainda sofrem muitas críticas em relação ao seu trabalho:

Observa-se hoje, grande pressão para que os professores apresentem melhor desempenho, principalmente no sentido de os estudantes obterem melhores resultados nos exames nacionais e internacionais. As críticas ressaltam, sobretudo, os professores como mal formados e pouco imbuídos de sua responsabilidade pelo desempenho dos estudantes.

Algumas respostas que ilustram bem o que foi dito:

“Terei mais confiança em meu discurso na sala de aula, estarei mais aberta a novas metodologias” (p. 111).

“Propondo situações que permitam a problematização, a reflexão sobre o contexto político, histórico, econômico e social onde está a escola, um dos principais locais de nossa atuação. Não esquecendo de possibilitar também um olhar diferenciado sobre as questões que envolvem a educação” (p. 106).

“Ampliando meus conhecimentos e me fazendo compreender melhor as relações estabelecidas na instituição em que trabalho posso me tornar uma profissional mais plena contribuindo melhor para a construção do novo” (p. 18).

“Melhor qualificação, segurança, competência para exercer a prática pedagógica” (p. 70).

“O curso está proporcionando uma melhor compreensão e reflexão diante das práticas de letramento” (p. 95).

“Vou ter respaldo e segurança com relação ao desenvolvimento dos meus objetivos profissionais. Estarei apta a exercer de forma mais completa meu ofício” (p. 115).

As expectativas desses alunos são muito grandes e a responsabilidade das instituições formadoras tem um grande desafio a ser superado: atender às expectativas desse professor. Além de tudo isso, o local de trabalho deve estar receptivo a esse professor que se reforma a cada aquisição de conhecimento, que tem motivação para ampliar sua carreira e melhorar sua prática. Apesar de sabermos que a motivação está dentro de cada um de nós, é importante que o contexto vivido dê subsídios para estimular esse profissional a buscar muito mais, como afirma Bergamini (1990, p. 112):

Afirmar que o impulso motivacional nasce no interior de cada um não significa que sua manutenção dependa única e exclusivamente só dessas pessoas. De nada adianta essa sinergia individual se o ambiente organizacional não esteja facilitando o seu livre curso.

Em outras palavras, a autora reforça a ideia de que o ambiente de trabalho deve apresentar as condições objetivas para que esse profissional possa efetivamente aplicar os conhecimentos em sala de aula, reconhecer sua nova performance e ter o reconhecimento dos alunos que existe uma melhoria na prática desse profissional, de modo que a relação ensino – aprendizagem se estabeleça e reforce as competências dos alunos para que os índices educacionais melhorem e consigam acompanhar o desempenho esperado pelo poder público brasileiro e por parâmetros internacionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS – Motivos para Formar e Reformar a Ação Docente

A ideia de construir uma pesquisa com o objetivo de estabelecermos o que impulsiona os docentes a buscarem melhorar sua qualificação profissional e se isso tem relação com a prática docente nasceu de uma inquietação a respeito da observação do quadro atual da educação frente aos dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB e do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes - PISA e das condições profissionais do docente, diante dos limites para conseguir êxito, ao menos a médio prazo, em retirar a educação do Brasil da situação em que se encontra, elevando, com isso, seus índices educacionais.

Acrescentamos ainda a importância de refletir sobre quais os saberes que devem ser envolvidos na formação do docente, numa perspectiva plural onde todas as dimensões devem ser respeitadas e utilizadas, buscando uma perspectiva de aprendizagem ampla, possibilitando como base o cotidiano em sala de aula, a formação e o currículo do professor.

A partir da pergunta: quais os fatores motivacionais que levam os professores do ensino básico a participarem de cursos de especialização?, sentimos a necessidade de contextualizarmos todo o percurso de formação desse profissional, iniciando por apresentar uma avaliação das IES formadoras, conhecermos os dilemas vividos pelos cursos de pós-graduação, especificamente, especializações e, por fim, demonstrarmos a importância das políticas de formação continuada voltadas para a ampliação do conhecimento dos professores de modo que as consequências sejam sentidas em sua *práxis* docente e que esta esteja voltada para suprir a necessidade dos alunos.

Sabemos que a evolução assustadora no número de IES privadas criadas nos últimos anos, muitas vezes sem as condições básicas de funcionamento, tem como consequência o quadro de apatia nos resultados educacionais e reflete nas baixas notas em concursos públicos para o cargo efetivo de professor do ensino básico e em poucas possibilidades para a ampliação e melhoria de sua prática diária no processo de ensino-aprendizagem. Aliado a tudo isso, os baixos salários e as péssimas condições oferecidas nas escolas públicas aprofundam a crise e, muitas vezes, a desistência da profissão surge como uma alternativa, infelizmente, irreversível.

Os cursos de especialização se configuram como cursos voltados para a formação continuada. A qualidade desses cursos estão mais vulneráveis que os cursos de formação inicial pois são cursos que não precisam passar por rigores acadêmicos e que, portanto, ficam sob a avaliação dos próprios coordenadores desses cursos.

Outro ponto importante nesse debate foi o tema voltado para a prática docente na perspectiva de sua melhoria a partir da ampliação do conhecimento dos professores. A vivência da prática docente é mobilizadora de muitos saberes e afetos; trata-se da consolidação do investimento pessoal desse profissional na ampliação de seus conhecimentos, que buscando ampliar sua profissionalidade, se imbuí de saberes e de competências para poder atuar de forma a transformar ações e estratégias utilizadas em sala de aula em aprendizado.

Nossa pesquisa foi realizada com 122 respondentes, professores e pedagogos alunos de cursos de especialização voltados para os temas de educação e letras. O questionário foi aplicado e respondido sem dificuldades e consolidado através de métodos estatísticos que nos permitiram fazer deduções a partir das frequências e percentuais apresentados nas respostas.

A amostra é composta, em sua maioria, por mulheres jovens e com alguma atividade econômica. Os resultados referentes às respostas aos questionários evidenciaram que os fatores motivacionais voltados para a profissionalidade e prática docente, empregabilidade e melhores salários, de fato, mobilizam esses profissionais para a busca de oportunidades de conhecimento. O fator motivacional profissionalidade e prática docente teve resultado significativo para esses profissionais, pois buscam melhorar sua prática docente, o que confirma a hipótese do nosso estudo, afirmando que os fatores motivacionais que levam os professores a participarem dos cursos estão voltados para a prática pedagógica.

Do ponto de vista da educação, trata-se de um dado extremamente positivo, pois, a partir do entendimento do próprio profissional e da reflexão de sua prática, inicia um processo de recomposição de sua identidade profissional para se constituir em um indivíduo que busca alternativas para questões que podem diretamente contribuir para a qualidade do nosso ensino.

Os resultados oriundos das questões abertas, de análise qualitativa, foram importantes para a consolidação desses fatores motivacionais e para estabelecermos relações com a prática dos profissionais. As contribuições para a prática do professor tiveram itens, após a categorização, voltados para os fatores motivacionais: Conhecimento, Segurança, Reflexão da Prática, Resolução de Problemas, Postura Profissional e Inovação, representando 91% de respostas, sendo itens voltados para a profissionalidade e a prática docente do professor. As respostas referentes às competências requeridas pelos respondentes relacionam-se diretamente com os fatores motivacionais tendo a profissionalidade e prática docente também como um fator motivacional relevante.

Podemos, em nosso estudo, afirmar que na formação do professor do ensino básico existe uma lacuna de conhecimento deixada pela graduação que é percebida por esse

profissional a partir da análise de sua prática docente. Esse profissional, apesar da baixa remuneração recebida, busca investir na ampliação de seus estudos, para minimizar suas deficiências e buscar novos conhecimentos.

Outro ponto de destaque é sua performance nos concursos públicos para o cargo efetivo de professor do ensino básico, a exemplo do concurso no ano de 2008 da Secretaria de Educação de Pernambuco. Está claramente caracterizada a deficiência do professor nos componentes da prova relacionados com o conhecimento pedagógico e os conhecimentos específicos. Nesse concurso, 82% dos professores foram reprovados em conhecimentos pedagógicos que são voltados também para a sua prática e 85% foram reprovados em conhecimentos específicos, o que podemos considerar como grave, pois sequer o professor sabe conduzir uma aula ainda tem a dificuldade de não ter o conhecimento adequado de sua disciplina. Por isso o professor se sente inseguro no exercício da profissão e busca ampliar esse conhecimento para a melhoria de sua prática.

Um fato curioso que podemos ressaltar é que, apesar da baixa remuneração, esse profissional não considera como fator primordial a realização de um curso de especialização com o objetivo de melhorar seu salário. O fator mobilizador principal é a melhoria de sua ação docente com consequência para o aprendizado dos alunos. Para a consolidação da prática com qualidade, são necessários habilidades, conhecimentos de conteúdos gerais, específicos e pedagógicos, além de atitudes que permitam aos alunos ampliarem suas capacidades de aprendizado, conviverem em sociedade e adquirirem valores básicos e objetivos que permitam uma convivência voltada para a construção de alternativas que viabilizem soluções de problemas educacionais. Diante dessa responsabilidade, o professor se sente pressionado a buscar alternativas que viabilizem a melhoria da qualidade do ensino.

Nesse contexto, outras questões podem ser levadas em conta para contribuir com a reflexão da nossa pesquisa, pois, apesar do empenho de nossos professores em se qualificarem, como as escolas tratam esse profissional melhor preparado? Será que os novos saberes estão tendo possibilidades de se manifestarem na prática docente? Será que os alunos conseguem sentir diferença nas aulas desse professor que está sendo capacitado?

