



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL  
CAMPUS CHAPECÓ  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**WILLIAM XAVIER DE ALMEIDA**

**CONHECIMENTOS DOCENTES NO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE  
FORMADORES DE PROFESSORES: UMA ANÁLISE SOBRE AS AÇÕES  
PROMOVIDAS NA UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL**

**CHAPECÓ**

**2019**

**WILLIAM XAVIER DE ALMEIDA**

**CONHECIMENTOS DOCENTES NO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE  
FORMADORES DE PROFESSORES: UMA ANÁLISE SOBRE AS AÇÕES  
PROMOVIDAS NA UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Adriana Richit.

**CHAPECÓ**

**2019**

## **Bibliotecas da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS**

Almeida, William Xavier de  
Conhecimentos docentes no desenvolvimento  
profissional de formadores de professores: uma análise  
sobre as ações promovidas na Universidade Federal da  
Fronteira Sul / William Xavier de Almeida. -- 2019.  
179 f.:il.

Orientadora: Dra. Adriana Richit.  
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da  
Fronteira Sul, Programa de Pós-Graduação em  
Educação-PPGE, Chapecó, SC , 2019.

1. Educação. I. Richit, Adriana, orient. II.  
Universidade Federal da Fronteira Sul. III. Título.

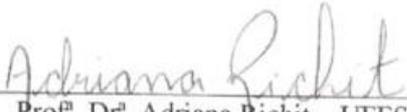
**WILLIAM XAVIER DE ALMEIDA**

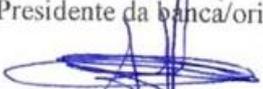
**CONHECIMENTOS DOCENTES NO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE  
FORMADORES DE PROFESSORES: UMA ANÁLISE SOBRE AS AÇÕES  
PROMOVIDAS NA UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL**

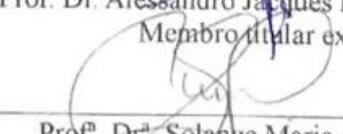
Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação,  
da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS, para obtenção do título de Mestre em  
Educação, defendida em banca examinadora em 03/09/2019.

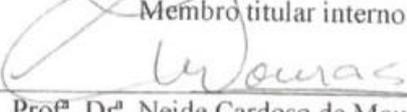
Aprovado em: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

**BANCA EXAMINADORA**

  
\_\_\_\_\_  
Prof.<sup>ª</sup> Dr.<sup>ª</sup> Adriana Richit – UFFS  
Presidente da banca/orientadora

  
\_\_\_\_\_  
Prof. Dr. Alessandro Jacques Ribeiro – UFABC  
Membro titular externo

  
\_\_\_\_\_  
Prof.<sup>ª</sup> Dr.<sup>ª</sup> Solange Maria Alves – UFFS  
Membro titular interno

  
\_\_\_\_\_  
Prof.<sup>ª</sup> Dr.<sup>ª</sup> Neide Cardoso de Moura – UFFS  
Membro suplente

Chapecó, setembro de 2019.

Dedico a todas e todos que acreditam e lutam por uma educação pública, gratuita e de qualidade para o povo brasileiro.

## AGRADECIMENTOS

Dizem que “a fruta não cai longe do pé”, então só posso pensar que toda a força, garra, dedicação e persistência que tive ao longo dessa caminhada vieram de meus pais. À minha mãe Laurinda por me ensinar o que é correto, o que é justo, por ensinar o valor – e não o preço – das coisas. E a meu pai Nestor (*in memoriam*) por me ensinar a ser corajoso, a não ter medo da vida ou dos caminhos pelos quais ela nos guia, por sempre me lembrar que, mesmo que nada desse certo, eu poderia sempre voltar para a casa em que cresci e recorrer a ele. Muito obrigado por tudo de bom que plantaram em mim.

Acredito que uma característica essencial em um bom mestre é identificar os limites de seu aprendiz e, com muita paciência, operar dentro deles e expandi-los. Por ser uma incrível mestra, agradeço imensamente à professora Adriana Richit, que orientou não apenas a confecção deste trabalho, mas também, a construção de um ser humano mais crítico; o desenvolvimento de potencialidades que eu nem mesmo sabia em mim existirem. Espero de coração que nossa parceria se estenda para além desta caminhada.

*“Ainda que eu falasse a língua dos homens. E falasse a língua dos anjos. Sem amor, eu nada seria.”* É o que diz o trecho de uma música de Renato Russo que tão criança ouvi e nunca mais esqueci... E foi só há alguns poucos anos que descobri o real significado destes versos. Jean Marcos Pereira, meu companheiro de todas as horas, de todos os humores, de todos os amores: muito obrigado pelo suporte, pela compreensão, pelo carinho, pelo auxílio e pelas palavras motivadoras. Sem você, mestre eu não seria! Te amo!

Durante a produção – muitas vezes solitária – desta dissertação, senti uma falta enorme das aulas, das disciplinas, em especial, dos ensinamentos e conversas com as professoras Neide Cardoso de Moura e Solange Maria Alves, que me dão a honra de compor a banca de avaliação desse trabalho. Aprendi muito com as duas, não apenas o conhecimento científico, teórico, mas aprendi, também, a desenvolver um olhar mais humanizado para uma série de questões.

E por falar em banca, agradeço também ao prof. Alessandro Jacques Ribeiro que se faz presente novamente como membro da banca e cujas contribuições na etapa de qualificação foram de grande valia.

Agradeço também aos outros docentes do PPGE da UFFS que se fizeram presentes na minha caminhada, ministrando as disciplinas do programa: Ilton José Benoni, Lísia Regina Ferreira Michels, Maria Helena Baptista Vilares Cordeiro e Oto João Petry.

Por fim, para que uma jornada de mestrado se concretize na forma de dissertação, é necessário o sacrifício de muitas coisas, inclusive, de horas de namoro, lazer e de companhia daqueles que se gosta. Várias pessoas especiais sentiram a minha ausência tanto quanto eu senti a delas. E mesmo em face da minha distância e ausência, continuaram me apoiando, torcendo, e até auxiliando aqui e acolá.

Ana Cristina Antunes de Almeida, Angélica Antunes, Charles Martinazzo, Cleber Jocimar Faccio, Jéssica Lais Sartori Marocco, Jéssica Pauletti, Karine Fernanda Petry, Maurício Catanio, Raphael Bonilha Vila Real, Sandra Cristina Engel Vila Real: meu muito obrigado e minhas sinceras desculpas pelo tempo que essa jornada me privou de vocês, pelos jantares que não compartilhei, às festas e cinemas que não compareci, pelos silêncios, pelo carinho e afeto que não consegui ou não soube dar durante a caminhada. Se lhes serve de consolo, tenho certeza que todo esse aprendizado se traduziu em um ser humano melhor também para vocês.

*Quem come do fruto do conhecimento é sempre  
expulso de algum paraíso.*

Melanie Klein

*É preciso ter um caos dentro de si para dar à  
luz uma estrela cintilante.*

Friedrich Nietzsche

## RESUMO

A presente dissertação discute os conhecimentos profissionais docentes desenvolvidos e/ou aprofundados por professores que atuam em cursos de licenciaturas da Área de Ciências Humanas e Sociais, da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), *campus* Chapecó. A pesquisa qualitativa, de natureza empírico analítica e baseada em uma análise de conteúdo bardiniana, orientou-se pela problemática: “Quais conhecimentos profissionais docentes foram mobilizados a partir de atividades de formação ofertadas aos formadores de professores das licenciaturas em Ciências Humanas e Sociais no âmbito da UFFS?”. O referencial teórico apoia-se principalmente em Lee Shulman e Maria do Céu Roldão. A constituição do material empírico perpassou a sistematização das diretrizes legais e institucionais sobre a formação de formadores de professores, a aplicação de questionários e condução de entrevistas presenciais com docentes atuantes nos cursos da área abarcada pelo estudo. A análise do material empírico apontou as potencialidades e fragilidades dos processos formativos promovidos à promoção dos conhecimentos profissionais para os formadores de professores. Evidenciou, ainda, que os participantes da pesquisa desenvolveram, por intermédio de formações institucionalizadas e informais, distintos aspectos dos conhecimentos que constituem a profissionalidade docente em cursos de licenciatura, cuja explicitação reestruturou suas práticas, ressignificou suas subjetividades enquanto formadores de professores e mobilizou reflexões sobre seus percursos formativos. Com relação aos conhecimentos docentes circunscritos pelo *conhecimento didático*, a análise evidenciou a mobilização de saberes relacionados às abordagens de ensino, aos processos avaliativos e às dificuldades dos alunos por meio de formações ofertadas pela universidade e pela própria reflexão cotidiana acerca do processo de ensino; no *conhecimento pedagógico* evidenciou a promoção de atividades institucionalizadas voltadas às teorias pedagógicas e à profissionalidade do formador, com especial destaque para as atividades informais de cultura profissional docente, que promovem desenvolvimento por meio do diálogo, da partilha e da cooperação entre os pares; a atividade de construção e revisão de Projetos Políticos Pedagógicos (PPC’s) emergiu como mobilizadora do *conhecimento curricular* relativamente ao perfil profissional dos egressos destes cursos, bem como fortaleceu percepções acerca da articulação entre ensino, pesquisa e extensão; dentro dos *contextos profissionais* foram evidenciados conhecimentos sobre os alunos e sobre o corpo docente, que surgem do contato entre professores e alunos e nas relações entre pares, além de conhecimentos dos contextos institucionais e regionais em que a UFFS se insere; por fim, no campo dos conhecimentos sobre as *bases e valores da educação*, a análise mostrou a importância das dimensões epistemológica, teleológica, política e éticas da docência de formadores, dimensões desenvolvidas muito mais a nível individual do que por meio de ações formativas mediadas pela universidade. Embora uníssonos no sentido de que a formação ofertada pela UFFS cumpre os objetivos a que se propõe e desenvolve conhecimentos docentes, os discursos explicitaram a necessidade de uma maior responsabilidade da universidade na oferta orgânica e sistemática, verdadeiramente permanente, de ações de formação para o desenvolvimento profissional dos formadores de professores.

**Palavras-chave:** Formação de formadores de professores. Conhecimentos profissionais docentes. Desenvolvimento profissional docente.

## ABSTRACT

This dissertation discusses the teaching professional knowledge developed and/or deepened by professors working in undergraduate courses in the Humanities and Social Sciences Area of Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Chapecó campus. The qualitative research, of an analytical empirical nature and based on a bardinian content analysis, was guided by the problematic: “What professional teaching knowledge were mobilized from training activities offered to teachers of Humanities and Social Sciences undergraduate teachers da UFFS?”. The theoretical framework is mainly based on Lee Shulman and Maria do Céu Roldão. The constitution of the empirical material went through the systematization of the legal and institutional guidelines on the training of teacher educators, the application of questionnaires and conducting face-to-face interviews with teachers working in the courses covered by the study. The analysis of the empirical material pointed out the potentialities and weaknesses of the training processes promoted to the promotion of professional knowledge for teacher educators. It was also evidenced that the research participants developed, through institutionalized and informal training, different aspects of the knowledge that constitute the teaching professionalism in undergraduate courses, whose explanation restructured their practices, re-signified their subjectivities as teacher trainers and mobilized reflections about their formative pathways. Regarding the teaching knowledge circumscribed by the didactic knowledge, the analysis evidenced the mobilization of knowledge related to the teaching approaches, the evaluation processes and the students difficulties through training offered by the university and by the daily reflection about the teaching process; the pedagogical knowledge evidenced the promotion of institutionalized activities focused on the pedagogical theories and the professionalism of the trainer, with special emphasis on the informal activities of the professional teaching culture, which promoted development through dialogue, sharing and cooperation between peers; the activity of construction and review of Pedagogical Political Projects (PPC's) emerged as a mobilizer of curriculum knowledge regarding the professional profile of the graduates of this course, as well as strengthened perceptions about the articulation between teaching, research and extension; within professional contexts, knowledge about students and faculty was evidenced, arising from contact between teachers and students and peer relations, as well as knowledge of the institutional and regional contexts in which UFFS operates; finally, in the field of knowledge about the bases and values of education, the analysis showed the importance of the epistemological, teleological, political and ethical dimensions of teacher education, dimensions developed much more individually than through formative actions mediated by university. Although unison in the sense that the education offered by UFFS fulfills the aims and develops teaching knowledge, the speeches made explicit the need for greater responsibility of the university in the truly permanent organic and systematic offer of training for the professional development of teacher educators.

**Keywords:** Training of teacher educators. Teacher professional knowledge. Teacher professional development.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<b>Quadro 1</b> – Trabalhos levantados junto à BDTD .....	24
<b>Quadro 2</b> – Trabalhos levantados junto à SciELO .....	28
<b>Quadro 3</b> – Conjuntos de materiais empíricos constituídos.....	54
<b>Quadro 4</b> – Categorias e subcategorias de conhecimentos profissionais docentes (categorias de análise).....	57
<b>Gráfico 1</b> – Frequência de participação em atividades de formação dos sujeitos participantes .....	74
<b>Gráfico 2</b> – Tipos de formações das quais participam os sujeitos participantes.....	75
<b>Gráfico 3</b> – Grau de satisfação dos participantes com a frequência de oferta de ações de formação na UFFS .....	75
<b>Gráfico 4</b> – Percepção dos participantes acerca da relevância das temáticas das ações de formações ofertadas pela UFFS para sua prática pedagógica e desenvolvimento .....	76
<b>Gráfico 5</b> – Percepção dos participantes acerca da importância das temáticas das ações de formações ofertadas pela UFFS para seu crescimento pessoal e profissional .....	76

## LISTA DE SIGLAS

ACT	Admissão em Caráter Temporário
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAAE	Certificado de Apresentação para Apreciação Ética
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCR	Componente Curricular
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CEDUP	Centro de Educação Profissionalizante
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONSUNI	Conselho Universitário
CPA	Comissão Própria de Avaliação
DINTER	Doutorado Interinstitucional
DOP	Diretoria de Organização Pedagógica
DS	Demanda Social
EaD	Educação a Distância
EMI	Ensino Médio Inovador
ENADE	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
FCC	Fundação Carlos Chagas
GERED	Gerência Regional de Educação
GT	Grupo de Trabalho
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IES	Instituição de Ensino Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MAES	Meio Ambiente, Economia e Sociedade
MEC	Ministério da Educação
MINTER	Mestrado Interinstitucional
NAP	Núcleo de Apoio Pedagógico
PAEP	Programa de Apoio a Eventos no País
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional

PICME	Programa de Iniciação Científica e Mestrado
PNE	Plano Nacional de Educação
PNPD	Programa Nacional de Pós-Doutorado
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PPI	Projeto Pedagógico Institucional
PROAP	Programa de Apoio à Pós-Graduação
PRODOCÊNCIA	Programa de Consolidação das Licenciaturas
PRODOUTORAL	Programa de Formação Doutoral Docente
PROGRAD	Pró-Reitoria de Graduação
PROHAITI	Programa de Acesso à Educação Superior da UFFS para Estudantes Haitianos
ProInfo	Programa Nacional de Tecnologia Educacional
PROPEPG	Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
PROSUC	Programa de Suporte à Pós-Graduação de Instituições de Ensino Comunitárias
PROSUP	Programa de Suporte à Pós-Graduação de Instituições de Ensino Particulares
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
SciELO	Scientific Electronic Library Online
SED/SC	Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFFS	Universidade Federal da Fronteira Sul
UNOESC	Universidade do Oeste do Estado de Santa Catarina

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO E APRESENTAÇÃO DA PESQUISA</b> .....	14
1.1. TRAJETÓRIA PESSOAL E MOTIVAÇÕES .....	14
1.2. CONTEXTUALIZAÇÃO TEMÁTICA E TEÓRICA DA PESQUISA.....	19
1.3. REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA .....	21
<b>1.3.1. Teses e dissertações</b> .....	23
<b>1.3.2. Artigos indexados</b> .....	27
1.4. QUESTÃO DE PESQUISA .....	31
1.5. ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO .....	32
<b>2. CONHECIMENTOS PROFISSIONAIS DOCENTES NA FORMAÇÃO DE FORMADORES DE PROFESSORES</b> .....	34
2.1. PROFISSIONALIDADE DOCENTE.....	34
2.2. CONHECIMENTOS PROFISSIONAIS DOCENTES.....	35
2.3. DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE .....	39
2.4. PROFISSIONALIDADE, CONHECIMENTO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTES NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO DE FORMADORES .....	41
<b>3. DELINEAMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA</b> .....	45
3.1. ABORDAGEM DA PESQUISA.....	45
3.2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E TÉCNICAS DE CONSTITUIÇÃO DE DADOS .....	46
<b>3.2.1. Levantamento das políticas federais e institucionais de incentivo e fomento à formação docente para professores universitários</b> .....	47
<b>3.2.2. Levantamento documental de material relativo às formações continuadas desenvolvidas na UFFS <i>campus</i> Chapecó</b> .....	48
<b>3.2.3. Aplicação de questionários e condução de entrevistas semiestruturadas com docentes das licenciaturas da UFFS</b> .....	49
<b>3.2.4. Catalogação e seleção do material empírico</b> .....	53
<b>3.2.5. A triangulação dos dados: processos de pré-análise dos materiais selecionados e emergência das categorias de análise</b> .....	56
<b>3.2.6. A apresentação das evidências: processos de tratamento e formatação do material empírico</b> .....	58
<b>4. A ANÁLISE DO MATERIAL EMPÍRICO E OS CONHECIMENTOS PROFISSIONAIS EVIDENCIADOS NA FORMAÇÃO DE FORMADORES</b> .....	60
4.1. DIRETRIZES LEGAIS DE ÂMBITO FEDERAL E INSTITUCIONAL PARA A FORMAÇÃO DO DOCENTE DE NÍVEL SUPERIOR .....	60
<b>4.1.1. Ministério da Educação (MEC)</b> .....	61
4.1.1.1. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996.....	61

4.1.1.2. Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014.....	64
<b>4.1.2. Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq)</b>	<b>66</b>
<b>4.1.3. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)</b>	<b>67</b>
<b>4.1.4. Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS)</b> .....	<b>69</b>
4.2. PERFIL DA AMOSTRA DE SUJEITOS PARTICIPANTES DOS QUESTIONÁRIOS E ENTREVISTAS.....	73
4.3. APRESENTAÇÃO E INTERPRETAÇÃO DAS EVIDÊNCIAS EMPÍRICAS .....	77
<b>4.3.1. O conhecimento didático</b> .....	<b>77</b>
4.3.1.1. Abordagens de ensino .....	77
4.3.1.2. Processos de avaliação .....	83
4.3.1.3. Conhecimento sobre as dificuldades dos alunos .....	84
<b>4.3.2. O conhecimento pedagógico</b> .....	<b>86</b>
4.3.2.1. Teorias pedagógicas.....	86
4.3.2.2. Profissionalidade docente .....	89
4.3.2.3. Cultura profissional docente .....	91
<b>4.3.3. O conhecimento curricular</b> .....	<b>94</b>
4.3.3.1. Projeto Pedagógico do Curso (PPC) .....	94
4.3.3.2. Perfil profissional do acadêmico .....	98
4.3.3.3. Articulação ensino/pesquisa/extensão .....	102
<b>4.3.4. O conhecimento dos contextos profissionais</b> .....	<b>104</b>
4.3.4.1. Contexto dos alunos .....	104
4.3.4.2. Contexto do corpo docente .....	107
4.3.4.3. Contexto institucional.....	111
4.3.4.4. Contexto regional .....	116
<b>4.3.5. O conhecimento das bases filosóficas e valores da educação</b> .....	<b>119</b>
4.3.5.1. Finalidades do processo educativo .....	119
4.3.5.2. Dimensão política do processo educativo.....	122
4.3.5.3. Dimensão ética da docência.....	124
4.4. DISCUSSÃO DAS CATEGORIAS DE CONHECIMENTOS DOCENTES PROMOVIDOS NAS FORMAÇÕES DA UFFS.....	125
4.6. SÍNTESE DOS ACHADOS DA PESQUISA.....	137
<b>5. CONSIDERAÇÕES FINAIS E TRABALHOS FUTUROS</b> .....	<b>140</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>144</b>
<b>ANEXOS</b> .....	<b>151</b>
<b>APÊNDICES</b> .....	<b>154</b>

## 1. INTRODUÇÃO E APRESENTAÇÃO DA PESQUISA

*O experimentador faz parte do sistema experimental.*

Jean-Paul Sartre

Neste primeiro capítulo expomos as indagações e motivações que nos conduziram a esta pesquisa, bem como apresentamos o tema desta, a saber, *formação de formadores de professores*, justificando sua importância e inerência à temática da profissionalidade docente. Em seguida, descrevemos a revisão de literatura, sintetizando o estado da arte das pesquisas na área, obtido através de levantamento de teses e dissertações disponíveis na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e na *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), e tecemos algumas considerações sobre os achados. Na sequência, explicitamos o referencial teórico que embasa o estudo e a interrogação que nos guiou neste caminho. Ao final do capítulo apresentamos ao leitor a estrutura do trabalho.

### 1.1. TRAJETÓRIA PESSOAL E MOTIVAÇÕES

A escolha de um tema e de um recorte de pesquisa são, indiscutivelmente, frutos de uma caminhada pessoal do pesquisador. Como aponta Creswell (2010), a delimitação de um projeto de pesquisa baseia-se em alguns fatores, dentre os quais merecem destaque a natureza das experiências pessoais do pesquisador e o público que ele pretende alcançar. Nada mais oportuno, então, que começar este texto retrocedendo em minha<sup>1</sup> trajetória profissional, elencando memórias marcantes desta jornada, de modo a explicitar as impressões, percepções e indagações que me conduziram a esta pesquisa, bem como por que julgo-a relevante no atual cenário da Educação.

As inquietações relativas ao tema proposto nesta dissertação têm origem não apenas em minha trajetória acadêmica, mas, especialmente, nas vivências profissional e pessoal. Fui desde

---

<sup>1</sup> Como esta seção da dissertação refere-se a experiências pessoais do pesquisador, optou-se por redigir o texto na primeira pessoa do singular. Nas demais seções deste capítulo bem como no restante do trabalho, adotar-se-á o uso da primeira pessoa do plural.

criança apaixonado por tecnologias. Ao final do Ensino Médio, tal predileção acabou ditando o que eu considerava, à época, que viria a ser meu futuro profissional. Pressionado ao máximo da maturidade e autoconhecimento que meus dezessete anos me permitiam, efetuei a escolha para vestibulares e processos seletivos que me parecia a mais óbvia e acertada: um curso superior relacionado à área da Informática. Assim, comecei a cursar o bacharelado em Sistemas de Informação da Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC), *campus* de São Miguel do Oeste.

Apesar de gostar genuinamente da área, das aulas, das disciplinas, professores e colegas, percebi, antes mesmo de concluir a graduação, em face de algumas experiências de estágio em empresas de desenvolvimento de *software*, que o contexto profissional sistemático e previsível do mundo da informática corporativa, para o qual a universidade me preparava, não correspondia às minhas expectativas e inquietações acadêmicas. A esterilidade dos ambientes de trabalho e a quase total ausência de relações humanas me compeliram a desistir daquele mundo e buscar novos horizontes profissionais.

Foi quando em 2010 comecei a trabalhar em regime de Admissão em Caráter Temporário (ACT), no cargo de Professor Orientador de Tecnologia Educacional, em salas informatizadas de escolas da Rede Estadual de Educação de Santa Catarina, participantes do Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo), programa este que tinha como foco a promoção do uso pedagógico da informática em escolas da rede pública de educação básica, mediante a aquisição de computadores e desenvolvimento de conteúdos educacionais e recursos digitais para as escolas (BRASIL, 2018f).

Dos seis anos em que trabalhei na rede estadual de ensino, metade deles foram eminentemente técnicos: meu trabalho consistia em realizar reparos nos computadores, zelar pelos equipamentos e, pontualmente, auxiliar professores e alunos no uso dos recursos digitais disponíveis, sempre assumindo a função de “assistente” de outro(a) docente que efetivamente conduzia a aula. A interação com professores e alunos atrelada à minha paixão pela tecnologia tornava meu trabalho interessante e prazeroso, compelindo-me, ano após ano, a prestar novamente o processo seletivo para professor regime de ACT e retornar às escolas. Mais do que isso: o interesse pelas dinâmicas e interações do contexto de trabalho no qual eu estava inserido e o sentimento de pertencimento a ele incitavam-me a buscar novas experiências no ensino.

Foi assim que, a partir de meu quarto ano de atividade profissional na rede estadual de ensino, assumi, concomitantemente à função técnica, a função de docente do componente curricular “Informática”, para adolescentes de uma escola da rede integrante do projeto Ensino Médio Inovador (EMI), uma modalidade de Ensino Médio que busca promover um currículo

inovador, dinâmico e flexível, que atenda às expectativas e necessidades dos estudantes e às demandas da sociedade atual. Tal modalidade tem foco em educação científica e humanista, valorização da leitura e da cultura, e utilização de novas tecnologias e de metodologias de ensino criativas e emancipadoras (BRASIL, 2018e).

Tornei-me então, não apenas por título do cargo, mas por efetiva prática, professor! Entretanto, muitos foram os desafios enfrentados, sobretudo de natureza pedagógica, até que pudesse efetivamente ser considerado professor e, da mesma forma, que me sentisse professor.

Na verdade, seria justo dizer que minha formação acadêmica anterior não havia me preparado para a realidade da sala de aula. Se ao chegar na sala de aula, um licenciado se vê às voltas com questões alheias ao que aprendeu sobre teorias do ensino e da aprendizagem ao longo da licenciatura, um bacharel depara-se com desafios e lacunas ainda maiores. Eu, particularmente, me vi à frente de uma turma de alunos tentando lhes ensinar uma componente curricular complexa e técnica, sem ter segurança de que o trabalho que estava desenvolvendo era coerente do ponto de vista da seleção de conteúdo, do ponto de vista metodológico, teórico e curricular. Enfim, minha prática era, no início, extremamente insegura e carente de alguns conhecimentos profissionais relativos à docência.

Além disso, a dimensão burocrática do trabalho docente mostra-se esmagadora ao professor iniciante: chamadas, diários, livros de registros, preparação de provas, caderno de planejamento, etc. Há excesso de burocracia e faltam orientações e diretrizes, assim como falta paciência aos gestores, coordenadores pedagógicos e colegas de profissão mais experientes. Parafraseando Richit (2010), não há nas escolas *acolhimento* ao professor recém-chegado. Não há ambientação nem ao espaço, nem à própria docência.

Para além destas questões, o trabalho com os estudantes era um desafio muito maior, pois ao tornar-me regente da turma, a interação com eles era diária. Havia ainda outros desafios: os alunos eram indisciplinados e/ou desatentos; outros completamente aborrecidos por não ser uma aula orientada ao uso de jogos ou aplicativos que julgavam interessantes ou “do momento”; havia ainda estudantes oriundos de realidades sociais complexas, com problemas psicossociais que se refletiam na sala de aula.

Compreendi precocemente que a prática docente vai muito além da dimensão do “repasso” de um conteúdo, de um conhecimento científico adquirido na universidade. Mais do que isso: ao perceber que o conhecimento de uma componente curricular, obtido geralmente na graduação, era apenas uma dentre muitas facetas do trabalho do professor, constatei que a docência solicita outros conhecimentos igualmente necessários, por que não dizer cruciais.

Inseguro com o desafio que acabava de assumir, porém com muita vontade de desenvolver um trabalho coerente, meu primeiro impulso foi procurar documentos que guiassem minha prática em sala de aula, o que também resultou em frustração. Não existem diretrizes curriculares específicas quanto ao ensino de Informática/Computação para o Ensino Médio nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM), tampouco na proposta curricular de Santa Catarina, exceto nos casos dos Centros de Educação Profissionalizante (CEDUP's) que oferecem Ensino Médio Profissionalizante em Técnico de Informática ou habilitações similares.

Ao constatar que minha formação bacharelista não oferecia base sólida para atuar como docente, que as diretrizes oficiais eram mínimas e que os desafios da sala de aula eram múltiplos e variados, procurei complementar a formação para a prática docente envolvendo-me em distintas atividades formativas. Neste sentido, procurei participar de cursos de formação continuada promovidos pela Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina (SED/SC), ao longo dos seis anos em que estive a ela vinculado. Foram várias as temáticas destas formações, algumas bastante pertinentes em relação às minhas demandas enquanto professor iniciante, como por exemplo, as formações sobre currículo e planejamento docente.

Após superar alguns dos desafios que se colocaram inicialmente a minha prática e mediante o desenvolvimento profissional propiciado pelas ações de formação que frequentei, passei a olhar de forma um pouco mais crítica às atividades de formação a que participava. Além da obsolescência dos conteúdos das formações – fator inadmissível para uma área tão dinâmica e tão complexa como é a das tecnologias na educação –, percebia nitidamente a falta de preparo pedagógico dos formadores, que, em sua maioria, eram professores readaptados ou realocados dentro da 4ª Gerência Regional de Educação (GERED) do estado de Santa Catarina, quando não raro, eram funcionários técnicos do mesmo órgão.

Além disso, em vários momentos formativos e de troca de experiências da equipe local de Professores Orientadores de Tecnologias Educacional ou mesmo em encontros onde eu tinha a oportunidade de conversar com profissionais do mesmo cargo em outras cidades catarinenses, o foco dos encontros se deslocava da “formação” para intermináveis sessões de reclamações sobre o sucateamento da infraestrutura disponível, a escassez das orientações curriculares, a falta de incentivos, o desestímulo salarial, problemas internos envolvendo direções e coordenações pedagógicas, etc.

Estes momentos formativos que em minha perspectiva deveriam servir como espaços de aquisição e socialização de novos conhecimentos e práticas, transformavam-se em um recordatório imenso de entraves e falhas dos programas de informatização e ensino da

informática na escola. Porém, percebia, mediante o contato com outros colegas docentes de diversas áreas, que o problema não era exclusivo da área de tecnologias, mas sim, inerente às escolas e à educação como um todo. Neste sentido, as minhas vivências profissionais evidenciam que há no contexto educacional um conjunto de problemas urgentes que deslocam a atenção do professor do seu processo de desenvolvimento profissional para a solução de demandas imediatas da profissão.

Estas experiências e constatações me intrigaram profundamente. E para muito além da própria tecnologia, que foi minha área de atuação. E, assim, ao contextualizar as questões que surgiam e me incomodavam quanto à prática docente em minha componente curricular, envolvi-me cada vez mais em reflexões tangentes à temática da “formação de professores”, que acabou por tornar-se central e definidora de minhas indagações. Percebi-a definidora de qualquer área ou disciplina, seja na docência de informática ou de ciências exatas, à docência nas artes ou humanidades.

Para mim, consolidava-se o entendimento de que a formação do professor assume papel crucial na profissionalidade docente, independente de qual a área de ensino. O conhecimento do conteúdo, propriamente dito, para mim, apresentava-se cada vez mais não como o todo, nem como o mais importante, mas sim, uma das muitas facetas de uma prática profissional qualificada e adequada.

Mais do que isso: minha experiência evidenciou que o conhecimento do conteúdo de uma disciplina curricular, por si só, não outorga a ninguém o título de professor. O verniz eminentemente técnico do bacharelado de maneira geral cumpriu o papel de *instrumentalizar* meu trabalho como professor. E as ações de formação malconduzidas as quais participei, muitas vezes ministradas por pessoal administrativo que não tinha efetivo *saber experiencial* da prática em sala de aula, levaram-me a pensar na dimensão dos processos de *formação de formadores de professores*, ou seja, daquele profissional cujo papel é justamente conduzir atividades formativas que promovam o desenvolvimento dos professores que atuam em cursos de licenciatura.

A percepção de que as formações que envolviam profissionais das universidades, que desenvolviam uma trajetória de anos de trabalho e pesquisa em formação, acabavam se mostrando as mais interessantes e com maior aprofundamento. Minhas reflexões e revisões acerca de minha prática em sala de aula reforçaram em mim a percepção das limitações dos trabalhos das GERED's e de muitos dos formadores, não apenas os que trabalhavam em cargos burocráticos bem como os que ocupavam cargos como técnicos em assuntos pedagógicos, assessores educacionais, entre outros.

Passei a compreender que a docência requer não apenas conhecimento daquilo que o professor ensina em sala de aula, mas também outros tipos de conhecimentos, outras perspectivas teóricas e metodológicas, e conseqüentemente, processos de *formação*, inicial e/ou continuada, com abordagens e objetivos mais condizentes com a realidade da sala de aula. A contextualização de minhas inquietações acerca de minha carreira docente levou-me, portanto, para o campo da formação de professores, pois me parece urgente e necessário entender as questões relativas à formação e aos conhecimentos e aprendizagens profissionais que se pretendem desenvolver por meio destes processos formativos.

## 1.2. CONTEXTUALIZAÇÃO TEMÁTICA E TEÓRICA DA PESQUISA

Partindo desta noção da centralidade do processo formativo como base de uma prática docente qualificada e adequada, dos desafios enfrentados pelos órgãos e instituições encarregadas desse processo (como as já citadas GERED's) e do destaque para as formações que tinham como mediadores profissionais que estudavam especificamente a temática da formação de professores, deslocamo-nos do eixo da formação continuada ofertada a docentes atuantes em Ensino Médio, ampliando a temática para a formação como um todo, inicial e continuada, e investigando qual o papel da universidade nestes processos formativos.

Gatti e Barretto (2009) e Zabalza (2004) compartilham a perspectiva de que a universidade é *locus* privilegiado e de excelência na formação profissional docente. Assumindo-se a universidade como espaço de aquisição de conhecimentos e desenvolvimento dos docentes, recai sobre o(a) professor(a) do ensino superior, especialmente o(a) que atua nas licenciaturas, grande responsabilidade. É ele(a) que, na academia, deve ensinar e orientar seus alunos, futuros docentes, nos seus percursos formativos. Dessa forma, seu próprio processo formativo, que é um processo de formação de formadores de professores, ganha relevância e precisa ser refletido.

Assim como o docente da Educação Básica, o profissional da Educação Superior, incluindo aquele que trabalha como professor formador de professores nas licenciaturas, necessita dispor de conhecimentos profissionais distintos e aprofundados de modo a desenvolver uma prática profissional coerente e qualificada. Como já explicitado na primeira seção deste capítulo, a formação bacharelista, focada em conteúdo específico, não é suficiente para a realidade do ensino., nem básico, muito menos superior.

Nesta perspectiva, segundo Gatti e Barreto (2009), a formação continuada assume, então, um caráter processual de *desenvolvimento profissional* contínuo e aquisição de novos conhecimentos e habilidades.

Ponte (1994) e Nóvoa (1999) dialogam ao explicitarem a noção de desenvolvimento profissional docente como um processo formativo constante ao longo da carreira do professor, cujo objetivo é dar continuidade ao aprendizado adquirido na formação inicial e aperfeiçoar os conhecimentos profissionais necessários à prática pedagógica nos diferentes tempos e percursos de carreira.

Observando primeiramente a formação inicial, identificamos incoerências históricas nos programas e ações de formação de professores no Brasil, conforme explicitadas por Tanuri (2000), Saviani (2009) e Almeida e Richit (2018), sendo a principal delas, a dicotomia entre conteúdos a serem ensinados e técnicas de ensino. Ora os conteúdos, ora as técnicas dominavam o programa dos cursos de formação de professores. Estas discrepâncias originaram cursos de formação inicial inadequados, incompletos e geraram pessoal docente cujo *corpus* de conhecimento apresentava algumas fragilidades. Da mesma forma, ações e programas de formação continuada apresentavam algumas incoerências, tais como a descontinuidade ou a desvinculação das necessidades dos professores (RICHIT, 2010).

Assumindo, portanto, que os processos formativos ao longo da carreira docente buscam, para além de suprir carências formativas, promover o desenvolvimento profissional do professor, a discussão sobre quais conhecimentos compõem a profissionalidade docente é da mais alta importância, pois segundo Roldão (2007), ser professor não é dom ou vocação: é profissão apoiada e legitimada por um complexo corpo de conhecimentos específicos necessários à prática docente.

Assim, entendemos o processo de desenvolvimento profissional docente como contínuo ao longo da trajetória do(a) professor(a), não se encerrando sobre determinada formação ou titulação, tornando-se essencial a constante busca por processos que permitam a ampliação e revisão de práticas através da aquisição de novos conhecimentos.

Nesse sentido, Zabalza (2004) acrescenta que no atual cenário educacional, a formação inicial desempenha papel importante, mas não exclusivo nem prioritário no processo de formação profissional docente. Para este autor, a formação começa antes mesmo do docente adentrar a graduação, se desenvolve dentro e fora de suas disciplinas e programas e observa que, pelo menos na Europa, já é comum as universidades possuírem mais estudantes de pós-graduação do que de graduação.

Tangente à questão dos conhecimentos profissionais específicos que o(a) docente necessita para a desenvoltura de seu trabalho, nos reportaremos às pesquisas do psicopedagogo norte-americano Lee Shulman, cujos trabalhos iniciados nos anos 80 objetivam elucidar e categorizar os diferentes tipos de conhecimentos envolvidos na prática docente, objetivando entendermos como estes conhecimentos são mobilizados nos processos de formação continuada, mais especificamente, na *formação continuada de formadores de professores*.

Destarte, julgamos essencial trazer à tona a literatura existente dentro da temática e identificar os avanços já feitos e as áreas que ainda carecem de pesquisas e esclarecimentos.

### 1.3. REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA

A revisão sistemática da literatura é, de acordo com Creswell (2010), tipicamente o primeiro passo de uma pesquisa, especialmente pesquisas de cunho qualitativo. Para o autor, é uma etapa que visa cumprir vários propósitos: compreender o estado da arte das pesquisas acerca do objeto de estudo; relacionar o trabalho a uma frente de pesquisas contínua dentro da literatura acadêmica; proporcionar aos leitores resultados de outros trabalhos sobre o mesmo tema; oferecer referências para comparação dos resultados obtidos com outros resultados.

Além disso, constitui-se em uma forma de ampliarmos ou validarmos o que sabemos sobre determinado tópico (especialmente aqueles em que mais estudos são requeridos) ou refutarmos aquilo que *pensávamos* saber, eliminando incertezas e “achismos”:

Systematic literature reviews are a method of making sense of large bodies of information, and a means of contributing to the answers to questions about what works and what does not – and many other types of question too. They are a method of mapping out areas of uncertainty, and identifying where little or no relevant research has been done, but where new studies are needed. Systematic reviews also flag up areas where spurious certainty abounds. These are areas where we think we know more than we do, but where in reality there is little convincing evidence to support our beliefs.<sup>2</sup> (PETTICREW; ROBERTS, 2009, p. 2).

---

<sup>2</sup> Revisões sistemáticas da literatura são um método de dar sentido a grandes conjuntos de informações e um meio de contribuir para responder a perguntas sobre o que funciona e o que não funciona – e a muitos outros tipos de perguntas também. Elas são um método para mapear áreas de incerteza e identificar onde pouca ou nenhuma pesquisa relevante foi feita, sendo necessários novos estudos. Revisões sistemáticas também sinalizam áreas onde as suposições abundam. Estas são áreas em que pensamos saber mais do que sabemos, mas, na realidade, existem poucas evidências convincentes para apoiar nossas crenças. (Tradução nossa).

Alinhados com os pressupostos destes autores, procedemos a revisão sistemática da literatura mediante a leitura de trabalhos recuperados por meio de busca *online* por trabalhos acadêmicos em nível de pós-graduação *stricto sensu* (teses e dissertações) referentes à temática e também de artigos publicados em periódicos indexados.

A busca *online* incidiu, inicialmente, sobre o acervo de teses e dissertações da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Este repositório, desenvolvido e coordenado pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), integra os sistemas de informação de teses e dissertações das instituições de ensino e pesquisa do Brasil, e estimula o registro e a publicação deste tipo de trabalho em meio eletrônico. Através da parceria com instituições brasileiras de ensino e pesquisa, esta plataforma disponibiliza para a comunidade acadêmica e científica brasileira e estrangeira, as teses e dissertações desenvolvidas em instituições brasileiras, dando maior visibilidade à produção científica nacional (BRASIL, 2018d).

Buscando ampliar os horizontes da revisão de literatura, efetuamos posteriormente busca por artigos de periódicos indexados pela base *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), plataforma internacional cujo objetivo é contribuir para o desenvolvimento da pesquisa científica por meio do aumento sistemático e sustentável da visibilidade, acessibilidade, qualidade, credibilidade, uso e impacto de periódicos de qualidade por meio da sua indexação e publicação aberta na *web* (SCIELO, 2018).

Além de fornecer um panorama sobre os estudos mais recentes acerca da temática, estas consultas e os dados por elas revelados também foram úteis para conhecer o referencial teórico com o qual os pesquisadores da área mais têm dialogado. A busca por teses e dissertações se restringiu a trabalhos nacionais enquanto a busca por artigos indexados foi de âmbito internacional.

Petticrew e Roberts (2009) apontam ainda para a necessidade da definição de critérios de seleção e exclusão tão logo se inicie a pesquisa bibliográfica para uma revisão sistemática. Assim, a busca na BDTD orientou-se por alguns parâmetros a seguir detalhados.

Primeiramente, o descritor utilizado para consulta na base foi “formação de formadores”, sendo os resultados ordenados pelo filtro “relevância”. No filtro “data de defesa”, aplicou-se como ano inicial “2010” e como ano final “2018”, de modo a restringir a consulta às teses e dissertações defendidas a um recorte de oito anos. A escolha deste recorte temporal de oito anos objetiva o levantamento da literatura mais recente produzida pelo tema e sincroniza os resultados com o ano de início das atividades da UFFS, uma vez que foi criada no final de 2009 pela Lei nº. 12.029, de 25 de setembro (BRASIL, 2009c), iniciando suas atividades letivas no

despontar do ano de 2010. Assim, focamos nas produções acadêmico-científicas sobre formação de formadores de professores cujo recorte temporal coincide com o período de implementação de políticas e ações de formação continuada docente na UFFS, ou seja, todo o histórico de oferta de formação continuada da instituição desde sua criação.

Quanto à plataforma SciELO, utilizamos os descritores “formação de formadores”, “formador de formadores” e “formadores de formadores”, de modo a ampliar o escopo da pesquisa, uma vez que o recorte temporal definido iniciou (2010 a 2019) retornou poucas entradas utilizando apenas o primeiro descritor nesse parágrafo descrito, que foi o mesmo utilizado na consulta à BDTD.

### **1.3.1. Teses e dissertações**

A consulta à plataforma BDTD foi realizada em 06 de agosto de 2018, e, até aquele momento, utilizando-se as diretrizes anteriormente explicitadas, 169 resultados foram retornados pela busca. Procedemos a leitura dos resumos destes trabalhos, buscando identificar aqueles que se alinhavam com nosso objeto de pesquisa. Após, procedemos a leitura dos capítulos de resultados da pesquisa e considerações finais dos trabalhos cujos resumos nos pareceram mais promissores e alinhados aos objetivos do trabalho, traçando um panorama e síntese dos achados dos pesquisadores. Assim, pudemos identificar quais trabalhos, de fato, tratavam da mesma concepção de formação de formadores de professores que neste trabalho advogamos, por meio de uma leitura sistemática que procurava palavras e aspectos-chave em seus textos.

Relativamente a esta etapa da pesquisa, nos chamou a atenção a contradição numérica: se por um lado nossa busca retornou um número expressivo de trabalhos sobre esta temática (169), por outro, a leitura flutuante de trechos destes trabalhos reduziu este quantitativo para apenas 5 (cinco) trabalhos: 2 (duas) teses e 3 (três) dissertações, o que evidencia a pouca produção de pesquisas acerca da temática no recorte temporal compreendido por esta pesquisa.

Há certa mescla indiscriminada entre “formação de professores” e “formação de formadores”, que acabam referindo-se, no contexto de várias produções, aos mesmos processos. Muitos destas apresentaram a expressão-chave deste trabalho, “formação de formadores”, em suas palavras-chave, sem, contudo, discutir efetivamente a formação dos formadores de

professores em seus resultados, ou meramente analisando formação inicial de professores para a educação básica.

Chamamos, então, atenção para a distinção que fazemos entre formação de professores e formação de formadores de professores: a primeira ocupa-se das questões relativas à formação para a docência no ensino básico, a formação de professores dos ensinos fundamental e médio. A segunda, entretanto, diz respeito aos percursos formativos do professor formador de outros professores, ou seja, especificamente o professor do ensino superior que atua em cursos de Pedagogia e demais licenciaturas.

A seguir, listamos os trabalhos recuperados e selecionados em ordem cronológica, do mais recente para o mais antigo:

#### **Quadro 1 – Trabalhos levantados junto à BDTD**

<b>Tipo*</b>	<b>Ano</b>	<b>Autoria</b>	<b>Título do trabalho</b>
D	2018	Érika de Oliveira Haydn	Um estudo sobre a formação contínua do professor na perspectiva crítico-política
D	2017	Cristiana Santana Moreira	A formação de formadores de leitura literária: os saberes que articulam suas práticas formativas
T	2016	Elisa Gomes Magalhães	Formadores de professores: aspectos da constituição de sua profissionalidade
T	2015	Lilian Correia Pessoa	Trilhares que ensinam: incursões em experiências formativas portuguesas para ressignificação de modelos formativos brasileiros
T	2010	José Ronaldo Melo	A formação do formador de professores de Matemática no contexto das mudanças curriculares
* D (Dissertação) / T (Tese)			

**Fonte:** Elaborado pelo autor (2018).

Apesar do número limitado de trabalhos relacionados à temática cerceada pela nossa pesquisa, alguns resultados levantados nos trabalhos que encontramos são relevantes e apontam caminhos para pesquisas subsequentes, conforme descrevemo-los a seguir, por ordem cronológica do mais recente para o mais antigo.