São muitas questões que podem advir de um trabalho como esse. Dessa forma, devemos partir da essência insofismável que os saberes são infinitos e que a busca constante por aprimoramento técnico-conceitual é importante para a carreira do professor do ensino básico e contribui também para o desenvolvimento do conhecimento próprio do docente e dos alunos.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. Formação Continuada como Instrumento de Profissionalização Docente. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Caminhos da Profissionalização do Magistério**. Campinas, SP: Papirus, 1998. Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico.

ALCADIPANI, Rafael. A Hiperatividade do Professor Bombril. **Organização e Sociedade**. São Paulo, n. 35, vol 12, out./dez. 2005.

ALMEIDA, Maria Isabel de. A Reconstrução da Profissionalidade Docente no Contexto das Reformas Educacionais-Vozes de Professores na Escola Ciclada. In: SILVA, Aída Maria Monteiro e outros (Orgs.). **Políticas Educacionais, Tecnológicas e Formação do Educador: Repercussões sobre a Didática e a Prática de Ensino**. Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Recife: ENDIPE, 2006.

ALMEIDA, Maria Isabel de. Formação Continuada de Professores. In: Boletim 13. **Formação Contínua de Professores**. MEC. 2005. Disponível em: <http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/150934FormacaoCProf.pdf>

ALMEIDA JUNIOR, A. et al. Parecer CFE nº 977/65, aprovado em 3 dez. 1965. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 30, Dec. 2005 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782005000300014&lng=en&nrm=iso>. access on 11 Oct. 2012. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782005000300014>.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. 7. ed. São Paulo: Almedina, 2011.

BATEMAN, Thomas S.; SNELL, Scott A. **Administração: Construindo Vantagem Competitiva**. São Paulo: Atlas, 1998.

BERGAMINI, Cecília Whitaker. **Motivação**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1990.

BRASIL. **Decreto nº. 6.755**, de 29 de janeiro de 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/Decreto/D6755.htm

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2010.

BRASIL. **Lei que dispõe sobre a remuneração de profissionais diplomados em Engenharia, Química, Arquitetura, Agronomia e Veterinária**. 1966. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4950a.htm . Acesso em: 15 set. 2012.

BRASIL. **Lei que instituiu o piso salarial profissional nacional para os professores**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm . Acesso em: 15 set. 2012.

BRASIL. **Projeto de Lei nº. 180**, de 2008, Disponível em:
<http://www.senado.gov.br/atividade/materia/getPDF.asp?t=112667&tp=1>

CALDEIRA, Anna Maria Salgueiro. A apropriação e construção do saber docente e a prática cotidiana. **Caderno de pesquisa**, São Paulo, n.95, p.5-12, nov.1995.

CASTRO, A. Domingues de; CHIZZOTTI, Antonio e outros (Orgs.). **Pensando a Pós-graduação em Educação**. 3. ed. Piracicaba, SP: Editora Unimep, 1996.

CHAMBOULEYRON, Ivan (Org.); BUARQUE, Cristovan; CALLEGARI, Cesar; KRIEGER, Moacir Eduardo; VERCESI, Aníbal Eugênio (Debatedores); CORTELAZZO, Ângelo (Moderador). Os Desafios do Ensino Público Superior no Brasil. In: FÓRUM DE REFLEXÃO UNIVERSITÁRIA – UNICAMP. **Mais vagas com qualidade**: o desafio do ensino público no Brasil. São Paulo: Unicamp, 2001.

DIAS, Rosanne E.; LOPES, Alice C. Competências na formação de professores no Brasil: o que (não) há de novo. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 85, dez. 2003.

FERREIRA, Andrea Tereza Brito; CRUZ, Shirleide Pereira da Silva. Formação Continuada de Professores: Tendências Atuais. In: FERREIRA, Andrea Tereza Brito; CRUZ, Shirleide Pereira da Silva (Orgs.). **Formação Continuada de Professores**: Reflexões Sobre a Prática. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2010.

FILHO, José Paulino Peixoto. **Pós-Graduação Lato Sensu como Formação Continuada**: um estudo da experiência de curso na UFPE. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, UFPE, Recife, 2004.

FLEURY, Maria Tereza Leme; FLEURY, Afonso. Construindo o Conceito de Competência. **RAC**, Curitiba, Edição Especial, 2001: 183-196.

FONSECA, Dirce Mendes. Contribuições ao Debate da Pós-graduação *lato sensu*. **R.B.P.G.** Brasília, v.1, n.2, p. 173 – 182. Nov. 2004.

FREITAS, Helena Costa Lopes. Certificação Docente e Formação do Educador: Regulação e Desprofissionalização. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol.24, n.85, p.1095-1124, dezembro 2003.

FUSARI, José Cerchi; FRANCO, Alexandre de Paula. A Formação Contínua como um dos Elementos Organizadores do Projeto Político-Pedagógico da Escola. In: Boletim 13. **Formação Contínua de Professores**. MEC. 2005. Disponível em:
<http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/150934FormacaoCProf.pdf>

GATTI, Bernadete. Formação de Professores no Brasil: Características e Problemas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. 4. Reimpr. São Paulo: Atlas, 2011.

GOMIDE, Camilo. **Educar para Crescer**. 2010. Revista eletrônica. Disponível em: <http://educarparacrescer.abril.com.br/blog/boletim-educacao/2010/12/07/desempenho-brasil-pisa-melhora-mas-ainda-estamos-longo-de-uma-educacao-de-qualidade/>

GUIMARÃES, Sueli Édi Rufini; BORUCHOVITCH, Evely. O Estilo do Professor e a Motivação Intrínseca dos Estudantes: Uma Perspectiva da Teoria da Auto Determinação. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Londrina, 17(2), PP. 143-150, 2004.

GUIMARÃES, Valter Soares. Os Saberes dos Professores-Ponto de Partida para a Formação Contínua. In: Boletim 13. **Formação Contínua de Professores**. MEC. 2005. Disponível em: <http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/150934FormacaoCProf.pdf>

HALL, Calvin S.; LINDZEY, Gardner; CAMPBELL, John B. **Teorias da Personalidade**. 4. ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA-INEP. **Avaliação externa das instituições de ensino superior**. Brasília, 2006a.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA-INEP. Nota Técnica: **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb**. 2006b. Disponível em: http://www.inep.gov.br/download/Ideb/Nota_Tecnica_n1_concepcaoIDEB.pdf. Acesso em: 08 dez. 2010.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA-INEP. **Índice Geral de Cursos**. <http://portal.inep.gov.br/indice-geral-de-cursos>. Acesso em: 13 de agosto 2012.

IOSCHPE, Gustavo. **Artigo: Pelo Direito à Ruindade**. 2008. Disponível em: http://veja.abril.com.br/gustavo_ioschpe/index_130208.shtml . Acesso em: 08 dez. 2010.

JACQUES, Maria da Graça C. Motivação Humana Segundo a Concepção de McClelland e Colaboradores. In: PUENTE, Miguel de La (Org.). **Tendências Contemporâneas em Psicologia da Motivação**. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1982.

KOEHLER, Michael; RAINEY, Hal G. Interdisciplinary Foundations of Public Service Motivation. In: PERRY, James L.; HONDEGHEM, A. **Motivation in Public Management: the call of public service**. New York: Oxford University, 2008.

LAVILLE, Cristian; DIONNE, Jean. **A Construção do Saber**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda, 1999.

LEITE, Yoshie Ussami Ferrari. **Políticas Atuais de Formação de Professores**: da Intenção a Realidade. 2005. Disponível em: http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais15/alfabetica/LeiteYoshieUssamiFerrari.htm.

LE MOS, Kátia Regina Figueiredo; FRANÇA, Sônica Maria Mendes; MACHADO, Vanda

Moreira. Tornar-se Professor: Um Olhar Sobre a Prática Docente. In: BRZEZINSKI, Iria (Org.). **Profissão Professor: Identidade e Profissionalização Docente**. Brasília: Plano Editora, 2002.

LEVIN, Jack; FOX, James Alan. **Estatística para Ciências Humanas**. 9. ed. Tradução: Alfredo Alves de Farias. São Paulo: Prentice Hall, 2004.

LUDKE, Menga; BOING, Luiz Alberto. Caminhos da Profissão e da Profissionalidade Docentes. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 25, n. 89, p.1159-1180, Set/Dez, 2004.

MARIN, Alda Junqueira. Com o Olhar nos Professores: Desafios para o Enfrentamento das Realidades Escolares. **Caderno CEDES**, Campinas, vol. 19, n.44, Abr.1998.

MEC. Ministério da Educação. **Portal do Professor**. Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/cursos.html>.

MEC. Ministério da Educação. **Resolução nº 1**, de 8 de junho de 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces001_07.pdf

MEC. Ministério da Educação. Nota Técnica: **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes)**. 2004. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php/?id=12303&option=com_content&view=article. Acesso em: 01 fev. 2012.

MELLO, Guiomar Namó. Formação Inicial de Professores para a Educação Básica: uma (re)visão radical. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, 14(1) 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/spp/v14n1/9807.pdf>

MOREIRA, H. A Investigação da Motivação do Professor: A Dimensão Esquecida. **Educação & Tecnologia**. Curitiba, v.1, p. 88 – 96, 1997.

MOSQUERA, Juan José M. A Motivação Humana na Concepção de A. H. Maslow. In: PUENTE, Miguel de La (Org.). **Tendências Contemporâneas em Psicologia da Motivação**. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1982.

MURRAY, Edward J. **Motivação e Emoção**. 5. ed. Rio de Janeiro: Editora Guanabara Koogan S.A., 1986.

NUNES, Célia M. F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 22, n. 74, abr. 2001.

NUTTIN, Joseph. **Teoria da Motivação Humana**. São Paulo: Loyola, 1983.

OLIVEIRA, Tânia Modesto Veludo de. Escalas de Mensuração de Atitudes: Thurstone, Osgood, Stapel, Likert, Guttman, Alpert. **Administração On Line**. São Paulo, v. 2, n. 2, abr/mai/jun. 2001.

OLIVEIRA, Valeska Fortes. **Professor Universitário: Entre os Saberes Acadêmicos e Demandas Profissionais**. 2002. Disponível em:
http://www.portalanpedsul.com.br/admin/.../08_18_40_m85-547.pdf.

PEREIRA, Júlio E. D. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 20, n. 68, dez. 1999.

PEREIRA, Liliana Patrícia Lemus Sepulveda; MARTINS, Zildete Inácio de Oliveira. A Identidade e a Crise do Profissional Docente: In: BRZEZINSKI, Iria (Org.). **Profissão Professor: Identidade e Profissionalização Docente**. Brasília: Plano Editora, 2002.

PERRY, James; VANDENABEELE, Wouter. Behavioral Dynamics: Institutions, Identities, and Self-Regulation. In: PERRY, James L.; HONDEGHEM, A. **Motivation in Public Management: the call of public service**. New York: Oxford University, 2008.

PERRY, James L. Measuring Public Service Motivation: An Assessment of Construct Reliability and Validity. **Journal of Public Administration Research and Theory: J-PART**, Indiana, EUA, Vol. 6, No. 1. (Jan, 1996), pp.5-22.

PUENTE, Miguel de La. Estudo Crítico-Histórico da Motivação Humana em Carl R. Rogers. In: PUENTE, Miguel de La (Org.). **Tendências Contemporâneas em Psicologia da Motivação**. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1982.

RAMOS, Kátia Maria da Cruz. Profissionalidade Docente Universitária: Um conceito em (RE) construção. **Ensino Em – Revista**, Uberlândia, v.17, n.2., p.561-578, jul./dez.2010.

_____. Questionando o saber refletindo sobre o fazer. Inquietações de Professores Sobre a Profissionalidade Docente Universitária. **Perspectiva**, Florianópolis, v.29, n.2, 463-481, jul./dez, 2011.

RAPAPORT, Andrea; SILVA, João Alberto da. A Utilização de Referenciais Teóricos na Prática Docente. **P@psic – Periódicos Eletrônicos em Psicologia**. Psicol. Am. Lat. n.5 México fev. 2006. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1870-350X2006000100002&script=sci_arttext&tlng=es

RECIFE. **Lei Municipal nº. 16.520** de 20 de outubro de 1999 e demais alterações. Dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração – PCCR, do Quadro Efetivo de Pessoal do Grupo Ocupacional Magistério da Rede de Ensino Público da Prefeitura do Recife.

RIBAS, Mariná Holzmann; CARVALHO, Marlene Araújo de; ALONSO, Myrtes. A Formação Continuada de Professores e Mudança na Prática Pedagógica. In: ALONSO, Myrtes (Org.). **O Trabalho Docente: Teoria & Prática**. São Paulo: Pioneira, 1999.

ROBBINS, Stephen P. **Comportamento Organizacional**. 8. ed. Rio de Janeiro: LTC – Livros Técnicos e Científicos Editora S.A., 1999.

SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira; MARIN, Alda Junqueira. Precarização do Trabalho Docente e seus Efeitos Sobre as Práticas Curriculares. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1203-1225, Set./Dez. 2004.

SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão. Dimensões Pedagógicas e Políticas da Formação Contínua. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Caminhos da Profissionalização do Magistério**. Campinas, SP: Papyrus, 1998. Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico.

SAVIANI, José Roberto. **Empresabilidade**: Como as Empresas Devem Agir Para Manter em Seus Quadros Elementos com Alta Taxa de Empregabilidade. São Paulo: Makron Books, 1997.

SCHMIDT, Leide Mara; RIBAS, Mariná Holzmann; CARVALHO, Marlene Araújo de. A Prática Pedagógica como Fonte de Conhecimento. In: ALONSO, Myrtes (Org.). **O Trabalho Docente: Teoria & Prática**. São Paulo: Pioneira, 1999.

SECRETARIA de Educação do Estado de Pernambuco. Apresentação referente aos concursos realizados no período de 1996 a 2008. Dados em CD-ROM.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SHEIBE, Leda. Valorização e Formação dos Professores Para a Educação Básica: Questões Desafiadoras Para um Novo Plano Nacional de Educação. **Educação e Sociedade**. Campinas, v.31, n.112, p.981-1000, jul.-set. 2010.

_____; AGUIAR, Márcia Ângela. Formação de Profissionais da Educação no Brasil: O Curso de Pedagogia em Questão. **Educação e Sociedade**. Campinas, ano XX, nº. 68, Dezembro 1999.

SIEVERS, Burkard. Além do Sucedâneo da Motivação. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, vol. 30. p. 5-16. n. 1. Jan – Mar 1990.

SOUZA, Ivane Maria Pedrosa de; DUBEAUX, Maria Helena Santos. Transformando a Prática Docente: Importância da Formação Continuada e o Cotidiano Escolar. In: FERREIRA, Andrea Tereza Brito; CRUZ, Shirleide Pereira da Silva (Orgs.). **Formação Continuada de Professores: Reflexões Sobre a Prática**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2010.

SOUZA, João Francisco. Prática Pedagógica e Formação de Professores. In: NETO, José Batista; SANTIAGO, Eliete (Orgs.). **Prática Pedagógica e Formação de Professores**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2008.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TRIGUEIRO, Michelangelo Giotto Santoro. **O ensino superior privado no Brasil**. Brasília:

Paralelo, 2000.

VERGARA, Sylvia Constant. **Métodos de pesquisa em administração**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

VIANNA, Cláudia Pereira. O Sexo e o Gênero da Docência. **Cadernos Pagu**. Campinas, (17/18) 2001/02: pp. 81-103.

VIEIRA, Sonia. **Como Elaborar Questionários**. São Paulo: Atlas, 2009.

WEBER, Silke. **O Professorado e o Papel da Educação na Sociedade**. Campinas, SP: Papirus, 1996. Coleção Prática Pedagógica.

WRIGHT, Brandley E. Methodological Challenges Associated with Public Service Motivation Research. In: PERRY, James L.; HONDEGHEM, A. **Motivation in Public Management**: the call of public service. New York: Oxford University, 2008.

APÊNDICE
QUESTIONÁRIO

QUESTIONÁRIO**(Não é necessário identificação)**

INSTITUIÇÃO DE ENSINO: Faculdade Frassinetti do Recife – FAFIRE

CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO: _____

DATA DE INÍCIO DO CURSO:/...../ 2012 - DATA DA PESQUISA:/...../ 2012

Caro(a) aluno(a),

O presente questionário tem como objetivo levantar dados para a pesquisa sobre Formação Continuada, que servirá de base para o trabalho de conclusão do curso Mestrado em Administração Pública da FGV – Fundação Getúlio Vargas. Sua contribuição será muito importante. Agradeço a sua colaboração! Ivaneide de Farias Dantas.

Qual a sua Graduação?

☐ Licenciatura ☐ Pedagogia ☐ Outros. Especificar: _____Indique abaixo qual a sua **renda própria** em “Salários Mínimos” (SM):☐ Até 2 SM ☐ Mais de 2 a 4 SM ☐ Mais de 4 a 6 SM ☐ Mais de 6 a 8 SM☐ Acima de 8 SM ☐ Sem rendimento próprio

Qual a sua idade? ____ anos

4) Sexo: ☐ FEMININO ☐ MASCULINO

Em que ano você concluiu sua formação? _____

Você já realizou outros cursos de especialização?

☐ SIM ☐ NÃO

Você concluiu sua graduação na FAFIRE?

☐ SIM ☐ NÃO

Existe algum incentivo oferecido pela FAFIRE para a sua participação nesse curso?

☐ SIM ☐ NÃO

Qual? :

Por que você tem incentivo? :

Trabalha atualmente?

☐ SIM ☐ NÃO

Obs. Caso tenha marcado NÃO na questão 9, não será necessário responder às questões 10 e 11. Pode pular para a questão 12.

Em que tipo de instituição você exerce sua profissão?

☐ Pública ☐ Privada ☐ Outras. Especificar: _____

Qual a profissão que você exerce?

Você recebe algum incentivo de sua empresa para fazer esse curso? ☐ SIM ☐ NÃO

Indique qual o incentivo recebido: ☐ Financeiro ☐ Moral ☐ Melhoria Salarial
☐ Liberação Horário ☐ Outro, Especificar: _____

Existe alguma obrigação a cumprir na instituição em que você trabalha como contra partida pelo incentivo recebido? ☐ SIM ☐ NÃO

Qual? : _____

Marque com um X sua resposta sobre os motivos que levaram você a fazer esse curso de especialização:

Itens	Concordo	Concordo parcialmente	Nem concordo e nem discordo	Discordo parcialmente	Discordo
Atender solicitação da família					
Prazer e satisfação pessoal					
Melhorar minha imagem diante da minha família e de meus colegas					
Ampliar meu nível de escolaridade para seguir carreira acadêmica (Mestrado e Doutorado)					
Ampliar meus conhecimentos					
Atualizar o conhecimento					
Qualificar minha prática pedagógica					
Facilitar o processo de aprendizagem do aluno					
Melhorar o meu currículo e com isso minha competitividade no mercado de trabalho					
Conhecer outros profissionais-formação de rede					

Melhorar minha competitividade em concursos públicos					
Solucionar problemas específicos na prática profissional					
Melhorar minha qualificação para exercer cargo de gestão					
Melhorar meu salário					
Complementar lacuna de conhecimentos deixada pela graduação					
Aproveitar o incentivo oferecido pela instituição em que trabalho (pagamento das mensalidades / liberação de carga horária/outro)					

Ao término desse curso de especialização você espera ter adquirido quais competências?