Haydn (2018) advoga fortemente em sua pesquisa pela atenção e cuidado no processo de formação de formadores, bem como pela elaboração crítica do currículo desta formação, para que não caia na armadilha da “prática pela prática” ou no discurso da formação de um professor reflexivo, que segundo ela, carece de uma dimensão política, cultural e ética. Assim, a autora aponta para a necessidade de uma formação voltada a práxis e de um movimento dialético entre o “fazer” e o “pensar sobre o fazer” docentes. Uma formação que promova a criticidade e politização do próprio processo de formação, como forma de resgatar o ideal de

educação como transformação do mundo, na intenção de diminuir desigualdades e injustiças perpetradas pelo sistema capitalista.

Moreira (2017) aponta para a falta de investimentos na formação de formadores. Para a pesquisadora, sem investimentos os professores dos cursos de licenciaturas não podem se tornar, de fato, formadores. Esta proposição dialoga com Gatti e Barretto (2009, p. 230) que afirmam que “a preparação dos formadores de professores deve ser uma decorrência de seu investimento e compromisso com a formação inicial e continuada de professores”.

Tanto Moreira (2017) quanto Haydn (2018), os dois trabalhos em nível de dissertação encontrados, apontam a necessidade da dimensão prática da formação de formadores e sua articulação com a dimensão teórica. Moreira (2017) dá ênfase ao que ela chama de “saber experiencial”, sem, entretanto, desprivilegiar outros saberes, argumentando pela consideração da complexidade de iterações entre diferentes saberes:

[...] as ações formativas não podem se restringir aos conhecimentos científicos e a uma prescrição de sua aplicabilidade na realidade educacional. É preciso levar em conta que a formação dos formadores é resultado de um conjunto de saberes, uma vez que os entrevistados destacaram o uso de diferentes estratégias formativas. (MOREIRA, 2017, p. 86)

Em sua tese de doutoramento, Magalhães (2016) explora as possibilidades da educação a distância (EaD) na formação de formadores de pedagogas(os). A pesquisadora conduziu um curso de formação continuada *online*, mediado em plataforma digital própria da instituição em que desenvolveu a pesquisa. Ela relata resultados promissores no uso da modalidade EaD para a formação continuada, destacando que os participantes do curso dialogaram sobre a influência das experiências vividas na profissão e, por conseguinte, sobre as condições de trabalho, como influenciadoras de seus processos formativos. Além disso, destaca a autora que houve um fortalecimento na concepção de que “ser formador” requer um saber específico a esta função, que, segundo ela, seria o de priorizar a promoção do desenvolvimento profissional dos professores.

Pessôa (2015), em sua tese, investigou a possibilidade teórica de aplicação no Brasil do modelo português de formação. A autora oferece um conjunto de possibilidades pesquisadas que, respeitando as especificidades de nossa realidade em relação a Portugal, acredita serem passíveis de implementação em projetos de formação nacionais. O primeiro aspecto diz respeito à articulação entre universidade e escola, do qual se desdobra a articulação entre formação e pesquisa; estas proposições são de fundamental valia, segundo a autora, para eliminar a dicotomia teoria/prática que assola os currículos nacionais de formação.

A autora aponta ainda a necessidade de estabelecer princípios de formação que possam servir de fundamento para as ações formativas e o estabelecimento de critérios claros para a seleção do formador, negando o princípio de que um bom professor será, necessariamente, um bom formador. Isto coaduna com a visão já explicitada por Magalhães (2016), no sentido de que ser formador de formadores de professores requer um *corpus* de conhecimentos mais abrangente do que o de professores não-formadores.

Pessoa (2015) também defende a adoção do trabalho colaborativo como forma de romper com a hierarquia existente na formação, para envolver mais os formandos no processo e favorecer a responsabilidade compartilhada nas decisões tomadas. A pesquisadora também esclarece a importância de se conceber uma formação que, embora pautada em uma dimensão teórica, possa contribuir para a resolução de situações concretas do contexto educacional em que atua o docente.

Os achados desta autora corroboram a necessidade da dimensão prática na formação de formadores, bem como apontam para o fato de que, mesmo apoiados na concepção de Zabalza (2004) e argumentando em favor da centralidade e responsabilidade da universidade como *locus* de formação de formadores, a mesma não deve perder de vista que a escola é uma das finalidades do processo formativo. Além disso, Pessoa (2015) dá ênfase à questão de que o formador de professores deve estar sempre em uma posição de igualdade, em uma postura de “troca” com os formandos, e não em uma posição verticalmente hierárquica de alguém que detém todo o conhecimento necessário à formação. Nesta perspectiva, a formação de formadores torna-se uma mediação e uma partilha de saberes, não apenas do formador em direção aos formandos, mas na via oposta também e entre os próprios pares em formação.

Melo (2010) destaca a importância da diversidade de ações e estratégias nos percursos formativos como forma de solidificar a profissionalidade do docente formador. Em sua tese de doutorado, o autor sugere que a dimensão burocrática e institucional do trabalho é por vezes estafante aos formadores em início de carreira, o que os leva a dedicarem-se, inicialmente, muito mais a compreender a estrutura acadêmica da qual tornaram-se parte do que, efetivamente, reavaliarem e consolidarem suas práticas pedagógicas através da procura por formação continuada. O autor corrobora Pessoa (2015) ao sugerir que existem relações de poder prejudiciais nos processos formativos, como por exemplo, o formador comportar-se ou ser entendido como o sujeito detentor da verdade.

Por meio da análise de entrevistas com professores universitários, Melo (2010) busca uma categorização dos conhecimentos necessários ao formador, chegando à conclusão de que o formador de professores necessita de uma tríade de saberes essenciais, designados por ele

como: *saber técnico/científico*, *saber pedagógico* e *saber experiencial*. Esta tipificação nos remete às concepções preliminares de Shulman (1986) relativas à categorização do conhecimento docente (que constitui o cerne de nosso trabalho de pesquisa), que serão abordadas no próximo capítulo.

Ainda sobre o processo de recuperação dos trabalhos junto à plataforma BDTD, é interessante apontar que a busca retornou trabalhos de um determinado curso de pós-graduação *stricto sensu* da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), denominado “Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores”. A visita à página *web* do programa revela que

Tendo como foco a Educação Básica, o curso destina-se a professores, coordenadores pedagógicos, diretores e supervisores das redes pública e privada de ensino, assim como a demais interessados na área. Espera-se que, com a participação no curso, o profissional possa ampliar sua atuação, tornar mais eficientes suas decisões e contribuir efetivamente para a melhoria do ensino na instituição escolar. (PUC-SP, 2018)

É notável, assim, a preocupação maior deste programa com os profissionais da educação ligados à gestão da educação básica, e não com a formação do profissional atuante em sala de aula. Há também neste programa um forte foco em avaliação, que advém da divisão das linhas de pesquisa do curso: “desenvolvimento profissional do formador e práticas educativas” e “intervenções avaliativas em espaços educativos” (PUC-SP, 2018). Com efeito, muitos dos resultados encontrados na busca da BDTD eram relativos à formação e processos avaliativos de diretores e coordenadores pedagógicos e advém deste programa de mestrado em específico.

Por último, uma análise da ordem cronológica dos trabalhos recuperados evidencia que o interesse pela temática de formação de formadores vem se deslocando, gradualmente ao longo dos anos, do nível de teses de doutorado para dissertações de mestrado. Não é possível, entretanto, apontarmos se está continuará sendo uma tendência para o futuro da pesquisa acerca do assunto.

### **1.3.2. Artigos indexados**

A consulta à plataforma SciELO aconteceu no dia 03 de fevereiro de 2019 e, até aquele momento, utilizando-se as diretrizes anteriormente explicitadas, 13 (treze) resultados foram

retornados pela plataforma. Procedemos a leitura destes artigos buscando identificar através da leitura aqueles que se alinhavam com nosso objeto de pesquisa.

Ao final deste processo, identificamos 06 (seis) artigos alinhados com a proposta de nossa pesquisa, evidenciando novamente a escassez da produção de pesquisas na área no recorte temporal assinalado. A seguir, listamos os artigos recuperados e selecionados em ordem cronológica, do mais recente para o mais antigo e, na sequência, sintetizamos os resultados:

### Quadro 2 – Trabalhos levantados junto à SciELO

Ano	País	Autoria	Título do artigo
2018	Brasil	Fernanda Vilhena Mafra Bazon, Elaine Gomes Matheus Furlan, Paulo Cezar de Faria, Daniele Lozano, Cláudia Gomes	Formação de formadores e suas significações para a educação inclusiva
2018	Colômbia	Sonia Valbuena Duarte, Robinson Junior Conde Carmona, Iván Andrés Padilla Escorcía	La práctica pedagógica en la investigación en educación matemática desde la perspectiva de los egresados
2016	Costa Rica	Inés Lozano Andrade	Las trayectorias formativas de los formadores de docentes en México
2015	Cuba	Selva Dolores Pérez Silva, Juana Nancy Luis Fernández	Creciente importancia de la formación del docente de la Educación Superior en un mundo de cambio: reflexiones del Padre Félix Varela
2013	Brasil	Luciana Leandro da Silva	A formação de formadores no contexto da transnacionalização educativa: reflexões a partir da aplicação do Processo de Bolonha em Espanha e Portugal
2012	Brasil	Zulind Luzmarina Freitas, Lizete Maria Orquiza de Carvalho, Ernandes Rocha de Oliveira	Educação de professores da universidade no contexto de interação universidade-escola

**Fonte:** Elaborado pelo autor (2019).

Bazon et al. (2018), ao pesquisarem a temática da educação inclusiva na formação dos docentes universitários de cursos de Ciências Biológicas, Física e Química em duas universidades federais brasileiras localizadas nos estados de Minas Gerais e São Paulo (mas cujas siglas foram mantidas anônimas), constatam que essa temática ainda é pouco discutida em formações de formadores, apesar da absoluta necessidade do tema para a questão da diversidade humana. Os autores apontam que temas de inclusão e acessibilidade tornam-se essenciais à formação continuada do formador de formadores pois, na maioria dos casos, não há preparação para a educação inclusiva em nível de formação inicial dos licenciados ou mesmo em nível de pós-graduação. Advogam, ainda, pela centralidade de temáticas como educação inclusiva e diversidade como *conditio sine qua non* para uma educação verdadeiramente libertária e democrática.

Analisando o cenário colombiano de formação de formadores de professores de Matemática, Duarte, Carmona e Escorcía (2018), investigam o desenvolvimento profissional de professores da disciplina. Apoiados em observações não-participantes e entrevistas com docentes da graduação em Matemática da Universidad del Atlántico, concluem que a prática investigativa é atividade formativa vital ao desenvolvimento profissional do formador e de seus formandos – futuros docentes –, indicando que uma maior articulação entre ensino e pesquisa pode levar a profundas transformações de práticas pedagógicas docentes, assim como ao fortalecimento dos currículos de ensino de Matemática. Partindo desse enfoque em pesquisa e investigação, os autores acreditam que uma das qualidades essenciais a um formador é a busca constante por aperfeiçoamento, em uma perspectiva de formação permanente.

Andrade (2016) pesquisa relatos de trajetórias formativas de formadores de formadores da Costa Rica, destacando as competências técnicas e pessoais que o professor universitário precisa cultivar ao longo de seu percurso formativo e sua responsabilidade dentro da cadeia de formação de professores, em uma perspectiva de desenvolvimento profissional docente. A autora enfatiza que o docente formador deve ter uma preocupação constante, pessoal e ética com o aperfeiçoamento de sua prática e de seus conhecimentos. Complementa que cabe ao professor formador assumir a responsabilidade por sua própria formação, em uma postura de autodidatismo e de valorização de sua experiência pessoal, que não é passiva frente à escassez ou inadequação das formações institucionalizadas.

As autoras Silva e Fernández (2015) retomam em seu trabalho o ideário do Padre Félix Varela y Morales, importante educador cubano que teoriza sobre o ensino superior em seu país. Seguindo uma perspectiva de desenvolvimento profissional docente, as autoras cotejam as ideias de Varela com as demandas atuais da sociedade cubana e o reflexo destas no sistema de ensino superior do país. Ultrapassando as dimensões técnica e propedêutica ao mercado de trabalho que a universidade cubana assumiu ao longo da história, elas defendem, sob a égide do autor, uma formação para pessoal de nível superior que estimule o desenvolvimento intelectual, pessoal, científico, estético, ético, ecológico e político da sociedade cubana. Sinalizam, em vias de conclusão, que para ofertar uma boa educação de nível superior na contemporaneidade, faz-se imprescindível o reconhecimento dos contextos educacionais e desafios do século XXI, bem como a sintonia da formação e do formador aos mesmos.

Silva (2013) propõe reflexões sobre o impacto da transnacionalização educativa na Espanha e em Portugal como forma de aprofundar o debate sobre a formação de formadores no Brasil e na América Latina. A autora descreve como a formação de formadores é tema central dos debates educacionais dos países europeus pesquisados, devido à preocupação com a

eficiência dos recursos humanos da educação. Explicitando que estes países tratam a temática como necessária às constantes mudanças das demandas do mundo laboral, afirma que antes mesmo de qualquer reflexão sobre a temática no Brasil ou a mera transposição de modelos europeus, é preciso situar a formação no tempo e espaço (geopolítico), nos quais predominam interesses divergentes, representados por diferentes perspectivas teóricas.

Assim, reportando-se ao ideário de cunho marxista de Paulo Freire, Silva (2013) defende que toda *educação/formação*, como grifa a autora, precisa servir à humanização do humano, e não a sua alienação por meio do trabalho. Nessa perspectiva, propõe a superação do modelo brasileiro, no qual a formação de formadores, geralmente, inscreve-se no campo da adaptação e adequação de profissionais oriundos de currículos iniciais deficitários, por um modelo europeu de formação de formadores, cujo foco é no permanente desenvolvimento profissional, tomado como processo amplo e integral, humano e ético.

Freitas, Carvalho e Oliveira (2012) examinam a formação do professor universitário atuante em cursos de licenciatura em Ciências Biológicas, Física e Matemática, reportando-se também aos valores educacionais e humanos propostos por Paulo Freire. O trabalho coaduna com outros recuperados, ao destacar a importância do conhecimento e reconhecimentos dos diferentes contextos em que alunos (futuros professores), professores universitários (formadores) e as próprias instituições (universidades) se inserem, bem como ao afirmar a importância da articulação entre ensino e pesquisa. Como acréscimo ao corpo de pesquisa do assunto, os autores acrescentam sua visão da centralidade da interdisciplinaridade como elemento para uma boa formação de formadores.

As pesquisas em artigos recuperados junto à base SciELO constituem um corpo coerente de pesquisa na temática no âmbito da América Latina. Ao mesmo tempo que atentam para as especificidades do modelo educacional de cada país, dialogam no sentido da importância da pesquisa dentro do ensino, como formar de *construir* e não apenas *reproduzir* conhecimentos, e da importância do olhar atento do docente formador ao contexto psicossocial e regional de seus formandos. Os trabalhos convergem, ainda, ao explicitar uma visão de formação permanente em uma perspectiva de *desenvolvimento profissional*, elemento chave em nossa pesquisa para a compreensão da absoluta centralidade dos conhecimentos profissionais docentes como estruturantes de uma formação profissional, humana e ética que não se esgota em nenhum momento da carreira docente.

#### 1.4. QUESTÃO DE PESQUISA

Das motivações e observações pessoais do pesquisador, aliadas à revisão de literatura, observa-se que, apesar dos importantes achados, há carência de pesquisas relacionadas à temática central de nossa pesquisa. Essa escassez também é apontada por Vaillant (2003), segundo a qual a formação de formadores é um território historicamente pouco explorado, cujos espaços para reflexão são raros na bibliografia pedagógica, independente de qual cenário educativo se observe. A autora atribui essa lacuna a uma concepção datada que permeia todos os níveis de ensino: a crença de que o único saber que se requer para ensinar é o conhecimento do que se ensina. Afirma ainda que esta concepção ocasiona um impacto negativo na percepção social a respeito do valor e da complexidade da atividade docente, abrindo brecha para a suposição falsa de que qualquer um pode exercer a função de formador de formadores, desde que seja especialista em alguma disciplina ou área do conhecimento.

Assim, como forma de contribuir com esta problematização e no avanço da acolhida da temática é que nasce a proposta deste trabalho: investigar o processo de desenvolvimento profissional de formadores de professores. Olhando para as ações formativas promovidas no âmbito da UFFS, buscamos evidenciar e discutir os conhecimentos profissionais privilegiados nestes processos. Interessa-nos aqui a *formação dos formadores de professores*, por considerarmos que este processo se constitui num dos principais mecanismos de qualificação dos processos de formação inicial de professores que atuam na educação básica. Podemos sintetizar a pergunta que guia a pesquisa do seguinte modo:

***Quais conhecimentos profissionais docentes foram mobilizados a partir de atividades de formação ofertadas aos formadores de professores das licenciaturas em Ciências Humanas e Sociais no âmbito da UFFS?***

Conforme expressado pela revisão de literatura, as pesquisas na área da formação de formação destacam a necessidade de sólidos saberes professorais que garantam o efetivo exercício da ação formativa de novos professores, mesmo que a referência ao termo “conhecimento” nem sempre seja explícita nos trabalhos em questão. Por intermédio da triangulação de dados de múltiplas fontes (como documentos oficiais e institucionais,

questionários e entrevistas), buscamos procurar elementos que nos permitam *evidenciar e tipificar*, à luz da teoria de categorização de Shulman (1986, 1987), os conhecimentos subjacentes ao processo de desenvolvimento profissional dos docentes das licenciaturas da UFFS, mais especificamente, da área de Ciências Humanas e Sociais, *campus* de Chapecó.

A escolha da UFFS como cenário da nossa pesquisa ocorre devido ao nosso interesse na instituição em que estamos inseridos e pela escassez de pesquisas relacionadas à formação docente dos profissionais vinculados a esta universidade. Além disso, optamos pela área de Ciências Humanas e Sociais por ser a área com maior número de licenciaturas no *campus* de Chapecó, unidade sede da UFFS. Assim, o acesso ao *campus* é facilitado de forma que abrangemos o maior número possível de cursos e docentes dentro de uma mesma área.

## 1.5. ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO

Após construção da problemática, contextualização dos aspectos mobilizadores da pesquisa e revisão sistemática da literatura apresentadas neste primeiro capítulo, o segundo capítulo dedica-se a explicitar a base teórica que sustenta a investigação, no qual utilizamos alguns autores dos quais podemos destacar, pela relevância na temática, Lee Shulman, Maria do Céu Roldão e Joao Pedro da Ponte.

Esboçamos, primeiramente, os conceitos de profissionalidade docente e de desenvolvimento profissional sobre os quais nos apoiamos e explicitamos aspectos teóricos que embasam estas concepções. Apoiamo-nos no conceito de profissionalidade docente como a ação específica do professor, que é legitimada por um corpo sólido de conhecimentos e o conceito de desenvolvimento profissional docente como trajetória permanente e contínua de aquisição destes conhecimentos específicos a sua função profissional.

No terceiro capítulo apresentamos os procedimentos metodológicos que orientaram a pesquisa, descrevendo as etapas do estudo e os referenciais metodológicos que embasaram nossas escolhas. Assim, explicitamos as diretrizes que guiaram os procedimentos de coleta de documentos, assim como explicamos como foram aplicados os questionários e conduzidas as entrevistas com docentes das licenciaturas da UFFS.

No quarto capítulo apresentamos e analisamos os dados constituídos mediante os procedimentos indicados na metodologia da pesquisa, iniciando com uma breve discussão das

políticas e programas federais de fomento à formação do docente em nível superior, passando em seguida para as políticas internas da UFFS acerca do mesmo tópico.

Analisamos, então, as coleções de material empírico, dentre os quais destacamos os projetos de formação docente da UFFS, assim como fichas de avaliação das atividades formativas ofertadas no período de 2010 a 2018, bem como o material constituído por meio dos questionários respondidos e pelas entrevistas realizadas com professores dos cursos de licenciatura da área Ciências Humanas e Sociais.

Por fim, orientados pelas diretrizes da análise de conteúdo de Bardin (2011), examinamos este material buscando evidenciar os conhecimentos profissionais desenvolvidos a partir das ações formativas promovidas no âmbito da UFFS, as quais se dirigiam aos professores dos cursos de licenciatura na área de Ciências Humanas e Sociais.

No quinto e último capítulo apresentamos as considerações sobre os resultados encontrados e tecemos discussões relativas aos conhecimentos profissionais subjacentes aos processos de formação de formadores de professores, além de esboçarmos caminhos para trabalhos futuros, emergentes a partir das análises e resultados encontrados no quarto capítulo.

Após, arrolamos as referências citadas no estudo, e, por fim, apresentamos nos anexos e apêndices alguns documentos examinados, bem como os roteiros do questionário e da entrevista e demais relatórios complementares.

## 2. CONHECIMENTOS PROFISSIONAIS DOCENTES NA FORMAÇÃO DE FORMADORES DE PROFESSORES

*A pessoa afeita à cultura científica é um eterno estudante. A escola é o modelo mais elevado da vida social. Continuar sendo estudante deve ser voto secreto de todo professor.*

Gaston Bachelard

Nesta seção do trabalho explicitamos o referencial teórico que embasa nossa investigação, cuja ênfase reside no processo de formação de formadores de professores. Apresentamos os pressupostos teóricos relativos aos conhecimentos profissionais de professores, perpassando os conceitos de profissionalidade docente e de formação profissional concebida como processo de *desenvolvimento profissional*, reportando-nos a autores tais como o estadunidense Lee Shulman e os portugueses João Pedro da Ponte e Maria do Céu Roldão.

### 2.1. PROFISSIONALIDADE DOCENTE

De acordo com Nóvoa (2003), a profissão docente se exerce a partir de uma adesão coletiva, implícita ou explícita, a um conjunto de valores e normas. Porém, quanto mais explícitos forem tais valores, mais fácil torna-se mitigar as margens de ambiguidade que atualmente afetam a profissão docente. Nesta perspectiva, quanto mais tácita for a concepção de profissionalidade docente adotada pelo profissional, tão maior será o entendimento de seus processos constitutivos enquanto docente.

Para Roldão (2007), a docência, ou seja, o ato de ensinar, é o que constitui a especificidade profissional do professor, sendo esta uma concepção relativamente estável ao longo do tempo, mesmo em face das profundas mudanças estruturais que a sociedade enfrenta. Acrescenta que o próprio conceito de ensinar também é socialmente construído e mutável. Entretanto, afirma que, transversalmente a épocas e a culturas, ensinar constitui-se como a mediação operada por alguém (docente) entre o conhecimento a ser adquirido (conteúdo, currículo) e o sujeito que aprende (aluno). (ROLDÃO, 2014). Emerge, no cerne desta

compreensão, a faceta do *conhecimento* profissional, concebido como elemento central da prática e, conseqüente, profissionalidade docente.

## 2.2. CONHECIMENTOS PROFISSIONAIS DOCENTES

Para Roldão (2007), existe uma relação intrínseca entre a natureza de cada função profissional e o tipo de conhecimento específico necessário para exercê-la, e a docência não é exceção a isto. Para a autora, a questão fundamental que se coloca para o projeto de formação de professores, independentemente se inicial ou continuada, é: “que conhecimento é necessário ao professor para assegurar a função complexa de ensinar, enquanto ato sustentando de promoção da aprendizagem de alguma coisa por alguém?” (ROLDÃO, 2014, p. 96).

Apoiados nesta concepção, julgamos mister entender e desvelar quais são os conhecimentos exclusivos, necessários e inerentes ao docente, que lhe outorgam a própria docência. Se não possuímos clareza sobre tais conhecimentos nem advogarmos pela necessidade destes na prática docente, corremos o risco de “tecnicizarmos” a profissão, transformando nossos educadores em “trabalhadores braçais” da educação.

Nesta direção, ao refletir sobre a relevância da dimensão do *conhecimento* na prática docente, Roldão esclarece que na sua perspectiva, parte-se

[...] do pressuposto da **absoluta centralidade do conhecimento profissional**, embora enquadrado na teia de todos os outros elementos, como factor decisivo da distinção profissional, na fase do processo de evolução histórica da profissão que se atravessa, claramente marcado pela tensão entre o salto para um nível mais consistente de profissionalidade ou o risco de recuo para situações de proletarização e funcionarização reforçadas. (ROLDÃO, 2007, p. 96, grifo nosso).

Ao evidenciarmos a centralidade do conhecimento profissional na docência, somos remetidos aos trabalhos de Lee Shulman, pedagogo norte-americano, que desde os anos 80 tem se dedicado a pesquisar e categorizar os diferentes conhecimentos necessários à prática docente e, portanto, subjacentes aos processos formativos.

Em suas pesquisas iniciais, Shulman (1986) elenca uma tríade de conhecimentos necessários à docência – bem aceita na comunidade acadêmica –, constituída por *content knowledge*<sup>3</sup>, *pedagogical content knowledge*<sup>4</sup> e *curricular knowledge*<sup>5</sup>.

Para Shulman (1986), o *content knowledge* é o conhecimento do conteúdo propriamente dito, o conhecimento científico do objeto que compõe o domínio específico de sua disciplina de ensino. Entretanto, ressalta que esta categoria de conhecimento ultrapassa os limites da teoria e do acúmulo das informações, adentrando na questão da organização estrutural destes. Destarte, o docente deve ser capaz não apenas de explicar um fato científico, mas explicar onde ele se insere dentro de uma área de estudo, como se chegou àquelas informações ou porque tais informações são, de fato, relevantes.

O *pedagogical content knowledge*, na perspectiva de Shulman (1986), refere-se ao conhecimento que circunscreve a dimensão didática, ou seja, o repertório de formas, estratégias e representações que o docente precisa lançar mão para explicitar o *content knowledge*. Ainda segundo o autor, este conhecimento profissional requer que o professor tenha clareza dos graus de dificuldade de cada conteúdo, do que torna determinado conteúdo mais fácil ou mais difícil de ser ensinado e assimilado. Assim, enfatiza que esta dimensão do conhecimento profissional do professor deve ser a mais ampla possível, pois os alunos nunca são os mesmos, tampouco se apresentam como tábulas rasas ao início de qualquer atividade pedagógica. Os discentes não são uniformes: apresentam diferentes bagagens pregressas de conhecimentos, diferentes facilidades e dificuldades (SHULMAN, 1986).

Para além destes, Shulman (1986) destaca o *curricular knowledge* como o elemento que engloba o amplo espectro de programas e materiais didáticos projetados especificamente para ensinar determinados conteúdos em diferentes níveis de ensino. É através do conhecimento curricular que teoria e prática unem-se para guiar a prática docente.

Considera-se, então, que este modelo inova justamente ao tratar desta última componente, que surge como forma de equilibrar uma tensão recorrente na docência entre conteúdo e didática, onde geralmente o foco do ato de ensinar tende a ficar em um dos dois lados, como demonstrado pelo autor por meio do escrutínio da oposição entre conteúdo científico e pedagogia desde as universidades medievais até correntes mais modernas de pensamento pedagógico (SHULMAN, 1986).

---

<sup>3</sup> *Conhecimento do conteúdo* (tradução nossa).

<sup>4</sup> *Conhecimento pedagógico do conteúdo* (tradução nossa).

<sup>5</sup> *Conhecimento curricular* (tradução nossa).

Posterior à publicação deste primeiro trabalho acerca dos conhecimentos profissionais de professores, Shulman (1987) aprofunda sua pesquisa e propõe outros conhecimentos profissionais necessários à docência. Para além dos conhecimentos que constituíam a tríade inicial de conhecimentos, Schulman acrescentou outros quatro tipos de conhecimentos profissionais: *general pedagogical knowledge*<sup>6</sup>, *knowledge of learners and their characteristics*<sup>7</sup>, *knowledge of educational contexts*<sup>8</sup> e *knowledge of educational ends, purposes and values*<sup>9</sup>.

Shulman (1987) procura, então, separar o *pedagogical content knowledge* do *general pedagogical knowledge*. Enquanto o primeiro é o conhecimento próprio da docência e meio específico de compreender a própria profissão, o segundo ultrapassa as questões didáticas, voltando-se para princípios de organização e gerenciamento da sala de aula, que transcendem a disciplina a ser ensinada ou os métodos utilizados para tal.

O *knowledge of learners and their characteristics* (SHULMAN, 1987), de certa forma, também transcende as questões da didática, e retoma o pensamento do autor ao enfatizar que as turmas e os alunos que as compõem não são homogêneos, tampouco são desprovidos de um conjunto de conhecimentos prévios. Tal bagagem pregressa do educando deve ser levada em consideração no processo de ensino. E não somente isto: os estudantes possuem diferentes perfis psicossociais, diferentes histórias de vida, advém de diferentes regiões, possuem diferentes necessidades. Enfim, é crucial que o professor seja capaz de reconhecer todo esse conjunto de idiosincrasias e capaz de operar a partir delas, respeitando a autonomia e identidade únicas de cada discente, como bem pontua Freire (1996).

Já o *knowledge of educational contexts* abrange não apenas a questão da heterogeneidade dos grupos discentes, mas inclui também o conhecimento a respeito das características de suas comunidades e suas culturas, além de englobar também questões infra estruturais, como, por exemplo, gestão e financiamento dos sistemas educacionais (SHULMAN, 1987).

Estes dois conhecimentos – características dos alunos e contextos educacionais – possuem características eminentemente sociológicas, e referem-se à diversidade humana e cultural cada vez maiores que demandam o reconhecimento e a adaptação das estratégias de ensino em função destas.

---

<sup>6</sup> *Conhecimento pedagógico geral* (tradução nossa).

<sup>7</sup> *Conhecimentos dos alunos e suas características* (tradução nossa).

<sup>8</sup> *Conhecimento dos contextos educacionais* (tradução nossa).

<sup>9</sup> *Conhecimento das finalidades, propósitos e valores da educação* (tradução nossa).

Por fim, o *knowledge of educational ends, purposes and values* relaciona-se intimamente aos propósitos da educação, e parece requerer do professor muito mais que o domínio do conteúdo, das técnicas ou mesmo uma visão ampla do contexto em que se insere: exige do professor criticidade em relação ao próprio trabalho docente e seus impactos na sociedade (SHULMAN, 1987).

Esta categoria de conhecimento é a que pode retirar o professor do posto de “trabalhador braçal da educação”, de mero reproduzidor de teorias e técnicas, e alçá-lo a profissional crítico, político e ético, numa concepção defendida por Giroux (1997) como profissional docente intelectual e orgânico, consciente do valor de sua profissão; produtor de conhecimento em sua área de atuação e promotor do desenvolvimento da profissionalidade de sua classe por meio da práxis.

Se no conhecimento dos alunos e de seus contextos bem como dos contextos educacionais gerais temos uma ênfase no elemento *social* do processo educativo, aqui nos debruçamos sobre questões filosóficas, teleológicas, gnosiológicas, epistemológicas e ontológicas. Trata-se de tentativa de situar a educação como campo de acumulação de saberes historicamente construídos, em uma perspectiva que Saviani (2011) chama de “pedagogia histórico-crítica”, na qual advoga pela absoluta necessidade dessa dimensão docente ética e política ao processo educativo que pretenda não subservir a modelos meramente reprodutivos e de lógica do capital.

Kosik (1976) aponta a *práxis* como a unidade dialética entre teoria e prática, onde a prática se fundamenta nos pressupostos teóricos e na qual a aplicação material destes últimos é capaz de gerar novas reflexões teóricas, em um contínuo processo de retroalimentação de práticas sociais reflexivas, significativas e transformadoras. Ao evidenciar que a docência é muito mais ampla do que o duo “conteúdos a serem ensinados” e “técnicas de ensino”, Shulman (1986, 1987) delinea os conhecimentos necessários para a articulação de uma verdadeira práxis pedagógica, alicerçada em sólidos conhecimentos teóricos, práticos e experienciais; e capaz de refletir sobre si mesma, sobre seu processo de construção histórico e suas finalidades.

Ao explicitar e detalhar os múltiplos e diversos conhecimentos que permeiam a prática docente, Shulman (1986, 1987) indica a complexidade e especificidade do ato educativo, apontada por Roldão (2007), que é o que constitui sua *profissionalidade*. É, pois, uma concepção de absoluta centralidade dos conhecimentos necessários à docência como forma de legitimar a profissão e de intelectualizar o professor, novamente nos reportando ao ideário de Giroux (1997), que advoga pela necessidade do rompimento do estereótipo do docente como simples detentor do conhecimento científico ou mero reproduzidor de técnicas.

É importante ponderar que o ponto de vista de Shulman é o da pedagogia norte-americana e europeia clássica. Entretanto, pesquisas como as de Tanuri (2000), Vieira e Gomide (2008), Saviani (2009) e Almeida e Richit (2018) evidenciam dentro da educação brasileira e dos programas nacionais de formação de professores para a educação básica as mesmas lacunas identificadas ao longo dos séculos XIX e XX nas pedagogias estrangeiras, às quais a pedagogia brasileira incorporou e reproduziu. Estas tensões que envolvem a mediação entre conteúdo e pedagogia – teoria e prática –, é o que configura, de fato, a *profissionalidade docente*, que, importante ressaltar, não é dom, nem vocação:

Saber produzir esta mediação não é um dom, embora alguns o tenham; não é uma técnica, embora requeira uma excelente operacionalização técnico-estratégica; não é uma vocação, embora alguns a possam sentir. É ser um profissional de ensino, legitimado por um conhecimento específico exigente e complexo, de que procurámos clarificar algumas dimensões. (ROLDÃO, 2007, p. 102).

Assim, uma compreensão aprofundada dos conhecimentos profissionais docentes pode auxiliar no equilíbrio destes na prática pedagógica e nos próprios programas de formação docente, evitando o que Roldão (2014) chamou de “movimentos pendulares” e Saviani (2012) chamou de “curvatura da vara”: as oscilações extremas e intermitentes de foco na prática educativa e formativa que ora punham demasiada ênfase na teoria, ora relegavam-na a um segundo plano em favor de uma prática esvaziada de conteúdo.

### 2.3. DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

Para Nóvoa (1999) não é possível imaginar uma mudança em qualquer cenário educacional que não perpassa a formação de professores. O autor chama a atenção para o fato de que é preciso entender formação não apenas como “programa de formação” ou meramente sequência de ações pontuais: é necessário reformular a concepção de formação situando-a ao longo dos diferentes ciclos de vida e de carreira do professor, numa trajetória de desenvolvimento *pessoal e profissional*. Ou seja: integrar todas as dimensões e conhecimentos do trabalho pedagógico no cotidiano da profissão docente, tornando tais dimensões e conhecimentos *essenciais* à definição de cada docente como tal (NÓVOA, 1999).

Ponte (1994) ressalta o caráter de incompletude intrínseco à formação inicial docente. Para ele, o professor não se torna um profissional completo ao obter sua habilitação, pois os

conhecimentos adquiridos antes e durante sua formação inicial não são suficientes para o efetivo exercício de sua profissionalidade ao longo da carreira. Nesta direção, esclarece que o desenvolvimento profissional é, portanto, uma perspectiva de reconhecimento da necessidade de aquisições cognitivas diversas ao longo da carreira docente, processo este em que se atribui ao próprio professor o papel de sujeito central. É neste movimento que o profissional se constitui professor *de facto* (PONTE, 1994).

Em consonância às ideias destes dois autores portugueses, as brasileiras Gatti e Barretto (2009) advogam em favor de uma ressignificação do que se entende por “formação continuada”: uma reconceitualização que a remova da função exclusiva de preencher lacunas da formação inicial e a desloque para o espectro de atividades de promoção do potencial de crescimento do docente e de fortalecimento de sua prática e de sua própria identidade docente.

O protagonismo do professor passa a ser valorizado e a ocupar o centro das atenções e intenções nos projetos de formação continuada. Novos modelos procuram superar a lógica de processos formativos que ignoram a trajetória percorrida pelo professor em seu exercício profissional. **Nesta concepção de formação como um contínuo ao largo da vida profissional, o conceito subjacente é o de desenvolvimento profissional.** O processo de formação é definido como um movimento orientado a responder aos diversos desafios que se sucedem no que se poderia identificar como diferentes fases da vida profissional: o início da carreira, o processo de desenvolvimento e os tempos mais avançados em que o professor consolida sua experiência profissional. (GATTI, BARRETTO; 2009, p. 202-203, grifo nosso).

De maneira similar, Marin (1995) enfatiza esta perspectiva ao afirmar que a atividade profissional do professor é algo que se refaz continuamente, cotidianamente, mediante processos formativos *formais e informais*, sem dissociação nem dicotomia entre vida e trabalho, trabalho e lazer.

Ponte (1994) aponta, ainda, para o caráter humano do processo formativo cujo foco seja o desenvolvimento profissional, sugerindo que o professor não deve ser visto como mero receptáculo de conteúdos ou de estratégias de ensino destes. Deve, pois, ser encarado como sujeito ativo do processo de construção e reconstrução do conhecimento, com potencialidades e necessidades diversas a serem compreendidas e desenvolvidas.

Nessa perspectiva, pode-se dizer então que a concepção de formação extrapola a dicotomia formação inicial-continuada, pois todo o amplo espectro de atividades, tanto institucionalizadas e formais como espontâneas, a qualquer tempo de carreira, é entendido como processo formativo, dentro do contexto do desenvolvimento profissional docente.

Destarte, pensar processos formativos com foco em desenvolvimento profissional docente significa fomentar ações e atividades em que o professor possa tornar-se sujeito ativo

e central na apropriação de conhecimentos necessários à sua prática individual, mediante a mobilização do reconhecimento acerca de suas potencialidades e fragilidades.

#### 2.4. PROFISSIONALIDADE, CONHECIMENTO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTES NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO DE FORMADORES

Como bem apontado pela revisão da literatura sobre a temática (seção 1.3, *Revisão sistemática da literatura*), há certa dispersão conceitual acerca da temática “formação de formadores”. Ora a formação de formadores é adotada para designar o processo de formação de futuros professores (graduandos de licenciatura), ora refere-se à formadores como quaisquer profissionais da educação – professores ou não – que atuem na promoção de formação continuada. Convém ressaltarmos, então, que no escopo deste estudo nos reportamos à *formação de formadores de professores* como os processos de formação continuada do docente universitário atuante em cursos de licenciatura, ou seja, *formadores de futuros professores*.

Entretanto, chamar a este processo de formação a que nos reportamos como *formação continuada* também revela-se inadequado dentro do contexto desta pesquisa, uma vez que nos parece diminuir a importância e centralidade desse processo dentro do conceito ao qual nos apoiamos, que é o de desenvolvimento profissional docente contínuo ao longo da carreira docente. Advogamos assim, por uma concepção de formação não apenas contínua, mas *constante e permanente*.

Gatti e Barreto (2009) afirmam que a qualidade de qualquer atividade formativa tem relação com a formação adequada dos profissionais que atuam como formadores nessas atividades, por meio de seu domínio conceitual e prático e de seu envolvimento e compromisso com a formação de professores. Tal comprometimento com a formação de educadores requer, certamente, fortes e positivas concepções de formação e de profissionalidade docente, ou seja, daquilo que diferencia o professor de outros profissionais, bem como um domínio da ampla gama de conhecimentos que legitimam sua ação docente.

As autoras, entretanto, apontam que a formação continuada, em especial, carece de uma identidade sólida acerca de si própria e sobre o que é o ato de ensinar, de quais subsídios teóricos e técnicos necessita. Para além disso, afirmam também que, na prática, muitas vezes os *formadores* não possuem os conhecimentos teóricos ou práticos necessários para ensinar os professores que estão formando. Deste modo, a formação de formadores converte-se em tópico

de interesse, pois uma sólida formação dos formadores é essencial para o desenvolvimento de novas gerações docentes.

Os estudos e as investigações sobre processos formativos para o desenvolvimento profissional do professor indicam que o tema da formação dos formadores merece atenção. A qualidade da formação inicial e do desenvolvimento profissional dos professores tem relação com a preparação dos profissionais que atuam como formadores neste trabalho, seu domínio conceitual e prático e seu envolvimento e compromisso com a formação de educadores. (GATTI, BARRETTO; 2009, p. 229).

Ainda de acordo com as autoras, mesmo quando os profissionais formadores de formadores de professores dominam alguns saberes de interesse para a formação docente, necessitam eles próprios de espaço e subsídios para sua formação e seu *desenvolvimento*, sendo essa uma limitação comumente observada nas pesquisas e que, segundo elas, pode ser superada com um trabalho integrado e institucional (GATTI, BARRETTO; 2009)

As pesquisadoras Vieira e Araújo (2016) ao investigarem o impacto do trabalho de Shulman e sua proposta de categorização do conhecimentos profissionais docentes na produção nacional, apontam que nas produções encontradas em levantamento bibliográfico na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), os trabalhos mais pesquisados do autor são justamente os que tratam do *teaching knowledge*<sup>10</sup>, demonstrando o interesse dos investigadores pela temática dos conhecimentos docentes, uma vez evidenciado seu impacto na questão da própria profissionalidade docente.

Com relação à categorização dos conhecimentos profissionais de professores, as autoras chamam a atenção para o fato de que

[...] parece-nos que as ideias e temas estudados por Shulman não são, de fato, utilizadas como base teórica das pesquisas produzidas no Brasil, pois, embora presente nos trabalhos, em geral, o autor é mencionado de forma superficial, com pouco ou até mesmo sem aprofundamento e reflexão/discussão acerca do conteúdo citado. Neste sentido, reiteramos que o **conhecimento pedagógico do conteúdo**, considerada categoria distintiva do autor em relação aos demais pesquisadores que tratam da formação e profissionalização docente, não tem sido objeto de análise mais profunda, o que poderia evidenciar certo descaso com o tratamento pedagógico do conteúdo dentro do grande tema dos saberes docentes. (VIEIRA; ARAÚJO, 2016, p. 96, grifo nosso).

Deste modo, parece-nos relevante compreender melhor as ideias de Shulman, cujo esforço em categorizar, compreender e detalhar as componentes do conhecimento profissional necessário ao professor pode ser chave para um entendimento mais profundo da própria

---

<sup>10</sup> *Conhecimento docente* (tradução nossa).

profissionalidade docente. Tal entendimento pode provocar reflexos positivos para as práticas pedagógicas dos sujeitos professores, tais como maior articulação entre teoria e prática, revisão dos métodos e posturas avaliativas, maior consciência crítica a respeito do que se ensina e do *porquê* se ensina, entre outros.

Julgamos importante que os professores tenham clareza de quais são as variáveis que interagem em sua prática docente. Mais do que isso: é preciso que os formadores de professores tenham clareza destes conhecimentos e possam embasar suas práticas neles, estimulando os futuros professores a também refletirem criticamente sobre as bases que compõem sua prática e que definem a profissionalidade da classe.

Neste sentido, a formação dos formadores de professores torna-se importante, pois converte-se em espaço de aquisição de novos conhecimentos, socialização de novas práticas e discussão da própria formação docente. Como preconiza Zabalza (2004), o espaço universitário é *locus* privilegiado de formação, e, portanto, os profissionais que mediam tal formação devem estar em pleno e contínuo desenvolvimento de suas capacidades, em constante revisão e atualização críticas de suas práticas pedagógicas. Entretanto, Gatti e Baretto (2009) advertem que a discussão sobre o *locus* não deve nunca obscurecer a questão primordial do debate na temática, que é *a necessidade de se reformular a concepção de formação do professor*.

De modo a dar bases para tal reformulação, julgamos necessário explicitar as categorias de conhecimentos que fazem parte da prática e da formação do professor universitário das licenciaturas, ou seja, professor formador de professores. Partimos da crença de que lançar luz sobre os conhecimentos docentes, muitas vezes *implícitos* na percepção do professor sobre sua própria prática, pode levar a uma revisão positiva de suas concepções e práticas pedagógicas.

Percebemos ainda que as perspectivas de conhecimentos profissionais de Shulman (1986, 1987) e de desenvolvimento profissional docente de Gatti e Baretto (2009) se complementam, na medida em que advogam pela constituição de uma profissionalidade docente embasada por um conjunto altamente específico de conhecimentos.

No âmbito da formação de professores de nível universitário, mais especificamente os atuantes em licenciaturas (escopo deste trabalho), destacamos a importância que as concepções de profissionalidade docente possuem por impactarem diretamente o trabalho docente. Tais concepções influenciam, também, o modo pelo qual os conhecimentos subjacentes aos percursos formativos são promovidos dentro das práticas pedagógicas nos cursos de licenciatura, à medida que oferecem subsídios a uma prática profissional qualificada, reflexiva e significativa.

No que tange à UFFS em específico, universo da pesquisa, o conhecimento dos contextos identificados por Shulman (1987), em especial, se torna imprescindível, dadas as especificidades da universidade, como sua posição geográfica afastada de grandes metrópoles e centros culturais e seu pioneirismo como primeira universidade federal da região, seu perfil de egressos majoritariamente dessa região interiorana e que cursaram ensino médio integralmente em instituições públicas, entre outras características próprias da instituição (UFFS, 2019).

Além das questões sociais, há que se focar também nas questões históricas, filosóficas, econômicas e políticas da região onde ela se instala, na qual impera a cultura oriunda da colonização majoritariamente europeia: da lógica de valorização do trabalho, da produção e do acúmulo de bens, atrelada a uma concepção de educação com função eminentemente propedêutica ao mercado de trabalho (UFFS, 2019).

### 3. DELINEAMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

*Todos nós aprendemos a fazer pesquisa, na verdade, fazendo-a, mas muito tempo pode ser desperdiçado e um tanto de boa vontade dissipada, por uma preparação inadequada.*

Judith Bell

O presente capítulo apresenta os delineamentos metodológicos da pesquisa. Anteriormente, já contextualizamos a escolha do tema e o recorte de pesquisa com base nas experiências pessoais e profissionais do pesquisador. Agora explicamos, inicialmente, a escolha da abordagem para a pesquisa e, na sequência, os procedimentos e referenciais utilizados para respondermos à questão proposta pela pesquisa.

#### 3.1. ABORDAGEM DA PESQUISA

Como abordagem da pesquisa, o paradigma qualitativo se revelou o mais adequado, uma vez que o material empírico deste trabalho se constituiu de experiências e percepções dos sujeitos participantes da pesquisa acerca de seus processos formativos dentro da UFFS, bem como das impressões destes, registradas e sistematizadas em documentos diversos e nos seus depoimentos.

Além disso, esta abordagem de pesquisa não sugere a medição ou aferição dos dados, mas sim, que se analise o conteúdo qualitativo dos dados e as possibilidades de significados que podem ser atribuídos a eles.

A palavra *qualitativa* implica uma ênfase sobre as qualidades das entidades e sobre os processos e os significados que não são examinados ou medidos experimentalmente (se é que são medidos de alguma forma) em termos de quantidade, volume, intensidade ou frequência. Os pesquisadores qualitativos ressaltam a natureza socialmente construída da realidade, a íntima relação entre o pesquisador e o que é estudado, e as limitações situacionais que influenciam a investigação. Estes pesquisadores enfatizam a natureza repleta de valores da investigação. Buscam soluções para as questões que realçam o *modo* como a experiência social é criada e adquire significado. (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 23, grifos dos autores).

Assim, baseados na perspectiva de Denzin e Lincoln (2006), nossa abordagem de pesquisa enfatiza a natureza eminentemente social do processo formativo, examinando-o à luz dos *diferentes significados e valores* que assume para cada docente participante da pesquisa, como influenciam suas práticas e como desenvolvem conhecimentos específicos relativos à docência.

Em uma perspectiva similar a definição apresentada acima, Bogdan e Biklen (1994) elencam cinco características cruciais da pesquisa qualitativa e do seu pesquisador, a saber: 1) o ambiente natural é a fonte de dados, sendo o investigador o agente da coleta dos dados; 2) pesquisas qualitativas são pesquisas eminentemente descritivas; 3) há um interesse maior no processo de coleta dos dados do que propriamente nos resultados; 4) o investigador tende a analisar seus dados de forma indutiva; 5) o entendimento dos significados é a parte mais importante da abordagem qualitativa.

Assim, a pesquisa qualitativa serviu a nosso objetivo de constituir dados sobre vivências e experiências de formação continuada dos docentes dos cursos de licenciatura da UFFS e interpretá-los, atribuindo-lhes significados e representando estes significados. O trabalho de interpretação dos dados neste trabalho, por sua vez, assumiu um viés mais *analítico* do que descritivo. Além disso, esta abordagem foi interessante para estimularmos os sujeitos da pesquisa a evidenciarem suas impressões e experiências acerca dos processos formativos frequentados.

### 3.2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E TÉCNICAS DE CONSTITUIÇÃO DE DADOS

Para a constituição dos dados desta pesquisa, nos pautamos pelo conceito de *triangulação*, que encontra respaldo no trabalho de pesquisadores da metodologia de pesquisa qualitativa, como Denzin e Lincoln (2006), para os quais a multiplicidade de métodos de coleta de dados é inerente à abordagem qualitativa.

[...] o uso de múltiplos métodos, ou da triangulação, reflete uma tentativa de assegurar uma compreensão em profundidade do fenômeno em questão. [...] A melhor maneira então de compreendermos a combinação de uma multiplicidade de práticas metodológicas, materiais empíricos, perspectivas e observadores em um único estudo é como uma estratégia que acrescenta rigor, fôlego, complexidade, riqueza e profundidade a qualquer investigação [...]. (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 19).

Ainda sobre a multiplicidade dos métodos, Creswell (2014) aponta que pesquisas de cunho narrativo se utilizam, geralmente, de vários instrumentos de coletas de dados, dentre os quais destaca as entrevistas, observações, documentos e imagens. Esclarecemos, neste sentido, que nossa pesquisa também se apoiou no conceito de triangulação para a realização da análise dos dados, uma vez que dados de diferentes fontes foram confrontados e cruzados na busca por categorias de análise, na interpretação e discussão destas categorias, bem como na sistematização dos resultados.

O processo de coleta de dados envolveu as seguintes etapas:

- 1) levantamento documental de ordenamentos legais de órgãos e instituições de âmbito federal e da UFFS, relativos à formação de pessoal docente de nível superior;
- 2) compilação de documentos relativos a reuniões, organizações, programações e avaliações de formações docentes para professores da UFFS;
- 3) aplicação de questionários temáticos dirigidos aos professores dos cursos de licenciatura da área de humanidades da UFFS;
- 4) condução de entrevistas semiestruturadas com docentes que responderam previamente ao questionário temático.

Nas seções a seguir, detalhamos as etapas, explicitando os procedimentos e métricas adotados para a constituição dos dados empíricos da pesquisa.

### **3.2.1. Levantamento das políticas federais e institucionais de incentivo e fomento à formação docente para professores universitários**

Inicialmente, empreendemos uma investigação das políticas e programas de formação continuada no Ensino Superior, olhando para as políticas federais, de abrangência nacional, por meio da coleta e análise documental dos artefatos encontrados nos *sites* da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e Ministério da Educação (MEC). Esta etapa nos forneceu uma lista de documentos normativos que incentivam e regulamentam a formação docente tanto no nível de ensino básico quanto superior.

Todos os *sites* visitados apresentam a funcionalidade de busca por descritor. O único descritor utilizado nos *websites* destas instituições foi “formação”, sendo que procedemos a leitura e análise dos artefatos retornados mediante a busca realizada.

Após a compilação e sistematização desses documentos, procedemos a leitura e análise, buscando identificar as principais diretrizes relativas à formação de professores em nível superior. Os achados provenientes dessa análise foram sistematizados em quadros-síntese.

Posteriormente, mesma consulta foi feita ao sítio eletrônico da UFFS, sendo que além de normativas e regimentos que tangem a questão da formação dos docentes da instituição, encontramos páginas específicas de dois setores fundamentais para a primeira fase deste estudo: a Diretoria de Organização Pedagógica (DOP) e o Núcleo de Apoio Pedagógico (NAP). O material oriundo dessa pesquisa constitui a seção 4.1 deste trabalho (*Diretrizes legais de âmbito federal e institucional para a formação do docente de nível superior*).

### **3.2.2. Levantamento documental de material relativo às formações continuadas desenvolvidas na UFFS *campus* Chapecó**

Em um segundo momento, efetuamos o levantamento sobre as ações de formação continuada que foram promovidas pela UFFS para os docentes da instituição. Como já definimos anteriormente, a universidade está em atividade há nove anos desde sua criação, e por esta razão, decidimos efetuar o levantamento de todas as ações promovidos *na e pela* instituição.

Nossa busca inicial incidiu sobre documentos relativos às atividades formativas e que pudessem ter sido disponibilizados *online* no *site* da UFFS. Essa busca, porém, foi infrutífera. Procedemos, então, envio de *e-mails* ao NAP do *campus* de Chapecó, setor institucional que surgiu em etapa descrita na seção anterior, cuja finalidade é “ser um espaço institucional de apoio didático, pedagógico e de articulação para a formação docente no *campus*” (UFFS, 2018b). Dentre os objetivos do NAP, destacamos o de promover “formação continuada dos professores, visando o aperfeiçoamento didático-pedagógico por meio de cursos e eventos que auxiliem na qualificação da prática docente” (UFFS, 2018b).

A pesquisa junto ao NAP resultou em centenas de páginas de material empírico: apontamentos, fichas de avaliação, memorandos, registros de presença, relatórios etc. É

importante ressaltar que estes documentos não estão, em sua maioria, sistematizados. Por tratarem-se de documentos de natureza pública, o setor cedeu-nos os originais para fotocópia.

Por orientação do NAP, entramos em contato também com a DOP da UFFS, outro setor de forte presença nos resultados da busca da seção anterior, visando obter mais informações e documentos. A DOP é a diretoria da Universidade que orienta a construção e execução dos Projetos Políticos dos Cursos (PPC's) e acompanha e orienta pedagogicamente as ações previstas nestes. Também promove, em colaboração com o NAP, ações de formação continuada e construção de espaços de diálogo e discussão para os colegiados dos cursos (UFFS, 2018a). Como já citado anteriormente, a documentação das ações formativas da universidade carece de sistematização, tanto pelo fato de a universidade ser jovem como pelo fato dos programas de formação continuada ainda estarem em seu início. Deste modo, era possível que a DOP possuísse novos e diferentes documentos dos já compilados, que ainda não estivessem organizados para disponibilização pública.

O levantamento de documentos junto à DOP resultou em mais algumas centenas de páginas de material empírico: atas, fichas de avaliação, sistematizações, registros de presença, relatórios etc. Por também tratarem-se de documentos de natureza pública, o setor cedeu-nos os originais para fotocópia. Além desse material textual, foram disponibilizados alguns DVD's contendo gravações em áudio e vídeo de algumas palestras de formação, algumas inclusive não documentadas nos relatórios, e que também nos foram cedidos para cópia.

O processo de organização e catalogação deste material está explicitado na seção 3.2.4 (*Catalogação e seleção do material empírico*).

### **3.2.3. Aplicação de questionários e condução de entrevistas semiestruturadas com docentes das licenciaturas da UFFS**

Esta etapa da pesquisa centrou-se na aplicação de questionários aos professores que atuam em cursos de licenciatura no âmbito da UFFS, visando traçar um perfil inicial dos docentes que atuam nos referidos cursos, bem como identificar e examinar as ações formativas promovidas na instituição e os aspectos por elas contemplados. Na sequência, de modo a explicitar e aprofundar os aspectos relativos aos conhecimentos profissionais mobilizados em face destas ações, entrevistamos alguns professores que participaram da etapa de questionário

e que se dispuseram a participar desta última etapa de coleta de dados. Sobre isto destacamos que havia um campo específico no formulário *online*, respondido pelos docentes, que solicitava que indicassem um endereço de *e-mail* caso tivessem interesse em contribuir com a última etapa da pesquisa concedendo-nos entrevistas.

Relativamente a constituição de dados juntos aos docentes, esclarecemos que a primeira etapa consistiu na aplicação de questionário temático que versava sobre os percursos de formação inicial e atividades de formação continuada que frequentaram. O questionário foi desenvolvido na plataforma *Google Forms*. Esta plataforma, segundo Google (2018b), é uma ferramenta *online* que permite a coleta e tabulação rápida de informações de questionários, provendo funcionalidades digitais interativas e maior agilidade em relação aos formulários de papel.

Assim, aderimos à plataforma pela facilidade de se gerar um *link* geral do questionário, que foi distribuído via *e-mail* a todos os professores da área de licenciatura em Ciências Humanas e Sociais da UFFS *campus* Chapecó por meio das listas de *e-mails* dos coordenadores dos cursos e de recebermos o retorno dos colaboradores da pesquisa. O questionário aplicado encontra-se no Apêndice A e constituiu-se de questões de escolha exclusiva, múltipla escolha, questões descritivas e alguns itens explicitados em escala de Likert, cujo formato explicita percepções psicológicas e opiniões de valor do participante acerca do enunciado proposto (LIKERT, 1932). Estas percepções subjetivas e individuais nos são preciosas, pois revelam impressões e atitudes dos participantes a respeito de seus percursos formativos e vivências profissionais.

Atendendo aos requisitos éticos de pesquisa, o projeto de pesquisa foi protocolado ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UFFS através da Plataforma Brasil sob o Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) protocolo nº 01731118.9.0000.5564 no dia 12/11/2018 e aprovado através de parecer emitido no dia 26/11/2019, possibilitando o início da coleta dos dados que constituiriam o material empírico da pesquisa.

Após aprovação do projeto, instrumentos de coleta e Termos de Consentimento e Livre Esclarecimento (TCLE's) junto ao CEP da UFFS, procedemos o envio de mensagem eletrônica contendo o *link* para o questionário para as secretarias e coordenações dos cursos que fazem parte do escopo deste trabalho, solicitando a divulgação junto aos colegiados. Posteriormente, a partir de informações públicas constantes no *site* da UFFS, o questionário foi enviado individualmente para os docentes permanentes indicados na referida página, de modo a procurar incrementar o número de respostas obtidas, decisão que expandiu o número total de professores respondentes. O período em que o questionário ficou disponível para resposta foi de 01/12/2018

até 31/03/2019. Recebemos 17 (dezessete) respostas. Os dados originados dessa etapa constituem o Apêndice D e o Apêndice E deste trabalho.

O questionário teve caráter exploratório, cujo objetivo consistia em identificar tendências e categorias emergentes dentro da temática de formação de formadores de professores do quadro docente efetivo da UFFS *campus* Chapecó. Também por meio deste questionário, convidamos os participantes a preencherem campo específico de contato, caso tivessem desejo e disponibilidade para participar da etapa seguinte da investigação, que consistia na realização de uma entrevista pessoal sobre as ações formativas promovidas.

A etapa seguinte, portanto, consistiu na condução de entrevistas semiestruturadas, das quais participaram professores selecionados entre os que responderam ao questionário e sinalizaram interesse e disponibilidade em contribuir com nosso estudo concedendo-nos entrevistas. Partindo de perguntas sobre os percursos formativos de cada docente, deixamos-os livres para recordarem suas histórias. Munido de algumas temáticas norteadoras, o pesquisador procurou encorajar os participantes a relatarem aspectos que julgassem importantes em seus percursos formativos enquanto professores da UFFS.

Para estas entrevistas, definimos inicialmente um número mínimo de 05 (cinco) entrevistas, considerando uma amostra suficiente e representativa para o problema da pesquisa. Focamos em uma única área do conhecimento, elegendo, deste modo, a Área de Ciências Humanas como foco desta etapa da pesquisa. Esta grande área possui, dentro da UFFS *campus* Chapecó, os cursos de Ciências Sociais, Geografia, Filosofia, História e Pedagogia. Procuramos entrevistar pelo menos um docente de cada curso, dentre os que sinalizaram na resposta ao questionário que estavam disponíveis para a concessão de entrevista. Entretanto, devido ao atarefamento dos professores do colegiado de História no período final da coleta de material empírico, não foi possível contar com um representante deste colegiado nas entrevistas. Desse modo, o número de entrevistas analisadas foi de 04 (quatro), cada uma delas referente a um docente atuante em um dos outros colegiados da área de conhecimento em foco no estudo.

Esclarecemos, ainda, que a delimitação dos participantes no estudo baseou-se em alguns critérios de exclusão. Adotamos os seguintes critérios de exclusão: professores substitutos; professores em funções administrativas ou de gestão; professores em licença saúde ou maternidade, professores em afastamento para tratar de interesses particulares.

Consideramos que os professores efetivos poderiam contribuir mais efetivamente para o estudo do que professores colaboradores e/ou substitutos pelo fato de possuírem vínculo efetivo e contínuo com a instituição. Além de estarem há mais anos colaborando com a instituição, o fator tempo traduz-se em probabilidade de terem participado de maior número de

atividades de formação. Os docentes afastados por questões de saúde, maternidade ou interesses pessoais não foram considerados, pois uma entrevista pessoal poderia ser prejudicial à saúde, recuperação ou mesmo intervir nos processos que levaram ao afastamento, além das questões logísticas e de tempo, uma vez que muitos destes professores poderiam estar em outras cidades ou mesmo no exterior. Por fim, docentes em funções administrativas ou de gestão poderiam acabar enviesando a entrevista, uma vez que seu vínculo com a instituição em geral distancia-se dos processos educativos.

As entrevistas aconteceram entre 09/04/2019 e 02/05/2019, em horários e locais sugeridos pelos participantes e foram gravadas utilizando-se processo de gravação digital, através de aplicativo de *smartphone* específico para esta tarefa. O conteúdo original das entrevistas, de acordo com o TCLE, será guardado por um período de cinco anos.

De acordo com Bogdan e Biklen (1994), é possível que o pesquisador de orientação qualitativa tome, após cada sessão de entrevista, longas notas de campo para registrar os conteúdos da entrevista. Porém, o ideal é gravar e transcrever as entrevistas, mesmo que apenas os excertos de relevância para a pesquisa, de forma a preservar a fidelidade do que foi narrado pelos participantes, e de modo que nenhum dado importante para o estudo seja esquecido.

Para auxiliar na transcrição, utilizamos a funcionalidade de digitação por voz do *Google Docs*, ferramenta gratuita de edição *online* de documentos de texto, contendo todos os recursos de um *software* processador de texto comum, mas que funciona diretamente no navegador de *internet*, dispensando a instalação de programas no dispositivo digital do usuário (GOOGLE, 2018a). O recurso de digitação por voz é de fácil e intuitiva utilização: basta ativá-lo e falar próximo a um microfone conectado ao computador ou executar próximo ao microfone um áudio pré-gravado. A ferramenta, então, reconhece as palavras, convertendo-as em texto digitado.

Evidentemente, como qualquer recurso computadorizado que visa “digitalizar” qualquer aspecto humano, a plataforma não é perfeita, como o ouvido e o cérebro humano, ignorando sinais de pontuação, pausas e nuances, além de não reconhecer algumas palavras, especialmente nomes próprios, termos em linguagem coloquial e/ou regionalismos. Também é possível que ruídos ambientes atrapalhem a captação de palavras ou até trechos inteiros de conversação por parte da máquina. Por isso, após a execução dos áudios gravados nas entrevistas na plataforma, cada texto gerado foi checado, revisado e corrigido, comparando-o à entrevista gravada, preservando a fidelidade ao depoimento.

Para a transcrição, seguimos as orientações indicadas em Marcuschi (1998), adaptando-as sempre que necessário, pois, segundo este autor, não existe transcrição melhor ou ideal: todas são relativas. O que é essencial é que o pesquisador tenha clara noção de quais são seus

objetivos, o que busca na transcrição e posterior análise. Elementos como marcações de tempo e duração foram omitidos de nossa transcrição por não apresentarem relevância ao estudo. Entretanto, pausas, interrupções e alguns vícios de linguagem bem como outros elementos do discurso foram transcritos tentando preservar com a máxima fidelidade o momento da entrevista, pois tais elementos podem revelar concepções implícitas do interlocutor.

Assim, de acordo com os pressupostos teórico-metodológicos expostos, as entrevistas foram gravadas em áudio, transcritas e textualizadas. Na sequência, foram enviadas aos participantes para validação do material empírico constituído na etapa, sendo que as devolutivas enviaram correções, sugestões e pedidos de supressão ou alteração de determinados trechos, os quais foram acatados em conformidade com o explicitado e permitido pelo TCLE.

#### **3.2.4. Catalogação e seleção do material empírico**

O material empírico da pesquisa constituiu-se dos documentos recuperados na *internet*, coletados junto à DOP e ao NAP da UFFS *campus* Chapecó e materiais elaborados durante a pesquisa (questionários e transcrições de entrevistas), conforme procedimentos descritos na seção 3.2 deste trabalho (*Procedimentos metodológicos e técnicas de constituição de dados*).

Consideramos que a organização dos materiais recuperados e produzidos em grupos temáticos poderia nos oferecer elementos iniciais para identificar aspectos relacionados à questão central da pesquisa, que é evidenciar os conhecimentos profissionais promovidos nas ações de formação de formadores de professores da UFFS.

Assim, após finalizada a coleta deste material, procedemos a pré-análise do mesmo, de acordo com os pressupostos da análise de conteúdo de Bardin (2011), os quais definem que a etapa de pré-análise visa preparar o material para sua catalogação e seleção, permitindo assim a formulação de hipóteses e objetivos para se começar a trabalhar com o mesmo.

A partir da leitura flutuante do material textual, o agrupamos de acordo com seu conteúdo e objetivo geral, buscando encontrar as similaridades e as singularidades entre os diferentes tipos de documento, processo que resultou no agrupamento que pode ser observado no quadro 3.

**Quadro 3** – Conjuntos de materiais empíricos constituídos

Grupo	Descrição	Documentos constituintes
1	Políticas de formação de formadores	<ul style="list-style-type: none"> <li>a) Legislações, diretrizes, normativas e resoluções de nível federal (CAPES, CNPq e MEC)</li> <li>b) Diretrizes, normativas e resoluções de nível regional (UFFS)</li> </ul>
2	Perfil do docente formador da UFFS	<ul style="list-style-type: none"> <li>a) Respostas à pesquisa de opinião docente aplicada pela DOP</li> <li>b) Relatório consolidado do questionário aplicado aos docentes das licenciaturas da UFFS (Apêndice D)</li> </ul>
3	Demandas de formação docente da UFFS	<ul style="list-style-type: none"> <li>a) Atas de reuniões da DOP e NAP</li> <li>b) Sistematizações de memorandos, de <i>e-mails</i> e de documentos dos colegiados relativos às demandas temáticas de formação docente</li> <li>c) Devolutivas do questionário aplicado aos docentes das licenciaturas da UFFS (Apêndice E)</li> </ul>
4	Registros de formação docente da UFFS	<ul style="list-style-type: none"> <li>a) Relatórios, dossiês e calendários de atividades de formação efetivamente realizadas</li> <li>b) DVD's com gravações em vídeo de atividades de formação</li> </ul>
5	Percepções acerca da formação docente ofertada pela UFFS	<ul style="list-style-type: none"> <li>a) Fichas de avaliação das atividades de formação da UFFS preenchidas pelos docentes participantes</li> <li>b) Devolutivas do questionário aplicado aos docentes das licenciaturas da UFFS (Apêndice E)</li> <li>c) Transcrições das entrevistas realizadas com docentes das licenciaturas da UFFS</li> </ul>

**Fonte:** Elaborado pelo autor (2019).

Após esta categorização mediante leitura flutuante, procedemos a seleção dos documentos a serem analisados. Seria justo dizer que esse processo foi mais de *exclusão* do que seleção, pois aqui identificamos agrupamentos que pouco ou nada tinham a dialogar com o objetivo de nossa pesquisa, a recordar: evidenciar os conhecimentos profissionais docentes mobilizados a partir das ações de formação realizadas para os professores da UFFS *campus* Chapecó.

O grupo 1 foi mantido integralmente no trabalho, sem, entretanto, ser codificado nas categorias descritas na próxima seção (*A triangulação dos dados: processos de pré-análise dos materiais selecionados e emergência das categorias de análise*), pois trata-se de ordenamentos legais que, embora amparem e orientem a formação do docente universitário, não adentram especificamente na questão dos conhecimentos profissionais docentes. Compõe, deste modo, um grupo de documentos os quais descrevemos na seção 4.1 (*Diretrizes legais de âmbito federal e institucional para a formação do docente de nível superior*) e com os quais, posteriormente, cotejamos as evidências empíricas para tecer algumas considerações.

Quanto ao grupo 2, optamos por excluir da análise os itens da alínea “a”, uma vez que a DOP não soube precisar (dado o anonimato do preenchimento dos documentos em questão) se haviam sido produzidos, de fato, por docentes das licenciaturas do *campus*, não nos oferecendo garantia que são parte do escopo da pesquisa. Contribui a isso o fato de que nem sempre estes questionários foram preenchidos integralmente. O relatório da alínea “b” (que constitui o Apêndice D deste trabalho) foi mantido por ser material produzido especificamente pelas etapas de constituição de dados do trabalho e forneceu subsídios não só para o levantamento do perfil dos docentes participantes da pesquisa (ver seção 4.2, *Perfil da amostra de sujeitos participantes dos questionários e entrevistas*) como evidenciou também, em questões específicas, as potencialidades e fragilidades dos conhecimentos profissionais docentes nas atividades formativas promovidas pela UFFS e as próprias percepções dos sujeitos participantes acerca de tais atividades.

No grupo 3, excluimos da análise e codificação os materiais da alínea “a”, pois constituem-se de documentos resumidos e imprecisos, nos quais a menção aos conhecimentos profissionais docentes nunca é feita dentro de um contexto possível de relacionar a nosso estudo. Quanto à alínea “b”, foi mantida parcialmente, preparando-se para análise apenas as demandas dos cursos de licenciatura da área de Ciências Humanas e Sociais e excluídas as demandas dos demais cursos do *campus*. Neste mesmo agrupamento de documentos, mantivemos a alínea “c”, relativa às respostas individualizadas dos questionários aplicados (Apêndice E).

Quanto ao grupo 4, foram mantidos os documentos das duas alíneas na análise. O escrutínio destes materiais gerou um quadro à guisa de linha do tempo de atividades de formação docente realizadas entre os anos de 2011 e 2017, que encontra-se disponível no Apêndice C. Nele elencamos apenas as formações cuja oferta foi concretizada (mediante comparação dos projetos, relatórios, dossiês e material audiovisual). Foram encontrados projetos de formação docente dos anos de 2013 e 2014 com atividades previstas cuja

comprovação de efetiva oferta não pôde ser aferida, e, por esta razão, não foram incluídas na sistematização constante do apêndice.

Finalmente, quanto ao grupo 5, todas as alíneas foram mantidas na análise, fazendo a ressalva de que a maior parte dos documentos da alínea “a” foram analisados parcialmente, devido ao fato de serem fichas e questionários de avaliação que mesclavam questões objetivas acerca da qualidade “técnica” das atividades formativas e algumas questões subjetivas nas quais de fato aparecem as percepções dos professores participantes acerca dos conhecimentos profissionais docentes mobilizado pela atividade formativa em avaliação.

Mesmo assim, outros aspectos foram considerados e cotejados pontualmente com o restante do material analisado. Há que se ressaltar também sobre os documentos da alínea em questão que devido ao anonimato da resposta, não é possível garantir que sejam totalmente ou mesmo parcialmente oriundos de docentes que atuam em licenciaturas, e portanto, formadores de professores. Entretanto, menções específicas aos cursos de licenciatura podem ser encontradas, e nestes casos, optamos por trazer esses elementos textuais para a análise.

### **3.2.5. A triangulação dos dados: processos de pré-análise dos materiais selecionados e emergência das categorias de análise**

Após coleta e categorização dos documentos, tabulação dos dados dos questionários e transcrições das entrevistas, e sistematizações dos quadros e tabelas, procedemos a análise do conteúdo do material empírico obtido valendo-nos da técnica conhecida como *análise de conteúdo*, utilizando-se dos pressupostos encontrados em Bardin (2011), triangulando os dados provenientes das múltiplas fontes de constituição de dados.

Segundo Bardin (2011), a análise de conteúdo é um conjunto de instrumentos metodológicos que se aplicam a discursos extremamente diversificados, visando desocultar os conteúdos implícitos no material coletado por meio da dedução e da inferência. Assim, trabalhando com documentos referentes a formações, questionários temáticos e entrevistas, revelou-se como técnica eficiente para a análise de materiais tão diversificados.

Ainda de acordo com a autora, se a pré-análise do material textual de uma pesquisa é adequada, a tarefa de análise propriamente dita (exploração, codificação e interpretação do material) torna-se uma aplicação *sistemática* das decisões tomadas durante o percurso da

pesquisa, que objetiva dar significado aos dados brutos coletados e possibilitar ao analista a *inferência*.

O analista, tendo à sua disposição resultados significativos e fiéis, pode então propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos objetivos previstos – ou que digam respeito a outras descobertas inesperadas. Por outro lado, os resultados obtidos, a confrontação sistemática com o material e o tipo de inferências alcançadas pode servir de base a outra análise disposta em torno de novas dimensões teóricas [...] (BARDIN, 2011, p. 131-132)

Destarte, o material textual selecionado foi explorado em uma leitura, desta vez, em profundidade, a qual fez emergir as categorias de análise a serem utilizadas na interpretação dos dados, categorias que aqui delineamos de modo a corresponderem às *categorias de conhecimentos docentes* elencadas no referencial teórico deste trabalho (seção 2.2, *Conhecimentos profissionais docentes*).

Uma vez que nossas unidades de significado já estavam bem definidas pela categorização de conhecimentos docente bem delineada no referencial teórico, optamos por partir diretamente para a emergência das categorias de análise, ao invés de desmembrarmos o material em unidades de significados e efetuarmos, depois, uma convergência que provavelmente nos conduziria a uma categorização similar à proposta no referencial teórico.

Da exploração do material e seu cotejamento com os pressupostos de Shulman (1987), emergiram cinco categorias, divididas em subcategorias, explicitadas a seguir no quadro 4:

**Quadro 4** – Categorias e subcategorias de conhecimentos profissionais docentes (categorias de análise)

<b>Categorias de conhecimento docente</b>	<b>Subcategorias</b>
Conhecimento <b>didático</b>	a) Abordagens de ensino b) Processos de avaliação c) Conhecimento das dificuldades dos alunos
Conhecimento <b>pedagógico</b>	a) Teorias pedagógicas b) Profissionalidade docente c) Cultura profissional docente
Conhecimento <b>curricular</b>	a) Projeto Pedagógico de Curso (PPC) b) Perfil profissional dos acadêmicos c) Articulação ensino/pesquisa/extensão
Conhecimento dos <b>contextos profissionais</b>	a) Contexto dos alunos b) Contexto do corpo docente c) Contexto institucional d) Contexto regional
Conhecimento das <b>bases filosóficas e valores da educação</b>	a) Finalidades do processo educativo b) Dimensão política do processo educativo c) Dimensão ética da docência

**Fonte:** Elaborado pelo autor (2019).

A categorização expressa no quadro embasa-se teoricamente no trabalho de Shulman (1987), sendo que optamos conscientemente no trabalho por não analisar o conhecimento dito do conteúdo, pois houveram poucas evidências nos discursos a respeito deste. Além disso, o fato de focarmos em cursos com bases de conhecimentos distintas nos levou a fazer esta opção teórico-metodológica.

As evidências empíricas identificadas relativamente a cada subcategoria de conhecimento docente são apresentadas e interpretadas na seção 4.3 (*Apresentação e interpretação das evidências empíricas*).

### **3.2.6. A apresentação das evidências: processos de tratamento e formatação do material empírico**

Após as tarefas de seleção, exploração e pré-análise do material empírico e a consequente emergência das categorias de análise, utilizamos como recurso auxiliar na seleção de excertos para interpretação o *software* MAXQDA. Este *software* é uma ferramenta de auxílio nas tarefas de coleta, transcrição, organização, codificação, análise e visualização de dados em pesquisa qualitativas, permitindo centralizar em uma única interface múltiplos tipos de arquivos e fontes de dados para pesquisa, bem como auxiliar a análise estatística de dados em pesquisas de paradigma misto (MAXQDA, 2019). As funções avançadas de processamento e codificação de texto nos auxiliaram na organização visual e estrutural de dados oriundos de diversas fontes e técnicas, agilizando o processo de recuperação dos dados para a interpretação das evidências empíricas.

Os excertos provenientes das entrevistas com docentes, apresentados na seção 4.3 (*Apresentação e interpretação das evidências empíricas*), utilizam nomes fictícios (exceto para o entrevistador/pesquisador William), preservando-se a identidade de gênero de cada um. Este cuidado se deve à preocupação já explicitada nas diretrizes éticas da pesquisa, e visa salvaguardar a identidade dos participantes. Já as respostas dos dezessete docentes ao questionário são identificadas adotando-se as notações “Docente A”, “Docente B”, ... “Docente Q”. As datas das respostas e das sessões de entrevistas também são indicadas, bem como as datas das atividades e trechos de materiais recortados para a análise.

Por último, na seção 4.4 (*Discussão das categorias de conhecimentos docentes promovidos nas formações da UFFS*), cotejamos as interpretações oriundas das evidências

como o referencial teórico e com as bases legais, procurando demonstrar as potencialidades e fragilidades dos processos formativos da UFFS no que diz respeito ao desenvolvimento profissional docente por intermédio da promoção e mobilização de conhecimentos profissionais docentes dentro das formações em foco.

#### 4. A ANÁLISE DO MATERIAL EMPÍRICO E OS CONHECIMENTOS PROFISSIONAIS EVIDENCIADOS NA FORMAÇÃO DE FORMADORES

*Novas técnicas ou novas configurações socioeconômicas podem, a todo momento, recolocar em questão a ordem e a importância dos conhecimentos. Passou-se, portanto, da aplicação de saberes estáveis, que constituem o plano de fundo de atividade, à aprendizagem permanente, à navegação contínua num conhecimento que doravante se projeta em primeiro plano.*

Pierre Lévy

Neste capítulo analisamos o material empírico proveniente das fontes descritas na seção de delineamentos metodológicos do estudo (Capítulo 3). Interpretamos e discutimos inicialmente as legislações e diretrizes encontradas a nível federal e institucional (UFFS) que dissertam sobre a formação do docente de nível superior. Na sequência traçamos um perfil dos docentes que participaram do estudo e em seguida, interpretamos e discutimos as evidências empíricas à luz das categorias de análise e do referencial teórico explicitados, sintetizando, ao final do capítulo, os achados do estudo.

##### 4.1. DIRETRIZES LEGAIS DE ÂMBITO FEDERAL E INSTITUCIONAL PARA A FORMAÇÃO DO DOCENTE DE NÍVEL SUPERIOR

A título de preâmbulo à interpretação das evidências coletadas junto a Diretoria de Organização Pedagógica (DOP) e ao Núcleo de Apoio Pedagógico (NAP) e as produzidas pelos instrumentos de coleta explícitos no Apêndice A e no Apêndice B da presente dissertação, analisamos nesta seção as legislações e diretrizes de âmbito federal e local que tangem à formação do docente universitário.

A análise das políticas de âmbito federal embasou-se em documentos extraídos de três *sites*: Ministério da Educação (MEC), Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Já as políticas de âmbito local (institucional) foram coletadas junto ao *site* da UFFS. Não é

nosso objetivo tecermos considerações profundas que adentrem o campo das pesquisas referentes às políticas educacionais, mas, sim, analisar a legislação que regula a temática da formação de modo a compreendermos como estes federalismos impactam as políticas e ofertas locais de formação docente em nível superior.

#### **4.1.1. Ministério da Educação (MEC)**

Ao recorrermos ao repositório do MEC (e ao falarmos sobre Educação no Brasil, de modo geral), faz-se necessário, primeiramente, olhar para as versões mais recentes de nossa Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e de nosso Plano Nacional de Educação (PNE).

##### **4.1.1.1. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996**

O título IV desta lei é dedicado inteiramente ao Ensino Superior, que é chamado na lei de “Educação Superior” (BRASIL, 1996). Logo no art. 43, que abre o capítulo, estão definidas as atribuições da educação superior, fortemente ligadas aos ideais de difusão cultural, investigação científica e desenvolvimento intelectual dentro de uma perspectiva de formação profissional. Neste capítulo, chamamos atenção para o inciso VIII, incluído pela Lei nº 13.174, de 21 de outubro de 2015, que aborda especificamente o papel da Instituições de Ensino Superior (IES’s) na formação do profissional *professor*:

VIII - atuar em favor da universalização e do aprimoramento da educação básica, mediante a formação e a capacitação de profissionais, a realização de pesquisas pedagógicas e o desenvolvimento de atividades de extensão que aproximem os dois níveis escolares. (BRASIL, 2015).

Assim, indo ao encontro dos pressupostos encontrados em Zabalza (2004), a LDB confere ao ensino superior a responsabilidade pela formação do professor para atuação na educação básica. Outro destaque deste capítulo IV da LDB de 1996 é o início do art. 54, que dispõe o seguinte:

§ 1º No exercício da sua autonomia, além das atribuições asseguradas pelo artigo anterior, as universidades públicas poderão:

I - propor o seu quadro de pessoal docente, técnico e administrativo, assim como um plano de cargos e salários, atendidas as normas gerais pertinentes e os recursos disponíveis;

II - elaborar o regulamento de seu pessoal em conformidade com as normas gerais concernentes; [...]. (BRASIL, 1996).

Portanto, de acordo com estas diretrizes, é assegurado às IES's autonomia para compor seu quadro de pessoal docente, bem como propor planos de carreira e elaborar seus regulamentos de pessoal. Assim, de acordo com o texto isolado da LDB, a questão da exigência ou fomento à formação continuada para o pessoal de nível superior acaba ficando a cargo de cada instituição e suas diretrizes regulamentadoras internas.

Prosseguindo na leitura da LDB de 1996, encontramos o Título VI, “Dos Profissionais da Educação”. O parágrafo único do art. 62, incluído pela Lei nº 12.014, de 06 de agosto de 2009, trata da questão da formação dos trabalhadores da educação:

Parágrafo único. A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos:

I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;

II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço;

III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades. (BRASIL, 2009b).

Aparecem aqui, no inciso I, duas dimensões evidenciadas em trabalho mais recente de Shulman (1987): conhecimento científico e específico do conteúdo e conhecimento dos contextos educacionais. O inciso II coaduna com os pressupostos de Roldão (2014), que fala da necessária articulação entre teoria e prática.

Seria muito importante que a LDB fosse acatada neste sentido, entretanto, nem sempre tal articulação acontece, conforme já apontado anteriormente nas evidências históricas apontadas em trabalhos de resgate da trajetória das correntes de formação profissional docente no país, como os de Tanuri (2000), Saviani (2009) e Almeida e Richit (2018), que desvelam a tensão histórica existente nos cursos de formação docente. Tensão esta que se expressa na alternância entre uma formação conteudista e eminentemente técnica em contraposição a uma formação instrumental, esvaziada de conhecimentos científicos e centradas unicamente nas variadas técnicas de ensino.

No art. 62-A, incluído pela Lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013, temos a primeira menção à expressão “formação continuada” da LDB de 1996.

Art. 62-A. A formação dos profissionais a que se refere o inciso III do art. 61 far-se-á por meio de cursos de conteúdo técnico-pedagógico, em nível médio ou superior, incluindo habilitações tecnológicas.

Parágrafo único. Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação. (BRASIL, 2013).

Assim, fica sob a responsabilidade da União oferecer formação continuada para os profissionais da educação em seus locais de trabalho, sejam instituições básicas ou superiores.

No que tange ao escopo deste trabalho, são de especial interesse os art. 65 e 66 da LDB de 1996, cuja redação, inalterada desde a original, reproduzimos a seguir:

Art. 65. A formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas.

Art. 66. A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado. (BRASIL, 1996).

A LDB primeiramente, exige que a formação docente para o ensino superior contemple a prática de ensino, comumente conhecida como “estágio” e, na sequência, preconiza a preparação para a docência superior, prioritariamente, em cursos de pós-graduação *stricto sensu*. Entretanto, quanto a disciplinas como “Didática do Ensino Superior” ou “Metodologia do Ensino Superior” e análogas, que tratam especificamente do método de ensino para a educação superior, inexistem garantias ou obrigações legais de que integrem os currículos de todos os programas de pós-graduação.

Além disso, os estágios de docência, obrigatórios apenas para pós-graduandos bolsistas, não são garantia de aprendizagem da didática necessária, conforme apontam Pereira e Medeiros (2011), que evidenciam que estes momentos formativos são muito mais de caráter observacional do que participativo, nos quais há pouco tempo e espaço para discussões aprofundadas sobre teorias ou metodologias pedagógicas.

Finalizando nossa incursão pela LDB de 1996, o art. 67 também nos é caro, pois preconiza que os sistemas de ensino deverão promover e valorizar os profissionais da educação, assegurando-lhes através de dispositivos como estatutos e planos de carreira, alguns direitos, dos quais destacamos, pela tangência à temática do trabalho, os contidos nos incisos II, IV e V:

- II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para este fim;
- [...]
- IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;
- V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho; [...]. (BRASIL, 1996).

Assim, é assegurado ao docente, independentemente do nível de educação no qual trabalhe, direito ao *aperfeiçoamento profissional contínuo*, garantindo licenças periódicas remuneradas para tal. A decisão do legislador pelas licenças converte-se, então, em subsídio legal que legitima a titulação do docente como base para a progressão funcional na carreira deste. Ainda, preconiza a reserva de períodos da própria carga de trabalho do docente para estudos, o que indica um movimento no sentido de incentivar que a formação não se desvincule da prática pedagógica cotidiana.

#### 4.1.1.2. Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014

A versão mais recente do PNE é de 2014 (Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014). Em seu art. XXX, institui as metas para o decênio 2014-2024, tanto na educação básica como superior. A meta 12 é de elevar, até o fim do interstício, em 50% a taxa bruta de matrícula nas IES's por jovens na faixa dos dezoito aos vinte e quatro anos. No rol das estratégias que o PNE preconiza para alcançar a meta, destacamos:

- 12.14) mapear a demanda e fomentar a oferta de formação de pessoal de nível superior, destacadamente a que se refere à formação nas áreas de ciências e matemática, considerando as necessidades do desenvolvimento do País, a inovação tecnológica e a melhoria da qualidade da educação básica; [...] (BRASIL, 2014).

A meta 13 refere-se especificamente ao ensino superior, e dela consideramos importante frisar, pela menção direta aos cursos de formação de professores (Pedagogia e licenciaturas):

Meta 13: elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para 75% (setenta e cinco por cento), sendo, do total, no mínimo, 35% (trinta e cinco por cento) doutores.

Estratégias:

[...]

13.4) promover a melhoria da qualidade dos cursos de pedagogia e licenciaturas [...] combinando formação geral e específica com a prática didática, além da educação para as relações étnico-raciais, a diversidade e as necessidades das pessoas com deficiência;

13.5) elevar o padrão de qualidade das universidades, direcionando sua atividade, de modo que realizem, efetivamente, pesquisa institucionalizada, articulada a programas de pós-graduação *stricto sensu*; [...] (BRASIL, 2014).

Também a meta 14 do PNE objetiva estimular a ampliação do número de mestres e doutores no país. O item 14.12 das estratégias desta meta é “[...] ampliar o investimento na formação de doutores de modo a atingir a proporção de 4 (quatro) doutores por 1.000 (mil) habitantes” (BRASIL, 2014). Essa estratégia nos relembra a orientação da LDB da formação continuada e periódica ser assegurada ao docente de nível superior, inclusive com direito a licenças remuneradas, encontrando o PNE respaldo e possibilidade de concretização em consonância com a LDB.

Outra questão que chama a atenção ao observarmos as metas números 13 e 14 do PNE é que os fomentos ao aumento na quantidade de mestres e doutores no país apontam para uma interface com a promoção da pesquisa em nível de pós-graduações *stricto sensu* como estratégia de formação profissional do docente universitário.

A meta 18 do PNE assegura a existência de planos de carreira para os profissionais da educação básica e superior públicas. Duas das estratégias que visam o alcance desta meta são:

18.2) implantar, nas redes públicas de educação básica e superior, acompanhamento dos profissionais iniciantes, supervisionados por equipe de profissionais experientes, a fim de fundamentar, com base em avaliação documentada, a decisão pela efetivação após o estágio probatório e oferecer, durante este período, curso de aprofundamento de estudos na área de atuação do (a) professor (a), com destaque para os conteúdos a serem ensinados e as metodologias de ensino de cada disciplina;

[...]

18.4) prever, nos planos de carreira dos profissionais da educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, licenças remuneradas e incentivos para qualificação profissional, inclusive em nível de pós-graduação *stricto sensu*; [...] (BRASIL, 2014).

Novamente, os dispositivos legais nos remetem à questão da formação continuada permanente, prevendo licenças remuneradas e outros subsídios para que o docente, independentemente do nível em que atue, possa dedicar-se integralmente a sua formação. É notável que para o PNE a questão da formação é muito cara e está sempre vinculada ao ensino

superior, em consonância com a LDB. O item 18.2 destaca, inclusive, o aprofundamento do docente nos conhecimentos do conteúdo e conhecimentos pedagógicos do conteúdo, citados por Shulman (1987).

#### 4.1.2. Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq)

O *site* do CNPq traz legislações e regulamentações no escopo de bolsas e auxílios a formação e capacitação, além de dezenas de programas de fomento à pesquisa científica, sempre ressaltando um caráter muito mais ligado à produção de ciência e tecnologia do que efetivamente ao ensino e à docência. Das seções e programas encontrados no *site* do CNPq, destacamos a página de bolsas e auxílio a pesquisadores de pós-graduação *stricto sensu* e o Programa de Iniciação Científica e Mestrado (PICME).

A seção de bolsas e auxílio do *website* descreve as modalidades e valores de incentivo que o conselho oferece, enfatizando sempre o direcionamento destas políticas de fomento à iniciação científica e ao desenvolvimento tecnológico (BRASIL, 2018a).

Entretanto, como várias destas bolsas destinam-se a cobrir as despesas de toda ordem com pós-graduação *stricto sensu* no Brasil ou fora dele (incluindo pós-doutoramentos), e dado o fato da preparação para a docência no ensino superior ocorrer, prioritariamente nestes cursos (conforme preconizado pelo art. 66 da LDB de 1996 destacado anteriormente), podemos dizer que estas bolsas e auxílios acabam fomentando a formação docente para a educação superior.

Já o PICME oferece a estudantes universitários que se destacaram nas Olimpíadas de Matemática a oportunidade de realizarem estudos avançados em Matemática simultaneamente a sua graduação, visando fortalecer a disciplina no Brasil por meio da concessão de bolsas de iniciação científica e bolsas de mestrado a estes estudantes. O programa é uma parceria entre o CNPq e vários órgãos, incluindo a CAPES (BRASIL, 2018b).

Alguns itens encontrados na página do programa indicam sua forte relação com a formação do docente universitário. O primeiro deles é um dos três objetivos do programa, que é “fortalecer a formação de matemáticos e professores de Matemática” (BRASIL, 2018b). Na sequência, um dos critérios para que uma instituição se vincule ao PICME é que ela possua programa de pós-graduação na área de Matemática e/ou Matemática Aplicada recomendados pelas CAPES.

Assim, dado o vínculo direto do programa com a CAPES e a pós-graduação, e novamente nos reportando ao disposto do art. 66 da LDB de 1996, a oferta de bolsas de mestrado neste programa parece-nos a única modalidade específica do CNPq voltada à formação de profissionais para a docência universitária em licenciaturas, especificamente na disciplina de Matemática.

#### **4.1.3. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)**

A CAPES, enquanto órgão específico para a formação e o aperfeiçoamento do pessoal de nível superior, é onde mais encontramos programas e estratégias de fomento à formação do docente universitário. De modo similar ao CNPq, a CAPES traz uma página *web* com dados sobre seus programas de bolsas e auxílios para estudantes e de custeio para instituições e eventos.

Na lista de “Programas Institucionais no País” do referido *website*, encontramos os programas ativos de concessão de bolsas e estímulos à formação e suas descrições mais detalhadas, dos quais destacamos na sequência aqueles de caráter ligado diretamente à pós-graduação *stricto sensu* ou estágio pós-doutoral, novamente ressaltando a responsabilidade dada em lei desta modalidade de ensino ser a responsável pela preparação de professores universitários, e sua interface com o elemento de incentivo à pesquisa como atividade formativa.