De que forma esse curso de especialização pode contribuir para a melhoria de sua prática profissional?

ANEXO

TABELAS CONTENDO RESPOSTAS E AS RESPECTIVAS FREQUÊNCIAS

Formação continuada (licenciatura e pedagogia)		
Curso de especialização		
GESTÃO DA EDUCAÇÃO EM ESPAÇO ESCOLAR E NÃO ESCOLAR	31	25,41%
LINGUÍSTICA APLICADA AO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA	28	22,95%
PSICOPEDAGOGIA	16	13,11%
ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO	10	8,20%
LITERATURA INFANTO-JUVENIL	9	7,38%
LINGUÍSTICA APLICADA AO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA	8	6,56%
LITERATURA BRASILEIRA	8	6,56%
EDUCAÇÃO INFANTIL	6	4,92%
LÍNGUA E LITERATURA INGLESA	5	4,10%
NÃO RESPONDEU	1	0,82%
	122	100%
Data de início do curso		
20120203	46	37,70%
20120204	43	35,25%
99999999	24	19,67%
20120201	3	2,46%
20120202	2	1,64%
20120208	2	1,64%
20120225	1	0,82%
20120304	1	0,82%
	122	100%
Data da pesquisa		
20120616	49	40,16%
20120608	29	23,77%
20120609	22	18,03%
99999999	18	14,75%
20120615	3	2,46%
20120201	1	0,82%
	122	100%
Graduação		
Licenciatura	67	54,92%
Pedagogia	55	45,08%
	122	100%
Especificar		
LETRAS	10	58,82%

HISTÓRIA	2	11,76%
EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA	1	5,88%
LETRAS ESPANHOL	1	5,88%
LETRAS INGLÊS	1	5,88%
LETRAS PORTUGUÊS	1	5,88%
LETRAS PORTUGUÊS/ESPANHOL	1	5,88%
	17	100%
Renda própria		
Até 2 SM	56	45,90%
Mais de 2 a 4 SM	36	29,51%
Mais de 4 a 6 SM	13	10,66%
Sem rendimento próprio	9	7,38%
Mais de 6 a 8 SM	4	3,28%
Acima de 8 SM	2	1,64%
Não respondeu	2	1,64%
	122	100%
Idade		
De 26 a 35 anos	48	39,34%
Até 25 anos	36	29,51%
De 36 a 45 anos	17	13,93%
De 46 a 55 anos	12	9,84%
De 56 a 65 anos	6	4,92%
Não respondeu	3	2,46%
	122	100%
Sexo		
Feminino	103	84,43%
Masculino	18	14,75%
Não respondeu	1	0,82%
	122	100%
Ano de conclusão da formação		
2011	52	43,33%
2010	19	15,83%
2009	12	10%
2008	8	6,67%
2007	6	5%
2003	4	3,33%
2005	3	2,50%
2006	3	2,50%
1986	2	1,67%
2000	2	1,67%
1948	1	0,83%

1976	1	0,83%
1990	1	0,83%
1993	1	0,83%
1995	1	0,83%
1997	1	0,83%
1998	1	0,83%
2002	1	0,83%
2004	1	0,83%
	120	100%
Realizou outras especializações?		
Não	104	85,25%
Sim	18	14,75%
	122	100%
Concluiu a graduação na Fafire?		
Não	94	77,05%
Sim	27	22,13%
Não respondeu	1	0,82%
	122	100%
Existe incentivo da FAFIRE para sua participação nesse curso?		
Não	71	58,20%
Sim	48	39,34%
Não respondeu	3	2,46%
	122	100%
Qual?		
DESCONTO NA MENSALIDADE	18	43,90%
DESCONTO DE 30 PORCENTO NA MENSALIDADE	5	12,20%
DESCONTO DE 10 PORCENTO NA MENSALIDADE	4	9,76%
DESCONTO DE 50 PORCENTO NA MENSALIDADE	2	4,88%
PARTICIPAÇÃO EM SEMINÁRIOS E PROJETOS	2	4,88%
DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL	1	2,44%
É UMA INSTITUIÇÃO SÉRIA, QUE PENSA NO ENSINO APRENDIZAGEM	1	2,44%
EDUCA MAIS BRASIL	1	2,44%
INCENTIVO DE CONTINUAR NA CARREIRA ACADÊMICA, MELHORAR PROFISSIONALMENTE	1	2,44%
INCENTIVO MORAL.	1	2,44%
INTERAGIR NO NOVO QUE SURGE A CADA DIA	1	2,44%
O NÍVEL DOS PROFESSORES	1	2,44%
OFERECE O CURSO DE LÍNGUA INGLESA NO QUAL É DIFÍCIL NA CIDADE (E O MELHOR)	1	2,44%
PARTICIPAÇÃO EM PALESTRAS, OFICINAS, ENCONTROS	1	2,44%
PROFESSORES ALTAMENTE CAPACITADOS E NOMEADOS	1	2,44%
	41	100%

Por que você tem incentivo?		
EX-ALUNO	12	32,43%
FUNCIONÁRIO PÚBLICO	3	8,11%
EDUCA MAIS BRASIL	2	5,41%
FUNCIONÁRIO PÚBLICO DO ESTADO	2	5,41%
TRABALHA EM INSTITUIÇÃO PARCEIRA	2	5,41%
A INSTITUIÇÃO CONCEDEU	1	2,70%
ANÁLISE SÓCIO-ECONÔMICA	1	2,70%
AS VEZES SE TORNA CARO MANTER O CURSO	1	2,70%
BAIXA RENDA	1	2,70%
É NECESSÁRIO PARA MINHA MOTIVAÇÃO E INTERESSE PELO CURSO	1	2,70%
ESTOU CONSEGUINDO O QUE VIM BUSCAR	1	2,70%
EU PENSO NA MINHA VIDA, FUTURA, SE EU NÃO ESTUDAR MAIS, MEUS FILHOS, ETC...	1	2,70%
MELHORAR A PRÁTICA PEDAGÓGICA	1	2,70%
PARA OBTER UMA MELHOR QUALIFICAÇÃO	1	2,70%
PELO BOM APROVEITAMENTO NA FACULDADE	1	2,70%
PELO CONHECIMENTO ESPERADO E/OU INESPERADO	1	2,70%
PARA MELHOR ADMINISTRAR O TRABALHO	1	2,70%
POR FAZER PARTE DE UMA INSTITUIÇÃO COMPROMETIDA E CONCEITUADA	1	2,70%
PORQUE ADORO A LÍNGUA INGLESA	1	2,70%
PORQUE AMO OS LIVROS E MINHA PROFISSÃO	1	2,70%
PORQUE É BOM ESTUDAR	1	2,70%
	37	100%
Trabalha atualmente?		
Sim	107	87,70%
Não	15	12,30%
	122	100%
Tipo de instituição em que exerce sua profissão:		
Pública	44	37,61%
Privada	64	54,70%
Outras	9	7,69%
	117	100%
Especificar		
ONG	3	30%
AGENTE DE LEITURA/MAIS EDUCAÇÃO	1	10%
CURSO DE IDIOMAS	1	10%
FILANTRÓPICA	1	10%
FUNDAMENTAL I E II	1	10%
PROJETO BILINGUE	1	10%
PRÓPRIA	1	10%

SEM FINS LUCRATIVOS	1	10%
	10	100%
Qual a profissão que você exerce?		
PROFESSOR	45	42,86%
PROFESSOR DE INGLÊS	5	4,76%
PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA	5	4,76%
AUXILIAR DE DESENVOLVIMENTO INFANTIL	3	2,86%
PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL	3	2,86%
EDUCADOR SOCIAL	2	1,90%
GESTOR	2	1,90%
MILITAR	2	1,90%
PEDAGOGO	2	1,90%
PROFESSOR E COORDENADOR	2	1,90%
APOIO TÉCNICO ADMINISTRATIVO	1	0,95%
ASSISTENTE ADMINISTRATIVO DE DIRETORIA/APOIO DE GABINETE	1	0,95%
ATENDENTE	1	0,95%
AUXILIAR ADMINISTRATIVO	1	0,95%
AUXILIAR ADMINISTRATIVO E PROFESSOR PARTICULAR DE INGLÊS	1	0,95%
AUXILIAR DE SECRETARIA E TELEFONISTA	1	0,95%
BANCÁRIO	1	0,95%
BOMBEIRO MILITAR DE PERNAMBUCO	1	0,95%
COORDENADOR PEDAGÓGICO	1	0,95%
COORDENADOR TÉCNICO PEDAGÓGICO	1	0,95%
DIGITADOR	1	0,95%
DIRETORA PEDAGÓGICA	1	0,95%
FUNCIONÁRIO PÚBLICO	1	0,95%
GESTOR DE PROJETOS	1	0,95%
NÃO TRABALHO NA ÁREA DE EDUCAÇÃO	1	0,95%
ORIENTADOR DISCIPLINAR	1	0,95%
ORIENTADOR EDUCACIONAL	1	0,95%
PROFESSOR DE APOIO PEDAGÓGICO	1	0,95%
PROFESSOR DE ENSINO FUNDAMENTAL II	1	0,95%
PROFESSOR DE ESPANHOL E LITERATURA	1	0,95%
PROFESSOR DE IDIOMAS	1	0,95%
PROFESSOR DE INGLÊS E TÉCNICO EDUCACIONAL	1	0,95%
PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA E ARTES	1	0,95%
PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA E INGLESA	1	0,95%
PROFESSOR DE PRODUÇÃO TEXTUAL	1	0,95%
PROFESSOR DE QUÍMICA	1	0,95%
PROFESSOR E AGENTE DE LEITURA	1	0,95%