Também cabe aqui registrar que em subpágina intitulada “Programas Estratégicos”, são listados 37 programas e ações diferentes de incentivos a pessoal de nível superior no país. Entretanto, apesar dos variados estímulos a mestrados e doutorados e seus respectivos docentes e discentes, nenhuma destas ações é especificamente voltada à docência ou a formação docente: os programas estão sempre atrelados a questões de desenvolvimento científico, além de programas de incentivos à produção científica (periódicos e artigos).

Também destacamos nesta seção ações a nível de premiação para estudantes de pós-graduação, que podem ser entendidas como estímulo à formação e qualificação do futuro docente enquanto discente de curso *stricto sensu*, isto é, como incentivo à formação de docentes do ensino superior.

Com relação aos programas ativos encontrados na página da CAPES que guardam correlação com a formação docente, especialmente em nível de pós-graduação *stricto sensu*, encontramos especialmente ações de bolsas e incentivos financeiros, como o programa de

Demanda Social (DS), o Programa de Apoio à Pós-Graduação (PROAP), o Programa de Suporte à Pós-Graduação de Instituições de Ensino Comunitárias (PROSUC) e o Programa de Suporte à Pós-Graduação de Instituições de Ensino Particulares (PROSUP), que concedem bolsas de auxílio financeiro para que mestrandos e doutorandos possam se dedicar exclusivamente à sua formação em nível de pós-graduação *stricto sensu*. De modo análogo, o Programa Nacional de Pós-Doutorado (PNPD) oferece bolsas para doutores em estágio pós-doutoral (BRASIL, 2018c). Assim como no CNPq, percebe-se que a maior parte dos incentivos à formação por parte da CAPES provém da concessão de bolsas de estudos e auxílios financeiros.

Entretanto, também aparecem neste órgão ações que promovem a formação através da criação de cursos de pós-graduação temporários e/ou através de facilidades no afastamento do docente universitário para que possa obter um grau maior de titulação. Nesse sentido, destacamos o Doutorado Interinstitucional (DINTER) e o Programa de Formação Doutoral Docente (PRODOUTORAL), que são duas ações que atuam no incentivo e facilitação do acesso de docentes de nível superior com diploma de mestrado ao nível de doutorado. O DINTER custeia programas de doutorado de caráter temporário conforme demanda específica e sob condições especiais, caracterizados pelo fato de parte das atividades de formação dos doutorandos vinculados ao programa são desenvolvidas em instituição externa àquela em que atuam. Já o PRODOUTORAL, além da concessão de bolsas de estudos, favorece a mobilidade de pessoal de nível superior entre as IES's para que obtenham grau de doutor, como forma de incentivar a formação docente universitária e atingir as metas previstas no PNE referente ao quadro mínimo de doutores dos cursos de graduação de IES's públicas. (BRASIL, 2018c).

Por último, citamos o Programa de Apoio a Eventos no País (PAEP), uma iniciativa de custeio de eventos que objetiva impulsionar a realização de eventos científicos, tecnológicos e culturais de curta duração no país, destinados a pesquisadores, docentes e discentes dos programas de pós-graduação *stricto sensu*. Converte-se, desse modo, em incentivo financeiro à promoção de atividades formais de formação docente para nível superior, como simpósios, seminários, congressos, entre outras.

Além dos programas ativos já descritos, a página *web* da CAPES mantém histórico de programas descontinuados relativos à formação docente de pessoal universitário, dos quais também três se destacam: Mestrado Interinstitucional (MINTER), DINTER Novas Fronteiras e o Programa de Consolidação das Licenciaturas (PRODOCÊNCIA). O MINTER é a versão do DINTER para facilitação à obtenção do título de mestre para docentes já atuantes em IES's públicas. O DINTER Novas Fronteiras tratava-se de versão específica do DINTER focada em

estimular a abertura de programas de doutorados interinstitucionais em IES's públicas das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste do Brasil, carreando recursos específicos para tais localidades. Já o PRODOCÊNCIA, específico para as licenciaturas, visava o fomento financeiro à inovação e à elevação da qualidade dos cursos de formação de professores para Educação Básica, em uma perspectiva de valorização da carreira docente superior e básica (BRASIL, 2018c).

A busca pelos programas da CAPES revelou que há vários programas extintos e outros em processo de extinção. Algumas iniciativas de cursos de pós-graduação interinstitucionais vêm sendo sistematicamente descontinuadas, de modo que as bolsas e auxílios acabam por ser o principal foco quando se trata de formação de pessoal para o nível superior. A descontinuidade do programa PRODOCÊNCIA é também questionável visto que era o único programa do órgão com foco nas licenciaturas e cujos objetivos incluíam a “valorização da carreira docente”.

Ainda de acordo com a página da CAPES (BRASIL, 2018c), a instituição oferece incentivos financeiros na forma de premiações, como o “Prêmio CAPES de Tese” e o “Grande Prêmio CAPES de Tese”, outorgados anualmente em reconhecimento às melhores teses de doutorado aprovadas nos cursos de pós-graduação em cada uma das 49 áreas do conhecimento. Em parceria com instituições públicas e privadas, estes prêmios constituem-se de valores financeiros, bolsas e facilitações para estágios pós-doutorais no Brasil e no exterior, premiando além dos alunos doutorandos também seus orientadores. Como destaque dentro da formação de formadores e do pessoal de nível superior para as licenciaturas, encontramos as premiações em menções honrosas especiais concedidas pela Fundação Carlos Chagas (FCC), dentro do “Prêmio CAPES de Tese”, para trabalhos específicos em duas frentes: Educação e Ensino.

Tais prêmios constituem notável incentivo financeiro não só a pesquisa no Brasil, mas também à docência em nível superior, ao contemplarem também os professores orientadores dos trabalhos selecionados. Além disso, é notável a parceria dos órgãos governamentais com outras instituições, inclusive de fundo privado, para angariar os recursos necessários às estas premiações.

#### **4.1.4. Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS)**

A sistematização do ordenamento legal e programas de âmbito federal de incentivo à formação do docente universitário revela diversas possibilidades a este profissional, embora

algumas diretrizes desses documentos atribuam autonomia à cada IES para concessão e distribuição de recursos, bem como responsabilidades no sentido de fiscalizar e assegurar a correta aplicação destes. Neste sentido, torna-se necessário investigarmos também quais as políticas de formação de professores em nosso universo de pesquisa, a UFFS, inextricavelmente vinculadas a estas diretrizes maiores do MEC, CNPq e CAPES.

A análise dos dispositivos legais da UFFS revela algumas facetas da formação docente do professor ligado ao quadro da instituição. A Resolução nº 4/CONSUNI/UFFS/2015 (UFFS, 2015), que estabelece normas para distribuição das atividades no magistério superior da instituição, possui seu capítulo VI intitulado “DA FORMAÇÃO”, dedicado exclusivamente à temática, o qual transcrevemos a seguir, na íntegra, os artigos que o compõem:

Art. 16 Entende-se por atividades de formação:

I - a participação do docente, na qualidade de aluno regularmente matriculado, em cursos de doutorado;

II - a participação do docente em programas de pós-doutorado;

III - a participação do docente em outras atividades que objetivem o seu aperfeiçoamento e a sua capacitação.

Art. 17 A forma de proposição e os critérios de apreciação de atividades de formação, assim como as regras para aprovação, acompanhamento, avaliação e execução, terão definição em normas específicas aprovadas pela Câmara de Pesquisa e Pós-Graduação do Conselho Universitário.

§ 1º A concessão de afastamento fica condicionada ao cumprimento do período legal estabelecido na Lei nº 8.112/1990, às políticas institucionais de capacitação docente e às prioridades institucionais definidas pelo Conselho Universitário e suas respectivas Câmaras.

§ 2º Para a concessão de afastamento, a mesma deve ser aprovada pelo órgão colegiado de lotação do docente. (UFFS, 2015).

Destaque para o inciso III do art. 16 que caracteriza toda e qualquer atividade que envolva o aperfeiçoamento e capacitação do docente como formação. Deste modo, embora não explicitado nos incisos anteriores, cursos de pós-graduação *stricto sensu* também podem ser considerados como tal, pois sabe-se que a realidade de contratação de professores substitutos ou temporários muitas vezes esbarra na falta de uma modalidade *stricto sensu* na formação destes.

O art. 17 toca na questão do afastamento do docente de suas atividades laborais para atender a atividades de formação e ou obtenção de titulação, vinculando-se à Lei Federal nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990 (BRASIL, 1990) que dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis da União, e às deliberações de órgãos responsáveis da instituição. Com relação à lei citada, seu capítulo V dispõe sobre os afastamentos a que servidores públicos da esfera federal podem pleitear e quais as condições para concessão. Com relação específica aos casos que interessam a nosso estudo, a seção IV deste capítulo intitula-se “Do Afastamento para

Participação em Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* no País” e seu texto foi, na verdade, integralmente substituído por nova instrução legal, desta vez, Lei nº 11.907, de 02 de fevereiro de 2009 (BRASIL, 2009a), e um ano após, parcialmente substituído por novo despacho, desta vez, da Lei nº 12.269, de 21 de junho de 2010. (BRASIL, 2010).

O único artigo que compõe esta seção (art. 96-A) explana que os servidores públicos podem pleitear afastamento para cursar pós-graduação *stricto sensu* em nível de mestrado se forem funcionários a pelo menos 03 (três) anos, e pelo menos 04 (quatro) anos para curso em nível de doutorado (BRASIL, 2009a). Quanto ao afastamento para programa de estágio pós-doutoral, a legislação retificada pela lei de 2010 é:

§ 3º Os afastamentos para realização de programas de pós-doutorado somente serão concedidos aos servidores titulares de cargos efetivo no respectivo órgão ou entidade há pelo menos quatro anos, incluído o período de estágio probatório, e que não tenham se afastado por licença para tratar de assuntos particulares ou com fundamento neste artigo, nos quatro anos anteriores à data da solicitação de afastamento. (BRASIL, 2010).

Deste modo, a legislação garante ao servidor público federal (docente ou não), direito ao afastamento para formação, embora como endossado no restante do artigo da lei em questão, quando tal afastamento for remunerado, o servidor fica obrigado a permanecer vinculado ao órgão de lotação por tempo equivalente ao do afastamento, sob pena de ressarcimento de valores caso descumpra esta condição. Também fica obrigado a ressarcir o erário caso não obtenha diploma ou aprovação no curso para o qual se afastou de forma remunerada (BRASIL, 2009a).

Ao olharmos para o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da UFFS para o quadriênio 2019-2023, documento “[...] em que se definem a missão da instituição de ensino superior (IES) e as estratégias para atingir suas metas e objetivos” (UFFS, 2019, p. 14), encontramos algumas menções dignas de destaque acerca da formação docente em virtude de que este documento foi citado nos depoimentos constantes da seção 4.3 (*Apresentação e interpretação das evidências empíricas*).

No PDI, inicialmente somos apresentados ao histórico de criação da UFFS e algumas das discussões que antecederam sua implantação, inclusive, a de quais cursos deveriam compor sua oferta, onde se observa uma priorização das licenciaturas como forma de preenchimento de lacunas mesorregionais e de valorização do magistério:

Na definição dos cursos de Graduação, a Comissão de Implantação da UFFS priorizou a área das Ciências Agrárias e para licenciaturas, tendo em vista a importância da agroecologia para a região [...]. **Já o foco nas licenciaturas se justifica pela integração às políticas do governo federal de valorizar as carreiras do magistério.** [...] Foram definidos os cursos a serem ofertados, orientados pelos seguintes critérios:

- atender às exigências da Universidade em sentido pleno, de acordo com os parâmetros da LDB;
- formar recursos humanos para o atendimento de serviços públicos;

[...]

- suprir demandas de áreas não contempladas pela estrutura de educação superior existentes na Mesorregião [...]. (UFFS, 2019, p. 21, grifo nosso).

Ao observarmos os objetivos institucionais delineados no documento, encontramos especificamente o décimo primeiro objetivo que diz: “promover a excelência administrativa por meio de políticas e programas de capacitações voltados para os servidores docentes e técnico-administrativos em educação [...]” (UFFS, 2019, p. 36).

O PDI da UFFS contém seção específica, chamada Projeto Pedagógico Institucional (PPI), que versa sobre as diretrizes pedagógicas institucionais que orientam o trabalho da graduação e da pós-graduação. Com relação ao PPI, o terceiro princípio institucional deste tange especificamente as licenciaturas e formação de professores para a educação básica:

3. atendimento à Política Nacional de Formação de Professores para a educação básica, em especial as diretrizes estabelecidas pelo Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, cujo principal objetivo é coordenar os esforços de todos os entes federados no sentido de assegurar a formação de docentes para a educação básica em número suficiente e com qualidade adequada; [...]. (UFFS, 2019, p.39).

A análise das ações preconizadas pelo PDI/PPI da UFFS para incentivo à formação de seu quadro docente, independentemente se licenciatura ou se bacharelado, revela que esta é sempre pela perspectiva da implantação de políticas que possibilitam e normatizam o afastamento de professores para obtenção de título de doutor ou para desenvolvimento de estágio pós-doutoral. (UFFS, 2019).

É citado no documento, também, o comprometimento da UFFS com o fortalecimento do PROAP, descrito na seção de programas da CAPES, de forma a garantir bolsas e incentivos financeiros aos docentes atuantes na pós-graduação que busquem obtenção de maiores titulações ou inserção em estágios pós-doutorais (UFFS, 2019).

E mais uma vez, em último excerto digno de menção, encontramos no capítulo número 9 do PDI, intitulado “Políticas de pessoal”, no item referente ao plano de carreira dos docentes, mais incentivos à formação estritamente no campo das possibilidades de afastamento para obtenção de titulação (UFFS, 2019).

## 4.2. PERFIL DA AMOSTRA DE SUJEITOS PARTICIPANTES DOS QUESTIONÁRIOS E ENTREVISTAS

A amostra de participantes da pesquisa foi constituída de 17 (dezessete) docentes da UFFS, *campus* de Chapecó, todos efetivos e lotados em um dos cinco colegiados existentes no *campus* da área de Ciências Humanas e Sociais, a saber: Ciências Sociais, Geografia, Filosofia, História e Pedagogia. O perfil dos sujeitos participantes pode ser traçado a partir de respostas obtidas da aplicação de questionário descrito no Apêndice A, e cujas respostas consolidadas bem como seus gráficos podem ser encontrados no Apêndice D e no Apêndice E.

Dos dezessete participantes, dezesseis responderam à questão relativa ao tempo de atuação dentro da UFFS, sendo que treze desses (81,3%) atuam há mais de cinco anos na instituição, enquanto os outros três (18,7%) atuam há mais de dois anos, porém a menos de cinco anos. Cinco destes docentes (31,3%) trabalham em programas de pós-graduação concomitantemente a suas atuações na graduação como formadores de professores para a Educação Básica.

Quanto à formação inicial dos sujeitos componentes da amostra, treze docentes (76,5%) possuem graduação inicial em licenciatura plena, enquanto os outros quatro (23,5%) são bacharéis por formação inicial. Quanto às áreas de formação inicial, quatorze (82,4%) destes são oriundos das Ciências Humanas, dois (11,8%) vieram das Ciências Exatas e da Terra e apenas um (5,8%) é proveniente da área das Ciências Sociais.

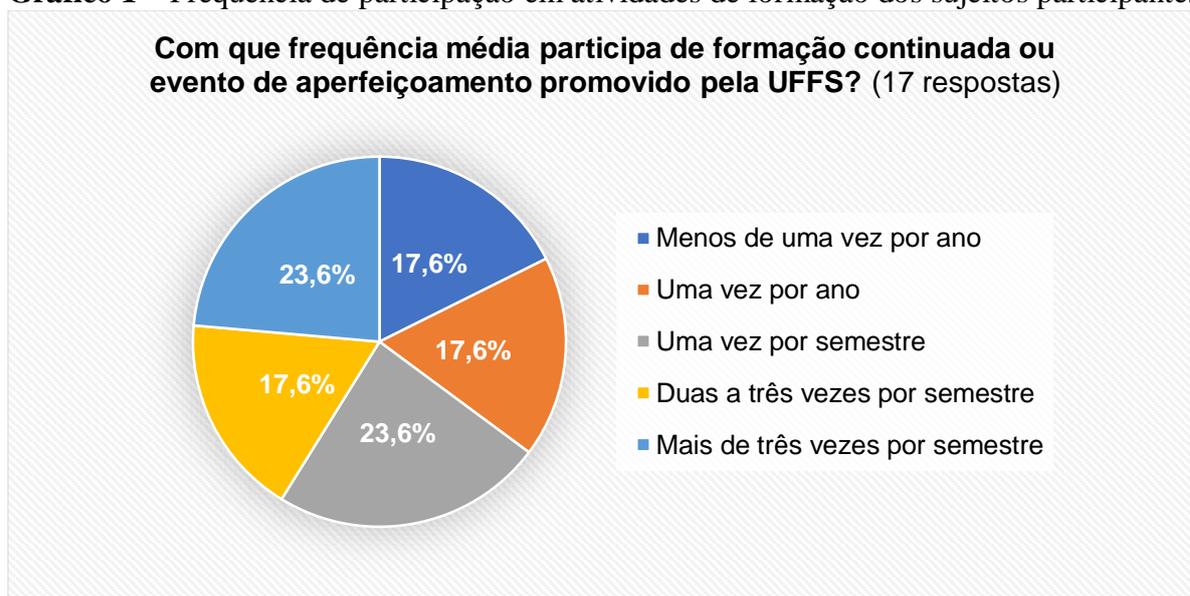
Quanto à maior titulação acadêmica obtida por cada participante, houve um que preferiu não responder à questão sobre a titulação máxima que detém. Dos dezesseis que responderam, quatorze (87,5%) são doutores e os outros dois (12,5%) são mestres. No que tange à área de concentração desta maior titulação, quinze (88,2%) são na área das Ciências Humanas ao passo que os outros dois (11,8%) são na área de Ciências Sociais.

Ainda sobre a maior titulação acadêmica, todos os dezessete docentes responderam sobre a época de obtenção de suas maiores titulações acadêmicas, sendo que a maior parte (oito docentes, ou 47,1% do total) obteve tal titulação em um período entre dois e cinco anos anteriores a este estudo. Outros seis (35,3%) obtiveram em um período entre cinco e dez anos anteriores ao estudo e dos restantes, dois (11,8%) docentes obtiveram sua maior titulação há mais de dez anos e um (5,9%) dos docentes obteve sua titulação máxima há menos de dois anos.

Com relação à adesão dos docentes às formações ofertadas pelas UFFS e suas percepções acerca destas, alguns dados quantitativos são interessantes como preâmbulo à análise qualitativa do material empírico coletado junto a estes sujeitos.

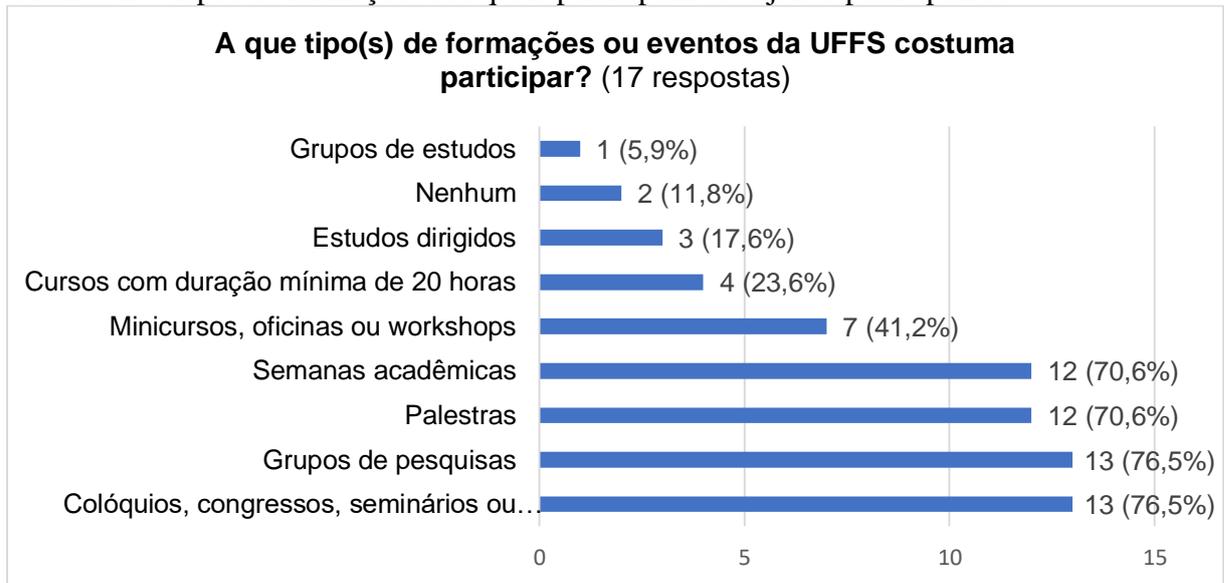
O gráfico 1 mostra a frequência de atendimento dos docentes participantes da pesquisa às formações ofertadas pela instituição, observando-se que pelo menos 41,2% (sete deles) aderem às formações com frequência mínima de duas vezes por semestre.

**Gráfico 1** – Frequência de participação em atividades de formação dos sujeitos participantes



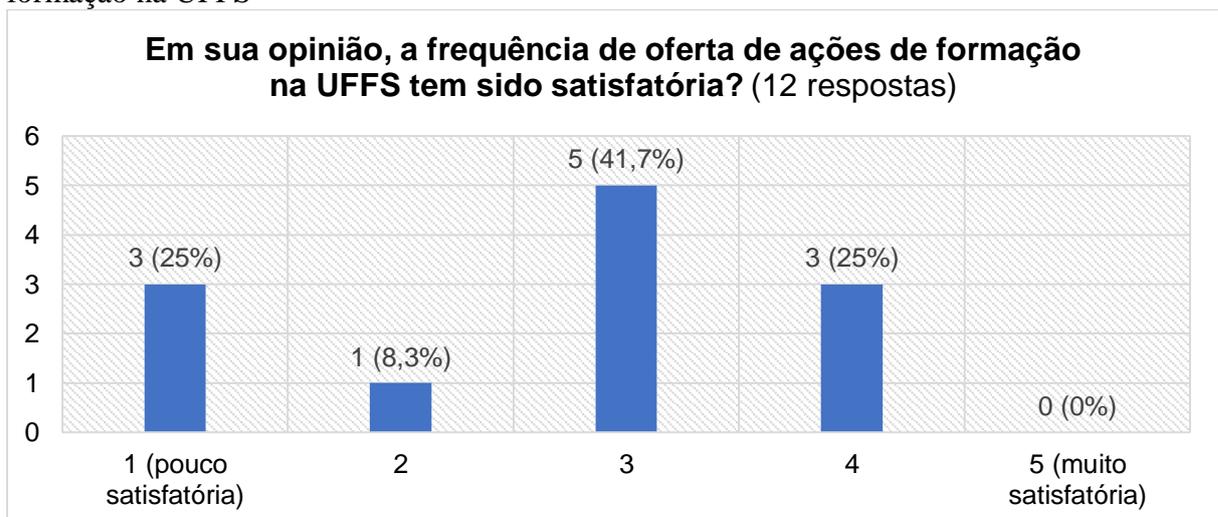
**Fonte:** Elaborado pelo autor (2019).

O gráfico 2 expõe algumas modalidades comuns e mais frequentes de formações e a participação dos sujeitos questionados às mesmas, no qual destaca-se que as atividades formativas às quais os professores mais aderem são os grupos de pesquisa e eventos formais, como colóquios, congressos, simpósios e seminários. Também aparecem como bastante frequentadas as atividades de âmbito mais imediato, institucional e pontual, como semanas acadêmicas dos cursos de graduação e palestras promovidas no *campus*.

**Gráfico 2** – Tipos de formações das quais participam os sujeitos participantes

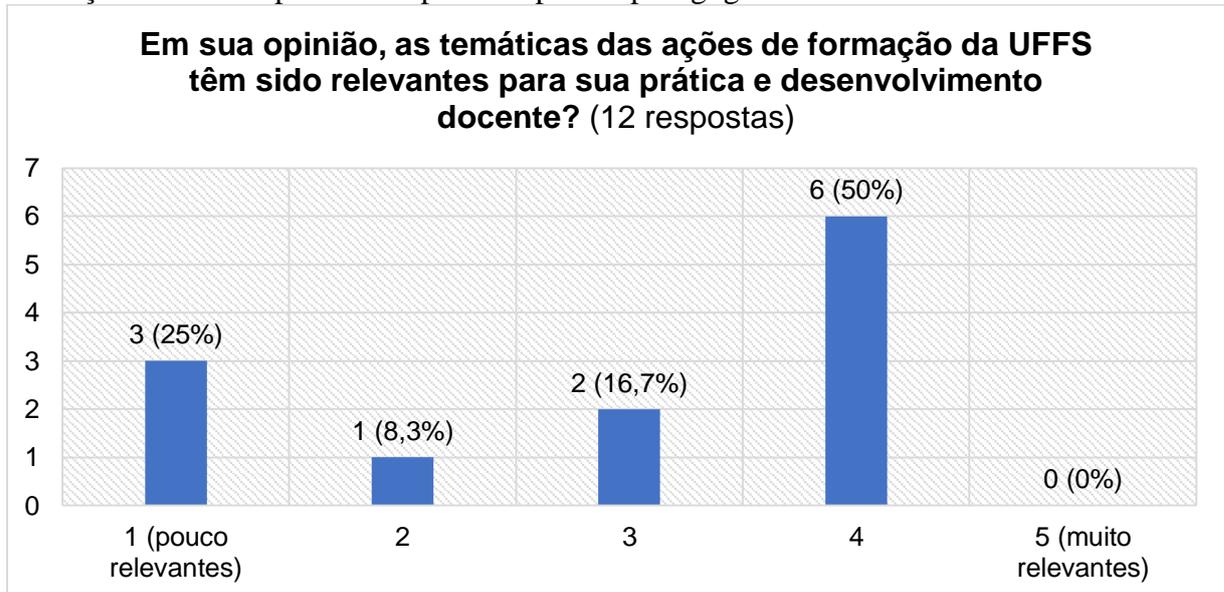
**Fonte:** Elaborado pelo autor (2019).

Com relação às percepções acerca de frequência e relevância das temáticas das formações promovidas pela UFFS, doze dos dezessete sujeitos responderam às três questões relacionadas. As questões foram projetadas em escala de Likert (LIKERT, 1932), possibilitando ao usuário atribuir um valor entre 1 e 5 para cada quesito, com a escala progredindo, basicamente, da percepção “pouco” (1) para a percepção “muito” (5). Os dados tabulados oriundos da coleta são apresentados a seguir, nos gráficos 3, 4 e 5:

**Gráfico 3** – Grau de satisfação dos participantes com a frequência de oferta de ações de formação na UFFS

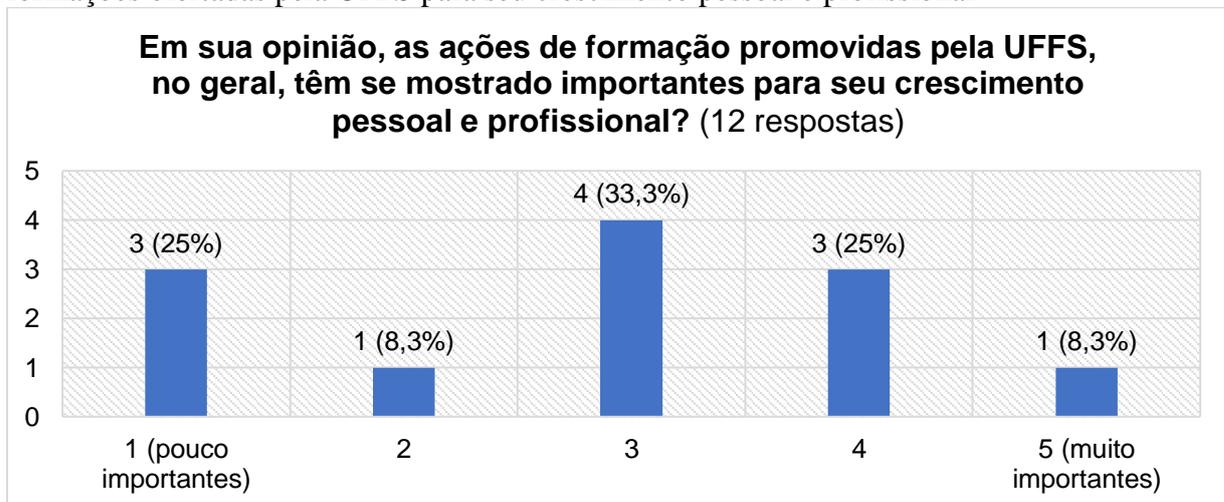
**Fonte:** Elaborado pelo autor (2019).

**Gráfico 4** – Percepção dos participantes acerca da relevância das temáticas das ações de formações ofertadas pela UFFS para sua prática pedagógica e desenvolvimento



**Fonte:** Elaborado pelo autor (2019).

**Gráfico 5** – Percepção dos participantes acerca da importância das temáticas das ações de formações ofertadas pela UFFS para seu crescimento pessoal e profissional



**Fonte:** Elaborado pelo autor (2019).

A análise dos dados destes três gráficos evidencia que a maior parte dos participantes atribui escala (3), considerada “neutra”, quanto à satisfação com a frequência de ações ofertadas pela UFFS e com relação à importância delas para seu desenvolvimento pessoal e profissional. Quanto à relevância percebida acerca das temáticas propostas e desenvolvidas nas atividades formativas em foco, a maioria dos respondentes escolheu (4) na escala, revelando uma percepção mais positiva quanto à escolha das temáticas e conteúdos das formações ofertadas.

### 4.3. APRESENTAÇÃO E INTERPRETAÇÃO DAS EVIDÊNCIAS EMPÍRICAS

Passamos agora a interpretar as evidências encontradas no material empírico, baseando-nos na categorização descrita no Quadro 4, constante da seção 3.2.5 deste trabalho (*A triangulação dos dados: processos de pré-análise dos materiais selecionados e emergência das categorias de análise*). Esta seção divide-se nas cinco grandes categorias de conhecimentos elencadas no referido quadro, dentro das quais, em subseções, explicitamos as subcategorias a elas associadas apoiando-nos em evidências empíricas identificadas no material empírico, com ênfase especial para os achados das entrevistas conduzidas presencialmente com os docentes.

#### 4.3.1. O conhecimento didático

Ao falarmos de *pedagogical content knowledge*<sup>11</sup>, Shulman (1987) nos remete ao que Roldão (2014) denomina como *didática*, ou seja, o conhecimento específico docente que refere-se às estratégias de ensino do saber científico e de gerenciamento do próprio processo educativo. Essa primeira categoria que emerge do material, a qual optamos por denominar no escopo deste estudo de **conhecimento didático**, estrutura-se em três subcategorias: a) abordagens de ensino, b) processos de avaliação e c) conhecimento sobre as dificuldades dos alunos.

##### 4.3.1.1. Abordagens de ensino

Uma análise das respostas individuais recebidas por meio do questionário exploratório (Apêndice E) permitiu-nos identificar os docentes que obtiveram sua maior titulação durante seu período de atuação na UFFS e quais as temáticas desenvolvidas nestes processos formativos, por meio da interposição das respostas às questões de números 6, 7 e 8<sup>12</sup>. Embora sejam

---

<sup>11</sup> *Conhecimento pedagógico do conteúdo* (tradução nossa).

<sup>12</sup> Questão 6. *Há quanto tempo obteve sua maior titulação?*

Questão 7. *Qual o tema (assunto) aprofundado no trabalho desenvolvido em sua maior titulação?*

Questão 8. *Há quanto tempo leciona na UFFS?*

formações externas à UFFS, nos permitem um levantamento inicial a respeito do interesse dos docentes participantes por objetos de pesquisa relacionados à profissionalidade docente na universidade, o que pode revelar uma inclinação ao desenvolvimento de um determinado tipo de conhecimento em detrimento de outros.

Em resposta à pergunta número 7 do questionário, um dos participantes que obteve seu doutoramento entre os 05 (cinco) e 10 (anos) da criação da UFFS, e que atua na instituição neste período, indicou a temática “*Trabalho docente no Ensino Superior*” (Docente Q, 27/03/2019) como foco de sua maior titulação (tese de doutorado).

Essa resposta indica uma inclinação a nossa primeira subcategoria de análise do conhecimento didático, a subcategoria denominada abordagens de ensino, que no nosso estudo abarca as abordagens e estratégias de ensino dos conteúdos dos componentes curriculares, bem como organização, gerenciamento e escolhas estratégicas.

Ao perguntarmos sobre as percepções acerca das ações ofertadas pela UFFS, um dos dezessete docentes que atenderam ao questionário respondeu à pergunta número 20, “Dentre as ações que você participou, qual(is) a(s) temática(s) que considerou mais relevante(s)?”, indicando a temática “*Discussões sobre a docência universitária*” (Docente K, 18/03/2019) prioridade de formação e, portanto, possivelmente mobilizadora de novos conhecimentos relativos ao conhecimento didático em sua faceta relativa às diferentes abordagens de ensino

Na cronologia de ações de formação docente ofertadas pela UFFS (Apêndice C), identificamos várias atividades com foco na promoção de conhecimentos didáticos relativos às abordagens de ensino, sendo esta a subcategoria que mais aparece neste conjunto de evidências empíricas. Dentro desta oferta, destacam-se as ações com foco em uso de tecnologias na prática pedagógica e em abordagens diferenciadas de ensino para alunos com necessidades educacionais especiais:

*Treinamento para o uso de telas interativas* (15/04/2011)

*Capacitação: “Moodle”* (11/08/2011)

*Inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no Ensino Superior: vivências, desafios e perspectivas* (19/09/2011)

*Treinamento pedagógico para o uso da tela interativa* (21/11/2011)

*O trabalho pedagógico com alunos surdos e cegos* (28/11/2011)

*Capacitação: “Telas interativas”* (23/02/2012)

*Capacitação: “Uso do Moodle”* (24/02/2012)

*Palestra “O trabalho pedagógico com alunos surdos”* (07/03/2012)

*Palestra “O trabalho pedagógico com alunos cegos”* (12/03/2012)

*Palestra “A pesquisa como estratégia de ensino” (23/05/2012)*

*Palestra “Estratégias de ensino e avaliação para as Ciências Exatas na Educação Superior” (24/09/2012)*

*Formação docente: trocas de experiências didático-pedagógicas em turmas com estudantes haitianos (22/11/2015)*

O professor Artur alude a esta subcategoria em sua entrevista, ao discorrer sobre uma mudança de paradigma ocasionada pela sua admissão, dentro da UFFS, no colegiado do curso de Ciências Sociais, uma vez que era oriundo de um bacharelado tanto por formação inicial como por experiência imediatamente anterior à docência no ensino superior. Ele indica, neste movimento, a mobilização de conhecimento relativo às abordagens de ensino e à adaptação metodológica destas para sua nova realidade de sala de aula.

*Nós temos a obrigação de formar professores, em compensação, nós não temos uma formação para isso, não somos licenciados, né? Então nós tínhamos que ver o que nós poderíamos oferecer dentro daquela nossa bagagem. (Transcrição da entrevista de Artur, concedida em 02/05/2019)*

O professor Inácio explicita esta subcategoria de conhecimento didático em seu depoimento, ao delinear seu entendimento pessoal e profissional sobre como deve se desenvolver a sua prática enquanto professor formador de professores para a educação básica. Seguindo seu depoimento, ao ser questionado sobre sua percepção acerca do impacto das formações da UFFS em sua prática como formador, Inácio assinala o desenvolvimento de conhecimentos sobre esta dimensão.

*E aí a gente ajuda os alunos a construírem um conjunto de conhecimentos naquela área do conhecimento, depois os habilita para trabalharem na educação a partir daquele conjunto de conhecimentos que eles sistematizaram enquanto eles estavam na universidade. (Transcrição da entrevista de Inácio, concedida em 16/04/2019)*

*E aí o que eu posso tentar falar agora, para responder a tua pergunta, fechando o preâmbulo, é sobre o impacto que essas formações trouxeram e as mudanças que operaram na forma como a gente atua em sala de aula. [...] Algumas foram oficinas, outras foram palestras, algumas foram mais focadas, outras mais amplas. Eu acredito que elas têm sido fundamentais, super importantes, para eu repensar a minha atuação dentro da sala, dentro da universidade. (Transcrição da entrevista de Inácio, concedida em 16/04/2019)*

Corroborando o professor Inácio, Simone ressalta a influência das formações que a universidade promove na mobilização de conhecimentos referentes às suas abordagens de

ensino, indicando, em determinados trechos de seu depoimento, vivências formativas que recorda terem sido promotoras de conhecimentos na área.

**William:** *Essas formações tiveram impacto e influência na organização e gestão do trabalho docente, na instrumentalização do trabalho, nas atividades que antecedem e sucedem a sala de aula?*

**Simone:** *Sim, seguramente. Claro, quando você pensa, planeja, organiza sua aula... Esse movimento está passando por você. Aconteceu uma aula, aconteceu um processo... É formação continuada. E a universidade oferece isso. E ela poderia ser ainda melhor [...].*

(Transcrição da entrevista de Simone, concedida em 17/04/2019)

**William:** *Então você diria que o Fórum das Licenciaturas foi a atividade formativa para professores formadores de professores mais impactante que a UFFS ofereceu?*

**Simone:** *Sim, a mais impactante. Porque ela, de fato, mexeu com a nossa ação. Com aquilo que nós vínhamos fazendo [...]*

(Transcrição da entrevista de Simone, concedida em 17/04/2019)

O professor Inácio também relata uma vivência específica que afirma ter mobilizado um conhecimento sobre abordagens e estratégias de ensino, atividade que, inclusive, partiu de iniciativa sua e de seus colegas:

*E eu fiquei responsável ali pelo GT que discutiria a relação entre disciplinaridade e interdisciplinaridade na formação de professores. Eu até organizei, com apoio dos colegas e muito com apoio do curso de Geografia, um debate sobre isso no ano passado [...].*

(Transcrição da entrevista de Inácio, concedida em 16/04/2019)

Ao ser questionada sobre a influência das formações promovidas pela UFFS no desenvolvimento de atividades de pesquisa, a professora Simone indica que tal tônica está presente nas formações e que também mobilizou conhecimentos relativos às estratégias de ensino, que espalharam-se para questões curriculares e de articulação do tripé universitário (ensino, pesquisa e extensão), que interpretaremos adiante neste trabalho.

*Sim, nós tivemos formações nesse sentido e, sim, influenciaram bastante. Inclusive no sentido de a gente compreender melhor e a gente poder repensar o ensino como pesquisa, e poder pensar a pesquisa não só no sentido da pesquisa estruturada nos grupos de pesquisa, mas também pensar a pesquisa como estratégia de ensino, como estratégia pedagógica de ensino. [...] De pensar o processo de ensino de um componente curricular, por exemplo, tendo a pesquisa como ferramenta. Construindo com os estudantes, por exemplo, um conjunto de problemáticas, de problematização, e transformando essas problematizações em objetos de aprofundamento. Quer dizer, construindo ali na organização pedagógica do componente, usando elementos de pesquisa para isso, eu acho isso uma coisa bem importante. (Transcrição da entrevista de Simone, concedida em 17/04/2019)*

A professora Natália, entretanto, ao ser questionada se percebeu a oferta de atividades de formação com foco na promoção de conhecimentos didáticos, visualiza uma carência de atividades formativas nesse sentido, conforme sinaliza seu relato:

*Não, não há essa preocupação, me parece. [...] Por exemplo, não há uma preocupação de trabalharmos diferentes metodologias, olhando para a questão mais didática, ou metodológica [...]. Nós temos uma carência muito grande de oferta, por exemplo, sobre como a gente poderia trabalhar Geografia em uma perspectiva que não seja a do livro didático. Matemática idem. História idem. (Transcrição da entrevista de Natália, concedida em 09/04/2019)*

A pergunta número 22, que finalizava o questionário aplicado aos docentes, indagava: “Em que medida as ações de formação que frequentou na UFFS contribuíram para o seu desenvolvimento e prática profissionais?” Conforme se observa no relatório disponível no Apêndice D, três respostas selecionaram a alternativa “*Levaram-me a promover mudanças em minha prática de sala de aula*”, indicando a mobilização de conhecimentos sobre abordagens de ensino a partir das ações institucionais.

Contudo, ao analisarmos as devolutivas à pergunta número 21 do mesmo questionário, “Quais temáticas relevantes de seu ponto-de-vista foram pouco desenvolvidas nas atividades que frequentou?”, identificamos em quatro das dezessete respostas elementos que reforçam a percepção da docente Natália, denotando a insuficiência, na opinião desta professora, da mobilização de um conhecimento acerca das metodologias de ensino nas formações ofertadas pela UFFS.

Nas sistematizações das demandas de temáticas por formações docentes coletadas pela Diretoria de Organização Pedagógica (DOP) e pelo Núcleo de Apoio Pedagógico (NAP), o conhecimento didático em sua faceta mais metodológica também aparece com notável frequência, o que demonstra que embora a temática seja promovida nas formações, há espaço para mais atividades com este foco, talvez pela complexidade inerente à temática. Isto torna-se especialmente evidente pelas devolutivas ao questionário do Docente K, que indica essa temática como a mais relevante dentro das promovidas nas formações da UFFS, mas, ao mesmo tempo, aponta que precisa ser melhor desenvolvida.

*Dimensão didática* (Docente F, 02/12/2018)

*Acredito que deveria haver mais discussões quanto à docência universitária, questões didático-pedagógicas* (Docente K, 18/03/2019)

*Didática geral e propostas de aulas* (Docente L, 19/03/2019)

*[...] novas tecnologias educacionais; metodologia do ensino superior* (Docente O, 23/03/2019)

(Respostas ao questionário)

*Didática do Ensino Superior*

*Didática do Ensino Superior*

(Demandas de formação do colegiado de Geografia, 2012 e 2014)

*Didática: pensamento crítico*

*Metodologia da Ensino Superior*

*Oficinas*

(Demandas de formação do colegiado de Ciências Sociais, 2014)

*Docência no Ensino Superior*

(Demandas de formação do colegiado de História, 2014)

Em ficha de avaliação da atividade de formação “*Palestra ‘Currículo’*”, realizada em 23/03/2012 no *campus* Chapecó da UFFS, na questão número 6 da ficha modelo do Anexo A, “Que reflexões você destacaria do evento?”, um docente escreveu a seguinte reflexão: “*Como lidar com tantos alunos diferentes na sala de aula? Como ensinar crianças como dificuldades de aprender?*”, mostrando uma necessidade de conhecimento relacionado ao ensino para casos específicos, evidenciada aqui pelo uso da palavra “*como*”; e exibindo uma possível conexão com as licenciaturas e a formação para a educação básica, ao preocupar-se com o ensino de “*crianças*”.

Portanto, a análise da subcategoria relativa às abordagens de ensino evidencia a promoção desta dimensão no âmbito das ações promovidas na UFFS, conforme se verifica pelo número de atividades ofertadas e pelos percursos formativos próprios dos docentes entrevistados. Há, todavia, demanda por mais formações na temática, conforme revelado pelos questionários e sistematização das demandas de formação docente encaminhadas pelos colegiados das licenciaturas da instituição.

#### 4.3.1.2. Processos de avaliação

A análise do material empírico do estudo evidenciou aspectos do processo de avaliação no âmbito da docência nos cursos de licenciatura na referida instituição, que evidenciam uma preocupação sobre a natureza assumida por este processo, bem como sobre a especificidade da avaliação em áreas distintas de formação. No quadro que sistematiza as atividades de formação docente promovidas pela UFFS no período de 2011 a 2017, o desenvolvimento de um conhecimento da ordem das formas de avaliação é aludido por quatro títulos:

*Conferência “Avaliação no Ensino Superior” (21/06/2011)*

*Minicurso “Avaliação: propostas para o sistema de avaliação discente da UFFS” (31/08/2011)*

*Palestra “Avaliação no Ensino Superior” (08/03/2012)*

*Palestra “Estratégias de ensino e avaliação para as Ciências Exatas na Educação Superior” (24/09/2012)*

Na entrevista do professor Artur, essa subcategoria do conhecimento didático é citada como aspecto isolado dentro da relação de mudanças metodológicas que precisou promover em sua prática ao deslocar-se da esfera de professor de futuros bacharéis para professor formador de professores:

*E você sabe, por aquela conversa inicial com os estudantes, que você vai ter que calibrar, digamos, um nível de exigência, quanto às atividades, não quanto à formação, mas quanto às atividades para aquele público [...]. (Transcrição da entrevista de Artur, concedida em 02/05/2019)*

A professora Simone, ao ser questionada se percebeu influências dos processos formativos da UFFS em sua maneira de conceber a avaliação, afirma que este conhecimento e reconhecimento ocorreu, e não somente por meio de atividades formais ou institucionalizadas de formação:

*Essa questão do processo de avaliação é uma questão que, na minha caminhada, eu sempre vou mexendo. Um pouco por conta dos processos de formação, um pouco por conta dos estudos na área, do aprofundamento nas teorias educacionais... É sempre um elemento que eu vou mexendo. Procurando sempre melhorar. Seguramente, no aspecto da avaliação, foram se transformando bastante coisas para mim. (Transcrição da entrevista de Simone, concedida em 17/04/2019)*

Em resposta à questão final do questionário, que indagava sobre as contribuições percebidas ao desenvolvimento docente oriundas das formações promovidas pela UFFS, quatro repostas marcaram a opção “*Levaram-me a modificar os processos de avaliação que realizo com os discentes*”, evidenciando o impacto das formações promovidas pela UFFS na revisão dos processos de avaliação discente, sobretudo na medida em que sugerem uma perspectiva que concebe o processo avaliativo como diagnóstico da aprendizagem dos alunos.