PROFESSOR E AUXILIAR ADMINISTRATIVO	1	0,95%
PROFESSOR E INSTRUTOR DE LÍNGUAS	1	0,95%
PROFESSOR POLIVALENTE	1	0,95%
RECREADOR	1	0,95%
SECRETÁRIO	1	0,95%
SECRETÁRIO ACADÊMICO ADJUNTO	1	0,95%
TÉCNICO EM SEGURANÇA DO TRABALHO	1	0,95%
	105	100%
Você recebe algum incentivo da sua empresa para fazer esse curso?		
Não	79	73,83%
Sim	28	26,17%
	107	100%
Indique qual o incentivo recebido		
Financeiro	3	8,57%
Moral	13	37,14%
Melhoria salarial	10	28,57%
Liberação horário	7	20%
Outros	2	5,71%
	35	100%
Especificar		
APRENDIZAGEM	1	50%
LARGAR MAIS CEDO UM DIA NA SEMANA	1	50%
	2	100%
Existe alguma obrigação em contrapartida pelo incentivo recebido?		
Não	24	85,71%
Sim	4	14,29%
	28	100%
Qual?		
APRESENTAÇÃO DO CERTIFICADO DE CONCLUSÃO	1	25%
CONTINUAR EXERCENDO MINHAS FUNÇÕES COM UMA VISÃO AMPLA E ATUALIZADA	1	25%
CONTRIBUIR NA FORMAÇÃO CONTINUADA	1	25%
DEDICAÇÃO	1	25%
	4	100%
Atender solicitação da família		
Discordo	59	48,36%
Nem concordo nem discordo	19	15,57%
Concordo	17	13,93%
Concordo parcialmente	13	10,66%
Não respondeu	11	9,02%
Discordo parcialmente	3	2,46%
	122	100%

Prazer e satisfação pessoal		
Concordo	109	89,34%
Concordo parcialmente	6	4,92%
Discordo	3	2,46%
Não respondeu	3	2,46%
Discordo parcialmente	1	0,82%
	122	100%
Melhorar minha imagem diante da minha família e de meus colegas		
Discordo	49	40,16%
Concordo parcialmente	20	16,39%
Nem concordo nem discordo	18	14,75%
Não respondeu	16	13,11%
Concordo	13	10,66%
Discordo parcialmente	6	4,92%
	122	100%
Ampliar meu nível de escolaridade para seguir carreira acadêmica (Mestrado e Doutorado)		
Concordo	106	86,89%
Concordo parcialmente	7	5,74%
Não respondeu	5	4,10%
Discordo	3	2,46%
Nem concordo nem discordo	1	0,82%
	122	100%
Ampliar meus conhecimentos		
Concordo	120	98,36%
Discordo	1	0,82%
Não respondeu	1	0,82%
	122	100%
Atualizar o conhecimento		
Concordo	114	93,44%
Não respondeu	5	4,10%
Discordo	2	1,64%
Concordo parcialmente	1	0,82%
	122	100%
Qualificar minha prática pedagógica		
Concordo	111	90,98%
Concordo parcialmente	6	4,92%
Não respondeu	3	2,46%
Discordo	1	0,82%
Discordo parcialmente	1	0,82%
	122	100%

Facilitar o processo de aprendizagem do aluno		
Concordo	95	77,87%
Concordo parcialmente	14	11,48%
Não respondeu	9	7,38%
Discordo	2	1,64%
Nem concordo nem discordo	2	1,64%
	122	100%
Melhorar o meu currículo e com isso minha competitividade no mercado de trabalho		
Concordo	107	87,70%
Concordo parcialmente	9	7,38%
Não respondeu	4	3,28%
Discordo	1	0,82%
Nem concordo nem discordo	1	0,82%
	122	100%
Conhecer outros profissionais-formação de rede		
Concordo	48	39,34%
Concordo parcialmente	34	27,87%
Nem concordo nem discordo	21	17,21%
Discordo	9	7,38%
Não respondeu	9	7,38%
Discordo parcialmente	1	0,82%
	122	100%
Melhorar minha competitividade em concursos públicos		
Concordo	92	75,41%
Concordo parcialmente	13	10,66%
Discordo	7	5,74%
Nem concordo nem discordo	6	4,92%
Não respondeu	3	2,46%
Discordo parcialmente	1	0,82%
	122	100%
Solucionar problemas específicos na prática profissional		
Concordo	81	66,39%
Concordo parcialmente	26	21,31%
Discordo	7	5,74%
Não respondeu	6	4,92%
Nem concordo nem discordo	2	1,64%
	122	100%
Melhorar minha qualificação para exercer cargo de gestão		
Concordo	52	42,62%
Discordo	29	23,77%
Concordo parcialmente	16	13,11%

Nem concordo nem discordo	16	13,11%
Não respondeu	7	5,74%
Discordo parcialmente	2	1,64%
	122	100%
Melhorar meu salário		
Concordo	85	69,67%
Concordo parcialmente	15	12,30%
Discordo	9	7,38%
Não respondeu	6	4,92%
Nem concordo nem discordo	6	4,92%
Discordo parcialmente	1	0,82%
	122	100%
Complementar lacuna de conhecimentos deixada pela graduação		
Concordo	74	60,66%
Concordo parcialmente	21	17,21%
Discordo	13	10,66%
Nem concordo nem discordo	7	5,74%
Não respondeu	5	4,10%
Discordo parcialmente	2	1,64%
	122	100%
Aproveitar o incentivo oferecido pela instituição em que trabalho		
Discordo	78	63,93%
Não respondeu	13	10,66%
Concordo	12	9,84%
Nem concordo nem discordo	10	8,20%
Concordo parcialmente	7	5,74%
Discordo parcialmente	2	1,64%
	122	100%

TABELA DE RESPOSTA DAS QUESTÕES 13 E 14

13) Ao término desse curso de especialização você espera ter adquirido quais competências?			
Código do Professor	RESPOSTA	QTDE. RESPOSTA	%
1	Sim.	2	1,59%
2	Entender melhor o meu alunado. Mudar a forma do ensino da gramática normativa, como também praticar as habilidades da leitura e da escrita diariamente (com artigos, editoriais, etc).	1	0,79%
3	Percepção do universo infanto-juvenil. Conhecimento de técnicas de escrita e temas abordados pelo universo literário infanto-juvenil.	1	0,79%
4	Qualificar minha prática pedagógica. Facilitar minha prática no processo de aprendizagem do aluno. Melhorar meu salário.	1	0,79%
5	A de habilidade na competência de uma oralidade eficaz e prática na produção textual.	1	0,79%
6	A trabalhar com crianças sabendo do seu processo de aprendizagem e de quais competências elas devem atingir em cada idade. Entender mais sobre a psicomotricidade!	1	0,79%
7	Adquirir conhecimentos que me possibilitem atuar de forma mais efetiva e significativa no âmbito profissional e afins.	1	0,79%
8	Adquirir mais conhecimento e trocá-lo dialogicamente exercer função de professor universitário ou de ensino superior.	1	0,79%
9	Adquirir um conhecimento maior no estudo da língua portuguesa.	1	0,79%
10	Ampliação do meu conhecimento, tendo pleno exercício de minha especialização em minha prática pedagógica.	1	0,79%
11	Ampliar meus conhecimentos na área.	1	0,79%
12	Ampliar meus conhecimentos qualificar minha prática pedagógica e procurar solucionar problemas específicos na prática profissional.	1	0,79%
13	Ampliar meus conhecimentos, aprimorar minha prática pedagógica e atuar na área da gestão.	1	0,79%
14	Ampliar os conhecimentos na área de literatura em particular literatura infanto-juvenil direcionada ao público ao qual trabalho.	1	0,79%
15	Ampliar, qualificar e atualizar minha linha de conhecimento enriquecendo a minha prática pedagógica.	1	0,79%
16	Analisar a literatura mais profundamente.	1	0,79%
17	Aperfeiçoamento no processo de ensino-aprendizagem ampliação do currículo profissional.	1	0,79%
18	Aprender mais sobre literatura brasileira, entrar em contato com área de ensino.	1	0,79%
19	Aprenderei a elaborar monografia o que não aconteceu na graduação, além do enriquecimento cultural através da ministração nas aula.	1	0,79%
20	Aprimoramento de minha prática. Alcançar o mestrado.	1	0,79%
21	As competências necessárias para possibilitar meu ingresso no mestrado e minimizar dificuldades do exercício da profissão.	1	0,79%
22	As necessárias para me ajudar a enveredar por uma área - literatura brasileira - na qual não atuo, pois sou prof. de literatura portuguesa. Conhecer mais profundamente a lit. do meu país e poder ensiná-la, é meu objetivo.	1	0,79%
23	As necessárias para melhorar meu trabalho para promover o conhecimento dos discentes.	1	0,79%
24	Atuar na área da psicopedagogia usando o conhecimento e as técnicas adquiridos.	1	0,79%
25	Capacidade de adaptação nos diversos ambientes profissionais,	1	0,79%