Esta subcategoria do conhecimento didático é também explicitada na dimensão das fragilidades formativas apontadas pelos docentes, conforme evidenciam outros excertos do material empírico. A temática “*avaliação [do processo] ensino-aprendizagem*” aparece na resposta do Docente O (23/03/2019) à pergunta número 21 do questionário, “Quais temáticas relevantes de seu ponto-de-vista foram pouco desenvolvidas nas atividades que frequentou?” Não apenas esta resposta, mas também a sistematização das demandas por formação docente no ano 2014 evidencia a necessidade de maior desenvolvimento de um conhecimento relativo aos processos de avaliação realizados na instituição:

*Avaliação docente e discente*

*Metodologia da autoavaliação*

(Demandas de formação docente do colegiado de Ciências Sociais, 2014)

*[...] o que cobrar na hora da avaliação, como cobrar, tarefas e leituras de casa*

(Demandas de formação docente do colegiado de Filosofia, 2014)

Conforme destacado no material empírico, essa subcategoria do conhecimento didático aparece com menos frequência que a subcategoria das abordagens de ensino tanto na oferta quanto na demanda. Percebe-se, porém, pelos depoimentos dos entrevistados, a necessidade de se repensar continuamente os processos de avaliação na docência universitária.

#### 4.3.1.3. Conhecimento sobre as dificuldades dos alunos

A terceira e última subcategoria do conhecimento didático abordada nesta pesquisa diz respeito ao diagnóstico das dificuldades dos alunos e as estratégias que se mobilizam para dirimi-las.

O professor Artur explicita essa especificidade do conhecimento didático em dois momentos de seu depoimento. O docente revela, em um primeiro excerto, mais uma mudança de percepção deflagrada pelo deslocamento de sua prática pedagógica da formação de bacharéis para a formação de professores. A este respeito menciona as dificuldades e medos dos alunos relacionados a componentes curriculares específicos, como o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) e estágio supervisionado; e também sobre suas próprias ideias pré-concebidas sobre as percepções discentes acerca destes momentos da sua formação enquanto futuros professores. Artur afirma que houve a mobilização de um conhecimento didático específico a respeito da identificação dessas dificuldades dos acadêmicos. Sugere que, além dele próprio, possivelmente seus pares colegas do colegiado (denotado pelo uso da expressão “a gente”) também efetuaram este movimento.

Noutro trecho, Artur menciona o período em que assumiu a coordenação do curso de Ciências Sociais, ressaltando a importância deste momento para sua carreira como atividade mobilizadora de múltiplas percepções e conhecimentos, inclusive, relativos ao diagnóstico e gerência das questões acerca das dificuldades enfrentadas pelos alunos.

*[...] eu me surpreendi, em especial no curso de licenciatura [...] que os alunos tinham mais receio de chegar nos estágios do que necessariamente no TCC, pelo que eu percebia. [...] Eles tinham medo mesmo de estágio. [...] Eu pensava que as pessoas [na licenciatura] estavam mais pré-dispostas a enfrentar esse desafio. Lógico, depois a gente também foi identificando porque eles se sentiam assim [...].* (Transcrição da entrevista de Artur, concedida em 02/05/2019)

*[...] eu assumi a coordenação do curso e aí eu tirei de letra tudo que era ponto de vista operacional, mas enfrentei um desafio muito grande porque de repente eu estava coordenando um curso de licenciatura. Fazendo a leitura que eu não tinha de forma mais organizada da formação de professores, das dificuldades de incorporação dos saberes necessários à docência, do gerenciamento das dificuldades e reclamações dos alunos.* (Transcrição da entrevista de Artur, concedida em 02/05/2019)

Apesar do reconhecimento desta faceta no depoimento, Artur não cita quaisquer estratégias eventualmente desenhadas para, de fato, amenizar as carências dos acadêmicos. Além disso, não há alusão a esta faceta do conhecimento didático em nenhum outro depoimento, respostas a questionários ou qualquer material empírico, evidenciando que esta não é uma subcategoria de conhecimento didático a qual os docentes têm dirigido seus esforços. Há também ausência da instituição na promoção deste tipo de conhecimento didático.

Por fim, a análise dos dados expõe dificuldades dos alunos especialmente quanto às disciplinas de ordem prática ou de conclusão do curso, como estágios e TCC. Também

demonstra, especialmente pela entrevista do professor Artur, que a oportunidade de coordenar um curso de licenciatura é uma atividade que forma no sentido de auxiliar nos reconhecimentos das dificuldades e medos dos discentes.

### 4.3.2. O conhecimento pedagógico

Uma segunda categoria de conhecimento que surge no material empírico refere-se ao **conhecimento pedagógico**, que no contexto deste trabalho e do referencial teórico ao qual nos reportamos, representa o *general pedagogical knowledge*<sup>13</sup> da categorização de Shulman (1987), inscrevendo nele as teorias pedagógicas e os conhecimentos específicos da própria docência. A seguir, apresentamos e interpretamos as evidências relacionadas a esta categoria, dividindo-a em três subcategorias: a) teorias pedagógicas, b) profissionalidade docente, c) cultura profissional docente.

#### 4.3.2.1. Teorias pedagógicas

Na primeira subcategoria do conhecimento pedagógico, referimo-nos às teorias pedagógicas propriamente ditas, enquanto *corpus* de conhecimento teórico que embasa a prática profissional dos professores formadores de professores (da educação básica).

De modo similar ao já explicitado em subcategoria anterior, a análise das repostas das perguntas de números 6, 7 e 8 do questionário<sup>14</sup> constante no Apêndice E, revela que três docentes que obtiveram suas maiores titulações durante o período de atuação na UFFS desenvolveram um conhecimento de ordem pedagógica nos trabalhos para obtenção de tais titulações, sendo que um pesquisou “*Pedagogia freireana e psicologia histórico-cultural*” (Docente G, 13/12/2018) e dois deles (Docente A, 28/11/2018; Docente E, 28/11/2018) indicaram exatamente a temática: “*Epistemologia*”.

---

<sup>13</sup> *Conhecimento pedagógico geral* (tradução nossa).

<sup>14</sup> Cf. nota de rodapé nº 12 (pg. 77).

Já o Docente H, em 18/03/2019, respondeu à pergunta número 20 do questionário, relativa às ações a que participou na UFFS cujas temáticas considerou mais relevantes, referenciando a subcategoria das teorias pedagógicas ao indicar “*Educação inclusiva*” como uma das temáticas de destaque.

Ao analisar o quadro do Apêndice C, que elenca as ações de formação promovidas pela UFFS a qual tivemos acesso através do material coletado junto à DOP e ao NAP, encontramos indicação de duas atividades que possivelmente contemplaram conhecimentos de ordem pedagógica: “*Palestra ‘Pedagogia Universitária’*”, realizada em 08/05/2012 e “*Palestra ‘Ensino Superior: perspectivas para ensinar e aprender’*”, realizada em 05/06/2012.

A temática das teorias da inclusão que aparece nestas respostas ao questionário é citada, também, pelo professor Inácio em sua entrevista, ao ser indagado sobre qual a influência percebida na sua prática e na de seus colegas advindas de formações promovidas pela UFFS. Ao ser indagado sobre como os conhecimentos teóricos se entrelaçam à prática pedagógica, ele evidencia a discussão terminológica na área da educação inclusiva como motivadora da construção de um conhecimento de ordem *teórica* a partir de atividade formativa específica.

*Acho que foi importante termos essas formações. Ontem, por exemplo, tivemos uma sobre educação inclusiva, aprendi bastante sobre coisas que eu não sabia, sobre a história das terminologias, acho até que precisaríamos voltar nisso depois, porque foi polêmico.* (Transcrição da entrevista de Inácio, concedida em 16/04/2019)

Retomando este aspecto, a professora Simone avalia que o Fórum das Licenciaturas da UFFS constituiu-se na atividade formativa mais impactante que frequentou na instituição. A docente indica não apenas a mobilização de um conhecimento de ordem didática, mas também, um conhecimento de ordem pedagógica teórica, indicando que tal atividade “*colocou na mesa as nossas concepções, colocou na mesa as nossas diferenças*” (depoimento concedido em 17/04/2019).

Em resposta à questão número 22 do questionário, a qual questiona sobre as contribuições para o desenvolvimento profissional docente e de prática pedagógica oriundas das formações frequentadas na UFFS, cinco docentes indicaram que as ações formativas ofertadas pela instituição “*Levaram-me a questionar sobre o embasamento necessário ao professor formador de professores para desenvolver a sua prática e exercer o seu papel neste processo*”, evidenciando, assim, a promoção de conhecimentos e reflexões acerca dos pressupostos teórico-pedagógicos que subsidiam o processo de ensino.

Relativamente às demandas de formação docente, identificamos nas sistematizações de três colegiados, referentes ao ano de 2014, sugestões que explicitam a necessidade de maior ênfase à um conhecimento eminentemente teórico no âmbito das ações promovidas na instituição:

*Fundamentos biopsicossociais relacionados ao processo ensino aprendizagem* (Colegiado de Ciências Sociais, 2014)

*Abordagem pós-estruturalista*

*[...] a problemática da interdisciplinaridade*

*[...] a questão na Nova Sociologia da Educação*

(Colegiado de Geografia, 2014)

*A teoria da Didática na História* (Colegiado de História, 2014)

Nas fichas de avaliação de atividades de formação docente, encontramos duas menções às teorias pedagógicas que acreditamos partirem de professores das licenciaturas. A primeira aparece em resposta à questão 7 da ficha de avaliação modelo do Anexo A, “Observações e sugestões para formações”, relativa à atividade de formação “*Palestra ‘Currículo’*”, de 23/03/2012: “*A Pedagogia precisa ser renovada, chega de coisas antigas!*”. A Pedagogia aqui, escrita com letra maiúscula (preservando-se a grafia original do respondente), pode indicar tanto o campo de saber teórico das ciências da educação como pode indicar o curso de Pedagogia.

A segunda menção ocorre em ficha de avaliação do mesmo modelo, pertencente à atividade formativa “*Palestra ‘Ensino Superior: perspectivas para ensinar e aprender’*”, realizada em 05/06/2012. Ao preencher a questão número 6, “Que reflexões você destacaria do evento?”, um docente cita “*Considerações acerca de Vigotski e Piaget*”, autores basilares para se entender o processo de aprendizagem de crianças e adolescentes no ensino básico, sendo outra reflexão possivelmente oriunda de um membro do colegiado do curso de Pedagogia.

Pelo exposto, apesar do desenvolvimento de ações pontuais na promoção do conhecimento teórico-pedagógico, nota-se que esta dimensão carece de maiores ações e atenção, inclusive, no sentido de atualizar tais conhecimentos à luz de teorias mais contemporâneas. As respostas ao questionário evidenciam também que o questionamento acerca dos conhecimentos teórico-pedagógicos necessários ao professor formador se faz presente em suas práticas e é elemento motivador da busca por aperfeiçoamento profissional.

#### 4.3.2.2. Profissionalidade docente

A profissionalidade docente constitui-se em outro aspecto central dentro do conhecimento pedagógico mobilizado pelos professores. No contexto desta pesquisa, refere-se a uma profissionalidade bastante específica e complexa: a profissionalidade docente enquanto formador de outros professores.

O professor Artur revela a percepção da necessidade de um saber específico à docência enquanto formador de professores quando afirma que “*ainda que você tenha uma experiência como docente, a licenciatura te exige uma particularidade, uma especificidade*” (transcrição da entrevista realizada em 02/05/2019). Na sequência do depoimento, expõe que a atividade de revisão do Projeto Político Pedagógico (PPC) de seu curso foi desenvolvida de conhecimentos também nesta área, pois mobilizou um reconhecimento da construção dessa profissionalidade docente específica enquanto professor formador:

*Antes eu mencionava para você como a revisão do PPC fez a gente achar nosso lugar. Eu acho que todos os professores ali [colegiado de Ciências Sociais] começaram a se enxergar como professores formadores de professores, começaram a enxergar dentro dos conhecimentos que têm como poderiam contribuir para a formação de professores. Eu acho que foi muito positivo. (Transcrição da entrevista de Artur, concedida em 02/05/2019)*

Natália e Simone destacam a importância e a necessidade da formação continuada do professor universitário em face da crescente complexidade da profissão docente, entretanto Simone vai além ao sugerir uma formação de caráter *permanente*. A formação permanente é, para ela, o que outorga ao professor o título de professor, ou seja, é o que legitima sua profissionalidade docente. Ainda no depoimento de Simone, identificamos uma passagem onde, ao recordar de atividade formativa específica promovida pela UFFS (Fórum/Conferência das Licenciaturas), a docente novamente alude ao desenvolvimento de um forte conhecimento relacionado à profissionalidade docente enquanto formadora de professores:

*Então é uma profissão que tem toda a sua complexidade, falando em termos epistemológicos, porque você precisa de conhecimentos de diversas áreas, não só da tua específica... E quando uma delas falha, ou quando você tem muito mais o específico do que a formação mais ampla, aí é que a formação continuada entra. (Transcrição da entrevista de Natália, concedida em 09/04/2019)*

*[...] é uma questão absolutamente necessária de ser encarada com seriedade: a formação continuada do professor universitário. Eu gosto até mais da expressão “formação permanente” do professor universitário. Que é ele passar a perceber que ele é um professor, e como tal, ele precisa dos conhecimentos que outorgam a ele a condição de professor. (Transcrição da entrevista de Simone, concedida em 17/04/2019)*

*É importante dizer que o Fórum das Licenciaturas nasce da Conferência das Licenciaturas. Uma Conferência que acho que foi um dos processos formativos mais interessantes que a gente já teve! [...] Esse foi um movimento bastante interessante que enfrentou muitas resistências. Mas que mesmo enfrentando resistências, foi um movimento formativo muito interessante, porque foi, dos movimentos formativos que nós recebemos na universidade, um movimento formativo que lidou com a gente mesmo, onde a gente se construiu a gente mesmo. Então acho que foi um dos movimentos mais importantes. Que não se colocou como formação permanente, mas que acabou sendo formação permanente, ao longo de dois anos, onde nós discutimos nós mesmos. [...] Embora tenha sido um movimento que enfrentou muita resistência, importante dizer, mas também juntou muita gente. [...] Acho que foi um momento bastante rico que culminou na UFFS tendo uma política de formação de professores. (Transcrição da entrevista de Simone, concedida em 17/04/2019)*

Relativamente ao questionário, nas respostas à pergunta “Em que medida as ações de formação que frequentou na UFFS contribuíram para o seu desenvolvimento e prática profissionais?”, encontramos três respondentes que assinalaram a assertiva “*Levaram-me a refletir e questionar sobre as dimensões que constituem o processo de desenvolvimento profissional de professores*”, que menciona a concepção de profissionalidade docente. Estes três docentes reafirmam o impacto positivo das ações promovidas pela UFFS na promoção dessa dimensão do conhecimento pedagógico.

Em resposta à questão “Quais temáticas relevantes de seu ponto-de-vista foram pouco desenvolvidas nas atividades que frequentou?”, um dos respondentes explicita “*docência como profissão, profissão de professor(a)*” (Docente G, 13/12/2018), revelando a insuficiência deste conhecimento à profissionalidade docente nas ações de formações ofertadas pela UFFS.

Em ficha de avaliação do modelo constante Anexo A, preenchida relativamente à atividade formativa “*Palestra ‘Currículo’*”, realizada em 23/03/2012, uma das respostas à questão número 6 da ficha, “Que reflexões você destacaria do evento?”, reflete em tom interrogativo “*Quem forma o profissional da educação?*”, mencionando diretamente o formador de professores/formadores e indagando-se sobre sua profissionalidade. A finalização da reflexão com um ponto de interrogação parecer expressar muito mais um desconhecimento acerca da profissionalidade deste profissional e a necessidade de esclarecimentos sobre o tema do que, necessariamente, uma reflexão positiva que destaca a mobilização de um entendimento proporcionado a partir da atividade formativa em foco.

Dentro da temática do conhecimento da profissionalidade docente, observamos o reconhecimento, por parte dos participantes da pesquisa, das especificidades que a docência enquanto formadores possui em relação a outras modalidades, como o bacharelado. Também destacamos o reconhecimento de uma característica docente que é a *resistência* às mudanças e processos formativos que porventura as fomentem. Além disso, surgem intimamente associadas a este conhecimento da profissionalidade docente as noções de formação permanente e desenvolvimento profissional docente.

#### 4.3.2.3. Cultura profissional docente

Um elemento recorrente no material empírico refere-se às reflexões e mudanças de práticas e posturas que os docentes constroem no diálogo e interação com seus pares, configurando em nosso estudo uma terceira subcategoria pedagógica do conhecimento docente, a qual denominamos cultura profissional docente. Também incluímos nesta subcategoria os movimentos e conhecimentos que eles mesmos mobilizam e constroem informalmente.

No âmbito das ações formativas sistematizadas no Apêndice C, encontramos duas atividades desenvolvidas cuja dinâmica baseou-se em momentos de diálogos entre os docentes: “*Planejamento dos colegiados para 2012*” ocorreu nos dias 23/02/2012 e 24/02/2012, na qual divididos por curso, os docentes discutiram seus planejamentos, efetuando trocas e revisões baseadas no diálogo; e “*Formação docente: trocas de experiências didático-pedagógicas em turmas com estudantes haitianos*”, realizada em 22/11/2015, cujo título alude explicitamente à troca de experiências.

O professor Artur explicita em sua entrevista facetas da cultura profissional docente mobilizadas por diferentes atividades e movimentos executados em sua trajetória dentro da UFFS:

*[...] nas parcerias que eu fiz com professores de diversos cursos, havia uma parceria especial com o curso de Pedagogia que foi o que me, digamos, “acendeu uma luz” para a formação de professores. E que foi fundamental também para eu levar isso para o curso de Ciências Sociais. O que foi essa parceria: haviam cursos de extensão com recursos federais em especial para redes de ensino que ofertavam turno integral, porque era política de governo na época... E aí eles disseram: “olha, uma das temáticas que tem aqui são os territórios educativos [...] você não quer dar uma formação sobre isso?” E eu comecei a estudar para isso e a ter contato com a escola. [...] E essa experiência foi muito rica para mim. Tanto é que eu incorporei essa experiência, esse tema no meu doutorado [...]. Então para mim foi bem significativo, tanto para vida acadêmica, quanto na carreira. E depois disso eu tive a oportunidade também, duas vezes, de ministrar a disciplina de Territórios Educativos, como optativa para Pedagogia e para Ciências Sociais. Eu sempre digo “é um campo em aberto, a gente está aprendendo, o que vocês falarem aqui também vai ser incorporado na confirmação desse campo”. Então eu acho também que a gente aprende muito nessas trocas. Eu acho que esse foi um elemento fundamental. (Transcrição da entrevista de Artur, concedida em 02/05/2019)*

Artur também ressalta, em outro trecho de seu relato, que nem todo conhecimento é construído de modo formal, em atividades institucionalizadas, mostrando a importância que dá às ações e conhecimentos oriundos da cultura profissional docente. De modo análogo, a docente Simone evidencia em seu depoimento a mobilização de conhecimentos para sua prática advindos da cultura profissional docente aqui discutida, citando um aspecto informal de trocas em conversas com colegas professores. Inácio alude a esta mesma troca de conhecimentos teóricos e experienciais entre docentes, referindo-se à uma atividade que ele e seus colegas promoveram sobre a temática da interdisciplinaridade, ressaltando o espaço positivo de diálogo que esse tipo de atividade proporciona e a partilha de experiências promovidas entre os docentes.

*Por isso eu fico pensando que não pude participar muito do Fórum [das Licenciaturas] [...] mas senti falta de uma coisa que acontecia lá, que eram as trocas. Eu sinto falta desse ambiente de trocas. A gente não pode pensar que é tudo na formalização, né? [...] Tem coisa que não aparece no Lattes, né? Tem coisas que acontecem nas trocas. (Transcrição da entrevista de Artur, concedida em 02/05/2019)*

*Acho que a gente teve alguns momentos importantes de formação ouvindo outros colegas. E ajudam muito. Eu acho que a gente sempre aprende! [...] Sempre, de alguma forma, a gente aprende ouvindo outros colegas. Às vezes uma frase que o colega diz quando está falando, elaborando a reflexão, dá um “pá” na gente! Desperta algo. (Transcrição da entrevista de Simone, concedida em 17/04/2019)*

*Então eu trouxe para o debate um colega do mestrado interdisciplinar de Erechim e um colega do curso de graduação em Educação do Campo, de Laranjeiras do Sul. Foi muito legal, foi muito interessante a discussão [...]. (Transcrição da entrevista de Inácio, concedida em 16/04/2019)*

Mencionando novamente a parte da entrevista de Simone em que a professora exalta os conhecimentos desenvolvidos na atividade da Conferência das Licenciaturas, ela cita que a Conferência foi um momento onde “*Nós discutimos nossas divergências, nossas diferenças, nossas possibilidades de diálogo [...]*” (entrevista efetuada em 17/04/2019), corroborando a fala de Artur de que a atividade em questão foi um momento de trocas extremamente rico, reforçando a percepção do diálogo como elemento formativo.

Ainda sobre a aquisição não institucionalizada de conhecimentos docentes, Artur cita novamente a coordenação de curso e a revisão do PPC como atividades que desencadearam processos de construção e investigação de conhecimentos de várias ordens, por meio da reflexão e das trocas de experiências e a comunhão de desafios e objetivos profissionais.

*Eu tive que estudar. E eu acho que para mim, me debruçar como coordenador de curso durante o processo de revisão do PPC foi fundamental, porque eu tive que baixar e ler muitos artigos sobre a formação de professores em Ciências Sociais, eu tive que compreender as especificidades da licenciatura, como se dão as práticas como componente curricular, ou os estágios... A própria questão agora da iniciação à docência, que é algo que está muito presente no PPC. Então, para mim, foi um processo onde eu fui tanto autodidata quanto algo que aconteceu nas trocas com a minha esposa, com outros professores da UFFS. É toda uma dimensão semântica, né? Um glossário que eu tive que entender, tive que me apropriar. Eu tive que estudar mesmo, me debruçar, incorporar isso.* (Transcrição da entrevista de Artur, concedida em 02/05/2019)

Ao ser indagada sobre a influência ou impacto em sua docência diferentes dos anteriormente, contemplados pelo roteiro da entrevista, a professora Natália aponta para a questão da construção de conhecimentos em “*grupos*”, e que não ocorre de modo sistemático, às vezes nem mesmo formalizados ou promovidos pela universidade, explicitando, deste modo, a faceta da colaboração entre docentes nos percursos formativos uns dos outros.

**William:** *Houve alguma influência ou impacto na sua atividade docente não citado aqui que tenha sido provocado pelas formações ofertadas pela UFFS?*

**Natalia:** *Olha, muito mais externas do que internas. Eu estou tendo uma influência, sempre tive, muito mais de fora da UFFS do que de dentro. [...] Isto é, de grupos que eu participo que não são de dentro da UFFS. Mais de fora da UFFS, mais de outras instituições. Mas lógico que, claro, sempre uma palestra ou uma conversa com colegas ou uma atividade de debate sempre influencia.*

(Transcrição da entrevista de Natália, concedida em 09/04/2019)

Apesar da identificação da mobilização e da importância deste saber específico, em resposta à “*Quais temáticas relevantes de seu ponto-de-vista foram pouco desenvolvidas nas atividades que frequentou?*”, um dos participantes (Docente K, 18/03/2019) afirma perceber

uma carência de ações de construção de conhecimento docente neste sentido, ao sugerir que “*deveria haver mais troca de experiências docentes*”. Isto corrobora a fala do professor Artur de que sente falta de momentos de trocas e ressalta a fala da professora Natália, que revela perceber o desenvolvimento de conhecimentos advindos dessa colegialidade docente com menos intensidade dentro da UFFS do que em outras instituições.

A análise das ações formativas referentes à cultura profissional docente ressalta elementos fundamentais para o desenvolvimento profissional docente do formador, como as vivências, a reflexão, o diálogo, a partilha, a colaboração e a troca de experiências entre os pares. A análise também evidencia que há espaço e demanda para o aumento das formações institucionalizadas que promovam estes espaços de formação, que ficam quase sempre restritas a reuniões de planejamento docente.

### **4.3.3. O conhecimento curricular**

O **conhecimento curricular** aqui discutido como terceira grande categoria de conhecimento docente evidenciada no material empírico diz respeito ao conjunto de materiais, programas e concepções à disposição dos docentes para promoverem a docência na universidade, articulando a teoria e a prática. Esta categoria de conhecimento aparece com especial ênfase nos dados coletados para este trabalho, e foi subcategorizada em: a) Projeto Pedagógico de Curso (PPC), b) perfil profissional do acadêmico e c) articulação ensino/pesquisa/extensão.

#### **4.3.3.1. Projeto Pedagógico do Curso (PPC)**

A estrutura curricular principal dos cursos de graduação na UFFS é o Projeto Pedagógico do Curso (PPC), que determina o perfil dos egressos, de formação, perfil do corpo docente, grade curricular, referenciais teóricos, diretrizes de estágios, práticas como componentes curriculares; bem como a composição e a articulação dos chamados “domínios” (comum, conexo e específico) que compõe o currículo dos cursos de graduação, conforme normatiza o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da instituição (UFFS, 2019, p. 69-

70). Essa primeira subcategoria diz respeito a todo conhecimento mobilizado em função desta estrutura curricular.

Em resposta à pergunta número 7 do questionário, “Qual o tema aprofundado no trabalho desenvolvido em sua maior titulação?”, um dos participantes, cuja titulação máxima foi obtida entre 05 (cinco) e 10 (anos) anteriores ao estudo, interstício no qual já atuava na UFFS, sinaliza “*Estágio Supervisionado na Licenciatura*” (Docente P, 25/03/2019) como foco do trabalho para obtenção da titulação, indicando um componente curricular prático.

Na linha do tempo de ações de formação docente ofertadas pela UFFS, constante no Apêndice C, identificamos algumas atividades com foco em currículo, duas delas fazendo referência explícita à estrutura de “domínios” que compõem os currículos da instituição:

*Conferência “Universidade popular e a matriz curricular da UFFS (Domínio Comum, Domínio Conexo e Domínio Específico)” (22/09/2011)*

*Análise da matriz curricular da UFFS (Domínio Comum, Domínio Conexo e Domínio Específico) (16/02/2012)*

*Relato de experiência: “Inovações acadêmicas e reflexões referentes à matriz curricular da UFFS” (22/03/2012)*

*Palestra “Currículo” (23/03/2012)*

*Palestra “Currículo” (02/05/2013)*

*Universidade e Currículo (28/11/2013)*

O docente Artur, ao ser perguntado sobre as mudanças e influências das formações e discussões em sua prática pedagógica, cita a tentativa de mobilização de um entendimento curricular sobre o que significam as “práticas como componente curricular”. É, pois, uma reflexão complexa, e o professor alega que não há consenso sobre o que elas são ou como devem ser implementadas, tanto no seu curso (Ciências Sociais) como em outras licenciaturas ou cursos do *campus*. Ele destaca novamente a importância da revisão do PPC enquanto atividade formadora, focando na construção de uma identidade curricular de curso enquanto formação de professores, e não de bacharéis.

*A gente tinha antigamente, por exemplo, as práticas como componente curricular, que no nosso curso, assim como em outros também, às vezes a leitura que se tinha era de que era qualquer prática, mas sem relação, necessariamente, com o cotidiano de ensino, escolar, acadêmico. Então eu fiz algumas poucas experiências nas disciplinas específicas que ministrei [...]. Tanto que agora a nossa proposta, no nosso novo PPC, foi estruturar isso num eixo a parte, mas não por isso, isolar. Então são disciplinas de práticas que têm a obrigação de fazer a integração horizontal, naquele semestre, com os outros componentes curriculares. É o meu xodó do novo PPC. [...] E um fator fundamental foi a revisão do PPC à luz das novas diretrizes. Ali a gente pode discutir sobre a formação de professores, e aí todo mundo ali, por mais que fosse ter uma experiência só de bacharel, pode também colocar aquelas questões a partir da experiência do bacharelado. (Transcrição da entrevista de Artur, concedida em 02/05/2019)*

A professora Natália, ao ser questionada sobre de que modo as formações da UFFS impactaram sua visão acerca dos conteúdos, materiais e métodos no seu processo de ensino, afirma que estas atividades a fizeram refletir sobre *“O que que eu estou privilegiando em detrimento do quê?”* (excerto de entrevista concedida em 09/04/2019), aludindo ao currículo enquanto instrumento de seleção e exclusão de conteúdos e estratégias, e campo de manifestação e materialização de concepções.

Refletindo sobre o currículo enquanto percurso, Inácio reflete sobre o tempo e o momento dos acadêmicos dentro do curso, citando que um dos desafios enquanto docente de um curso de licenciatura é *“articular ou encontrar o melhor momento para posicionar o nosso aluno na condição de professor”* (excerto de depoimento concedido em 16/04/2019). Indaga-se, assim, sobre qual o melhor momento de introduzir o aluno – futuro docente – ao estágio ou mesmo às práticas como componentes curriculares. Ainda mobilizando um conhecimento sobre o currículo e a articulação dos diferentes domínios de conhecimento em que este se desdobra na UFFS, discorre:

*[...] e essa formação de professores para educação pública se daria a partir da articulação de três eixos formativos, de três domínios formativos: o comum, o conexo e o específico. [...] Seja pela amplitude de disciplinas, numa perspectiva que a gente faz formação de professores no noturno, a gente tem poucos espaços na matriz curricular para realocar as disciplinas, para flexibilizar, por exemplo. E um semestre e meio dessa grade é ocupado pelo domínio comum. Antes eram dois semestres inteiros. Só para o domínio comum. Eu não sou, particularmente, contra o domínio comum. Eu acho que ele é muito legal. Acho uma experiência super interessante. Mas nunca se discutiu para que serve, para que se quer o domínio comum, nunca se formou as pessoas para fazerem isso. E mais, como isso se encaixa com os conteúdos formais de cada área do conhecimento, entende? Inclusive, muito do domínio comum é uma replicação de coisas que os cursos já fazem. (Transcrição da entrevista de Inácio, concedida em 16/04/2019)*

A docente Simone, ao recordar a Conferência das Licenciaturas, já destacada como importante atividade mobilizadora de uma multiplicidade orgânica de conhecimentos docentes, revela que esta formação gerou um movimento de mudanças nas compreensões que guiam o processo curricular, gerando novos documentos e diretrizes para a organização deste:

*A Conferência durou dois anos e culminou com a construção do documento orientador, digamos assim, da formação de professores da UFFS, que é a Resolução 02/2017, que define, por exemplo, o perfil de egresso e de professor egresso da UFFS. [...] Então acho que foi um dos movimentos mais importantes. [...] E isso culminou com uma política. Uma política que orienta os PPC's de formação de professores. Que define o perfil de formação de professores. Então, ela define aquilo que os cursos de formação de professores precisam ter em seus PPC's. E lá ela vai falar da formação continuada dos professores formadores de professores. (Transcrição da entrevista de Simone, concedida em 17/04/2019)*

Com relação à evidência da necessidade de formação que desenvolva essa componente do conhecimento curricular, identificamos uma referência nas sistematizações de demandas por formação docente, no ano de 2014, fruto provável das primeiras necessidades de uma reformulação de PPC's dos cursos da UFFS:

*[...] trazer elementos para se pensar, esclarecer o currículo, concepção de ensino; possibilitando que nossa estrutura curricular seja melhor entendida, visto ser uma proposta inovadora nas discussões curriculares da atualidade [...]. (Sistematização de demandas de formação do curso de Pedagogia, 2014)*

Respondendo à questão 7 da ficha de avaliação (Anexo A), “Observações e sugestões para formações”, um docente chama a atenção para a importância do currículo dentro das licenciaturas, em formação específica sobre a temática, mostrando a constante demanda pela temática, talvez em função de que o próprio currículo precisa estar sempre mudando para permanecer em sintonia com as demandas que emergem.

*Compreender os referenciais que norteiam os cursos ofertados na UFFS, em especial as licenciaturas, buscando desenvolver ações que contemplem os anseios acadêmicos e contribuam na identidade do curso, dos egressos e da universidade. Para tanto, deveria se pensar em como atingir os alunos da universidade e como validar/garantir a formação, duravelmente, qualificada. O que está sendo produzido dentro da instituição atinge a quem? Como? Quando? (Ficha de avaliação da formação “Palestra ‘Currículo’”, 23/03/2012)*

No mesmo sentido, várias demandas enviadas em 2014 pelo corpo docente do curso de Geografia sinalizam a forte necessidade de se (re)discutir aspectos do currículo, inclusive, à luz da sociologia e filosofia:

*Contribuição de Michel Apple no pensamento curricular contemporâneo: a questão curricular oficial ainda é um debate necessário?*

*Basil Bernstein e o currículo [...]*

*Michel Young e suas contribuições ao currículo*

*O currículo a partir das reflexões de Jimeno Sacristán*

*Foucault e o currículo: desafios para um pensamento pós-crítico*

*Pensamento dionisíaco-nietzschiano para o currículo universitário*

*Currículo rizomático: desafios deleuzeanos para um currículo democrático e criativo*

*Currículo e cultura a partir de Bourdieu*

(Demandas de formação do colegiado de Geografia, 2014)

O conhecimento curricular na sua faceta diretamente relacionado ao PPC dos cursos aparece com proeminência no material empírico, demonstrado pela quantidade de ações institucionalizadas e independentes voltadas ao entendimento deste. Também pelas demandas de formação relativas a estes aspectos, com ênfase para o curso de Geografia. Outro aspecto que chama a atenção na análise é de que a estrutura baseada em domínios gera dúvidas e questionamentos por parte dos docentes formadores, especialmente nos componentes curriculares ligados à parte prática de seus cursos.

#### 4.3.3.2. Perfil profissional do acadêmico

O perfil profissional do acadêmico constituiu-se subcategoria específica de conhecimento curricular na qual o docente mobiliza conhecimentos referentes a uma compreensão do perfil profissional desejado para os formados, em função do que o PPC determina. Assim, esta faceta do conhecimento curricular é aqui elencada a parte do conhecimento sobre o programa de cada curso.

O professor Artur menciona a revisão do PPC do curso de Ciências Sociais e a Conferência das Licenciaturas como formações mobilizadoras de conhecimentos específicos, desta vez, sobre o perfil desejado do aluno concluinte:

*Então isso [revisão do PPC] foi um divisor de águas, sabe, para os professores, para a gente se empoderar: “olha, nós somos um curso de licenciatura, de formação de professores”. [...] Então além do nosso próprio processo endógeno ali no PPC, a Conferência das Licenciaturas também levou pautas para a gente discutir lá dentro, que fizeram a gente avançar sobre essa questão. [...] Nós temos a obrigação de formar professores [...]. (Transcrição da entrevista de Artur, concedida em 02/05/2019)*

Na sequência do depoimento, ao ser indagado sobre o reconhecimento do perfil do estudante da UFFS e a discussão deste dentro das formações da instituição, Artur destaca a construção de percepções tanto do perfil do egresso como do perfil do formando, demonstrando uma preocupação dele e de seus colegas com o perfil profissional construído pelos acadêmicos ao longo do curso, sugerindo uma certa autonomia no processo formativo e de aquisição de conhecimentos como uma característica desejável para o futuro professor da educação básica:

**Artur:** *Eu acho que a gente se debruçou durante bastante tempo para reconhecer tanto o contexto do nosso aluno que chega tanto do aluno que forma. Contudo, não sei... A gente tentou montar um currículo adequado para isso. Mas nós só vamos saber se deu certo à medida que formos formando essa gente. [...] E tem aí um desafio que eu acho que a gente tem que fazer depois com o PPC andando, que é fazer com que o aluno se enxergue e seja responsável, também, por ele mesmo. [...] Precisa tornar o aluno das licenciaturas protagonista na sua própria formação.*

**William:** *Torná-lo consciente do que é ser professor, você diria?*

**Artur:** *Sim.*

(Transcrição da entrevista de Artur, concedida em 02/05/2019)

Ao discorrer sobre as diferentes percepções mobilizadas pela especificidade da prática docente em cursos de bacharelado e em cursos de licenciatura, o professor Inácio menciona a questão do perfil profissional que se espera do formando, citando algumas especificidades do seu curso (Geografia), que se estendem a outras licenciaturas que ensinam o que ele chama de “ciências básicas”. Além disso, tece considerações sobre a problemática da dicotomia bacharelado/licenciatura, preconizando que a formação superior deveria superar esse debate; enfatiza a necessidade da construção de um *perfil de nível superior*, e não simplesmente um perfil profissional fechado sobre si mesmo.

*Então a gente precisa garantir que, saindo da universidade, esse profissional de nível superior tenha condição de atuar como uma pessoa que recebeu uma formação de nível superior, onde quer que ele vá atuar. Porque ainda que ele tenha essa diplomação, a gente não controla, a pessoa não é obrigada a fazer o que a gente definiu aqui por formação. [...] a gente forma as pessoas numa determinada área de conhecimento, ou numa convergência de áreas de conhecimento. E essa formação de nível superior está encaixada nisso. No nosso caso da licenciatura em Geografia, a gente forma na ciência geográfica, que é uma ciência básica, antes de ser uma ciência aplicada. Antes de ela ser uma profissão, ela é uma ciência básica. [...] Então os alunos licenciados têm que sair formados na ciência básica, porque é a partir dessa ciência que eles conseguirão enxergar o mundo, sendo para atuar como professores ou como qualquer outra coisa. Isso eu sempre digo para os calouros: “olha pessoal, vocês sairão daqui com uma formação de nível superior; e essa formação de nível superior está amarrada ao conjunto de conhecimentos que a Geografia vai fornecer, vocês passarão a enxergar o mundo através das lentes que a Geografia oferece”. [...] Independentemente de onde eles vão atuar, todo bacharel e todo licenciado têm que ter uma formação de nível superior, ou seja: crítica, reflexiva, aprofundada sobre o mundo e uma formação numa área de conhecimento [...]. Porque independentemente do diploma ou da profissionalização que eles recebem, a formação de nível superior e a formação na área de conhecimento, eles têm que receber. Eles têm que sair daqui aptos e habilitados para lidar com aquilo. [...] Então é preciso se formar um geógrafo antes que ele seja um professor ou bacharel, antes que ele trabalhe com aplicação do conhecimento geográfico, seja na sala de aula ou seja no trabalho técnico como bacharel. (Transcrição da entrevista de Inácio, concedida em 16/04/2019)*

A docente revela a necessidade de um saber professoral atento para um perfil profissional e pessoal mais abrangentes do formando. Um saber que antes de conceber o aluno concluinte como bacharel ou licenciado, consiga pautar a prática pedagógica de modo que o professor universitário proporcione aos graduandos uma formação de nível superior. Essa formação de nível superior, em sua multiplicidade de saberes, engloba, também, segundo a linha de discurso de Inácio, o conhecimento categorizado em Shulman (1986; 1987), mas não interpretado neste trabalho, que é o conhecimento específico do conteúdo.

Interrogada sobre qual sua visão a respeito da inserção de elementos de aspecto cultural nas atividades de formação promovidas pela UFFS para os formadores de professores, Simone afirma que a escassez deste elemento leva a uma concepção dominante relativa ao perfil de profissionais que se deseja formar, que segundo ela é mercadológica. A docente advoga, então, pela necessidade do que ela chama na entrevista de *dimensão estética* do processo formativo, como forma de humanização do processo educativo e de oferta de subsídios às várias facetas que assumem as práticas sociais dos sujeitos:

**Simone:** *Sim, nós temos fragilidades nessa questão [cultural] também, ainda.*

**William:** *E você não acha que isto revela uma concepção de ser humano?*

**Simone:** *Mas claro! Também revela. A de formar aluno para o mercado de trabalho. Por exemplo, na área das licenciaturas, nós temos algumas fragilidades de cursos que precisariam estar presentes na universidade, até para que por meio deles a gente pudesse ampliar isso que você está colocando aqui, que é fundamental. Que é esse aspecto, digamos, da dimensão estética do processo formativo [...] de como a arte se consolida aí como um pilar fundamental do processo de formação das pessoas, no âmbito universitário. [...] Nos ajudaria se a gente pudesse ter, por exemplo, dentro dos currículos de formação de professores, campos específicos que discutissem essas dimensões da estética, das artes, junto com a filosofia, junto com a ciência. Então tem ciência, filosofia e arte compondo um tripé. Nós precisaríamos muito disso. [...] E música é fundamental. Aqui é minha posição pessoal. Mas eu não estou preocupada em formar músicos. Eu estou preocupada em formar perfis humanos sensíveis para a dimensão estética da vida, e isso inclui música, artes plásticas, inclui teatro, a dança, o teatro do oprimido. Inclui essa coisa outra que é a vida, entende? Que se eu reduzir a um só elemento, eu também limito o processo formativo do professor.*

(Transcrição da entrevista de Simone, concedida em 17/04/2019)

Assim, a docente mobiliza um conhecimento específico e tece considerações acerca da absoluta necessidade da dimensão cultural e estética na formação de perfis humanos profissionais, o que corrobora a fala do professor Inácio, de que há determinados aspectos prioritários antes de se pensar, finalmente, no perfil do profissional que se forma na instituição. Simone, docente que atua também em cursos de pós-graduação da UFFS, conforme assinalado por ela em resposta ao item número 10 do questionário, “Atua em algum dos seguintes programas de Mestrado?”, reflete, ainda, sobre o papel da pós-graduação e do currículo desta na formação dos formadores de professores, já que esta modalidade de formação é prevista pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) como preferencial para a formação de professorado que atuará em nível superior (BRASIL, 1996). Identifica, destarte, o perfil profissional *formador* esperado do estudante em nível de pós-graduação, seja *lato sensu* ou *stricto sensu*:

*Até alguns anos atrás nós tínhamos, por exemplo, nos cursos de especialização, a obrigatoriedade de uma disciplina chamada Metodologia da Educação Superior, que era ofertada e era obrigatória, prevendo que aquelas pessoas poderiam se tornar professores universitários. De uns anos para cá, isso caiu. [...] Caiu essa obrigatoriedade. Eu lembro que ela era um componente que tinha 60 horas, depois caiu para 45 horas, e depois desapareceu dos cursos de pós-graduação. E isso é uma dificuldade que a gente tem. No mestrado, por exemplo, a gente tem os estágios em docência superior. É pouco. Nós precisaríamos pensar que o Mestrado em Educação vai receber estudantes que são de outras áreas, que têm uma grande chance de se tornarem professores universitários. Seria muito interessante que o mestrado oferecesse um componente que fizesse essa formação.*

(Transcrição da entrevista de Simone, concedida em 17/04/2019)

Nas respostas às questões do questionário, integrantes do apêndice E, relativas às temáticas de formação, não houve menção a esta subcategoria de conhecimento curricular. Nas sistematizações de demandas de temáticas de formação docente, o colegiado do curso de Filosofia encaminhou, em 2012, a sugestão de temática sobre “*adequação ao currículo e proposta da Universidade*”, indicando a preocupação deste corpo docente com a adequação do aluno ao perfil que se espera dele.

A análise sobre os dados relacionados ao conhecimento do perfil profissional desejado para o formando mostra que há necessidade de avanços na área, especialmente no sentido de uma maior integração entre a teoria e a prática dentro dos cursos, bem como um olhar mais atento para a dimensão humana e cultural do processo de formação dos futuros professores. Além disso, o professor Inácio chama a atenção para a necessidade de um conhecimento sólido do conteúdo a ser ensinado, peça-chave do currículo.

Ao avançarmos para a formação do formador de professores, que desloca-se para o âmbito da pós-graduação, é apontada a centralidade de componentes curriculares como “Metodologia do Ensino Superior” como forma de melhorar o aporte didático-pedagógico dos professores formadores.

#### 4.3.3.3. Articulação ensino/pesquisa/extensão

A articulação ensino/pesquisa/extensão – o chamado “tripé universitário” – configurou-se no escopo deste trabalho como subcategoria específica do conhecimento curricular, por fazer referência a estratégias, programas e ações voltadas a promover a integração das componentes desta tríade de forma mais orgânica. Uma atividade referenciada no material empírico coletado junto à UFFS indica o desenvolvimento de conhecimentos relativos à esta temática: “*Palestra ‘A pesquisa como estratégia de ensino’*”, ocorrida em 23/05/2012.

O docente Artur diz que considera a pesquisa e a extensão fundamentais no processo de ensino e formação de professores, enquanto objetivo de um curso de licenciatura:

*Eu acho que se o foco da nossa formação nas licenciaturas é, obviamente, a formação de professores, você tem que pensar, por exemplo, em fomentar projetos de extensão cujo foco seja alguma coisa que atenda à escola. E projetos de pesquisa, da mesma forma. Isso é um estímulo. (Transcrição da entrevista de Artur, concedida em 02/05/2019)*

A professora Simone ressalta a influência das formações promovidas pela UFFS e da própria trajetória como docente no entendimento do currículo como forma de articular o tripé universitário, citando o PPC do curso de Pedagogia e sua revisão como sustentáculo dessa mudança:

*Nós avançamos bastante nesse sentido no novo PPC do curso. Nós conseguimos dar um salto, a meu ver, de qualidade, importante na articulação entre ensino, pesquisa e extensão, por dentro do currículo de formação. Nós hoje temos um novo PPC em andamento que tem, por exemplo, ao longo dos dez semestres um seminário de docência, pesquisa e extensão em educação. Em cada semestre. Que faz a articulação por dentro do currículo do tripé universitário. Articular o tripé por dentro do currículo de formação de professores. Esse é um ganho para nós. [...] Claro, não é em decorrência somente da formação que nós recebemos aqui, na universidade, na UFFS, mas decorrência, seguramente, das nossas trajetórias [...]. (Transcrição da entrevista de Simone, concedida em 17/04/2019)*

Em resposta à questão número 21 do questionário, “Quais temáticas relevantes de seu ponto-de-vista foram pouco desenvolvidas nas atividades que frequentou?”, três docentes destacaram a necessidade de uma maior oferta de formações que enfoquem um conhecimento curricular que articule o ensino à pesquisa e à extensão.

*Pesquisa e ensino* (Docente F, 02/12/2018)

*Referentes à pesquisa promovidas pela PROPEPG* (Docente G, 13/12/2018)

*Papel da pesquisa na formação de professores [...]* (Docente P, 25/03/2019)

(Respostas ao questionário)

Precedendo estas necessidades explicitadas no questionário, encontramos já nas sistematizações de demandas de formação docente de 2014, uma referência a este aspecto do conhecimento curricular: “*Como elaborar projeto de pesquisa*”, solicitação de formação oriunda do colegiado do curso de Geografia. Retrocedendo um pouco mais, para 2012, ao analisarmos as avaliações das formações docentes, encontramos a seguinte reflexão: “*Importância de discutir a formação do professor relacionando ensino e pesquisa*”, destacada em ficha de avaliação da atividade formativa “*Palestra ‘A pesquisa como estratégia de ensino’*”, ocorrida a 23/05/2012.

Ao falarmos de articulação entre ensino e pesquisa, olhamos novamente para a resolução N° 4/CONSUNI/UFFS/2015 (abordada na seção 4.1.4, *Universidade Federal da Fronteira Sul*), que incentiva a participação dos docentes da instituição em variadas atividades de formação, com especial destaque para os cursos de doutorado e os estágios pós-doutorais, inclusive, definindo as regras para afastamentos que facilitem tais processos (UFFS, 2015).

Assim, a UFFS estimula a pesquisa que se desenvolve nestas modalidades de formação como estratégia de formação e de ensino, articulando os dois principais pilares da universidade.

Na análise das ações formativas que privilegiaram conhecimentos que articulam o ensino, pesquisa e extensão dentro da universidade, percebe-se que a revisão de PPC coloca-se como principal atividade mobilizadora na temática, pois o entendimento deste documento guia dos cursos de licenciatura fornece subsídio para o desenvolvimento de outros conhecimentos dentro do campo curricular. Os dados também apontam para a importância da pesquisa como estratégia de ensino/formação.

#### **4.3.4. O conhecimento dos contextos profissionais**

Shulman (1987) elenca dois tipos diferentes de conhecimento de contextos profissionais em seu trabalho. O primeiro refere-se ao conhecimento relativo aos alunos e suas características, cujas idiossincrasias impactam o trabalho docente e desafiam o professor a revisar sua prática. O segundo contexto é mais amplo, referindo-se à realidade da instituição em que o docente atua, ao próprio perfil de seus colegas, às especificidades sociais, locais e regionais que se interpõem ao trabalho docente.

Para esta pesquisa, optamos por unificar esse conhecimento relativo aos contextos das variáveis de diferentes ordens do processo educativo em uma única categoria, a de conhecimento dos contextos profissionais, que após leitura aprofundada do material empírico, dividimos nas seguintes subcategorias de contextos: a) contexto dos alunos, b) contexto do corpo docente, c) contexto institucional, d) contexto regional; as quais passamos a interpretar.

##### **4.3.4.1. Contexto dos alunos**

O primeiro contexto profissional que surge no material empírico é o contexto dos alunos, contexto que convoca o docente formador ao reconhecimento de suas especificidades, de suas origens, condições e bagagens pregressas de conhecimento e vivências que os compõem enquanto seres.

Duas respostas à pergunta número 7 do questionário, “Qual o tema aprofundado no trabalho desenvolvido em sua maior titulação?”, aludem ao desenvolvimento de conhecimentos e percepções acerca dessa variável de contexto do trabalho docente: “*Queixa escolar*” (Docente K, 18/03/2019) e “*Questões ligadas às desigualdades de gênero*” (Docente N, 22/03/2019).

Das atividades de formação, cujos registros tivemos acesso e arrolamos no Apêndice C, uma delas faz referência ao desenvolvimento de ações voltadas ao reconhecimento do contexto do aluno, a “*Formação docente: trocas de experiências didático-pedagógicas em turmas com estudantes haitianos*” promovida no dia 22/11/2015, que trabalha a questão das especificidades linguísticas e culturais no ensino de jovens haitianos, que compõem parte da população de imigrantes vivendo na região de localização da UFFS, e que enfrentam preconceitos e problemas econômicos. Ainda nesse sentido, a UFFS mantém o Programa de Acesso à Educação Superior da UFFS para Estudantes Haitianos (PROHAITI), ação criada em parceria entre a UFFS e a Embaixada do Haiti no Brasil, e que possui o objetivo de contribuir com a integração dos imigrantes haitianos, à sociedade local e nacional por meio do acesso aos cursos de graduação da instituição (UFFS, 2014).

A questão da dicotomia entre o bacharelado e a licenciatura reaparece no depoimento do docente Inácio, quando ele afirma que: “*Muitas vezes os alunos da licenciatura sentem que são inferiores aos alunos do bacharelado.*” (depoimento concedido em 16/04/2019). Percebe-se a mobilização do reconhecimento do contexto psicológico dos alunos e de suas percepções acerca do próprio curso (Geografia) e da modalidade em que é ofertado.

Questionado sobre os impactos e mudanças em sua prática pedagógica favorecidos pela transição da docência de um curso de bacharelado (em universidade comunitária) para a docência em um curso de licenciatura (em uma universidade pública), o professor Artur revela que a primeira percepção mobilizada foi justamente relativa à diferença de perfil entre os egressos das duas instituições. Na mesma tônica, ao recordar-se de experiência profissional anterior, em outra instituição, cita as diferenças geracionais entre os jovens como um segundo elemento disparador de reflexões acerca do perfil dos alunos e qual o da passagem do tempo em sua prática:

*O que eu pude perceber [...] é uma diferença nas condições socioeconômicas dos estudantes. O curso de Arquitetura e Urbanismo costuma ser um curso mais elitizado, pelo preço da mensalidade. É uma universidade comunitária, mas que cobra mensalidade, então eu senti essa diferença. Eu tive muito mais alunos trabalhadores [na UFFS] e com relação a isso eu acho que foi um dos primeiros impactos. [...] indiretamente tem essa questão socioeconômica por trás. (Transcrição da entrevista de Artur, concedida em 02/05/2019)*

*[...] a gente se dá conta que os desafios da sala de aula são sempre novos, porque sempre os alunos são novos, são diferentes, eu acho que tudo mudou muito ao longo desses quase dezoito anos de experiência. A gente nota o quanto mudou o contexto na sala de aula, os comportamentos, a dimensão cognitiva e tudo mais a tal ponto que não me considero um professor velho, muito menos inexperiente, mas eu me questiono até quando que vai durar esse tipo de aula que estou dando [...] se tudo está mudando, os alunos estão mudando.* (Transcrição da entrevista de Artur, concedida em 02/05/2019)

Ainda no seu depoimento, Artur cita que a revisão do PPC do curso de Ciências Sociais foi um momento onde ele e seus pares se mobilizaram “*durante bastante tempo para reconhecer tanto o contexto do nosso aluno que chega tanto do aluno que forma*” (depoimento concedido em 02/05/2019), indicando um reconhecimento da importância desse debate e um movimento de fomento deste dentro do seu colegiado.

Ao ser questionada se percebe a promoção de conhecimentos a respeito dos diferentes contextos encontrados na UFFS, construídos a partir das ações formativas realizadas na instituição, a docente Simone relata enxergar uma lacuna neste sentido, especialmente no que diz respeito à realidade do aluno egresso. Ela sinaliza a falta desse conhecimento a nível institucional como uma das possíveis causas de uma compreensão rasa acerca da problemática da evasão do aluno do ensino superior:

*[...] essa é uma demanda urgente que nós temos, há muito tempo: estudar e compreender melhor quem é o estudante que chega na universidade. Então, até onde eu participei de processos formativos, essa discussão é pouco colocada. Inclusive, nós discutimos esses dias num evento [...] onde nós tivemos a presença do Pró-Reitor de Graduação, e ele trouxe dados muitos interessantes sobre a evasão no curso de Pedagogia, especificamente. E a gente comentava exatamente a necessidade da gente conhecer as causas de evasão, o que demandaria conhecer melhor o perfil do estudante que nós recebemos. E aí acho que, de fato, nós temos muitas coisas para estudar. Estudar com um certo cuidado o que significa o estudante trabalhador, que trabalha durante o dia e vem para universidade a noite.* (Transcrição da entrevista de Simone, concedida em 17/04/2019)

A docente Natália, incentivada durante a entrevista a discorrer sobre o que sente carência nas formações da UFFS, cita como um dos elementos faltantes “*olhar um pouquinho as questões ligadas a quem são os nossos alunos*” (depoimento de 09/04/2019), identificando uma carência relativa ao conhecimento das características pessoais dos educandos.

Ratificando a fala de Natália, um olhar para outras evidências empíricas demonstra uma necessidade percebida pelos docentes das licenciaturas de conhecer melhor as características dos egressos. Em resposta à pergunta número 21 do questionário, “Quais temáticas relevantes de seu ponto-de-vista foram pouco desenvolvidas nas atividades que frequentou?”, o Docente O, na devolutiva enviada no dia 23/03/2019, indica o “[...] *perfil dos estudantes no ensino*

*superior*” como temática prioritária. Também o Docente N, em 22/03/2019, responde à mesma questão citando “*Desigualdades sociais*” como uma temática a ser melhor debatida, cujos reflexos certamente perpassam o contexto dos alunos, conforme evidenciado pela fala de Artur.

Nas sistematizações de demandas por formação docente relativas à necessidade de um conhecimento sobre o perfil dos alunos, encontramos demandas por parte dos cursos de Ciências Sociais e Filosofia, no interstício de 2012 a 2014:

*Abordagem frente à especificidade dos estudantes do turno noturno [...]*

*Perfil do acadêmico da UFFS [...]*

(Demandas de formação do colegiado de Filosofia, 2012)

*Alunos estrangeiros*

*Alunos indígenas*

(Demandas de formação do colegiado de Ciências Sociais, 2014)

Aqui, dentro do corpo docente de Ciências Sociais aparece o elemento de reconhecimento de alunos estrangeiros, possivelmente os já citados haitianos, que foram tema de ação focalizada no ano seguinte ao registro da demanda. São citados, também, os alunos de origem indígena, que constituem parte da população da cidade de Chapecó, e que incorrem em muitas das mesmas diferenças, fragilidades e desafios relativos aos discentes haitianos do *campus*.

O conjunto de evidências empíricas neste tópico analisado denota que o reconhecimento dos contextos dos alunos nas ações de formação da UFFS perpassa, especialmente, o campo das diferenças socioeconômicas e étnicas dos estudantes. Tangencialmente à questão, chama-se à questão para a dificuldade no reconhecimento do perfil dos alunos e uma inadequação da universidade a tal perfil como uma das possíveis causas da evasão na instituição.

#### 4.3.4.2. Contexto do corpo docente

Em 2014, o colegiado do curso de Ciências Sociais registrou junto ao NAP, a seguinte demanda de formação docente: “*Licenciatura em Ciências Sociais versus Bacharelado*”. Como já evidenciado pelos depoimentos dos docentes da área de Ciências Humanas e Sociais, a dicotomia bacharelado/licenciatura é muito presente nos cursos da área na UFFS *campus*

Chapecó. O reconhecimento destes perfis de curso e do quadro docente chama a atenção para um conhecimento do contexto do corpo docente (colegiado) em que o professor de ensino superior se insere.

No depoimento de Artur, quando fala sobre as especificidades do seu curso (Ciências Sociais) e do próprio trabalho docente na licenciatura, temos a emergência desta categoria de conhecimento que diz respeito ao modo como os docentes percebem o colegiado de curso do qual fazem parte. Também no que diz respeito à questão do perfil do corpo docente dentro da dicotomia bacharelado/licenciatura, explícita dentro de algumas licenciaturas da UFFS, Inácio adverte que não se pode fazer generalizações quanto à formação inicial dos docentes, embora enfatize que um determinado perfil de professor seja desejável para o ensino na licenciatura, ou seja, para tornar-se formador.

*[...] mas o perfil específico do meu curso, e talvez até de algumas outras licenciaturas da UFFS, é que a maior parte da formação dos docentes concursados não é em licenciatura. [...] eu acho que faltou uma organicidade natural de um curso que vem com professores de vários tipos de formação, tem jornalista, tem economista, tem arquiteto, tem vários olhares. (Transcrição da entrevista de Artur, concedida em 02/05/2019)*

*Não significa que tenhamos péssimos professores por causa disso ou que necessariamente quem for licenciado será bom professor. Mas espera-se que quem tenha formação em licenciatura tenha mais sensibilidade para o trabalho docente, para a profissão docente. (Transcrição da entrevista de Inácio, concedida em 16/04/2019)*

Artur reflete, ainda, sobre como essa diferença no perfil dos docentes do colegiado de Ciências Sociais impacta a percepção e o próprio aprendizado dos alunos, referindo-se a dificuldades discentes já explicitadas anteriormente. Indica, então, que esta é uma fragilidade do curso que se reflete na vida acadêmica do professor em formação. Relata, ainda, que reconhece uma resistência a revisões metodológicas nas formas de avaliação no perfil profissional docente.

*Eu vejo que muito das dificuldades dos alunos em ter a coragem de enfrentar o estágio vinha do fato de que o professor de estágio havia sido o último a ser contratado via concurso. Então eles não tinham tido ainda um real contato com professores licenciados, até praticamente dois terços do curso. Então praticamente ninguém falava para eles de escola. Eu não sei como foi nos outros cursos, mas no nosso curso foi assim. [...] Eu acho que é onde a gente, talvez, esteja mais frágil [...] (Transcrição da entrevista de Artur, concedida em 02/05/2019)*

*Convenhamos: a gente pode mudar nossa forma de dar aula, a gente pode incorporar novos conteúdos, mas mexer no sistema de avaliação de um professor.. (Pausa) Eu acho que isso é o que está mais consolidado ali na prática. (Transcrição da entrevista de Artur, concedida em 02/05/2019)*

O professor Inácio, entretanto, na tônica das concepções docentes sobre processos avaliativos, indica, por meio da atenção à prática de seus pares e da escuta das necessidades docentes quando em função ligada às atividades de formação, que há procura por atividades com foco na temática da avaliação, o que pode evidenciar o reconhecimento, por parte do corpo docente, de uma defasagem neste tipo específico de conhecimento:

*A gente, um pouco pela experiência docente, sabe o que que é feito em termos de práticas de sala de aula e o que é necessário avançar. Então, por exemplo, em algum momento apareceu o tema da avaliação com um aspecto fundamental. Porque uma das maiores dificuldades docentes, para além de como dar aula, é como avaliar. Mesmo quem vem da licenciatura tem essa dificuldade. Então, por exemplo, isso apareceu diversas vezes. (Transcrição da entrevista de Inácio, concedida em 16/04/2019)*

Ao se referir ao reconhecimento do colegiado onde se insere, a professora Natália relata perceber o que ela chama de “elitização nefasta” dos docentes de ensino superior, que falham ao reconhecer os contextos sociais e regionais em que estão inseridos, criando expectativas desalinhadas com a realidade do aluno e da própria UFFS.

*Então a gente ainda tem esse que não é um discurso, mas é uma concepção que fica meio que implicada. Mas você percebe ela, sim. Então, há elitização. Há professores que ainda dizem: “vocês têm que falar duas línguas!” ou “vocês têm que ler tantos livros!”. E aí eu pergunto: ele está falando da Holanda ou ele está falando de Chapecó? Não é por isso a gente não vai querer que se avance na formação do aluno. Mas ainda há um discurso elitista extremamente nefasto, que se faz presente. (Transcrição da entrevista de Natália, concedida em 09/04/2019)*

O docente Inácio menciona um reconhecimento do contexto do seu colegiado, do curso de Geografia da UFFS *campus* Chapecó, refletindo sobre a falta de consenso ou de tentativas de se mobilizar um entendimento coletivo sobre aspectos do currículo, como as práticas como componentes curriculares. Ele cita, inclusive, que nem mesmo formações institucionalizadas deram conta desta demanda:

*[...] tem as práticas como componentes curriculares que integram, se não todas, mas pelo menos a maioria das disciplinas do domínio específico, que são atividades de formação de professor, sobre as quais não há nenhum consenso. Na última reunião de colegiado, onde a gente estava aprovando PPC, isso ficou muito claro. [...] a gente nunca tentou construir um entendimento comum dentro do curso sobre o que é a prática como um componente curricular, sobre como ela deveria se organizar. [...] A gente fez, por exemplo, duas formações sobre prática como componente curricular e a gente ainda não conseguiu entender na prática o que é a prática como componente curricular, o que se quer que faça com a prática como componente curricular, como resolver essa questão das diferentes compreensões sobre a prática como componente curricular. (Transcrição da entrevista de Inácio, concedida em 16/04/2019)*

Ainda sobre a compreensão da prática como componente curricular, o docente se expressa a respeito de sua prática e do corpo docente do curso de Geografia: “*Não sei se o que a gente faz é correto, não sei nem se o que eu faço é correto ou não...*” (entrevista realizada em 16/04/2019). Na mesma questão das características de seu colegiado, Inácio explica os processos de escolha e alocação de docentes para determinados componentes curriculares, que demandam o reconhecimento das trajetórias, potencialidades e fragilidades dos membros do corpo docente:

*[...] a gente precisou se reorganizar para que outros professores pudessem também assumir os estágios. [...] E aí de novo não foi qualquer professor do curso que foi pego para trabalhar com estágio. Foram duas professoras que tiveram ampla atuação na educação básica antes de chegar na universidade. Que já tinham diferentes experiências, dentro da própria universidade, senão aqui ao menos em outras universidades onde elas trabalharam antes. Tinham atuado num conjunto específico de disciplinas da formação de professor. (Transcrição da entrevista de Inácio, concedida em 16/04/2019)*

Simone identifica, em seu relato, perfis de professores e corpos docentes com altos índices de resistência a mudanças, sejam elas propostas por atividades de formação ou por outros canais, e sobre como essa característica molda a prática pedagógica destes profissionais:

*Há muita resistência mesmo. Pelo próprio modo como nós lidamos com o conhecimento, pela própria cultura meio que, talvez, individualista e competitiva que nós temos ao longo de anos e anos de processos formativos, não só na UFFS, mas ao longo de todo o nosso processo de formação, a mentalidade com a qual nós fomos feitos, fomos formados. [...] E daí temos uma dificuldade muito grande de se abrir para outras possibilidades. E dentro dessa questão o que acaba acontecendo, de um modo geral [...] é que esse professor acaba se tornando professor universitário sem esse conjunto de, entre aspas, “saberes pedagógicos” que favoreceriam sua atuação como docente. E, portanto, ele reproduz a docência que ele vivenciou, o processo em que ele foi formado. E de um modo geral [...] essa experiência dele é de um professor que fala e de estudantes que escutam. [...] Outro elemento é que quando ele se torna professor, de repente, ele também é inseguro, e nessa insegurança ele se apega, digamos assim, num formato de professor mais autoritário. E vai tentar cercar o seu espaço. (Transcrição da entrevista de Simone, concedida em 17/04/2019)*

Um trecho do depoimento de Inácio dialoga com esta passagem da entrevista de Simone, explicitando que há de fato, uma resistência e uma notável falta de adesão aos processos formativos por parte dos professores. Chama a atenção, porém, para a sobrecarga de trabalho que o docente no ensino superior enfrenta, elencando-a como um possível fator desencadeante desse tipo de postura e denota, portanto, que a falta de uma estratégia institucionalizada de formação docente também molda o comportamento dos professores no que tange a participação em atividades formativas:

*Então acontece que quem vem nas formações sistematicamente são aquelas pessoas que estão interessadas, aquelas que refletem sobre a sua prática docente, que repensam o seu fazer pedagógico, e que acabam impactadas pelos processos formativos. [...] Acho que mais porque os colegas não veem necessidade de virem para essas formações. Ou porque o acúmulo de trabalho, a sobrecarga de atividades, no seu trabalho docente, impede que muitos que gostariam pudessem comparecer às atividades. Porque no comum, nunca teve estratégias institucionais... (Pausa) Então eles se acostumaram a não ter, a não ir e a não fazer. (Transcrição da entrevista de Inácio, concedida em 16/04/2019)*

A análise do material empírico relativo ao contexto do corpo docente dos cursos de licenciaturas evidencia um predomínio, em alguns cursos, de um certo perfil bacharelista de ensino, possivelmente advindo do fato de que muitos docentes destes colegiados são bacharéis por formação inicial, ao invés de licenciados. Especialmente para disciplinas práticas, os quadros de professores evidenciam uma preocupação em conhecer seus pares, suas trajetórias, de modo a escolher adequadamente os docentes para cada componente curricular. A questão da resistência às formações e mudanças surge novamente dentro da mobilização desse tipo de conhecimento dos contextos, bem como um olhar crítico para o excesso de demandas que o docente de ensino superior possui, fator que inviabiliza uma participação mais ativa em processos formativos.

#### 4.3.4.3. Contexto institucional

O contexto institucional a ser abordado neste tópico refere-se tanto ao escopo institucional imediato no qual o docente está inserido (no caso deste trabalho, a UFFS) quanto ao escopo mais amplo, referindo-se às instituições superiores às quais a universidade é subordinada (CAPES e MEC, por exemplo), como às próprias legislações, normativas e

diretrizes, sejam elas de qualquer âmbito ou escopo, que impactam diretamente sua prática em sala de aula e o desenvolvimento de seus conhecimentos profissionais.

Essa subcategoria aparece nas respostas de dois docentes à pergunta número 20 do questionário, relativa às temáticas de formação docentes promovidas na UFFS com maior destaque e relevância, sendo as seguintes: “*sistemas de avaliação da graduação e da pós-graduação*” (Docente H, 18/03/2019) e “*evasão*” (Docente O, 23/03/2019).

Olhando para o quadro de atividades de formação efetivamente ofertadas pela UFFS (Apêndice C), encontramos algumas formações que aludem ao desenvolvimento de um conhecimento de caráter institucional imediato, ou seja, relativo a própria UFFS, com destaque para as reprises de atividades focadas em ambientação docente e orientações pedagógicas específicas da instituição:

*As expectativas dos movimentos sociais com relação à UFFS e a excelência acadêmica* (23/11/2011)

*Orientações da biblioteca da UFFS: gestão da informação* (05/03/2012)

*Palestra “Avaliação institucional”* (14/05/2012)

*Ambientação docente e orientações pedagógicas* (24/01/2014)

*Palestra “Iniciação à prática docente na UFFS: orientações pedagógicas preliminares”* (23/03/2016; 03/10/2016; 30/08/2017)

Em fala de Artur, quando questionado sobre os desenvolvimentos e desdobramentos de sua participação em coordenações, comissões, diretorias e outras instâncias institucionais, o professor reflete sobre como foi a articulação de seu trabalho docente enquanto coordenador do curso de Ciências Sociais:

*Depois teve outra experiência minha na coordenação acadêmica, que daí foi em paralelo com a Conferência das Licenciaturas, um cargo de gestão em que a gente tem muita dificuldade em exercer a dimensão pedagógica.* (Transcrição da entrevista de Artur, concedida em 02/05/2019)

Ao recordar a experiência pregressa de docência no ensino superior a partir de questionamento sobre as diferenças entre o ensino em cursos de bacharelado e em cursos de licenciatura, Artur tece ainda algumas reflexões (mobilizadas por formações da UFFS ou simplesmente pelo exercício da profissão dentro da instituição) que revelam um conhecimento crítico a respeito das diferenças de cultura institucional entre espaços em que atuou:

*Isso aliás nem fazia tanta diferença lá, essa cisão entre bacharelado e licenciatura, eu percebi muito mais isso na UFFS. [...] Não estou dizendo que gostaria ou acharia que a única solução fosse uma repetição do ciclo que eu vivenciei na outra instituição. Acho que aqui [UFFS] até a gente lucra mais nisso porque nessas outras instituições a gente estava sobrecarregado, tinha maior carga horária, não conseguia fazer grupos de estudos intercursos, trocar experiências... [...] E eu acho que a nossa instituição ainda está num tamanho que facilita isso. (Transcrição da entrevista de Artur, concedida em 02/05/2019)*

Ao mobilizar este reconhecimento dos diferentes contextos, Artur também explicita em seu relato questões relacionadas às atividades informais de formação, ao contexto do colegiado em que atuava antes de ingressar na UFFS e à troca de experiências dentro da cultura profissional docente. Indagado sobre os desafios que visualiza na docência na UFFS, ele novamente revela um conhecimento do contexto do regime de trabalho da instituição que se traduz em um posicionamento sobre o assunto, destacando a operacionalização e burocratização no ensino superior como entraves ao processo educativo:

*Mas a gente ainda tem pouco diálogo com professores que dão as disciplinas do domínio conexo, por exemplo [...]. Há uma circulação muito grande desses professores. Eu acho que lotar um professor em uma disciplina, em um único curso, facilitaria o diálogo com esses professores. Porque senão um professor precisa circular em vários cursos, entender de várias disciplinas, precisa entender de vários cursos, negociar com vários colegiados... E as discussões operacionais com colegiados são pouco pedagógicas, não se discute essa dimensão nelas. Acho que essa permanência facilitaria as trocas e os diálogos. (Transcrição da entrevista de Artur, concedida em 02/05/2019)*

Dentro da dicotomia bacharelado/licenciatura que aparece com frequência nas falas dos participantes, Inácio alude ao conhecimento do contexto da instituição, ultrapassando o conhecimento do seu próprio colegiado, no que cita questões gerais do sistema de ensino superior que interferem na formação dos graduandos. Tece, ainda, considerações sobre a dificuldade da UFFS em formar seus professores para a docência na licenciatura, e os limites e desafios que a instituição enfrenta por força de leis e normativas, revelando um aspecto institucional de âmbito legislativo, que é mais amplo e impositivo:

*[...] em parte eu concordo com essa visão de que pode haver certo predomínio de formações de bacharelado dentro dos cursos de licenciatura. E aí a decorrência disso são todos os problemas que os cursos de bacharelado também têm: ter professores no ensino superior que não são formados inicialmente professores... Que nunca foram professores... Que não tiveram formação para ser professor. [...] Não sei também dizer, por exemplo, se os professores de Geografia saem mais bem formados porque nós somos majoritariamente licenciados, do que os professores de Ciências Sociais, porque lá eles têm menos licenciados no colegiado. (Transcrição da entrevista de Inácio, concedida em 16/04/2019)*

*Tem a ver um pouco com uma crítica que eu faço que é a dificuldade da universidade nos formar para trabalhar com licenciatura e mais: certa cegueira que existe por parte do poder público, que tem existido, sobre como deveria ser a formação. Às vezes eu acho que as decisões tomadas não dialogam efetivamente com o que a gente faz na universidade, com o que a gente tem condição de fazer. Mas como tem força de lei, se estabelece a lei e cumpre-se. E a gente faz isso. [...] E não teve nada, não teve nada... Nenhuma legislação, nenhuma política, nada, que encaixasse a formação dos professores que vão atuar nas universidades com essa formação que eles terão que, uma vez na universidade, desenvolver. Não teve. Não teve uma política, um adendo, um anexo, dizendo “incluam-se nos cursos de mestrado e doutorado das universidades que tem programas de pós-graduação disciplinas voltadas para a formação dos professores que vão atuar na universidade”. Não teve. (Transcrição da entrevista de Inácio, concedida em 16/04/2019)*

Reforçando a responsabilidade institucional no processo formativo e as dificuldades que se encontra nesse campo, Inácio afirma ainda que *“muitas das ações que aparecem, que são boas, que funcionam, vêm do espontaneísmo, das pessoas que se propõem a fazer isso, e não de estratégias, normativas, institucionais, organizadas [...]”* (entrevista realizada em 16/04/2019).

Ainda sobre o contexto institucional em que está inserido, Inácio relata a diferença de concepções existentes em termos epistemológicos entre os professores e a UFFS enquanto instituição, opinando de que essa falta de unidade conceitual afeta as formas de transmissão e produção de conhecimento no ato educativo.

*Acho que existe uma preocupação epistemológica. Essa preocupação epistemológica, ela está nos documentos fundantes da universidade [...] E é uma preocupação epistemológica compartilhada pelos dirigentes da universidade. O que não quer dizer que ela seja a preocupação epistemológica que nós professores compartilhamos. Aí ela é muito mais variada, e muitas vezes ela conflita com a preocupação epistemológica institucional. [...] E essa visão epistemológica que vem da instituição, que vem dessa gestão, sobretudo, ela está mais preocupada com uma visão um pouco idealizada do projeto original da universidade, do que uma preocupação, efetivamente, de natureza epistemológica, de discutir princípios, fundamentos, comprometer fundamentos para o desenvolvimento do trabalho que a gente faz. [...] Isso tem muitos impactos, tem muitos efeitos pra natureza do trabalho efetivo acadêmico. (Transcrição da entrevista de Inácio, concedida em 16/04/2019)*

A docente Natália, ao ser solicitada a recordar momentos formativos de promoção dos conhecimentos relativos aos contextos da instituição, afirma que a interação com seus pares nestes momentos revelou uma elitização institucionalizada no ensino superior federal público como um todo:

*[...] ainda há um discurso elitista extremamente nefasto, que se faz presente. E não só na UFFS. Estou falando dela porque é onde eu estou. Mas ainda se vê isso no ensino. [...] E sabe por quê? Porque os professores vêm da elite. Pouquíssimos professores sabem o que é dar aula, e eu volto a te colocar, no ensino fundamental, no ensino médio. Públicos. Pouquíssimos professores. Então essa visão de elite ainda se faz presente. (Transcrição da entrevista de Natália, concedida em 09/04/2019)*

Simone destaca em seu depoimento a responsabilidade da UFFS na formação dos profissionais docentes que nela atuam por meio do fomento de políticas e programas de formação permanente para docentes universitários, independentemente se formadores de professores ou bacharéis, e cita o PDI como documento de caráter normativo em que a instituição assume este compromisso, documento já analisado na seção 4.1.4 (*Universidade Federal da Fronteira Sul*) deste trabalho.

*A universidade tem, então, a obrigação de oferecer isso. [...] Olhando para uma universidade que está preocupada com a formação dos profissionais que nela atuam. Aí eu estou falando, inclusive, para além da atuação no campo das licenciaturas. Dos formandos, dos professores, em todas as áreas da universidade. [...] Então pensar políticas nessa perspectiva, de formação permanente, oferecer cursos de especialização, ou disciplinas em programas de pós-graduação, pensando a formação permanente dos professores a partir da sua condição de trabalho, da sua prática pedagógica, organizando por exemplo os processos de planejamento dos professores como processos formativos, e não apenas como processos onde cada um apresenta seu plano. [...] Para a UFFS isso é muito sério porque ela tem a formação de professores como um princípio fundamental e como compromisso fundamental da instituição. Se você pegar o PDI da instituição, vai encontrar lá: um dos compromissos mais severos dessa instituição é a formação de professores. Então ela precisa pensar políticas para a formação de professores que formam professores. (Transcrição da entrevista de Simone, concedida em 17/04/2019)*

Voltando-nos novamente para a pergunta que encerra o questionário aplicado aos docentes, “Em que medida as ações de formação que frequentou na UFFS contribuíram para o seu desenvolvimento e prática profissionais?”, contabilizamos oito marcações na opção de resposta “*Levaram-me a refletir sobre o papel da universidade na formação profissional de futuros professores*”. Esta é a opção de resposta que mais recebeu marcações (quase a metade dos dezessete professores que responderam ao questionário), o que evidencia uma concepção dos docentes formadores acerca da importância e centralidade da UFFS na organização de processos formativos que articulem e promovam diferentes aspectos do conhecimento profissional inerente à docência em cursos de licenciatura.

Relativamente ao reconhecimento dos contextos institucionais e da relevância que assumem no ensino superior, encontramos, nas sistematizações de formações docentes

organizadas pelo NAP em 2014, elementos que evidenciam que ainda há interesse na temática e espaço para discussão e desenvolvimento desta:

*Lugar das Ciências Sociais nas licenciaturas*

(Demandas de formação do colegiado de Ciências Sociais, 2014)

*Debate para repensar a avaliação institucional, ou seja, potencializar as discussões a partir da autoavaliação institucional, realizada pelo CPA, cujos relatórios e registros e registros devem ser conhecidos, debatidos e servir de subsídios para que a universidade defina sua trajetória presente e futura.*

*Discutirem-se as diretrizes institucionais sobre o ensino de graduação.*

*Proposta curricular de outras universidades reorganizadas a partir das últimas políticas internacionais.*

(Demandas de formação do colegiado de Pedagogia, 2014)

Também em resposta à pergunta número 21 do questionário, acerca de temáticas pouco desenvolvidas nas formações da UFFS, o Docente O, em 23/03/2019, registra que julga relevante atividades de formação “sobre o sistema de avaliação do MEC (ex.: ENADE)”.

Dentro da temática do contexto institucional, o contexto institucional imediato, ou seja, da própria UFFS, conta com ações de formações pertinentes que auxiliam os formadores a entenderem sua instituição de atuação. Surge, entretanto, a sugestão de que o processo formativo da instituição seja mais sistemático e organizado, não apenas na promoção deste conhecimento institucional, mas sim, de todos os demais conhecimentos necessários à prática do formador de professores. O reconhecimento desta necessidade advém de uma reflexão e reconhecimento profundos acerca do espaço em que o formador atua.

Dentro da perspectiva de um contexto institucional mais amplo, que ultrapassa a esfera da UFFS e envolve órgãos educativos superiores aos quais ela se subordina, há o reconhecimento de entraves ao processo de ensino, como diretrizes que não dialogam efetivamente com as necessidades dos alunos ou com as necessidades dos próprios formadores.

#### 4.3.4.4. Contexto regional

O contexto regional aqui identificado refere-se ao conhecimento do impacto que as peculiaridades da região em que a UFFS se insere provocam no trabalho do docente formador,

como arranjos produtivos locais, mercado de trabalho, perfil profissional requisitado, indicadores de desenvolvimento socioeconômico, relações sociais e políticas, especificidades geográficas, entre outros.

O Docente H, em 18/03/2019, alude a este contexto em resposta à pergunta número 7 do questionário, “Qual o tema aprofundado no trabalho desenvolvido em sua maior titulação?”, indicando a temática “*Diferenciação e fragmentação socioespacial em metrópoles*” como sua pesquisa de doutorado.

O professor Artur, ao ser questionado sobre qual é o impacto social que vislumbra nas formações da UFFS, acredita que a oferta de formação da instituição, inclusive a inicial, para seus alunos egressos, passa, de fato, por uma variável regional:

*Quando foi feita a escolha lá atrás pelos cursos que a universidade iria ofertar, quem pensou nas licenciaturas – e aqui ficou mais a área de humanas assim como outros campi têm as licenciaturas mais na área das ciências da natureza, das exatas – pensou, provavelmente, que a gente precisaria fazer uma revolução do ponto de vista da educação nessa região. [...] As universidades comunitárias foram, durante muito tempo, as responsáveis pelos cursos de formações de professores, mas esses cursos de formação de professores acabaram não se tornando sustentáveis. Aí nesse contexto surge a oferta a distância, com bastante intensidade, que incorporou uma formação de professores, digamos assim, muito mais light, infelizmente [...].* (Transcrição da entrevista de Artur, concedida em 02/05/2019)

Essa parte do depoimento de Artur é validada pelo Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da UFFS, quando neste encontramos exposto que a escolha de cursos de licenciaturas na UFFS acontece por questões regionais e de valorização da carreira do magistério (UFFS, 2019).

A professora Simone aponta em sua entrevista que o conhecimento dos contextos, especialmente os regionais, embora necessário, é pouco trabalhado, e efetua ainda uma conexão com outros tipos de conhecimentos, como o do perfil do egresso, que tangencia o conhecimento dos contextos dos alunos e de suas características.

*O que significa, por exemplo, o estudante desta região do Brasil? Que é, majoritariamente, o estudante que vai para a [universidade] federal. Tem até pesquisas sobre isso, mas a gente escuta às vezes algumas coisas, até de corredor, digamos assim, que dão a entender que temos uma inteligência menor indo para a universidade. Então revela, de fato, a necessidade de um saber professoral.* (Transcrição da entrevista de Simone, concedida em 17/04/2019)

Seguindo nesta direção, outro excerto do diálogo com Simone expõe uma faceta de conhecimento sobre o contexto regional no que diz respeito às *percepções* regionais acerca do

processo educativo e dos alunos da região, revelando o que ela acredita ser uma concepção ontológica típica da região, e que ecoa a colocação da docente Natália na qual denuncia a elitização do ensino superior.

**William:** *Há uma questão ontológica na base disso, então, envolvendo a concepção de ser humano que existe na região?*

**Simone:** *Ontológica, exato. Essa questão está na base. Quer dizer, há uma impressão de que, nesta região, você tem um “menos”. Um “ser menos”, como diria o Paulo Freire.*

**William:** *Talvez por sermos uma região interiorana, com muitos alunos filhos de agricultores? Ou cuja família está apenas há uma geração longe da zona mais rural ou fora da agricultura, então se pensa que é uma educação ruralista, do campo?*

**Simone:** *E mesmo que fosse do campo, como se a educação do campo fosse uma coisa menor.*

**William:** *Como se qualquer educação servisse, ou como se no campo se precisasse de menos conhecimentos?*

**Simone:** *Exato. Essa é uma coisa que a gente escuta com certa frequência: essa coisa do “nível”, entre aspas, do “nível” de competência ou habilidade para aprender dos estudantes da UFFS. Mas têm coisas que devem vir antes de se pensar o “nível” [...].*

(Transcrição da entrevista de Simone, concedida em 17/04/2019)

Ao ser questionada se visualiza debates e discussões a nível institucional que mobilizem um conhecimento sobre a realidade social dos acadêmicos da UFFS, a docente Natália evidencia a questão regional em sua fala, fazendo a ressalva: *“Acho que sim, pela própria localização da UFFS, muito embora nós tenhamos muito que caminhar [...]”* (depoimento concedido em 09/04/2019).

Em acordo com o que é sugerido por Natália, encontramos uma resposta à pergunta número 21 do questionário, relativa às temáticas de formações ofertadas pela UFFS que carecerem de maior desenvolvimento, na qual um dos respondentes referencia essa subcategoria tangente às especificidades regionais do trabalho educativo, indicando *“Desigualdades sociais”* (Docente N, 22/03/2019) como temática que necessita ser melhor discutida nos processos formativos da instituição.

A análise do material relativo ao conhecimento do contexto regional dentro da profissional docente evidencia, assim como no conhecimento dos contextos dos alunos, variáveis eminentemente socioeconômicas, além do desvelamento de concepções subjetivas compartilhadas pelos docentes acerca do que é o aluno da região e como a educação da região deve se configurar.

#### 4.3.5. O conhecimento das bases filosóficas e valores da educação

A última categoria de conhecimento examinada neste trabalho é a mesma descrita por Shulman (1987), que diz respeito às **bases filosóficas e valores da educação**. Esta categoria foi subdividida em três subcategorias que emergiram do material empírico: a) finalidades do processo educativo, b) dimensão política do processo educativo, c) dimensão ética da docência.

##### 4.3.5.1. Finalidades do processo educativo

Dentro das bases filosóficas da educação, a primeira subcategoria que encontramos é a que remete a um conhecimento de ordem teleológica, ou seja, de desvelamento das finalidades do processo educativo, para que, quem serve e por que serve.

Na cronologia de ações de formação docente ofertadas pela UFFS e elencadas no Apêndice C, identificamos quatro atividades formativas relativas às finalidades do processo educativo, neste caso, todas com ênfase no ideário de educação popular ao qual a universidade se propõe: a “*Palestra ‘O Educador Popular’*”, promovida em 06/12/2011; a “*Palestra ‘Educação Popular’*”, que contou com duas edições, em 15/02/2012 e 27/05/2013; e a atividade “*Currículo e Universidade Popular*”, realizada dia 28/05/2013.

Retomando fala anterior do docente Artur, na qual explicita sua visão do contexto regional em que a UFFS se insere, ele também adentra a questão das finalidades do processo educativo, das finalidades que a universidade almeja enquanto referência regional. Instado a aprofundar seu discurso sobre esta percepção acerca da promoção de conhecimentos relativos às bases históricas e filosóficas da educação dentro das atividades formativas, ele mobiliza a discussão para o campo epistemológico da práxis, refletindo sobre a própria finalidade do curso ao qual se vincula na instituição, sobre qual é a função social do conhecimento produzido e como este conhecimento se articula à prática social dos sujeitos.

*Quando a universidade surgiu, ela surgiu com a finalidade de cumprir uma lacuna estatal aqui na região, mas também de vislumbrar uma mudança na nossa matriz produtiva, uma substituição gradativa. Porque é uma lógica que valoriza muito o trabalho e não discute questões do ponto de vista de que se esse trabalho é um trabalho que emancipa, que faz do sujeito um sujeito crítico, e tudo mais. Eu acho a gente muito limitado, não fazemos reflexões sobre isso. Que horizontes nós estamos apresentando para os alunos? (Transcrição da entrevista de Artur, concedida em 02/05/2019)*

*Então talvez a gente só tenha condições de fazer uma avaliação do quanto nós avançamos nessa dimensão epistemológica a partir da práxis, né? E eu acho que isso está muito presente, porque o próprio sentido das Ciências Sociais está muito na desnaturalização das respostas do senso comum. Então, acho que a dimensão da formação do sujeito, ela é intrínseca à formação técnica. (Transcrição da entrevista de Artur, concedida em 02/05/2019)*

O docente Inácio expressa que o mestrado e o doutorado não são formações específicas para a docência em nível superior, tanto a nível de formadores de bacharéis como de formadores de professores. Embora a LDB (BRASIL, 1996) priorize tais modalidades para a finalidade de formação de docente universitários, o professor ressalta que esses níveis de ensino assumem o caráter de formação para pesquisa. Identifica, também, lacunas nos currículos de pós-graduação que são reflexos da finalidade que as instituições delineiam para estes percursos formativos:

*O mestrado e doutorado não formam professores, formam pesquisadores. E não é por causa da aceleração da formação que isso foi ficando pior, porque isso nunca foi bom, na verdade. Mesmo antes, quando as pessoas podiam fazer o doutorado em sete ou oito anos, elas também não tinham disciplinas de Didática do Ensino Superior, por exemplo, para que as pessoas tivessem condição de uma vez formadas mestres ou doutores irem atuar nas universidades como professores. Ou mais: como professores que formam professores. (Transcrição da entrevista de Inácio, concedida em 16/04/2019)*

Ao responder sobre pergunta a respeito da mobilização de conhecimentos relativos aos contextos dos alunos, da instituição e da própria região, Natália chama a atenção para a responsabilidade sociopolítica da universidade, deve possuir um entendimento claro das finalidades do processo educativo e das variadas dimensões que a educação abrange na formação dos sujeitos:

*E a universidade federal, qualquer que seja, é um campo fértil para esse tipo de implantação e, vamos dizer assim, de passos para pensar na formação do professor que forma. [...] O problema é olhar a nossa responsabilidade que está pra além dos conhecimentos específicos, pra essa dimensão epistemológica, é olhar um pouquinho as questões ligadas a quem são os nossos alunos, o que que eu estou fazendo na sala de aula, será que eu tenho clareza da minha responsabilidade política, social, humana? (Transcrição da entrevista de Natália, concedida em 09/04/2019)*

Reafirmando o papel do Fórum das Licenciaturas, Simone relata como esta atividade a fez mobilizar-se para tentar entender o impacto de sua atividade docente e a natureza social do que ela produz a nível regional, advogando, por formação e trajetória profissional, por uma educação que preze pela qualidade e pelo cumprimento de seus objetivos, sem, contudo, esquecer o elemento humano inerente ao processo educativo, cujo desenvolvimento humano e social é finalidade última da educação:

*E o Fórum das Licenciaturas, que é esse espaço criado a partir dessa política, é um excelente lugar para a gente fazer esse movimento, que a gente não conseguiu fazer. Que é analisar o impacto social daquilo que é a nossa ação educativa aqui na região.* (Transcrição da entrevista de Simone, concedida em 17/04/2019)

*Como que a gente pode, por exemplo, sem perder a qualidade do processo formativo, também pensar o processo de organização pedagógica para que esse estudante, de fato, acesse o conhecimento e permaneça na universidade. Se sinta vivo na universidade.* (Transcrição da entrevista de Simone, concedida em 17/04/2019)

Simone aprofunda a reflexão sobre a finalidade do processo educativo na universidade, ao explicitar que “[...] têm coisas que devem vir antes de se pensar o “nível”: o que é o humano? Como aprende o humano? Como que o humano se torna humano?” (entrevista concedida em 17/04/2019). Ela enfatiza a dimensão humana do processo educativo, indagando-se a partir de reflexões sobre as especificidades regionais dos alunos e as concepções ontológicas que permeiam a educação na UFFS, aludindo ao conceito de “nível”, abordado anteriormente em fala sua interpretada na subcategoria de conhecimento dos contextos regionais.

Em resposta à pergunta do questionário que indaga sobre temática de pesquisa desenvolvida para obtenção de sua maior titulação, O Docente F, em 02/12/2018, escreveu “*Cotidiano e educação*” como temática, indicando uma pesquisa sobre a imbricação do processo educativo nas diferentes esferas da vida cotidiana.

Quatro devolutivas à pergunta final do questionário, relativa às contribuições percebidas ao desenvolvimento docente advindas dos processos formativos ofertados pela UFFS, assinalaram a opção “*Levaram-me a modificar o meu modo de pensar sobre a formação de futuros professores e sobre o papel que assumo neste processo*”. Essas respostas podem ser interpretadas de duas maneiras: a) que há uma evidente preocupação e reflexão por parte dos docentes acerca da finalidade de seu processo educativo, que neste caso é *formar professores*; b) sugere que a finalidade do processo educativo institucional ao promover as formações, ou seja, *formar formadores*, também vem encontrando certo êxito.

O Docente G, em 13/12/2018, respondeu à pergunta número 21 do questionário, “Quais temáticas relevantes de seu ponto-de-vista foram pouco desenvolvidas nas atividades que frequentou?”, indicando “Saberes e natureza da educação” como temática carente de maior discussão.