	resiliência, desenvolver capacidade de atuar como gestor.		
26	Capacidade de gestão administrativo-pedagógica em espaços educacionais.	1	0,79%
27	Capacidade de me relacionar com outros.	1	0,79%
28	Capacitação profissional para exercício tanto em sala de aula quanto em pesquisas na área de literatura brasileira, qualificar-me na prática pedagógica, entre outras coisas.	1	0,79%
29	Claro que desejo.	1	0,79%
30	Com certeza. Melhor entendimento do trabalho a ser exercido, como melhorar as relações profissionais.	1	0,79%
31	Competências de melhorar a qualidade do meu trabalho, proporcionar a todos a importância do ser humano, entender o próximo e ter bastante base para o mestrado.	1	0,79%
32	Competências para trabalhar no crescimento dos indivíduos envolvidos no processo de humanização.	1	0,79%
33	Competências que ampliem os conhecimentos na área instigar para poder fazer o mestrado.	1	0,79%
34	Competências referentes a inovação nas práticas pedagógicas em educação infantil.	1	0,79%
35	Competências relacionadas a estratégias de ensino à leitura e escrita e qualificação profissional.	1	0,79%
36	Compreender de uma maneira aprofundada os processos de alfabetização em diversos níveis de ensino aliado à prática do letramento e suas especialidades.	1	0,79%
37	Compreender melhor o aluno e suas dificuldades de aprendizagem. Competências para lidar com a diversidade da sala de aula. Competências para interagir com o indivíduo enquanto sujeito social.	1	0,79%
38	Compreender melhor o processo de aquisição de leitura e escrita dos alunos.	1	0,79%
39	Compreensão mais crítica e mais ampla da realidade cotidiana maior resiliência contextualização dos novos paradigmas ampliação dos saberes educacionais.	1	0,79%
40	Conhecer mais políticas públicas. Compreender o funcionamento da gestão escolar.	1	0,79%
41	Conhecer novas ferramentas e comportamentos para o exercício de minhas funções e estar melhor preparado para o mercado de trabalho.	1	0,79%
42	Conhecimento acerca da temática lecionada, conhecimento acerca da realidade pedagógica brasileira, aumento da capacidade de pesquisa, análise, reflexão e exposição escrita.	1	0,79%
43	Conhecimento da teoria de literatura infanto-juvenil, para seguir adiante e conseguir desenvolver o mestrado.	1	0,79%
44	Conhecimento das dificuldades de aprendizagem e como solucioná-las.	1	0,79%
45	Conhecimento de gestão, na prática. Criticidade gestacional. Novos métodos de gestão. Capacidade de atuação na área de gestão.	1	0,79%
46	Conhecimento específico na área de linguística aplicada ao ensino de língua inglesa.	1	0,79%
47	Conhecimento, aprendizagem, etc.	1	0,79%
48	Conhecimentos e habilidades para contribuir no profissionalismo que desenvolvo junto aos que convivo, buscando cada vez mais ampliar.	1	0,79%

49	Conhecimentos específicos, para atuar na área de modo a contribuir no meu profissional.	1	0,79%
50	Conhecimentos.	1	0,79%
51	Conseguir melhorar minha prática pedagógica e adquirir embasamento suficiente para tentar o mestrado e em seguida o doutorado.	1	0,79%
52	De auto-observação, auto-avaliação e auto-regulação.	1	0,79%
53	De gerir com responsabilidade, respeitando o público na elaboração de projetos que visem atender as necessidades da comunidade escolar como um todo etc.	1	0,79%
54	De que realmente possa atender ao meu público, as suas necessidades específicas das dificuldades de aprendizagem para que eu possa atuar como psicopedagoga.	1	0,79%
55	De ser um profissional hábil e que atenda as especificidades do mercado de trabalho, de forma qualitativa.	1	0,79%
56	Desenvolver conhecimento na área de literatura de modo a dar continuidade à carreira acadêmica.	1	0,79%
57	Didática. Mas, meu maior interesse é me preparar melhor para o mestrado.	1	0,79%
58	Do trabalho em grupo, individual.	1	0,79%
59	Dominar estratégias para enriquecer minha prática pedagógica.	1	0,79%
60	Domínio de conhecimentos necessários à prática da docência e conhecimento amplo da língua.	1	0,79%
61	refletir criticamente acerca do ensino de língua portuguesa.	1	0,79%
62	Entender melhor como meu aluno aprende e questões voltadas aos problemas de aprendizagem.	1	0,79%
63	Espero adquirir o máximo de competências possíveis, como inovar nas aulas, valorizar algumas atividades que antes da pós não percebia a importância, entre outras coisas. Além de ajudar no meu desenvolvimento pessoal também.	1	0,79%
64	Espero ampliar e atualizar meus conhecimentos acadêmicos e minha prática pedagógica, além de me sentir mais útil e produtiva à sociedade.	1	0,79%
65	Espero ampliar meus conhecimentos teóricos ampliando-os a minha prática e contribuindo para a formação do meu aluno de modo reflexivo e autônomo.	1	0,79%
66	Espero conseguir melhorar minha prática pedagógica e conseguir subsídios para tentar o mestrado.	1	0,79%
67	Espero estar apta a ajudar aqueles que estão com dificuldade na aprendizagem, assim como ter acumulado um pouco mais de conhecimento.	1	0,79%
68	Espero estar mais preparada para lecionar o curso de graduação é muito corrido, além do mais precisamos estar preparado para o mestrado.	1	0,79%
69	Espero sim, que com este curso eu possa melhorar minhas competências e me motivar para realizar o melhor trabalho.	1	0,79%
70	Espero ter adquirido a competência d interagir melhor os eixos teoria e prática.	1	0,79%
71	Espero ter adquirido competências básicas de alimentação, higiene, para crianças de ed. infantil. E principalmente aperfeiçoar-me no modo de ensinar a leitura e escrita.	1	0,79%
72	Espero ter mais competência para escrever trabalhos acadêmicos e dar continuidade nas formações acadêmicas.	1	0,79%
73	Espero ter melhorado como profissional (principalmente na	1	0,79%

	oralidade da língua estrangeira) e ter uma prática pedagógica bem mais eficiente.		
74	Estar apta para atuar no mercado de trabalho. Poder atuar na área com êxito.	1	0,79%
75	Estar apto para ajudar a enfrentar e solucionar problemas de aprendizagem dos alunos. Enxergar com mais clareza a função pedagógica do psicopedagogo frente as diversas problemáticas escolares.	1	0,79%
76	Executar intervenção psicopedagógica encaminhar a possíveis profissionais (fonoaudiólogo, psicólogo, etc).	1	0,79%
77	Exercer com eficiência o papel do gestor no espaço escolar.	1	0,79%
78	Habilidade de desenvolver projetos na execução de livros infantis.	1	0,79%
79	Habilidade de conhecimento para que possa desenvolver com significância, habilidade de relação pessoal, ter mais segurança para desenvolver diversas competências adquiridas.	1	0,79%
80	Habilidade de minha prática pedagógica.	1	0,79%
81	Habilidade para gerir um segmento pedagógico, maior preparo e segurança para administrar o meu trabalho.	1	0,79%
82	Habilidades específicas não vista na graduação, segurança ao lecionar, compreender melhor os fundamentos da língua inglesa.	1	0,79%
83	Licenciatura ao ensino superior realização pessoal.	1	0,79%
84	Liderar melhor equipes de trabalho organizar melhor o trabalho de planejamento aprender a avaliar melhor processos organizacionais em ONGs ou escolas.	1	0,79%
85	Maior habilidade para reconhecer melhor as particularidades de alguns fenômenos linguísticos e o do ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira.	1	0,79%
86	Maior nível de conhecimento em minha linha de pesquisa maior capacidade para exercer a função de educadora.	1	0,79%
87	Mais conhecimentos, informação, enfim, aprendizagem não só teórica mas prática.	1	0,79%
88	Melhor compreensão da área atendida pela gestão da escola participação atuante nesta área.	1	0,79%
89	Melhorar conhecimento da língua inglesa, e me preparar profissionalmente.	1	0,79%
90	Melhorar meu conhecimento de maneira ampla sobre a educação infantil.	1	0,79%
91	Melhorar meu nível de escolaridade para atender as exigências do mercado de trabalho. Ampliar o nível de conhecimento para atender os novos paradigmas.	1	0,79%
92	Melhorar todos os conhecimentos, em todas as áreas estudadas.	1	0,79%
93	Ministrar aulas de literatura brasileira com mais propriedade e competência.	1	0,79%
94	Na área de educação e linguística.	1	0,79%
95	Na área de linguística.	1	0,79%
96	Na melhoria da qualificação para exercer o cargo de gestão.	1	0,79%
97	Não somente melhorar como profissional, mas também adquirir conhecimentos para alcançar maior segurança e confiança quando lidando com assuntos da área.	1	0,79%
98	Novos conhecimentos que facilitarão minha prática docente.	1	0,79%
99	O aprimoramento da minha prática.	1	0,79%
100	O domínio da área a qual escolhi, o desenvolvimento da criatividade	1	0,79%