A necessidade de um aprofundamento acerca deste conhecimento aparece, também, em demanda de formação docente sistematizada ao NAP em 2014 pelo curso de Pedagogia, anteriormente já explicitada, na qual identificamos o fragmento “*concepções de ensino*”, que podemos interpretar, contextualmente, como uma menção às concepções que permeiam o processo educativo, e, portanto, suas finalidades.

O escrutínio dos dados relativos ao conhecimento das finalidades do processo educativo revela o desenvolvimento dessa faceta do conhecimento das bases da educação a partir das formações e espaços formativos propiciados pela UFFS, especialmente dentro da proposta de educação popular sobre a qual a universidade se constrói. Também se destaca a componente da valorização da responsabilidade do professor formador no processo de construção de um sistema educativo mais humano e capaz de promover o desenvolvimento social.

#### 4.3.5.2. Dimensão política do processo educativo

As finalidades e funções da educação acabam ficando, dentro do tecido social, inexoravelmente atreladas às questões políticas, não meramente políticas partidárias, mas, sim, às questões da política enquanto território de disputa e de poder que se inserem dentro do currículo e das instituições formadoras, e que constituem segunda categoria das bases filosóficas da educação, intitulada aqui dimensão política do processo educativo.

Três docentes efetuaram pesquisa para obtenção de título máximo em temática tangente a este conhecimento, conforme verifica-se nas seguintes respostas à pergunta número 7 do questionário, “Qual o tema aprofundado no trabalho desenvolvido em sua maior titulação?”:

*Filosofia política* (Docente C, 28/11/2018)

*Avaliação de políticas públicas* (Docente L, 19/03/2019)

*As políticas de governo identitário na Educação* (Docente M, 20/03/2019)

(Respostas ao questionário)

Relativamente à questão 20 do questionário, sobre temáticas de destaque e relevância nas formações promovidas pela UFFS, o Docente P, em 25/03/2019, assinalou o desenvolvimento de um conhecimento relativo ao aspecto político da educação inclusiva, respondendo: “*Inclusão de pessoas com deficiência no Ensino Superior e Educação Básica*”.

A professora Natália cita em seu depoimento a dificuldade de explicitar para os professores em formação o papel *político* que o professor assume dentro da formação docente, independente se de nível básico ou superior:

*O primeiro grande desafio que eu vejo é você tentar mostrar de uma forma tanto epistemológica quanto didático-pedagógica, a importância política da formação do professor. [...] Pouco se tende à questão política, mais se tende à questão didática-pedagógica e se esquece de fazer essa articulação entre o político, o social e o didático-pedagógico.* (Transcrição da entrevista de Natália, concedida em 09/04/2019)

Retomando fala do depoimento de Simone, na qual a docente destaca a importância do Fórum/Conferência das Licenciaturas, identificamos no discurso um elemento político mobilizado a partir desta ação específica de formação para professores nas licenciaturas da UFFS, quando afirma que a atividade ajudou a ela e seus pares a “*se explicitar, com o respeito devido, compreendendo a educação como campo de disputa*” (entrevistada em 17/04/2019).

Embora explicitado por mais de uma participante da pesquisa como conhecimento mobilizado por intermédio de formações ofertadas pela UFFS, alguns dados oriundos do material empírico revelam que ainda há demanda por formações sobre esta temática (política do processo educativo). Uma resposta à pergunta do questionário sobre quais temáticas poderiam ser melhor desenvolvidas nas formações da UFFS, identifica a faceta política do processo educativo ao sugerir “*Políticas públicas na formação inicial*” (Docente P, 25/03/2019) denotando a insuficiência, na opinião deste respondente, da promoção deste tipo de conhecimento acerca das políticas educacionais como um todo, embora anteriormente tenha citado as políticas de inclusão como destaque das formações da instituição.

Nas sistematizações de demandas de formação docente registradas formalmente ao NAP, identificamos três entradas que reiteram a necessidade da compreensão e formação na dimensão política do processo educativo:

*O papel do professor da Gestão Democrática* (Colegiado de Geografia, 2012)

*Política da educação Superior e governo Lula e Dilma* (Colegiado de Ciências Sociais, 2014)

*Pensamento crítico* (Colegiado de Geografia, 2014)

O conhecimento da dimensão política da docência aparece no material empírico em múltiplas facetas, com especial relevância para o chamamento aos professores para que tenham consciência de seu papel enquanto atores políticos da sociedade e que instiguem seus alunos, futuros professores, a construir esta mesma consciência.

#### 4.3.5.3. Dimensão ética da docência

Como última subcategoria, evidenciamos a dimensão ética da docência, ressaltando os valores individuais e coletivos construídos sobre a importância da educação e do ensino dentro da sociedade. O docente Artur cita essa faceta de responsabilidade ética pessoal do trabalho docente enquanto formador de professores. Ao término de seu depoimento, quando o entrevistador lhe pergunta se gostaria de acrescentar algo que não tenha sido elencando nos itens estruturais da entrevista, discorre:

*Isso nos coloca numa posição de que é muito trabalhoso mesmo ser professor. Há a obrigação institucional e há nossa obrigação pessoal também. E não é fácil. [...] Isso, com dezoito anos de docência, eu aprendi. Não dá para “levar com a barriga”. A gente não se pode se fiar em coisas como: “ah, somos todos doutores” ou “ah, somos todos dedicação exclusiva” ... Isso não vai garantir nada. Eu não tenho garantia de que a aula que eu estou dando vai durar mais cinco anos... (Transcrição da entrevista de Artur, concedida em 02/05/2019)*

Esta dimensão ética da docência não é explicitada nos outros depoimentos, nem nas devolutivas à pergunta do questionário “Dentre as ações que você participou qual(is) a(s) temática(s) que considerou mais relevante(s)?”.

Entretanto, em resposta à pergunta do questionário que solicita aos participantes do estudo elencarem quais temáticas de formação poderiam ter sido melhor desenvolvidas nas atividades da UFFS, o Docente H, em 18/03/2019, cita “*Ética profissional docente*” como temática a ser mais trabalhada e discutida.

Também nas sistematizações de demandas por temáticas de formação do ano de 2014, duas referências do colegiado do curso de Geografia reconhecem a necessidade da discussão e promoção deste conhecimento nas formações da UFFS: “*Ética na pesquisa*” e “*Posturas éticas nas relações em sala de aula*”.

As demandas registradas formalmente junto ao NAP da UFFS e nos questionários que aplicamos no estudo demonstram que há um movimento de reconhecimento da importância e necessidade da promoção de um conhecimento no que concerne à base ética do trabalho docente no ensino superior.

#### 4.4. DISCUSSÃO DAS CATEGORIAS DE CONHECIMENTOS DOCENTES PROMOVIDOS NAS FORMAÇÕES DA UFFS

A busca pelas categorias e subcategorias dos conhecimentos docentes anteriormente interpretadas converteu-se em grande desafio para a análise das evidências empíricas. Mesmo sob a égide da sólida e academicamente bem aceita categorização teórica de Shulman (1986, 1987), quanto mais nos debruçávamos sobre o material empírico, esmiuçando-o e procurando retomá-lo nas categorias já clarificadas, mais certezas emergiam, para nós, da assertividade de Roldão (2014) quando descreve a enorme complexidade do ato docente e a vasta gama de conhecimentos necessários à prática pedagógica.

No que concerne ao conhecimento pedagógico do conteúdo identificado por Shulman (1987), que aqui chamamos **conhecimento didático**, nossa análise evidencia a promoção dessa dimensão do conhecimento nas atividades de formação da UFFS para formação de professores formadores, com especial enfoque na Conferência das Licenciaturas. A conexão desta atividade ao saber didático aparece com certa proeminência no material empírico interpretado, especialmente nos aspectos relativos às *abordagens de ensino* e aos *processos de avaliação discente*, porque esta ação específica para os formadores de professores da UFFS oportunizou-os mobilizar múltiplos conhecimentos categorizados e subcategorizados nesta pesquisa.

A Conferência das Licenciaturas foi evidenciada nos depoimentos como importantíssima tanto pela sua relevância como pela sua duração verdadeiramente contínua, ao longo de dois anos, e que acabou convertendo-a em formação permanente a serviço do desenvolvimento profissional dos formadores, dentro da perspectiva de que formação continuada não pode ser aligeirada, mas sim, levar seu próprio tempo bem como respeitar o tempo dos docentes (GATTI; BARETTO, 2009). Outro aspecto positivo da Conferência é que ela colocou os professores como atores centrais de seus processos formativos, conforme preconiza Ponte (1994).

Na dimensão dos conhecimentos didáticos a perspectiva relacionada às abordagens de ensino destinadas a acadêmicos com necessidades especiais constituiu-se em temática fortemente valorizada na formação de formadores de professores (BAZON et al., 2018). Nossa análise evidenciou a preocupação, em nível de instituição, com o ensino ofertado e com as necessidades de aprendizagem e desenvolvimento desses alunos. Este aspecto foi evidenciado pela quantidade de oferta de ações sobre esta temática, pelo reconhecimento da importância e dessa especificidade nos depoimentos dos docentes participantes do estudo e pela efetividade que estes percebem nas formações promovidas pela UFFS, em consonância com a importância da temática para a formação de formadores.

Houve, também, um direcionamento das formações de caráter didático a elementos mais instrumentais do trabalho docente (MELO, 2010) como a utilização de telas interativas e sistemas de apoio ao ensino e gestão deste, como o Moodle. Atividades técnicas envolvendo esses recursos foram promovidas com frequência e com reprises, em virtude da necessidade dos professores que iam chegando à instituição e devido ao apontamento dos professores já estabelecidos sobre a importância destes recursos tecnológicos para suas práticas pedagógicas.

Sobre os *processos de avaliação*, segundo aspecto didático abordado neste estudo, as evidências mostraram que a mobilização da adaptação das metodologias de avaliação ocorre muito em função do perfil dos alunos e das turmas, tangenciando o que Shulman (1987) caracteriza como o conhecimento sobre os alunos e suas características, que influencia diretamente a escolha de metodologias de ensino e de avaliação, materiais e posturas por parte do educador.

Ainda relativamente aos conhecimentos didáticos, agora relacionados à identificação e modos de diagnosticar e de se trabalhar sobre as *dificuldades dos alunos*, não identificamos oferta de formações nesse sentido nem menções propositivas no material empírico, embora haja, do lado docente, reconhecimento da importância do desenvolvimento deste conhecimento.

A oferta de ações formativas focadas nos estudantes esteve muito mais no campo do reconhecimento e do tratamento das características dos alunos, novamente aludindo ao conhecimento dos *contextos dos alunos* do que no campo do desenho de estratégias para dirimir suas dificuldades, como as enfrentadas com determinados componentes curriculares, por exemplo. Observa-se aí, inclusive, um ponto a ser explorado como possível causa de evasão, uma questão que é explicitada no material empírico como uma preocupação não só de nível institucional, mas também compartilhada pelo corpo docente.

Embora destacadas como ponto positivo e relevante das formações promovidas pela instituição, conforme verifica-se na interpretação das evidências empíricas, a dimensão didática

é citada como um conhecimento que poderia ser mais explorado nas formações docentes ofertadas pela UFFS. O que evidencia a importância que a tônica assume para os professores formadores é o fato de que mesmo existindo oferta e adesão, eles clamam por mais.

E conforme observado nos depoimentos colhidos, isto também pode ser explicado pela ênfase dos processos de formação para obtenção de títulos (graduação e pós-graduação) na faceta descrita como **conhecimento do conteúdo** (SHULMAN, 1986; 1987), o primeiro e, talvez, mais sólido conhecimento que os professores desenvolvem em suas trajetórias.

Além disso, é importante frisar que essa dimensão específica do conhecimento não apareceu em frequência suficiente que justificasse sua análise em categoria separada. Soma-se a isto o fato de que colhemos depoimentos de docentes que, embora englobados em uma mesma grande área do conhecimento, possuem trajetórias de formação e atuações marcadamente diferenciadas, o que dificultaria uma análise cuidadosa desta componente do seu conhecimento profissional. Reforça ainda nossa decisão consciente de não analisar o conhecimento do conteúdo, o fato de que nas demandas de temáticas de formação docente registradas junto ao Núcleo de Apoio Pedagógico (NAP) do *campus* Chapecó no primeiro quadriênio de existência da UFFS e a que tivemos acesso neste estudo, não identificamos solicitações dos colegiados das licenciaturas sobre formações teóricas acerca de suas disciplinas específicas. Os depoimentos evidenciam, inclusive, que a pós-graduação *stricto sensu*, citada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) como propedêutica ao ensino superior (BRASIL, 1996), acaba assumindo caráter formativo em pesquisa em detrimento da formação pedagógica para docência no ensino superior.

Ainda sobre a LDB (BRASIL, 1996), destaca-se que ela não obriga o professor de nível superior a efetuar estágio de docência para tal. Conforme citado nos depoimentos, mesmo quando este estágio ocorre, não é suficiente. Se ao futuro professor universitário é facultado o estágio em qualquer dos níveis e muitos dos professores atuantes no ensino superior são, por formação inicial, bacharéis e não licenciados, há de se perguntar se os legisladores esperam que a formação pedagógica ocorra de forma espontânea, como apontado nas entrevistas quando os docentes foram instados a elencar os desafios que enfrentam como formadores de professores.

Mediante tais constatações, ficou explícita a carência de um conhecimento didático mesmo para formadores licenciados, lacuna oriunda da ausência de disciplinas específicas na pós-graduação para a preparação à docência no ensino superior e do fato de que os estágios de docência não cumprem seu caráter preparatório à tarefa.

Se a dimensão específica do conhecimento é a mais favorecida nos percursos formativos dos docentes formadores da instituição, nada mais natural que haja grande demanda em uma

formação didática, de modo a gerar o equilíbrio entre conteúdos e práticas pedagógicas preconizado por Roldão (2007). Assim, os docentes entrevistados acabaram direcionando muito de suas formações continuadas para o campo da didática, de modo a mitigar as fragilidades neste conhecimento.

Relativamente ao conhecimento pedagógico geral, que transcende a jurisdição do conhecimento pedagógico do conteúdo (SHULMAN, 1987), que nomeamos aqui simplesmente **conhecimento pedagógico**, percebemos a mobilização tanto pessoal quanto institucional na promoção deste conhecimento docente.

Houve oferta institucional de formações para o desenvolvimento de reflexões acerca das *teorias pedagógicas* que subsidiam a didática (SHULMAN, 1987; MELO, 2010), como pudemos aferir na interpretação. Há destaque especial no campo das atividades institucionalizadas novamente para a Conferência das Licenciaturas, promotora de conhecimentos também de ordem pedagógico-teórica. Também destacaram-se no fortalecimento de conhecimentos de teorias pedagógicas as atividades de revisão dos Projetos Político Pedagógicos (PPC's), documentos que guiam o processo de construção pedagógica de cada curso (UFFS, 2019), e que consolidaram-se como atividades que extrapolaram o escopo do conhecimento curricular.

A promoção de formações teórico-pedagógicas, em conjunto com as formações didáticas propriamente ditas, ou seja, a articulação e organicidade entre o que Shulman (1987) diferencia como conhecimento pedagógico geral e conhecimento pedagógico do conteúdo, é essencial para que a práxis (KOSIK, 1987), enquanto unidade entre teoria e prática possa emergir no processo educativo e no desenvolvimento profissional dos formadores.

Além das reflexões no campo das teorias pedagógicas propriamente ditas, surgiram nestes momentos de reflexão e discussão sobre os PPC's, com especial ênfase, os conhecimentos relativos à *profissionalidade docente*, no caso abordado nesta pesquisa, a profissionalidade do formador de formadores. Essa profissionalidade, conforme evidenciado na revisão de literatura (MAGALHÃES, 2016; MELO, 2010) e reiterado nos depoimentos, assume contornos específicos dentro dos cursos de licenciatura da UFFS. Assim, no caso daqueles professores que anteriormente haviam lecionado apenas em cursos técnicos ou bacharelados, se fez essencial um (re)conhecimento de sua profissionalidade e de seus papéis na universidade.

Neste sentido, foi importante não apenas a revisão dos PPC's de modo a se adequarem melhor a um perfil profissional de formando licenciando, como também a Conferência da Licenciaturas. Juntas, afinaram as concepções teóricas e metodológicas dos docentes dos cursos de licenciaturas da UFFS *campus* Chapecó e reforçaram para estes, seu necessário

comprometimento pessoal com a formação de novos educadores, aspecto do conhecimento docente que também diz respeito às finalidades do processo educativo e valores da educação (GATTI; BARRETTO, 2009). Também encontramos elementos que apontam para uma preocupação dos docentes com a Pedagogia enquanto campo teórico do saber, por meio da análise de alguns apontamentos feitos acerca da importância e da centralidade do trabalho de alguns de seus principais teóricos.

Dentro das ações informais e/ou espontâneas de formação que os docentes se envolveram, destacaram-se os processos relativos à *cultura profissional docente*, nos quais estes efetuaram trocas entre si, por meio do diálogo, partilha e colaboração. Além disso, o processo de desenvolvimento profissional de formadores não se constituiu apenas em processos formais ou institucionalizados de formação (MARIN, 1995), uma vez que os professores revelaram ter desenvolvido novos conhecimentos em suas interações sociais, buscando subsídios fora do contexto da universidade para refletirem sobre sua prática pedagógica. Esse tipo de processo formativo explicitado acabou assumindo grande relevância pois alçaram o formador ao posto de sujeito central e ativo de sua trajetória formativa (PONTE, 1994). Também vai ao encontro do exposto na revisão da literatura, especialmente em Magalhães (2016) e Pêsoa (2015), no sentido de que os maiores ganhos formativos ocorrem nos diálogos e nas ações e colaborações mais horizontais entre os professores.

Embora a UFFS tenha promovido momentos e espaços de planejamento para colegiados de professores, nos quais as trocas entre os pares aconteceram de forma mais intensa, há indicações nos depoimentos, a título de cobrança, no sentido de que a instituição poderia promover mais situações formativas baseadas na colegialidade docente. Os depoimentos também evidenciaram que há maior influência de instituições e grupos de pesquisa externos à UFFS no desenvolvimento de conhecimentos profissionais devido às trocas entre pares formadores.

Ao nos voltarmos para o **conhecimento curricular** (SHULMAN, 1986; 1987), a estrutura própria do currículo da UFFS, que divide suas matrizes curriculares de graduação nos chamados “domínios” comum, conexo e específico (UFFS, 2019), tem sido alvo de formações específicas, as quais os docentes reconhecem cumprir seu objetivo de mobilizar um *conhecimento relativo aos PPC's* e a especificidade que estes conhecimentos assumem na UFFS. A revisão destes documentos colocou-se, como não poderia deixar de ser, como atividade de destaque dentro da promoção do conhecimento relativo aos currículos dos Cursos para os docentes formadores. Citada recorrentemente no material empírico, a Conferência das Licenciaturas promoveu conhecimentos também no campo curricular, especialmente ao

culminar na construção de documentos basilares para a adequação dos currículos das licenciaturas da universidade, o que subsidiou teórica e metodologicamente a revisão dos PPC's, promovendo o fortalecimento crítico do currículo à luz do conhecimento experiencial adquirido pelos docentes (DUARTE; CARMONA; ESCORCIA, 2018; HAYDN, 2018).

Apesar da oferta constatada de formações sobre currículo e da proeminência da atividade de revisão dos PPC's, os depoimentos dos professores demonstram fragilidades com relação ao entendimento de determinadas componentes curriculares, como as práticas como componente curriculares e os estágios. Sobre as primeiras, mesmo após formações ainda não se chegou a consenso dentro dos colegiados sobre o que elas são e como devem ser implementadas. Quanto aos estágios supervisionados, também se revelam fontes de dúvidas; suscitam a mobilização de conhecimentos específicos, pois é preciso pensar no momento adequado para que ocorram e analisar quais docentes são os mais adequados à supervisão deles. Se o estágio é, como sinalizado pelos formadores, um dos maiores medos dos alunos, o conhecimento curricular deste revela-se como indispensável ao formador que supervisionará o estágio, como subsídio para a busca de estratégias que objetivem dirimir tais medos e auxiliar os alunos no processo.

Ainda com relação ao currículo e seus subsídios, o curso de Geografia demonstrou especial interesse na temática, conforme constatado pela forte demanda que este colegiado registrou junto ao NAP por formações que discutissem o currículo à luz de teorias filosóficas e sociológicas.

O medo dos acadêmicos em relação ao estágio supervisionado, observado pelos professores dos diversos Cursos, tem correlação com a próxima subcategoria de análise do conhecimento curricular, que é o *perfil profissional do formando*. Nem sempre há clareza para o aluno, conforme percepções dos professores formadores, de que o papel da licenciatura é a formação para docência no ensino básico. E mesmo entre professores há uma dificuldade na adequação metodológica à explicitação desse foco. Não raro, o entendimento de professores formadores acerca do perfil do profissional concluinte da licenciatura – ou seja, educador básico – só foi construído e solidificado ao longo da carreira por intermédio de processos formativos, como a revisão dos PPC's e os diálogos cooperativos e trocas de experiências com seus colegas formadores.

Nossa análise aponta que há uma dificuldade no fortalecimento desse aspecto do conhecimento curricular devido ao fato de que o ensino superior está muito focado na profissionalização restrita e no imediatismo do diploma. Os participantes do estudo advogam que existem dimensões do processo de formação dos professores que necessitam ser pensadas

antes da própria profissionalização docente, como um corpo de conhecimentos científicos sólido (SHULMAN, 1986; 1987), que seria o conhecimento de nível superior específico; e também uma dimensão humana, cultural e estética do processo que não deveria ser deixada de lado durante o processo formativo, mas que, entretanto, fica obscurecida quando o objetivo da graduação é pura e simplesmente a preparação para o mercado de trabalho.

Analisando a terceira subcategorização do conhecimento curricular dentro dos cursos de licenciatura, a *articulação ensino/pesquisa/extensão*, eixos cuja indissociabilidade é preconizada e incentivada por meio do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da instituição (UFFS, 2019), observou-se na listagem de formações ofertadas constante do Apêndice C uma ação isolada de formação promovida pela UFFS com ênfase na temática. Destarte, identificamos diversos apontamentos que indicam firmemente a necessidade de maiores discussões e orientações sobre a articulação do chamado “tripé universitário”, incorporando a pesquisa e a extensão não como elementos isolados na vida acadêmica, mas sim como estratégias de ensino (DUARTE, CARMONA e ESCORCIA, 2018; PÊSSOA, 2015; FREITAS, CARVALHO e OLIVEIRA, 2012).

A análise também evidencia que a articulação dos três pilares da educação superior dentro da prática docente universitária não se solidifica apenas em função de ações de formação, mas também em virtude do próprio avanço da trajetória profissional, que permite aos docentes uma maior reflexão e desenvolvimento de conhecimentos eminentemente práticos (MELO, 2010), por intermédio de vivências internas e externas à instituição a qual o docente se vincula, e também por meio de ações informais e espontâneas, que são tão importantes relevantes quanto as ações institucionalizadas (MARIN, 1995).

Shulman (1987) elenca dois conhecimentos sobre especificidades do ato educativo, o conhecimento das características dos alunos e o conhecimento dos contextos educacionais, que nesta dissertação unimos ao chamado **conhecimento dos contextos profissionais**. O primeiro contexto educacional que surgiu no material empírico foi o *contexto dos alunos*, composto pelas características pessoais e dos meios de origem dos discentes que impactam sua aprendizagem. Demanda, deste modo, um conhecimento docente que seja capaz de respeitar estas diferenças, aproveitá-las a favor do processo educativo, realocando seus conhecimentos e práticas, como preconiza Freire (1996). Conforme advogado por Bazon et. al. (2018) e Freitas, Carvalho e Oliveira (2012), o reconhecimento do aluno é importante no processo formativo e, neste sentido, percebemos que esta visão é compartilhada pelos docentes da UFFS.

A pesquisa indica que há um forte olhar dos docentes formadores da instituição para as características sociais e culturais dos acadêmicos da UFFS. Um primeiro reconhecimento

aponta para as diferenças socioeconômicas dos estudantes, em que muitos por necessidade, enfrentam a dupla jornada do trabalho diurno e estudo noturno, o que gera dificuldades, especialmente nos quesitos de tempo disponível e disposição física e mental para o processo de aprendizagem. Uma outra percepção diz respeito às mudanças comportamentais e cognitivas que acontecem rapidamente de geração para geração, o que acaba exigindo a revisão sistemática das práticas pedagógicas e dos próprios conhecimentos necessários à preparação de novos professores.

A complexidade inerente ao elemento humano transforma o conhecimento do contexto e das características pessoais dos alunos em elemento desafiador e altamente exigente aos professores (SHULMAN, 1987) formadores, os quais sinalizam que embora existam ações institucionais para desenvolvimento de diálogo sobre a temática, estas ainda não são suficientes, possivelmente devido à grande variedade de grupos humanos que a UFFS atende, como alunos trabalhadores, do campo, indígenas, haitianos. E como destacado nos depoimentos, o reconhecimento destas características dos discentes e como elas impactam suas vidas acadêmicas faz-se mister para o avanço e acolhida de temáticas como o enfrentamento da evasão no ensino superior, em consonância com os objetivos delineados no PDI que visam o acesso e a permanência de estudantes no ensino superior (UFFS, 2019).

O segundo contexto profissional que emerge na análise refere-se ao ator que está na outra extremidade do processo educativo, ou seja, o professor formador. Na análise desse aspecto, entretanto, o formador de professores não é tomado isoladamente como na profissionalidade docente, mas sim, dentro do contexto do corpo docente ao qual se filia, ou seja, olhamos aqui para o *contexto do corpo docente* de cada curso de licenciatura.

Um primeiro aspecto emergente no estudo com relação ao contexto profissional dos docentes que atuam em um mesmo curso de licenciatura aponta para as diferentes concepções que existem dentro destes colegiados. Relativamente ao foco do curso e do colegiado, predomina, ainda, uma visão bacharelista de ensino, mesmo em face da explicitação óbvia do objetivo de cursos de licenciatura ser a formação de professores. A adesão implícita a diferentes concepções impacta a coesão do trabalho docente coletivo dentro do curso, (NÓVOA, 1999), evidenciando, assim, a necessidade de um saber professoral capaz de observar e atuar sobre a profissionalidade docente coletiva e de tornar explícitos todos os conceitos e objetivos relacionados ao ato educativo.

Além das concepções internas de cada docente que integra o colegiado, os depoentes apontam que fez-se necessário, também, um conhecimento das trajetórias profissionais e acadêmicas de cada docente do colegiado: suas pesquisas, experiências docentes pregressas,

potencialidades e fragilidades, para que se pudesse distribuir melhor as disciplinas entre eles. Há relatos de que parte do medo dos estudantes em iniciar os estágios – como apontado no aspecto de conhecimentos sobre as dificuldades discentes do conhecimento didático – advém do fato de que em determinados cursos os professores nunca haviam falado para eles sobre estágio ou escola. Isto também advinha do fato de que os docentes responsáveis pela supervisão dessa componente curricular nunca haviam efetivamente trabalhado com estágio, nem nunca haviam entrado numa escola ou sequer se identificassem com a temática.

Dentro do conhecimento mobilizado sobre os colegiados docentes, nos quais se inserem, os participantes explicitam olhares que revelam resistências de seus pares à revisão de seus conhecimentos de conteúdo e metodologias de ensino e avaliação. A presente pesquisa avança na acolhida desta dimensão da constituição do conhecimento docente haja vista que na revisão sistemática da literatura não houve emergência desse tópico nas pesquisas desenvolvidas na última década.

Hierarquicamente superior às questões de alunos e professores, surge o *contexto institucional*, responsável por influenciar muitas das facetas assumidas por conhecimentos já discutidos anteriormente, como métodos de ensino e formas de avaliação, fragilidades discentes e docentes, construção e revisão dos PPC's, perfil profissional desejado, articulação do tripé universitário. Aqui há ainda uma nova ramificação: possui o contexto institucional micro, imediato, referente à UFFS; e o contexto macro, suprainstitucional, relativo aos órgãos e políticas aos quais a universidade se subordina.

No intuito do fortalecimento do conhecimento dos docentes a respeito da instituição em que atuam, o contexto institucional imediato, a UFFS ofertou com frequência uma atividade formativa de acolhimento e ambientação aos novos docentes da instituição, nas quais várias facetas do trabalho institucional foram explicitadas aos professores recém-chegados. Assim, a UFFS buscou superar uma limitação comum encontrada nas pesquisas sobre formação de formadores, que é a falta de comprometimento institucional com a formação dos seus professores (GATTI e BARRETTO, 2009). É um movimento que mitiga, também, a opressão da dimensão burocrática, apontada por Melo (2010) como impeditiva de uma maior dedicação do docente recém-chegado a uma instituição de se dedicar a outros aspectos de sua prática. Apesar da absoluta importância do conhecimento institucional, entretanto, é preciso que a universidade não privilegie a si mesma como *locus* único de desenvolvimento profissional docente (GATTI; BARRETTO, 2009). Outra questão que emerge nos depoimentos, acerca da UFFS, é a falta de unidade epistemológica entre a instituição e seus corpos docentes e a rotatividade dos membros de um colegiado por diferentes disciplinas, o que gera

descontinuidade prejudicial ao processo do ensino. É importante ressaltar aqui que a unidade epistemológica explicitada não se refere à uma única dimensão epistemológica para a prática, mas sim, expressa o desejo dos docentes de que houvesse maior sintonia entre os pressupostos epistemológicos dos docentes e das pessoas que ocupam cargos de gestão na instituição.

Olhando para os contextos inter e suprainstitucional, a revisão de literatura mostra o quanto demandas institucionais deslocadas das realidades e das necessidades dos cursos de licenciatura são nocivas ao processo de formação (SILVA, 2013). O material empírico mostrou uma percepção apurada dos docentes acerca das especificidades da UFFS em relação a outras instituições de ensino pelas quais passaram anteriormente, mobilizadas não somente pelas atividades de formação e acolhida pedagógica já citadas, mas também, pela própria inserção dos mesmos em grupos, comissões e pelo próprio avanço da carreira, que permite conhecer mais profundamente as instituições envolvidas no processo de ensino.

Outro aspecto que emerge, à guisa de denúncia, evidencia uma elitização institucionalizada no ensino superior brasileiro como um todo, que procura emular o modelo europeu de formação. Elitização cuja superação é apontada como necessária ao processo de formação de professores e formadores. Foi destacado, também, o desenvolvimento de um conhecimento relativo às políticas e instituições que regem os processos educativo, no qual os professores participantes apontam as impossibilidade e entraves gerados ao trabalho institucional imediato por conta de legislações e órgãos de educação de âmbito federal.

Finalizando a discussão sobre os contextos institucionais, a análise evidencia que apesar do esforço da UFFS para o fortalecimento do conhecimento dos docentes a respeito dela e de suas metodologias, valores e objetivos, muitas ações de reconhecimento das institucionalidades do processo educativo ainda surgem do espontaneísmo e da iniciativa individual ou coletiva dos docentes formadores. Vários participantes do estudo ressaltam, nesse tópico, a absoluta centralidade da universidade como promotora e articuladora do processo de desenvolvimento profissional docente (ZABALZA, 2004; GATTI e BARETTO, 2009).

Um último contexto que surgiu na observação das evidências empíricas é o *contexto regional*, das especificidades geográficas, econômicas e sociopolíticas da localidade onde a UFFS *campus* Chapecó está instalada; contexto, inclusive, já tangenciado em outros aspectos do conhecimento dos contextos profissionais, como o conhecimento dos contextos dos alunos. Novamente aludindo ao trabalho de Silva (2013), corroboramos a sua afirmação da absoluta necessidade da observância e estudo das variáveis geopolíticas que impactam o trabalho do docente formador.

A primeira variável que identificamos em nosso universo de pesquisa é a diversidade de alunos da UFFS *campus* Chapecó, localizada em uma região de terras e populações indígenas, que absorve um grande contingente de imigrantes haitianos, e cuja força da matriz produtiva está no agronegócio. Assim, estudantes indígenas, haitianos e oriundos do campo compõem um corpo discente bastante heterogêneo na instituição. Outra característica que surge na região é a grande quantidade de alunos oriundos das regiões rurais ou urbanas que necessitam enfrentar a dupla jornada trabalho/estudo, devido às atividades agrícolas da família ou pela necessidade de manter-se economicamente.

Essa diversidade revelou-se, em alguns depoimentos, não apenas desafio imposto aos docentes, mas, também, um fator que fez emergir as concepções ontológicas predominantes na região e seus impactos no processo educativo. Além dessas questões, tanto a análise do material empírico coletado junto aos docentes participantes do estudo como os achados no PDI da instituição (UFFS, 2019) demonstraram que os cursos de licenciaturas implantados no *campus* Chapecó são reflexo da análise da conjuntura regional da oferta de cursos e das necessidades locais. A análise do conhecimento relativos aos contextos educacionais dialoga com a importância crescente do mesmo, conforme evidenciado por Silva e Fernández (2015), e avança ao explicitar a necessidade deste em função do projeto de universidade federal ao qual a UFFS se propõe e seu papel de destaque na mesorregião.

A última categoria de conhecimentos docentes que surge no estudo é a mesma apontada por Shulman (1987), denominada aqui **conhecimento das bases filosóficas e valores da educação**. Um primeiro aspecto evidenciado refere-se à promoção de atividades de formação, desde os primórdios da UFFS, com ênfase em educação popular, o que denota um conhecimento e preocupação acerca das finalidades do processo educativo. Estabelece-se, inicialmente, uma interface com outro conhecimento, o do contexto regional, quando os depoentes explicitam suas concepções acerca das *finalidades do processo educativo*, das próprias licenciaturas, entrelaçadas com as necessidades da região oeste do estado de Santa Catarina (UFFS, 2019).

Outra dimensão promovida aos docentes e observada no material empírico diz respeito à questão epistemológica, sobre como o conhecimento se constrói na região e a que ele serve. Também a dimensão ontológica surge novamente, onde as concepções e percepções acerca do humano e de suas necessidades definem e redefinem as finalidades estabelecidas para a educação de nível superior na UFFS.

Dentro das bases filosóficas do processo educativo, identificamos oferta institucional e desenvolvimento de conhecimentos docentes na seara da *dimensão política do processo educativo*, apontada como inextricável à docência do formador de professores enquanto

educação e docência compreendidas como campos saudáveis de disputa (SAVIANI, 2011). Essa visão expressa-se, inclusive, no já discutido conhecimento curricular, no qual os docentes refletiram constantemente acerca do que incluem e excluem dos PPC's e dos porquês de suas seleções/exclusões. Políticas de inclusão, acessibilidade e identidade também são citadas com destaque dentro do aspecto político do processo educativo.

Demandas de formações docentes sistematizadas junto ao NAP evidenciam que a questão política carece de maiores formações, especialmente no campo da educação crítica e democrática, concebidas por Giroux (1997) e Saviani (2011) como tônicas essenciais ao debate de propostas educacionais com vistas à emancipação do professor enquanto ser intelectual, e como forma de não reduzirmos seu papel social à mero reprodutor alienado de conteúdos e técnicas.

Um último aspecto evidenciado na análise refere-se à *dimensão ética da docência*, que em última análise surgiria como desdobramento do posicionamento político, crítico e intelectual do educador (GIROUX, 1997; SAVIANI, 2011). A análise evidencia que, assim como o aspecto político, a componente ética da docência, enquanto compromisso pessoal e social do formador de professores, poderia ser melhor promovida nas formações ofertadas pela UFFS, observada a demanda de atividades sobre esta temática. As falas colhidas relacionadas à ética docente comungam com o reconhecimento de que a formação dos formadores requer compromisso e envolvimento tanto pessoais quanto institucionais.

A literatura revisada nesta pesquisa foi especialmente rica quanto às dimensões políticas e éticas, conforme observado nos trabalhos de Bazon et. al. (2018), Haydn (2018), Andrade (2016), Pêsoa (2015), Silva e Fernández (2015) e Silva (2013), o que, em diálogo com os achados oriundos de nossa pesquisa, nos leva a advogar por uma atenção especial a este aspecto muito vezes obscurecido do conhecimento profissional docente. Além disso, as evidências empíricas avançam a questão ao advogar por uma dimensão política não-partidária, ligada estreitamente ao ideário de educação popular ao qual a UFFS se propõe (UFFS, 2019).

E como também evidenciado pelo material empírico relativo ao conhecimento do contexto institucional, os docentes veem, além da própria responsabilidade ética no processo de formação, uma responsabilidade institucional de preparar mais adequadamente os formadores de professores (ZABALZA, 2004), quando elege a universidade como local principal e de excelência para a formação de professores.

#### 4.6. SÍNTESE DOS ACHADOS DA PESQUISA

A análise dos dados coletados evidenciou o desenvolvimento de diversas facetas dos conhecimentos profissionais docentes desenvolvidos nas atividades formativas proporcionadas pela UFFS, além de ter apontado sugestões e melhorias ao processo fomentado pela instituição.

Na dimensão dos **conhecimentos didáticos**, a pesquisa evidenciou a promoção de atividades relativas às *abordagens de ensino*, embora exista demanda por formações na tônica. Também os *processos de avaliação* foram aspecto desenvolvido nas formações institucionalizadas, porém em menor grau que as abordagens de ensino, e, conseqüentemente, com uma maior cobrança por mais ações que perspectivem o processo avaliativo. A questão do desenvolvimento de conhecimentos relativos à avaliação apareceu atrelada, também, às constantes revisões de práticas que o exercício da docência exige cotidianamente.

A respeito do *conhecimento das dificuldades dos alunos*, o estudo apontou que os professores desenvolveram esse conhecimento na vivência e no contato com os alunos, ao reconhecerem as disciplinas de cunho prático como as maiores dificuldades dos discentes. O estudo também demonstrou como a coordenação de curso converte-se em atividade formativa que facilita uma visão geral a respeito das dificuldades e medos dos alunos por parte de quem ocupa tal função.

Ao observamos o **conhecimento pedagógico** propriamente dito, voltamo-nos primeiramente para os conhecimentos das *teorias pedagógicas*, cujo desenvolvimento, segundo os participantes, requer mais ações de formações específicas. Sobre o *conhecimento da profissionalidade docente*, seu desenvolvimento mediu-se pela reflexão acerca das necessidades do formador de professores, que diferem daquelas dos formadores de bacharéis ou outros profissionais da educação, sugerindo, assim, uma profissionalidade docente mais específica e complexa para o formador. Houve ainda o reconhecimento de um alto grau de resistência a mudanças de práticas e de concepções dentro da profissão. Já no aspecto referente à *cultura profissional docente* destacaram-se as atividades formativas não institucionalizadas, como o autodidatismo, o diálogo, a partilha, a colaboração e a troca de experiências entre os pares. Assim, surgiu também a sugestão de que a universidade promova mais espaços e momento formativos capazes de propiciar estas vivências tão ricas e caras aos formadores.

O terceiro eixo de análise do trabalho foi o **conhecimento curricular**, apontado por Shulman (1986; 1987), com destaque ao *Projeto Pedagógico de Curso (PPC)*, que apareceu com proeminência, demonstrada pela quantidade de ações tanto institucionalizadas quanto

independentes voltadas ao entendimento deste artefato. A construção e a revisão dos PPC's converteram-se em atividades altamente mobilizadoras não só de conhecimentos curriculares, mas de vários outros, pois tais documentos orientadores abrangem em si diversas facetas do trabalho docente no ensino superior.

Um segundo aspecto observado no conhecimento curricular foi o relativo ao *perfil profissional do formando*, onde os participantes mobilizaram conhecimentos por meio da observação crítica do espaço em que atuam, o que os compeliu a cobrarem avanços capazes de suprir lacunas sentidas pelos professores e alunos, especialmente, no campo da integração das teorias às atividades práticas dos formandos. Finalizando o escrutínio dos dados a respeito do currículo, surgiu a *articulação ensino/pesquisa/extensão*, na qual a revisão de PPC destacou-se novamente como principal atividade formativa promotora de conhecimentos na seara.

O **conhecimento dos contextos profissionais** foi o eixo que se desdobrou em mais subcategorias, o que por si só evidencia sua complexidade e relevância. Emergiu no material um primeiro contexto, o dos *alunos* e de suas características, desenvolvido pelos professores por meio de suas percepções acerca das diferenças socioeconômicas e étnicas dos estudantes. Os docentes sugerem que há necessidade de maiores formações na área, de modo a entender melhor o impacto (especialmente na evasão) da falta de um conhecimento mais apurado sobre o perfil dos alunos.

Voltando-nos ao *contexto do corpo docente*, o estudo demonstrou que houve o desenvolvimento de um conhecimento dos docentes a respeito de seus pares e do colegiado onde inserem. Afirmaram a importância deste saber como forma de melhor distribuir as aulas e atividades dentro do curso, em função dos docentes e de suas trajetórias, objetos de pesquisa etc. Foram expressas, novamente, a dificuldade acerca das disciplinas de ordem prática (compartilhadas por estudantes e formadores) e a resistência a mudanças e revisões de práticas. Mobilizou-se, ainda, um olhar crítico para o excesso de demandas a que o docente de ensino superior está submetido, excesso apontado como possível fator que aumenta a resistência e/ou diminui a participação dos professores em atividades formativas.

Quanto ao *contexto institucional*, embora a UFFS promova, sistematicamente, uma atividade de acolhimento aos novos docentes na qual explana diversos aspectos da universidade aos recém-chegados, a pesquisa evidenciou a necessidade de mais atividades nesse sentido. Ainda dentro de uma perspectiva institucional, as práticas e vivências dos docentes reconheceram entraves a nível suprainstitucional, como federalismos desconectados das reais necessidades do ensino superior.

O quarto e último contexto analisado foi o *regional*, no qual as atividades e vivências de formação direcionaram os formadores para compreensões adjacentes àquelas do contexto dos alunos, como as especificidades socioeconômicas e étnicas dos alunos da região, além das próprias concepções subjetivas que a comunidade da região nutre a respeito das finalidades do ensino superior na área de abrangência da UFFS.

Por fim, a última grande categoria emergente da análise dos dados constituídos foi a relativa às *bases filosóficas e valores da educação*. Um primeiro aspecto deste conhecimento foi aquele relativo às *finalidades do processo educativo*, desenvolvido por intermédio das formações e espaços formativos propiciados pela UFFS, especialmente no que tange à proposta de educação popular sobre a qual a UFFS se constrói. Um segundo conhecimento desenvolvido na seara das bases da educação foi o referente à *dimensão política do processo educativo*, aspecto que se converteu em reflexões acerca da importância de se cultivar e incentivar essa dimensão não só nos professores, mas também nos estudantes. O último aspecto analisado na categoria e no trabalho foi o da *dimensão ética da docência*, que apesar de explicitado pelo comprometimento com a docência formadora demonstrado pelos professores, se desenvolveu de forma muito mais espontânea do que sistemática e/ou incentivada pela UFFS.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS E TRABALHOS FUTUROS

*Ao escrevermos, como evitar que escrevamos sobre aquilo que não sabemos ou sabemos mal? É necessariamente neste ponto que imaginamos ter algo a dizer. Só escrevemos na extremidade de nosso próprio saber; nesta ponta extrema que separa nosso saber e nossa ignorância e que transforma um no outro.*

Gilles Deleuze

Conforme exposto anteriormente, identificar e classificar os diversos conhecimentos docentes que compõem a complexa teia de interações que constitui a profissionalidade docente é, de fato, uma tarefa que assusta, especialmente a um pesquisador iniciante, tanto pela complexidade da temática quanto pela relevância dela, frente a responsabilidade ética que a tônica suscita. A prática pedagógica abarca uma multiplicidade inerente de fatores e elementos humanos, sociais, econômicos, políticos, históricos e geográficos, que se acumulam nas duas extremidades do processo educativo: ensino e aprendizagem, educador e educando.

Especialmente nos depoimentos dos professores formadores, várias falas e trechos desafiaram uma categorização plana, fechada em si mesma. Diversos pensamentos explicitados pelos participantes articularam de forma natural uma multiplicidade de conhecimentos que se fossem analisados isoladamente perderiam sua razão de existir dentro da práxis educativa. A profissionalidade docente, especialmente a do formador de professores, elemento central dentro da temática deste trabalho, é deveras rizomática quando se olha para os saberes que a sustentam.

Algumas facetas do trabalho docente evidenciadas em nossa análise mereceriam, por si mesmas e por sua óbvia relevância, pesquisas inteiras dedicadas a dissecá-las, explicitando seus significados e aventando suas possibilidades dentro da prática pedagógica. Apesar de absolutamente necessário para a produção de um trabalho acadêmico com rigor metodológico e analítico, foi desafiador definir e delimitar categorias ou cunhar termos-chave para os achados empíricos. Explicitar em poucas categorias as especificidades da prática pedagógica e de seus sustentáculos teóricos, práticos e epistemológicos parece-nos tentativa simplista, quiçá reducionista, para analisar em profundidade a complexidade da profissão docente e a organicidade multidisciplinar do conjunto de conhecimentos a ela essenciais. Essa complexidade do *corpus* de saberes necessários ao formador, evidenciada nos relatos e demais

materiais empíricos, se revela tão dinâmica e inexorável que, é justo dizer, qualquer categorização dos conhecimentos ou de outros aspectos centrais à profissionalidade da classe, por mais rigorosa e metodologicamente bem delineada que seja, estará inevitavelmente fadada ou à incompletude ou à simplificação.

E destinada, também, à obsolescência, movimento de uma sociedade globalizada contemporânea que muda tão rapidamente, demandando a constante renovação não apenas das tecnologias e formas de comunicação e transmissão do conhecimento, mas, também, do capital humano que as opera e usufrui, que exige um constante desenvolvimento a aprimoramento de novas habilidades, competências e saberes. Ser professor na contemporaneidade significa perceber, também, a mutabilidade e volatilidade dos conhecimentos – teórico ou práticos – em face das mudanças nas demandas docentes e discentes, sociais e temporais.