	e da ludicidade no trabalho com a LIJ.		
101	Otimizar o processo de aprendizagem nos ambientes em que trabalho.	1	0,79%
102	Para o entendimento do aprender o aprender dos alunos.	1	0,79%
103	Primeiramente estar segura na área de língua inglesa e também estar com o conhecimento amplo.	1	0,79%
104	Qualificação da prática pedagógica em língua inglesa.	1	0,79%
105	Qualificação e conhecimentos adquiridos e colocá-los em prática, saber como usar esse conhecimento com segurança e responsabilidade.	1	0,79%
106	Saber diagnosticar e resolver problemas do corpo discente e docente que possa existir na instituição em que eu estiver coordenando no tempo oportuno futuro.	1	0,79%
107	Ser capaz de dominar a alfabetização de um aluno seja ele de que idade estiver.	1	0,79%
108	Ser capaz de falar de forma aprofundada acerca da língua inglesa (aprender sobre sua história, estrutura) e como utilizar na prática.	1	0,79%
109	Ser capaz de lidar com as dificuldades de aprendizagem.	1	0,79%
110	Ser especialista em alfabetização e letramento para facilitar minha prática pedagógica e atender e identificar as necessidades dos meus alunos no que diz respeito a alfabetização.	1	0,79%
111	Ser melhor professora, e adquirir e acumular mais conhecimentos na minha área, para passar pelos meus alunos e para ter a competência de passar em um concurso.	1	0,79%
112	Ser uma boa contadora de histórias.	1	0,79%
113	Sim! Porque vai complementar algumas lacunas deixada pela minha graduação. Além do mais vou adquirir novos conhecimentos.	1	0,79%
114	Sim, espero melhorar minha prática alfabetizadora para facilitar esse processo na formação de leitores competentes.	1	0,79%
115	Sim. Pois a competência é o que vai me tornar uma profissional de sucesso. Porém para adquirir esta competência preciso ter conteúdo, conhecimento e sabedoria.	1	0,79%
116	Espero ampliar meus conhecimentos linguísticos e melhorar significativamente minha prática educativa.	1	0,79%
117	Ter adquirido conhecimento técnico científico no campo da literatura infanto-juvenil para seguir carreira no campo da contação de história.	1	0,79%
118	Ter atingido minha meta de concluir o curso, que era o meu sonho. E poder ajudar as pessoas no que for preciso enquanto educadora.	1	0,79%
119	Ter conhecimento técnico especializado na área e ter mais segurança com meu objeto de ensino que é o conhecimento, a pesquisa, a prática contínua de aprendizagem.	1	0,79%
120	Ter entendido um pouco mais sobre as dificuldades existentes no processo de aprendizagem.	1	0,79%
121	Ter habilidade na competência de uma oralidade eficaz e prática na produção textual.	1	0,79%
122	Ter o conhecimento necessário para o cargo de gestor escolar.	1	0,79%
123	Todas as competências que irão me auxiliar na sala de aula com meus alunos.	1	0,79%
124	Todas que vi no curso.	1	0,79%
125	Trabalhar a LIJ à favor do desenvolvimento cognitivo do meu público alvo.	1	0,79%
		126	100%

14) De que forma esse curso de especialização pode contribuir para a melhoria de sua prática profissional?			
Código do Professor	RESPOSTA	Nº RESPOSTA	%
1	- Amadurecimento teórico - Capacidade de relacionamento com os diferentes atores/profissionais da área de educação.	1	0,79%
2	. Conhecimento . Ampliar meu currículo . Oportunidade de melhor salário.	1	0,79%
3	. Melhorar meu currículo para o mercado de trabalho. . Com a especialização seguir no mestrado para facilitar no processo de aprendizagem dos alunos, e fazer concurso.	1	0,79%
4	1) Melhorar conhecimento. 2) Diplomas. 3) Mais algo pra concorrer com o mercado.	1	0,79%
5	A contribuição vem por meio do contato com bons professores e suas práticas.	1	0,79%
6	A forma de tratar com os alunos e seus problemas.	1	0,79%
7	A partir da especialização, eu posso aprimorar meu conhecimento em relação à área a qual estou inserida. Além disso, tenho a oportunidade de aprender estratégias e metodologias no ensino de língua inglesa, compartilhando minhas experiências com outros profissionais.	1	0,79%
8	A partir de conhecimentos específicos de como alfabetizar meu aluno de forma correta e não equivocada como tivemos por tanto tempo. E que gerou assim tantos candidatos ao EJA.	1	0,79%
9	A partir do curso, meus conhecimentos serão ampliados para melhor atender os alunos no processo de alfabetização.	1	0,79%
10	A partir do momento que nos dá subsídios para tomar algumas decisões de forma mais autônoma, como o parecer psicopedagógico, leva-nos a um trabalho mais eficaz no que diz respeito ao aprendizado do educando.	1	0,79%
11	A prática da alteridade.	1	0,79%
12	Adquirindo subsídios teóricos pertinentes à área escolhida para o meu ensino.	1	0,79%
13	Oferecendo subsídios para eu melhorar as indicações de fontes para pesquisar obras interessantes a minha proposta, ou seja, realizar o que me proponho.	1	0,79%
14	Ainda não atuo na área, porém pretendo ingressar logo que possível.	1	0,79%
15	Ajudará a ampliar meus conhecimentos nos conteúdos linguísticos através de trocas de conhecimentos com os profissionais da mesma área levando a uma reflexão sobre a minha prática educativa.	1	0,79%
16	Além dos conhecimentos (como já foi falado), aperfeiçoar a prática profissional nos aspectos humano e social.	1	0,79%
17	Ampliando a minha prática diária na melhoria do meu trabalho dentro e fora da sala de aula.	1	0,79%
18	Ampliando meu nível de escolaridade.	1	0,79%
19	Ampliando meus conhecimentos e me fazendo compreender melhor as relações estabelecidas na instituição em que trabalho posso me tornar uma profissional mais plena contribuindo melhor para a construção do novo.	1	0,79%
20	Ampliando meus conhecimentos.	1	0,79%
21	Ampliando meus horizontes, permitindo que eu possa aproximar os conhecimentos de graduação com a pós, formando uma consciência mais crítica.	1	0,79%

22	Ampliando os meus conhecimentos, melhorando a minha prática.	1	0,79%
23	Ao adquirir o conhecimento analítico da LIJ facilita-nos trabalhar a leitura de forma prazerosa portanto incentiva a um processo contínuo no que diz respeito a aprendizagem.	1	0,79%
24	Aprimorar e rever minhas práticas atualizando-me.	1	0,79%
25	As contribuições são várias, pois expomos problemáticas educacionais que ao discuti-las, por meio do dialogismo, procuramos e encontramos meios que permeiem e tente amenizar, e até solucionar a situação-problema exposta.	1	0,79%
26	Através da troca de experiências com os colegas novos conhecimentos adquiridos.	1	0,79%
27	Através das discussões em sala de aula com a mediação dos professores que estão atuando nas disciplinas, leitura dos textos, realização dos trabalhos e a troca de experiências profissionais junto aos colegas.	1	0,79%
28	Através de atualizações das práticas pedagógicas eu posso colocá-las em prática, melhorando desta forma o conteúdo por mim dado.	1	0,79%
29	Através de conhecimentos que serão trabalhados na prática profissional.	1	0,79%
30	Através de novas abordagens. Fazendo-me perceber quais enfoques estão sendo utilizados.	1	0,79%
31	Através do conhecimento adquirido.	1	0,79%
32	Através dos conhecimentos adquiridos ampliar as possibilidades de levar uma prática eficaz no que concerne ao ensino de língua portuguesa.	1	0,79%
33	Através dos conhecimentos adquiridos durante o curso a minha prática profissional terá relevância no exercício de minha práxis em sala de aula na construção do processo ensino-aprendizagem de meus alunos alfabetizando.	1	0,79%
34	Através dos conhecimentos adquiridos nas aulas/disciplinas que ampliaram minha visão de docente, experiências compartilhadas que enriqueceram minha mundividência e também fortaleceram minha auto-estima para ser professora ou pesquisadora/escritora, que também espero capacitar-me para produzir textos didáticos ou gerais.	1	0,79%
35	Através dos conhecimentos dados por profissionais competentes que se encontra aqui na Fafire.	1	0,79%
36	Através dos novos conhecimentos adquiridos que dizem respeito a minha prática pedagógica nos diversos níveis e escolas.	1	0,79%
37	Atuar de maneira mais focada na gestão de uma escola de educação infantil.	1	0,79%
38	Auxilia em tentar solucionar problemas ou conflitos eminentes da prática pedagógica.	1	0,79%
39	Buscar compreender a lidar com complexidade de conviver com a difícil busca pelo saber, para desenvolver com competência o que nos propomos a fazer como profissionais.	1	0,79%
40	Colocando em prática o que aprendi.	1	0,79%
41	Com conhecimentos na área específica de educação infantil.	1	0,79%
42	Com novas leituras. Acredito que é a leitura é o caminho para os novos horizontes, bons teóricos, livros, professores qualificados. Já tem sido uma experiência ótima.	1	0,79%
43	Como trabalho numa atividade que envolve planejamento e organização, o curso me ajuda a compreender melhor esses processos e estar mais preparada para eles.	1	0,79%

44	Competência no campo profissional para atender os desafios da prática pedagógica e os novos paradigmas do século atual.	1	0,79%
45	Complementar a graduação e melhoria nas habilidades leitura, escrita e oral.	1	0,79%
46	Compreender ainda mais a (?) da educação, entender a complexidade da educação infantil e entender como (?) nessa modalidade de ensino bem como recontextualizar a educação infantil. O que estamos trabalhando com as nossas crianças? Estamos tolhendo nossa prática profissional.	1	0,79%
47	Comprometendo-se com o serviço ao qual presta, e por isso é reconhecido, incentivando-nos à busca desses conhecimentos.	1	0,79%
48	Contribui em vários sentidos, do simples cumprimento até atuando na profissão.	1	0,79%
49	Contribui para meu conhecimento, para minha atuação na prática, abre portas para a ampliação de paradigmas, que é muito importante para qualquer profissional, pois para atuar é necessário saber de tudo um pouco.	1	0,79%
50	Criando competências e gerindo conhecimentos na área de literatura, para o desenvolvimento de atividades de criação literária.	1	0,79%
51	Da melhor maneira possível, pois trabalho com jovens e crianças e o conhecimento me ajuda a desenvolver de forma dinâmica o contato dos alunos com a literatura.	1	0,79%
52	Dando subsídios para o exercício da minha prática profissional.	1	0,79%
53	Dando-me subsídios para o meu trabalho como educadora.	1	0,79%
54	De maneira teórica, prática discursiva nos pequenos e grandes grupos como tem acontecido.	1	0,79%
55	De todas as formas possíveis, pois dá uma base e nos amplia horizontes.	1	0,79%
56	De todas as formas, pois somos confrontados com as teorias de produção, e a vida prática de sala de aula.	1	0,79%
57	Descortinando algumas possibilidades de aprendizado favorecido pelo contato com disciplinas que não vi na graduação e nem no mestrado em teoria literária que fiz. Certamente que esse detalhe, acrescentará bastante à minha prática pedagógica.	1	0,79%
58	E, F, G, H, I, J, K, L, O, P ...	1	0,79%
59	Ela vai me fazer refletir sobre a minha prática e a entender o universo infantil, bem como a elaborar atividades que façam com que ela se desenvolva plenamente!	1	0,79%
60	Em todas as formas para o meu melhor atendimento no idioma do inglês, que é o que eu amo fazer.	1	0,79%
61	Em todos os sentidos da minha vida familiar e profissional.	1	0,79%
62	Esclarecendo questões atuais e pontuais em relação ao ensino de língua materna, visto que a língua não é objeto estanque, mas algo mutável e em constante transformação.	1	0,79%
63	Essa especialização contribui para a reflexão constante da minha prática pedagógica.	1	0,79%
64	Esse curso pode contribuir na forma de conseqüência de subsídios teóricos e técnicos com a finalidade de aperfeiçoar as recorrentes práticas de alfabetização.	1	0,79%
65	Este curso abre outro leque profissional para mim, o qual sempre gostei e muito me interessa.	1	0,79%
66	Este curso já está me ajudando, pois através dele estou tendo conhecimentos de práticas e didáticas atuais bem como troca de experiências e novos conhecimentos científicos que não tive na	1	0,79%

	graduação.		
67	Este curso vai me levar para um novo rumo pessoal.	1	0,79%
68	Eu já sou gestor escolar e no curso estou aprendendo muitas ferramentas que irão colaborar com o meu desempenho profissional.	1	0,79%
69	Financeira, conhecimento, especialidade e outros.	1	0,79%
70	Fornecendo conhecimentos que serão complementares para o meu ambiente de trabalho.	1	0,79%
71	Fornecendo subsídios teóricos pertinentes à minha área de ensino, além de promover discussões acadêmicas acerca dos principais problemas existentes no cotidiano escolar.	1	0,79%
72	Garantindo uma certificação de especialista e possibilitando um melhor método de ensino em sala.	1	0,79%
73	Garantir maior solidez ao abordar os conteúdos ligados à literatura brasileira.	1	0,79%
74	Habilitando-me em fundamentos teóricos para que eu possa sempre repensar e refletir a e sobre minha prática.	1	0,79%
75	Já está contribuindo. Minhas aulas desde que iniciei a pós estão cada vez melhores.	1	0,79%
76	Julgo que o curso me irá permitir realizar uma melhor análise qualitativa no que se refere à seleção do acervo literário que utilizo na minha prática pedagógica. Julgo também que a melhoria da capacidade de pesquisa se reflete diretamente na qualidade da prática.	1	0,79%
77	Maior qualificação, segurança, competência para exercer a prática pedagógica.	1	0,79%
78	Me capacitando para ajudar a resolver os problemas de aprendizagem em geral.	1	0,79%
79	Me passando novos conhecimentos e me incentivando a buscar mais melhorias.	1	0,79%
80	Melhor compreensão do meu trabalho.	1	0,79%
81	Melhoramento do conhecimento e aprendizagem.	1	0,79%
82	Melhorar minha prática em sala de aula, visando as necessidades dos meus educandos.	1	0,79%
83	Melhorar minhas qualidades técnicas, políticas e humanas, transformando os meus conhecimentos em saberes.	1	0,79%
84	Melhoria (da prática) profissional na prática diária pedagógica.	1	0,79%
85	Melhoria em termos pessoais, para tentar aplicá-las na profissional. Contudo, as pessoas são resistentes por mais que digam serem abertas, globalizadas, democráticas, maleáveis.	1	0,79%
86	Minha expectativa era de uma melhora geral, mas não estou percebendo muitas mudanças. Está sendo insatisfatório. Entrei com uma perspectiva acima do que está sendo oferecido pela Fafire.	1	0,79%
87	Ministrar mono-curso, ou pelo menos ter habilidades para tal.	1	0,79%
88	Mostrando meios para diagnosticar a problemática dos alunos e meios para ajudar a solucionar esses problemas.	1	0,79%
89	Mudar a sistemática na prática profissional, deixando para trás o ensino tradicional.	1	0,79%
90	Na ampliação dos meus conhecimentos e a relação do mesmo com outras áreas.	1	0,79%
91	Na área de farmácia nenhuma, mas esta especialização contribui para melhorar meus conhecimentos em literatura brasileira e com estes, aprendo com os livros a conviver e conhecer outras pessoas.	1	0,79%
92	Na atuação do mercado de trabalho, de forma que venha me dar um respaldo maior e uma grande possibilidade de poder atuar na área.	1	0,79%

93	Na medida em que possibilitar o acesso, estudo e reflexão sobre as teorias do ensino da língua portuguesa.	1	0,79%
94	Na medida que eu busco conhecimento para intervir de forma a melhorar as relações humanas.	1	0,79%
95	Na parte do gerenciamento de uma organização de gestores, visto que o currículo da especialização favorece uma visão significativa para conseguir um desenvolvimento no meio profissional.	1	0,79%
96	Na passagem de conteúdos relevantes na formação do discente.	1	0,79%
97	Na sala de aula, atendendo as dificuldades dos alunos e saber como agir em relação a elas.	1	0,79%
98	Na verdade, esse curso vai melhorar meu currículo, conhecer pessoas da área, para um possível mestrado na federal. Tendo em vista que os professores são em sua maioria, os mesmos. A princípio não seria para melhorar a prática.	1	0,79%
99	Não só me permitir adquirir mais conhecimentos na área mas me ajuda a melhorar a minha prática pedagógica. Acredito que o curso me ajudará a avançar mais na carreira acadêmica e a ter melhor domínio de sala de aula.	1	0,79%
100	Não trabalho na área.	1	0,79%
101	No momento não estou atuando em sala de aula, mas pretendo futuramente. Então, espero que este curso contribua na minha prática docente.	1	0,79%
102	O aperfeiçoamento para escrever os contos, os quais pretendo publicar.	1	0,79%
103	O bom desempenho profissional. O bom desempenho pedagógico. Uma mensagem dialética formada. Comunicação de alto nível.	1	0,79%
104	O conhecimento que tenho adquirido e vou adquirir ao longo do curso, sem sombra de dúvida serão de grande contribuição para a minha melhoria profissional.	1	0,79%
105	O curso está proporcionando uma melhor compreensão e reflexão diante das práticas de letramento.	1	0,79%
106	O curso está servindo para que eu repense minha prática pedagógica acerca do que tenho feito de certo ou errado, bem como tem me mantido atualizado no tocante às novas teorias do ensino de língua inglesa.	1	0,79%
107	Oferecendo suporte teórico para embasamento da prática.	1	0,79%
108	Partindo do princípio que esta pós vai me dar suporte para o meu crescimento profissional, pois é pré-requisito para função, com certeza ela vai contribuir e muito na minha prática profissional.	1	0,79%
109	Pode ajudar no enriquecimento teórico, ampliando conhecimentos e olhares.	1	0,79%
110	Pode contribuir de forma grandiosa, principalmente no tocante a melhoria da prática com crianças com patologias. Pois em sala de aula eu tenho algumas e não sabia direito como trabalhar com elas. Estou aprendendo neste curso.	1	0,79%
111	Pode contribuir porque estarei tendo a possibilidade de olhar a prática profissional a partir de uma visão de gestora, mesmo que não exerça esta função passarei a entender mais como o meu ambiente de trabalho está sendo gerido.	1	0,79%
112	Poderá me auxiliar na aplicação e desenvolvimento de ações pertinentes e eficazes na alfabetização de crianças e adultos. E se tornar um diferencial na busca de trabalho.	1	0,79%
113	Podia fornecer o conhecimento que auxiliará o desenvolvimento de trabalho em gestão ou em outras áreas da educação.	1	0,79%

114	Pois tem um grande objetivo na vida, que realmente serei grande profissional da área para atender grandes necessidades de aprendizagem que a sociedade demonstra.	1	0,79%
115	Por meio dos conhecimentos adquiridos, e conseqüentemente, atualização frente aos novos conceitos que surgem na área.	1	0,79%
116	Porque vai contribuir para o meu amadurecimento profissional, ou seja, vai ser super importante para minha formação acadêmica.	1	0,79%
117	Propondo situações que permitam a problematização, a reflexão sobre o contexto político, histórico, econômico e social onde esta a escola, um dos principais locais de nossa atuação. Não esquecendo de possibilitar também um olhar diferenciado sobre as questões que envolvem a educação.	1	0,79%
118	Qualidades, para melhoria na educação no contexto atual.	1	0,79%
119	Segurança, coerência e integração.	1	0,79%
120	Solucionar os problemas comuns em sala de aula. Como por exemplo: muitos alunos não aceitam a inserção da língua inglesa.	1	0,79%
121	Técnicas de ensino, compreensão e habilidade para os convívios diários em sala de aula.	1	0,79%
122	Ter uma maior reflexão crítica da minha prática.	1	0,79%
123	Terei mais confiança em meu discurso na sala de aula, estarei mais aberta a novas metodologias.	1	0,79%
124	Totalmente para meu conhecimento e novas práticas em sala de aula.	1	0,79%
125	Trabalho em um curso de isoladas, porém não coloco em prática a função de pedagoga, mas espero ao término do curso poder junto aos professores tentar desvendar as dificuldades existentes na aprendizagem.	1	0,79%
126	Trazendo outras perspectivas e novos olhares sobre o aprendizado do aluno, como ele pensa e como poderei intervir ao seu favor ajudando-o a superar uma possível área lacunosa.	1	0,79%
127	Vou ter respaldo e segurança com relação ao desenvolvimento dos meus objetivos profissionais. Estarei apta a exercer de forma mais completa meu ofício.	1	0,79%
		127	100%