Ainda no campo das considerações éticas, foi difícil ao longo do desenvolvimento desta dissertação manter um olhar focado para as potencialidades e não para aquilo que identificamos como lacunas nos processos formativos escrutinados. Tornamos a afirmar: é necessário ressaltar as potencialidades sem paternalismos, mas também é necessário o diagnóstico sem culpabilização ou a ingerência de soluções prescritivas. Foi necessário um grande distanciamento pessoal durante a etapa de análise para não incorrer em um sectarismo acerca da temática.

Uma primeira constatação geral que surge é a de que as atividades formativas mais significativas para os professores formadores, tanto profissional quanto pessoalmente, foram as capazes de mobilizar e articular múltiplos conhecimentos docentes em uma única temática geradora. E as atividades capazes de gerar essa organicidade, entretanto, não foram ações pontuais: constituíram-se em formação permanente a serviço do desenvolvimento profissional dos formadores por possuírem durações alargadas e focarem na continuidade e nos reforços sistemáticos ao longo do tempo. Neste sentido, a atividade “Conferência das Licenciaturas” foi proeminente, pois mobilizou conhecimentos diversos, amplos e estendeu-se durante período de necessário suficiente para a consolidação das mudanças praxiológicas que propunha, o que nos leva a advogar pela superação de atividades esparsas de formação em prol de ações integradoras e contínuas.

Outra atividade bastante citada como orgânica e diversificada foi a revisão dos Projetos Políticos de Curso (PPC's), documentos que balizam os cursos de licenciatura e cujo estudo mobilizou nos professores não apenas conhecimentos curriculares, mas toda uma gama de conhecimentos a respeito dos materiais e métodos, dos contextos profissionais da formação de formadores, das finalidades das licenciaturas na instituição e na região. O ato de debruçar-se

sobre os documentos normativos e a participação em atividades burocráticas e/ou de gestão, como coordenadorias de cursos, convertem-se, então, em atividades promotoras de conhecimentos profissionais docentes que extrapolam a prática da sala de aula.

Relativamente ao conhecimento dos contextos profissionais, este foi o mais evidenciado dentro do material empírico, e o que articula mais variáveis do processo educativo. Na tônica, citamos com destaque as ações positivas de acolhimento que a UFFS propicia aos seus docentes, bem como as devidas orientações institucionais ao trabalho nela desenvolvido.

A pesquisa demonstrou, ainda, que o formador de professores necessita de uma visão bastante abrangente de todos os atores e instituições envolvidos na docência em licenciaturas, bem com um olhar atento para questões geopolíticas e socioeconômicas.

Outra observação é a de que embora a instituição ofereça atividades de formação com ênfase em diferentes conhecimentos e com certa regularidade, muitas das ações de significativo potencial formativo advêm da espontaneidade, das trocas entre colegas formadores, dos diálogos e da colaboração entre estes, e dos próprios estudos que conduzem de forma individualizada, impelidos por um forte senso de comprometimento com a formação de futuros professores nos cursos em que atuam.

Esta dimensão ética e filosófica do trabalho ganha importantes contornos quando se pensa em uma educação popular, democrática, política e crítica, que é o foco da instituição observada, a UFFS. Embora ações relativas a esse aspecto tenham sido promovidas, há uma crescente demanda por mais atividades neste sentido, mobilizada também em virtude da necessidade de um desenvolvimento da faceta ética do trabalho do docente enquanto formador de professores; atividades que possibilitem aos formadores novos olhares e perspectivas sobre seus próprios percursos de desenvolvimento profissional. É preciso superar o campo dos discursos institucionalizados e, propiciar, de fato, tantos espaços e momentos quanto possíveis para reflexão sobre as bases filosóficas e sobre os valores da educação na contemporaneidade. Também as pesquisas que tangem essa temática encontradas na revisão de literatura apontam para centralidade das discussões sobre as bases filosóficas e os valores do ato de ensinar.

Ao pensarmos nas limitações de tempo e de escopo desse estudo, acreditamos que há aqui material inicial para novas pesquisas, de maior abrangência, como, por exemplo, que explicitem a dicotomia de perfil bacharelista dentro da formação em licenciaturas. Se, como discutido ao longo do capítulo de análise dos dados empíricos, não há falta de conhecimentos científicos acerca do conteúdo de sua área de atuação para os docentes formadores, percebemos que a necessidade maior da formação para formadores desloca-se daquilo que é restrito a suas disciplinas para aquilo que é universal à docência, indiferente ao nível ou instituição.

Assim, é preciso pesquisar futuramente não apenas a Área das Ciências Humanas e Sociais, mas sim todas as áreas que contemplam as licenciaturas, das Artes e Música até a Física e a Matemática. A profissionalidade dos professores formadores não muda tão explicitamente em função desta ou daquela licenciatura. A ética não muda (nem deveria) de disciplina para disciplina. O conhecimento dos contextos onde se atua, apensar de diferente de região para região ou instituição para instituição, é indispensável tanto nas Ciências Exatas, Humanas e Sociais como nas Linguagens, dentro de uma mesma realidade sociopolítica e cultural.

Não obstante, acreditamos que procurar outros elementos e categorias de análise é essencial para uma compreensão ainda mais aprofundada sobre a intrincada profissionalidade do formador de professores, cuja prática é dotada de camadas extra de complexidade em relação à dos professores atuantes na Educação Básica. Uma compreensão à guisa de diagnóstico, sem que, reiteramos, assumamos tons prescritivos.

O avanço nas pesquisas sobre o desenvolvimento do professorado formador por meio dos conhecimentos docentes como forma de legitimação da profissionalidade da categoria é possível quando reconhecemos o emaranhado de responsabilidades pessoais e institucionais imbricadas no processo educativo, e buscamos a superação dos modelos de culpabilização ou do simples apontamento de falhas. É necessário o esforço conjunto de professores, formadores, pesquisadores e instituições para tornar visível o implícito e desmistificar o óbvio.

Os futuros pesquisadores da desafiadora – porém gratificante – temática da formação de formadores de professores necessitam estar sempre vigilantes às delicadas nuances que a tônica assume e procurar manter sempre a mente aberta e livre de pré-conceitos. Devem entender que não basta simplesmente apreender a dinâmica dos conhecimentos nem meramente apontar o que funciona ou o que não funciona: é preciso identificar os contextos e as diferentes demandas de saberes professorais, reconhecer as possibilidades de diálogo docente e de oferta institucional, e trabalhar em prol da implantação de modelos de formação permanente cada vez mais abrangentes em seus conteúdos e metodologias. Só assim contribuiremos, de fato, para um desenvolvimento profissional de docentes, quer sejam da educação superior ou de qualquer outro nível do ensino. Um sólido desenvolvimento que a passagem do tempo e as mudanças que com ela advêm cada vez mais requisitam daqueles que adotam para si a nobre profissão de ensinar.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, William Xavier de; RICHIT, Adriana. Alternâncias nos processos e políticas de formação de professores no Brasil. **Com a Palavra, o Professor**. Vitória da Conquista, v. 3, n. 1, jan./abr. 2018, p. 60-80. Disponível em: <<http://revista.geem.mat.br/index.php/CPP/article/view/245/98>>. Acesso em: 30 mar. 2019.

ANDRADE, Inés Lozano. Las trayectorias formativas de los formadores de docentes en México. **Actualidades Investigativas en Educación**. San José, v. 16, n. 1, jan./abr. 2016, p. 136-161. Disponível em: <<https://www.scielo.sa.cr/pdf/aie/v16n1/1409-4703-aie-16-01-00136.pdf>>. Acesso em: 03 fev. 2019.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BAZON, Fernanda Vilhena Mafra et al. Formação de formadores e suas significações para a educação inclusiva. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 44, e176672, 2018. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v44/1517-9702-ep-44-e176672.pdf>>. Acesso em: 03 fev. 2019.

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

BRASIL. Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. Brasília, 2018a. **Bolsas e auxílios**. Disponível em: <<http://www.cnpq.br/web/guest/apresentacao-bolsas-e-auxilios/>>. Acesso em: 22 jun. 2018

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. Brasília, 2018b. **PICME - Programa de Iniciação Científica e Mestrado**. Disponível em: <<http://www.cnpq.br/web/guest/picme>>. Acesso em: 22 jun. 2018

\_\_\_\_\_. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Bolsas/Estudantes**. Brasília, 2018c. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/bolsas>>. Acesso em: 13 ago. 2018.

\_\_\_\_\_. Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia. **Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações**. Brasília, 2018d. Disponível em: <<http://bdtd.ibict.br/vufind/>>. Acesso em: 09 ago. 2018.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990**. Brasília, 1990. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8112cons.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8112cons.htm)>. Acesso em: 25 ago. 2018.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Brasília, 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/19394.htm)>. Acesso em: 22 jun. 2018.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 11.907, de 02 de fevereiro de 2009.** Brasília, 2009a. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2009/Lei/L11907.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L11907.htm)>. Acesso em: 25 ago. 2018.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 12.014, de 06 de agosto de 2009.** Brasília, 2009b. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2009/Lei/L12014.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L12014.htm)>. Acesso em: 22 jun. 2018.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 12.029, de 25 de setembro de 2009.** Brasília, 2009c. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/Lei/L12029.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/Lei/L12029.htm)>. Acesso em 22 jul. 2018.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 12.269, de 21 de junho de 2010.** Brasília, 2010. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2010/Lei/L12269.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12269.htm)>. Acesso em: 25 ago. 2018.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013.** Brasília, 2013. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm)>. Acesso em: 22 jun. 2018.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Brasília, 2014. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm)>. Acesso em: 25 jun. 2018.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 13.174, de 21 de outubro de 2015.** Brasília, 2015. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2015/Lei/L13174.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13174.htm)>. Acesso em: 22 jun. 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Ensino Médio Inovador.** Brasília, 2018e. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=13439:ensino-medio-inovador>>. Acesso em: 19 fev. 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **ProInfo.** Brasília, 2018f. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/proinfo>>. Acesso em: 19 fev. 2018.

CRESWELL, John W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa:** escolhendo entre cinco abordagens. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

\_\_\_\_\_. **Projeto de pesquisa:** métodos qualitativo, quantitativo e misto. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. (Org.). **O planejamento da pesquisa qualitativa:** teorias e abordagens. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DUARTE, Sonia Valbuena; CARMONA, Robinson Junior Conde; ESCORCIA, Iván Andrés Padilla. La práctica pedagógica en la investigación en educación matemática desde la perspectiva de los egresados. **Universitas Humanística**. Bogotá, n. 86, jul./dez. 2018, p. 249-273. Disponível em: <<http://www.scielo.org.co/pdf/unih/n86/0120-4807-unih-86-249.pdf>>. Acesso em: 03 fev. 2019.

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

FREITAS, Zulind Luzmarina; CARVALHO, Lizete Maria Orquiza de; OLIVERA, Ernandes Rocha de. Educação de professores da universidade no contexto de interação universidade-escola. **Ciência & Educação**. Bauru, v. 18, n. 2, 2012, p. 323-334. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v18n2/a06v18n2.pdf>>. Acesso em: 03 fev. 2019.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. (Coord.) **Professores do Brasil:** impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001846/184682por.pdf>>. Acesso em: 19 fev. 2018.

GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

GOOGLE. **Google Docs**. 2018a. Disponível em: <<https://www.google.com/docs/about/>>. Acesso em: 26 maio 2018.

\_\_\_\_\_. **Google Forms**. 2018b. Disponível em: <<https://www.google.com/forms/about/>>. Acesso em: 25 maio 2018.

HAYDN, Erika de Oliveira. **Um estudo sobre a formação contínua do professor na perspectiva crítica e política**. 2018. 109f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Paulo, 2018.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LIKERT, Rensis. **A technique for the measurement of attitudes**. New York: The Science Press, 1932.

MAGALHÃES, Elisa Gomes. **Formadores de professores: aspectos da constituição de sua profissionalidade**. 2016. 272f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, Centro de Educação e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Carlos, 2016.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Análise da conversação**. 4. ed. São Paulo: Ática, 1998.

MARIN, Alda Junqueira. Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções. **Cadernos CEDES**. Campinas, v. 36, p. 13-20, 1995.

MAXQDA. **MAXQDA – The Art of Data Analysis. What is MAXQDA?** 2019. Disponível em: <<https://www.maxqda.com/what-is-maxqda>>. Acesso em: 15 maio 2019.

MELO, José Ronaldo. **A formação do formador de professores de matemática no contexto das mudanças curriculares**. 2010. 303f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Campinas, 2010.

MOREIRA, Cristiana Santana. **Formação de formadores de leitura literária: os saberes que articulam suas práticas formativas**. 2017. 112f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Paulo, 2017.

NÓVOA, António. Esboço de um modelo de análise da profissão docente. In: \_\_\_\_\_ (Org.). **Profissão Professor**. 2 ed. Porto: Porto Editora, 2003, p. 22-31.

\_\_\_\_\_. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 25, n. 1, jan./jun. 1999, p.11-20. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/ep/article/viewFile/27801/29573>>. Acesso em: 18 mar. 2019.

PEREIRA, Érico Felden; MEDEIROS, Cristina Carta Cardoso de. Metodologia do ensino superior nos programas de pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação Física no Brasil: a formação docente em questão. **Movimento**. Porto Alegre, v. 17, n. 4, out./dez. 2011, p. 165-183. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/Movimento/article/viewFile/17806/14887>>. Acesso em: 26 jun. 2018.

PESSÔA, Lilian Correia. **Trilhares que ensinam**: incursões em experiências formativas portuguesas para ressignificação de modelos formativos brasileiros. 2015. 180f. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Paulo, 2015.

PETTICREW, Mark; ROBERTS, Helen. **Systematic reviews in the social sciences: a practical guide**. Malden: Blackwell Publishing, 2006.

PONTE, João Pedro da. O Desenvolvimento Profissional do Professor de Matemática. **Educação & Matemática**. Lisboa, n. 31, jul./set. 1994, p. 9-20.

PUC-SP. **Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores**. São Paulo, 2018. Disponível em: <<http://www.pucsp.br/pos-graduacao/mestrado-e-doutorado/educacao-formacao-de-formadores>>. Acesso em: 09 ago. 2018.

RICHIT, Adriana. **Apropriação do Conhecimento Pedagógico-Tecnológico em Matemática e a Formação Continuada de Professores**. 2010. 279f. Tese (Doutorado em Educação Matemática). Universidade Estadual Paulista, Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática, Rio Claro, 2010.

ROLDÃO, Maria do Céu. Currículo, didáticas e formação de professores – a triangulação esquecida. In: OLIVEIRA, Maria Rita (Org.). **Professor: formação, saberes e problemas**. Porto: Porto Editora, 2014, p. 91-104.

\_\_\_\_\_. Formação docente: natureza e construção o conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, v. 12, n. 34, jan./abr. 2007, p. 94-103. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a08v1234>>. Acesso em: 11 nov. 2017.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 42 ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2012.

\_\_\_\_\_. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, jan./abr. 2009, p. 143-155. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>>. Acesso em: 15 maio 2018.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11 ed. ver. Campinas: Autores Associados, 2011.

SCIELO. **Crêterios, política e procedimentos para a admissão e a permanência de periódicos científicos na Cole o SciELO**. 2018. Disponível em: <[https://wp.scielo.org/wp-content/uploads/2019/03/Criterios\\_Redde\\_SciELO\\_jun\\_2018\\_PT.pdf](https://wp.scielo.org/wp-content/uploads/2019/03/Criterios_Redde_SciELO_jun_2018_PT.pdf)>. Acesso em: 03 jun. 2019.

SHULMAN, Lee S. Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. **Harvard Educational Review**. Cambridge, v. 57, n. 1, fev. 1987, p. 1-23.

\_\_\_\_\_. Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. **Educational Researcher**. Washington, v. 15, n. 2, fev. 1986, p. 4-14. Disponível em: <[http://www.fisica.uniud.it/URDF/masterDidSciUD/materiali/pdf/Shulman\\_1986.pdf](http://www.fisica.uniud.it/URDF/masterDidSciUD/materiali/pdf/Shulman_1986.pdf)>. Acesso em: 19 fev. 2018.

SILVA, Luciana Leandro da. A forma o de formadores no contexto da transnacionaliza o educativa: reflexões a partir da aplica o do Processo de Bolonha em Espanha e Portugal. **Educa o & Sociedade**. Campinas, v. 34, n. 122, jan./mar. 2013, p. 247-263. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v34n122/v34n122a14.pdf>>. Acesso em: 03 fev. 2019.

SILVA, Selva Dolores Pérez; FERNÁNDEZ, Juana Nancy Luis. Creciente importancia de la formación del docente de la Educación Superior en un mundo de cambio: reflexiones del Padre Félix Varela. **Revista Universidad y Sociedad**. Cienfuegos, v. 7, n. 1, jan./abr. 2015, p. 97-101. Disponível em: <<http://scielo.sld.cu/pdf/rus/v7n1/rus13115.pdf>>. Acesso em: 03 fev. 2019.

TANURI, Leonor Maria. História da forma o de professores. **Revista Brasileira de Educa o**. Rio de Janeiro, n. 14, maio/ago. 2000, p. 61-88. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27501405>>. Acesso em: 15 maio 2018.

UFFS. **Diretoria de Organiza o Pedagógica**. Chapecó, 2018a. Disponível em: <<https://www.uffs.edu.br/institucional/pro-reitorias/graduacao/diretoria-de-organizacao-pedagogica>>. Acesso em: 13 maio 2018.

\_\_\_\_\_. **Núcleo de Apoio Pedagógico**. Chapecó, 2018b. Disponível em: <<https://www.uffs.edu.br/campi/chapeco/nucleo-de-apoio-pedagogico>>. Acesso em: 09 mar. 2018.

\_\_\_\_\_. **Plano de Desenvolvimento Institucional**. Chapecó, 2019. Disponível em: <[https://www.uffs.edu.br/institucional/a\\_uffs/a\\_instituicao/plano\\_de\\_desenvolvimento\\_institucional/pdi-2019-2023/@@download/file](https://www.uffs.edu.br/institucional/a_uffs/a_instituicao/plano_de_desenvolvimento_institucional/pdi-2019-2023/@@download/file)>. Acesso em: 06 maio 2019.

\_\_\_\_\_. **Programa PROHAITI**. Chapecó. 2014. Disponível em:  
<[https://www.uffs.edu.br/institucional/reitoria/assessoria\\_para\\_assuntos\\_internacionais/prohaiti/programa](https://www.uffs.edu.br/institucional/reitoria/assessoria_para_assuntos_internacionais/prohaiti/programa)>. Acesso em: 03 jun. 2019

\_\_\_\_\_. **Resolução nº 4/CONSUNI/UFFS/2015**. Chapecó, 2015. Disponível em:  
<<https://www.uffs.edu.br/atos-normativos/resolucao/consuni/2015-0004>>. Acesso em: 15 ago. 2018.

VAILLANT, Denise. **Formação de Formadores: Estado da Prática**. Rio de Janeiro: PREAL, 2003.

VIEIRA, Marilandi Maria Mascarello; ARAÚJO, Maria Cristina Pansera e. Os estudos de Shulman sobre formação e profissionalização docente nas produções acadêmicas brasileiras. **Revista Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 53, jan./abr. 2016, p. 80-100. Disponível em:  
<<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/9154/5957>>. Acesso em: 14 ago. 2018.

VIEIRA, Alboni Marisa Dudeque Pianovski; GOMIDE, Angela Galizzi Vieira. História da formação de professores no Brasil: o primado das influências externas. CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 8, p. 3835-3848. **Anais...** Curitiba, 2008. Disponível em: <[http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/93\\_159.pdf](http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/93_159.pdf)>. Acesso em: 15 maio 2018.

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

**ANEXOS**

**ANEXO A – Primeiro modelo de ficha para avaliação de ação de formação docente promovida pela UFFS**

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL  
CAMPUS CHAPECÓ  
NÚCLEO DE APOIO DOCENTE – NAP/CH

QUESTIONÁRIO AVALIATIVO SOBRE FORMAÇÃO DOCENTE

<TÍTULO DA ATIVIDADE FORMATIVA>

1. A atividade desenvolvida pelo NAP/CH atendeu necessidades pedagógicas?  
( ) Bom      ( ) Regular      ( ) Ruim
2. Os itens pontuados são relevantes?  
( ) Bom      ( ) Regular      ( ) Ruim
3. O tempo disponibilizado para o evento foi:  
( ) Bom      ( ) Regular      ( ) Ruim
4. Como você avalia a metodologia de trabalho proposta pelo grupo?  
( ) Bom      ( ) Regular      ( ) Ruim
5. Como você avalia o evento:  
Menos favorável    ( ) 1    ( ) 2    ( ) 3    ( ) 4    ( ) 5    Mais favorável
6. Que reflexões você destacaria do evento?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
7. Observações e sugestões para formações pedagógicas:  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Data: \_\_/\_\_/\_\_\_\_

**ANEXO B – Segundo modelo de ficha para avaliação de ação de formação docente promovida pela UFFS**

Caros colegas

Somos gratos pela sua participação nesta atividade inicial e, para que possamos seguir contribuindo com seu trabalho, solicitados que deixe suas impressões:

PONTOS FORTES	PONTOS FRACOS

**APÊNDICES**

## APÊNDICE A – Questionário *online* dirigido aos docentes das licenciaturas da UFFS

### **Conhecimentos profissionais docentes na formação de formadores: uma análise sobre as ações promovidas na UFFS**

#### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Prezado(a) participante,

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa “Conhecimentos profissionais docentes na formação de formadores: uma análise sobre as ações promovidas na UFFS”, desenvolvida por William Xavier de Almeida, discente do Mestrado Acadêmico em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), campus de Chapecó, sob orientação da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Adriana Richit.

O objetivo central do estudo é evidenciar e discutir os conhecimentos profissionais necessários à prática docente na formação de formadores de professores da área de ciências humanas, docentes das licenciaturas, conhecimentos estes que são promovidos e/ou aprofundados nas ações formativas realizadas no âmbito da UFFS. Evidenciar estes conhecimentos é relevante, pois constitui-se numa possibilidade de refletir sobre os processos de desenvolvimento profissional de formadores de professores, assim como em possibilidades de delinear diferentes ações locais frequentemente desenvolvidas por instituições públicas.

O convite a sua participação se deve à sua atuação como docente permanente do colegiado de um dos cursos de licenciatura da UFFS contemplados no estudo (Ciências Sociais, Filosofia, Geografia, História e Pedagogia). Sua participação é importante para compreendermos melhor a profissionalidade docente dos professores desta grande área (Ciências Humanas e Sociais), bem como para fornecer elementos de discussão sobre os processos de formação continuada ofertados pela universidade.

Sua participação não é obrigatória e você tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como desistir da colaboração neste estudo no momento em que desejar, sem necessidade de qualquer explicação e sem nenhuma forma de penalização. Você não será penalizado(a) de nenhuma maneira caso decida não consentir sua participação, ou desista da mesma. Contudo, ela é muito importante para a execução da pesquisa.

Você não receberá remuneração e nenhum tipo de recompensa nesta pesquisa, sendo sua participação voluntária.

Serão garantidas a confidencialidade e a privacidade das informações por você prestadas. Qualquer dado que possa identificá-lo(a) será omitido na divulgação dos resultados da pesquisa e o material será armazenado em local seguro. A sua identificação na entrevista ocorrerá apenas para efeitos de registro do pesquisador.

A qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, você poderá solicitar ao pesquisador informações sobre sua participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito através dos meios de contato explicitados neste Termo.

Mediante a sua concordância voluntária em contribuir com a pesquisa, a sua participação consistirá em responder perguntas de um questionário online elaborado pelo pesquisador do projeto e enviado a você via e-mail. Você poderá responder ao questionário em qualquer data e/ou horário, conforme sua disponibilidade, observando a data limite de 31/03/2019, após a qual o questionário ficará indisponível. Você também é livre para responder ao questionário no local que preferir (casa, trabalho etc.), utilizando o dispositivo digital que preferir (computador, notebook, tablet, smartphone etc.). Você pode decidir por não responder a qualquer uma das perguntas do questionário, caso não se sinta à vontade. Uma vez que tenha concluído sua participação, você deve clicar em “Enviar” e o pesquisador receberá também online as respostas de sua participação. Você não terá nenhuma interação presencial com o pesquisador nesta pesquisa.

O tempo de resposta ao questionário é de aproximadamente 20 (vinte) minutos. As respostas serão armazenadas e tabuladas em arquivos digitais, mas somente terão acesso a estas informações o pesquisador principal e sua professora orientadora. Ao final da pesquisa, todo material será armazenado e mantido em arquivo digital, por um período de 5 (cinco) anos. Após este período, todo o material será deletado (excluído).

O benefício relacionado à sua colaboração nesta pesquisa é o de contribuir para as pesquisas a respeito dos conhecimentos necessários à prática docente universitária e contribuir para a melhoria a nível de campus e a nível nacional das políticas curriculares de formação continuada e formação de formadores.

A participação na pesquisa poderá causar riscos, como: desconforto ou constrangimento ao responder perguntas, invasão de privacidade, revelação de informações confidenciais. Como forma de minimizar estes riscos, você é livre para não responder alguma pergunta ou mesmo encerrar a entrevista a qualquer momento, em caso de desconforto ou mudança de ideia sobre sua participação no estudo. Além disso, toda e qualquer informação acidentalmente revelada será excluída dos registros, mediante sua solicitação.

Os resultados serão divulgados em forma de dissertação, bem como em eventos e/ou publicações científicas, mantendo sigilo dos dados pessoais. A devolutiva dos resultados da pesquisa a você ocorrerá através do envio da dissertação concluída via e-mail, caso opte por fornecer esta informação no questionário.

Caso concorde em participar, clique abaixo em "ACEITO" e depois em "PRÓXIMA". Ao final, na última tela, não esqueça de clicar em "ENVIAR" para efetivar sua participação.

### \*Obrigatório

#### 1. Aceita participar do estudo? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- ( ) Aceito. *Ir para a pergunta 2.*  
( ) Não aceito. *Ir para "Obrigado por sua participação!"*

## 1. Informações gerais

#### 2. Qual sua área de formação inicial (graduação)?

*Marcar apenas uma oval.*

- ( ) Ciências Agrárias  
( ) Ciências Biológicas  
( ) Ciências Exatas e da Terra  
( ) Ciências Humanas  
( ) Ciências Sociais  
( ) Ciências da Saúde  
( ) Engenharias  
( ) Linguagens  
( ) Multidisciplinar

**3. Qual a modalidade de sua formação inicial (graduação)?**

*Marcar apenas uma oval.*

- ( ) Bacharelado
- ( ) Licenciatura curta
- ( ) Licenciatura plena

**4. Qual sua maior titulação acadêmica?**

*Marcar apenas uma oval.*

- ( ) Graduação
- ( ) Especialização
- ( ) Mestrado
- ( ) Doutorado
- ( ) Pós-Doutorado
- ( ) Livre-Docência

**5. Qual é a área referente a sua maior titulação acadêmica?**

*Marcar apenas uma oval.*

- ( ) Ciências Agrárias
- ( ) Ciências Biológicas
- ( ) Ciências Exatas e da Terra
- ( ) Ciências Humanas
- ( ) Ciências Sociais
- ( ) Ciências da Saúde
- ( ) Engenharias
- ( ) Linguagens
- ( ) Multidisciplinar

**6. Há quanto tempo obteve sua maior titulação?**

*Marcar apenas uma oval.*

- ( ) Menos de 02 (dois) anos
- ( ) De 02 (dois) a 05 (cinco) anos
- ( ) De 05 (cinco) a 10 (dez) anos
- ( ) Mais de 10 (dez) anos

**7. Qual o tema (assunto) aprofundado no trabalho desenvolvido em sua maior titulação?  
(dissertação, tese, estágio pós-doutoral)**

---

---

---

---

## Atuação profissional

### 8. Há quanto tempo leciona na UFFS?

*Marcar apenas uma oval.*

- ( ) Menos de 02 (dois) anos  
( ) De 02 (dois) a 05 (cinco) anos  
( ) Mais de 05 (cinco) anos

### 9. Em qual(is) curso(s) de graduação da UFFS você atua? (selecione todos os cursos em que atua)

*Marque todas que se aplicam.*

- ( ) Ciências Sociais  
( ) Filosofia  
( ) Geografia  
( ) História  
( ) Pedagogia  
( ) Outro: \_\_\_\_\_

### 10. Atua em algum dos seguintes programas de Mestrado? (selecione todos os programas em que atua)

*Marque todas que se aplicam.*

- ( ) Mestrado Acadêmico em Desenvolvimento e Políticas Públicas  
( ) Mestrado Acadêmico em Educação (PPGE)  
( ) Mestrado Profissional em Educação (PPGPE)  
( ) Mestrado Acadêmico em Estudos Linguísticos (PPGEL)  
( ) Mestrado Acadêmico em História (PPGH)  
( ) Mestrado Acadêmico Interdisciplinar em Ciências Humanas (PPGICH)  
( ) Mestrado Profissional em Matemática (PROFMAT)

### 11. Quais componentes curriculares você leciona e já lecionou na UFFS e em qual curso? Cite o máximo de componentes que conseguir recordar.

---

---

---

---

## Experiências profissionais anteriores

12. **Atuou como docente em outra instituição antes de tornar-se colaborador(a) da UFFS?**

*Marcar apenas uma oval.*

(  ) Sim

(  ) Não

13. **Caso tenha respondido "Sim" à primeira pergunta desta seção, qual(is) o(s) nível(is) de ensino em que lecionou anteriormente? (selecione todos os níveis em que atuou anteriormente)**

*Marque todas que se aplicam.*

(  ) Educação Básica (Ensino Fundamental e/ou Ensino Médio)

(  ) Educação Superior

(  ) Ensino Técnico

(  ) Pós-Graduação lato sensu (Especialização)

(  ) Pós-Graduação stricto sensu (Mestrado e/ou Doutorado)

14. **Caso tenha respondido "Sim" à primeira pergunta desta seção, por quanto tempo lecionou em outra(s) instituição(ões) antes de ingressar na UFFS?**

*Marcar apenas uma oval.*

(  ) Menos de 02 (dois) anos

(  ) De 02 (dois) a 05 (cinco) anos

(  ) De 05 (cinco) a 10 (dez) anos

(  ) Mais de 10 (dez) anos

## Trajatória de formação continuada dentro da UFFS

15. **Com que frequência, em média, participa de formação continuada ou evento de aperfeiçoamento promovido pela UFFS?**

*Marcar apenas uma oval.*

(  ) Uma vez por ano

(  ) Uma vez por semestre

(  ) Duas a três vezes por semestre

(  ) Mais de três vezes por semestre

(  ) Menos de uma vez por ano

**16. A qual(is) tipo(s) de formações ou eventos da UFFS costuma participar? (selecione tantas opções quanto for o seu caso)**

*Marque todas que se aplicam.*

- ( ) Colóquios, congressos, seminários ou simpósios  
 ( ) Cursos com duração mínima de 20 horas  
 ( ) Estudos dirigidos  
 ( ) Minicursos, oficinas ou workshops  
 ( ) Palestras  
 ( ) Semanas acadêmicas  
 ( ) Grupos de pesquisa  
 ( ) Outro: \_\_\_\_\_

## **Percepções e implicações acerca das ações de formação promovidas pela UFFS**

**17. Em sua opinião, a frequência de oferta de ações de formação na UFFS tem sido satisfatória?**

*Marcar apenas uma oval.*

Pouco satisfatória      1      2      3      4      5      Muito satisfatória  
 ( ) ( ) ( ) ( ) ( )

**18. Em sua opinião, as temáticas das ações de formação da UFFS têm sido relevantes para sua prática e desenvolvimento docente?**

*Marcar apenas uma oval.*

Pouco relevantes      1      2      3      4      5      Muito relevantes  
 ( ) ( ) ( ) ( ) ( )

**19. Em sua opinião, as ações de formação promovidas pela UFFS, no geral, têm se mostrado importantes para seu crescimento pessoal e profissional?**

*Marcar apenas uma oval.*

Pouco importantes      1      2      3      4      5      Muito importantes  
 ( ) ( ) ( ) ( ) ( )

20. Dentre as ações que você participou, qual(is) a(s) temática(s) que considerou mais relevante(s)?

---

---

---

---

21. Quais temáticas relevantes de seu ponto-de-vista foram pouco desenvolvidas nas atividades que frequentou? (separe as temáticas por ponto-e-vírgula)

---

---

---

---

22. Em que medida as ações de formação que frequentou na UFFS contribuíram para o seu desenvolvimento e prática profissionais? (selecione tantas opções quanto for seu caso)

*Marque todas que se aplicam.*

- (  ) Levaram-me a promover mudanças em minha prática de sala de aula.
- (  ) Levaram-me a modificar meu modo de pensar sobre a formação de futuros professores e sobre o papel que assumo neste processo.
- (  ) Levaram-me a modificar os processos de avaliação que realizo com os discentes.
- (  ) Levaram-me a refletir sobre a papel da universidade na formação profissional de futuros professores.
- (  ) Levaram-me a refletir e questionar sobre as dimensões que constituem o processo de desenvolvimento profissional de professores.
- (  ) Levaram-se a questionar sobre o embasamento necessário ao professor formador de professores para desenvolver a sua prática e exercer o seu papel neste processo.
- (  ) Outro: \_\_\_\_\_

## Contato

Prezado(a) professor(a), este questionário é a primeira etapa de uma pesquisa sobre formação continuada e conhecimentos profissionais docentes promovidos nas ações da UFFS. A próxima etapa da pesquisa será uma entrevista presencial, que versará sobre a especificidade das ações de formação de professores desenvolvidas na UFFS, com a finalidade de promover o desenvolvimento profissional dos docentes que atuam nos cursos de licenciatura. Neste sentido, sua participação é fundamental para que possamos compreender os aspectos dos conhecimentos profissionais docentes promovidos a partir das ações promovidas na UFFS e, portanto, gostaríamos de contar com a sua colaboração. A entrevista terá duração entre 45 minutos a uma hora. Deixe-nos seu endereço de e-mail para que

possamos enviar-lhe os resultados deste questionário e para consulta-lo(a) sobre sua disponibilidade em colaborar com nosso estudo na etapa das entrevistas.

23. E-mail: \_\_\_\_\_

**Obrigado por sua participação!**

## **APÊNDICE B – Roteiro da entrevista conduzida com docentes das licenciaturas de Ciências Humanas da UFFS**

### **1. Sobre os desafios da docência na formação de professores**

Há quanto tempo atua como docente em cursos de licenciatura?

Quais são os principais desafios enfrentados na docência na formação de professores?

- a) desafios relacionados ao ensino em sala de aula;
- b) desafios relacionados da gestão/organização do ensino;
- c) desafios de ordem institucional e/ou burocrática (carência de recursos, excesso de atividades, carência de recursos financeiros, etc.);
- d) outros desafios.

Quais elementos você considera que sustentam o trabalho do professor formador de professores para a educação básica?

### **2. Sobre as experiências/atividades/vivências de formação (desenvolvimento profissional)**

Quais as contribuições das atividades formativas para a docência na formação de professores e como elas influenciam o trabalho docente?

- a) influências na prática de sala de aula;
- b) influências no processo de avaliação da aprendizagem dos alunos;
- c) influências no desenvolvimento de atividades de pesquisa;
- d) influências no desenvolvimento de atividades de impacto social;
- e) influências na organização e gestão do trabalho docente (atividades que antecedem e sucedem o trabalho em sala de aula)
- f) influências na participação em atividades de comissões, comitês, coordenadorias, etc.;
- g) influências no seu interesse e envolvimento em questões curriculares, elaboração de PPC, etc.;
- h) influências no seu modo de conceber e concretizar o papel do formador de professores;
- i) outras influências.

### **3. Sobre os conhecimentos profissionais desenvolvidos nas ações formativas na UFFS**

Considerando as atividades/ações formativas promovidas no âmbito da UFFS e direcionadas aos professores e demais servidores da instituição, destaque e comente as contribuições em relação ao desenvolvimento de conhecimentos profissionais inerentes à docência na formação de professores para a educação básica:

- a) conhecimentos científicos/conteúdos;
- b) conhecimentos sobre técnicas de ensino;
- c) conhecimentos sobre práticas pedagógicas;
- d) conhecimentos sobre currículo e percursos formativos;
- e) conhecimentos de gestão/organização do processo de ensino e sala de aula;
- f) conhecimentos sobre o perfil dos alunos;
- g) conhecimentos sobre o contexto educacional em que está inserido;
- h) conhecimentos e reflexões acerca dos valores, finalidades e bases filosóficas do processo educativo;
- i) outros conhecimentos que julgar relevantes.

**APÊNDICE C – Formações ofertadas constantes do material empírico organizadas em ordem cronológica**

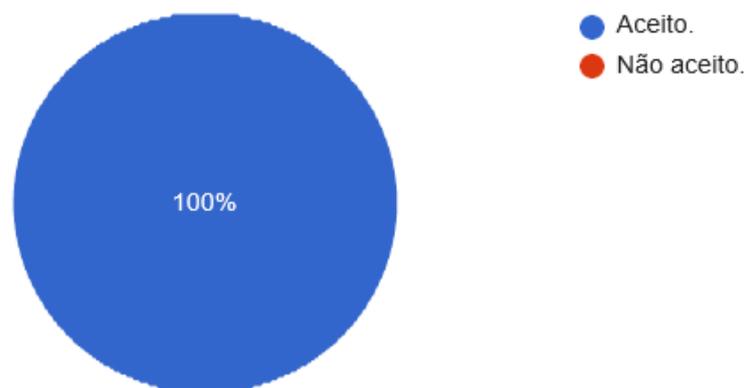
<b>Data</b>	<b>Atividade formativa</b>
15/04/2011	Treinamento para o uso das telas interativas
21/06/2011	Conferência “Avaliação no Ensino Superior”
11/08/2011	Capacitação “Moodle”
31/08/2011	Minicurso “Avaliação: propostas para o sistema de avaliação discente da UFFS”
19/09/2011	Inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino superior: vivências, desafios e perspectivas
22/09/2011	Conferência “Universidade Popular e a matriz curricular da UFFS (Domínio Comum, Domínio Conexo e Domínio Específico)”
21/11/2011	Treinamento pedagógico para o uso da tela interativa
23/11/2011	As expectativas dos movimentos sociais com relação à UFFS e a excelência acadêmica
28/11/2011	O trabalho pedagógico com alunos surdos e cegos
06/12/2011	Palestra “O Educador Popular”
15/02/2012	Palestra “Educação Popular”
16/02/2012	Análise da matriz curricular da UFFS (Domínio Comum, Domínio Conexo e Domínio Específico)
23/02/2012	Capacitação: “Telas interativas”
23/02/2012 e 24/02/2012	Planejamento dos colegiados para 2012
24/02/2012	Capacitação: “Uso do Moodle”
05/03/2012	Orientações da biblioteca da UFFS: gestão da informação
07/03/2012	Palestra “O trabalho pedagógico com alunos surdos”
08/03/2012	Palestra “Avaliação no Ensino Superior”
12/03/2012	Palestra “O trabalho pedagógico com alunos cegos”
22/03/2012	Relato de experiência: “Inovações acadêmicas e reflexões referentes à matriz curricular da UFFS”
23/03/2012	Palestra “Currículo”
08/05/2012	Palestra “Pedagogia Universitária”

<b>Data</b>	<b>Atividade formativa</b>
14/05/2012	Palestra “Avaliação institucional”
23/05/2012	Palestra “A pesquisa como estratégia de ensino”
05/06/2012	Palestra “Ensino Superior: perspectivas para ensinar e aprender”
24/09/2012	Palestra “Estratégias de ensino e avaliação para as Ciências Exatas na Educação Superior”
02/05/2013	Palestra “Currículo”
27/05/2013	Palestra “Educação Popular”
28/05/2013	Currículo e Universidade Popular
28/11/2013	Universidade e Currículo
24/01/2014	Ambientação docente e orientações pedagógicas
22/11/2015	Formação docente: trocas de experiências didático-pedagógicas em turmas com estudantes haitianos
23/03/2016	Palestra “Iniciação à prática docente na UFFS: orientações pedagógicas preliminares”
03/10/2016	Palestra “Iniciação à prática docente na UFFS: orientações pedagógicas preliminares”
30/08/2017	Palestra “Iniciação à prática docente na UFFS: orientações pedagógicas preliminares”

## APÊNDICE D – Relatório consolidado das respostas ao questionário *online* de levantamento de perfil docente

### Aceita participar do estudo?

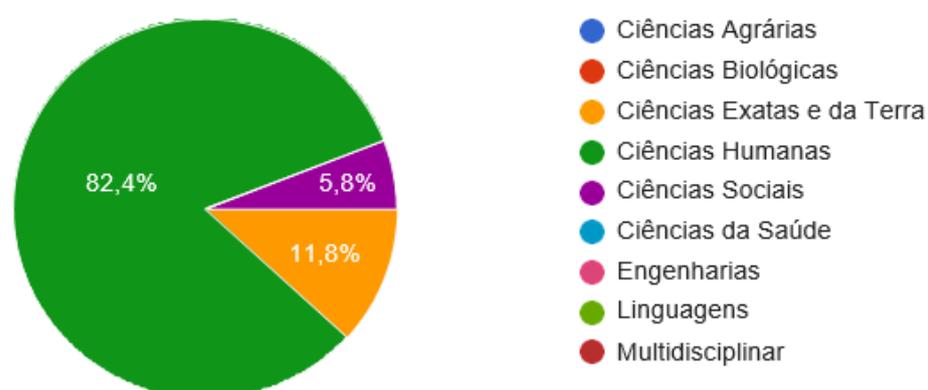
17 respostas



### Informações gerais

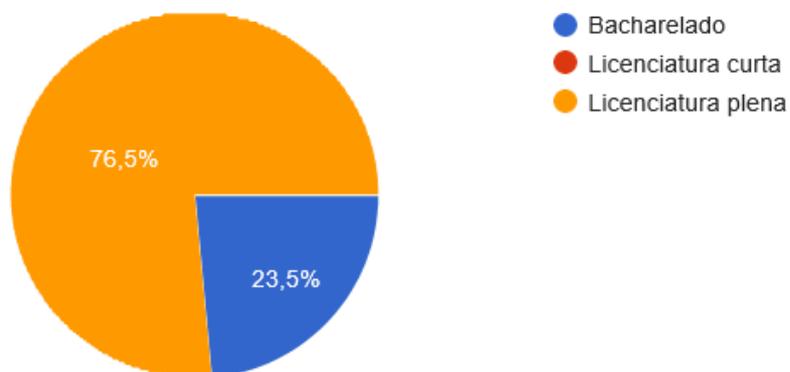
#### Qual sua área de formação inicial (graduação)?

17 respostas



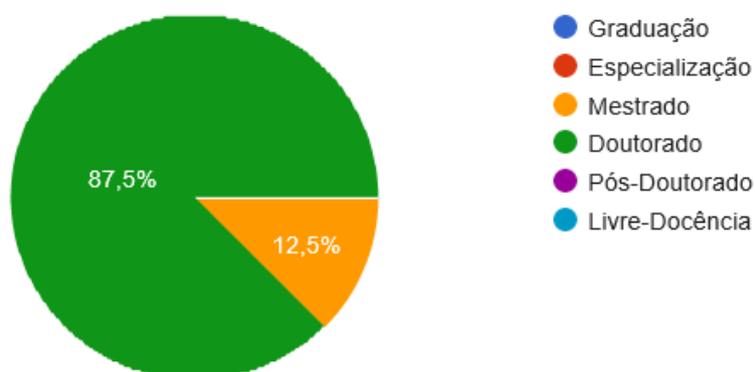
### Qual a modalidade de sua formação inicial (graduação)?

17 respostas



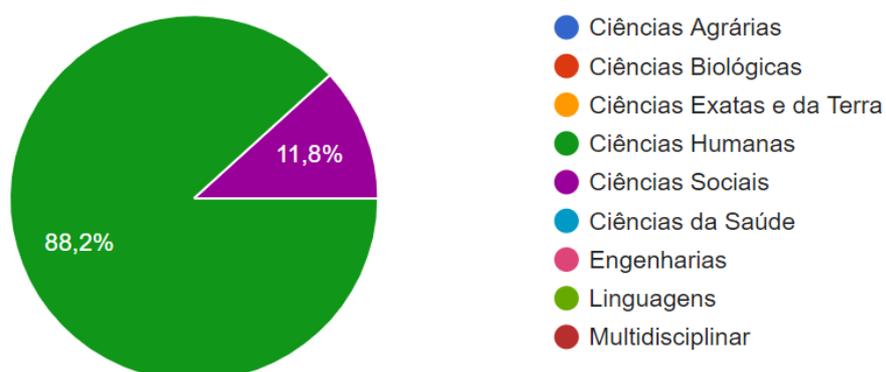
### Qual sua maior titulação acadêmica?

16 respostas



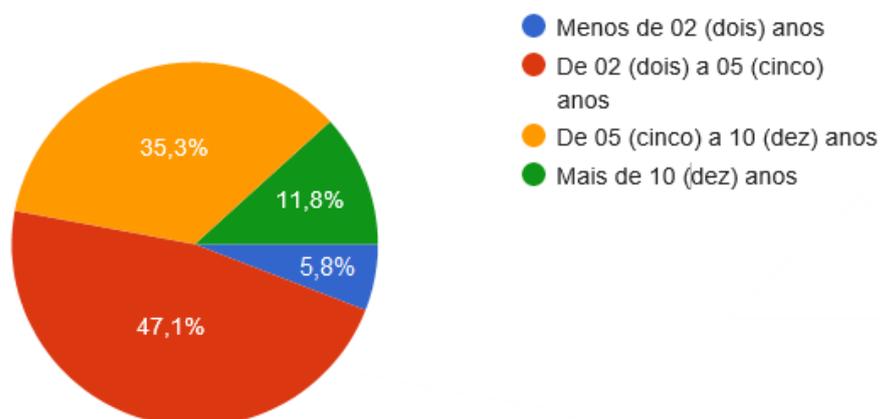
### Qual é a área referente a sua maior titulação acadêmica?

17 respostas



## Há quanto tempo obteve sua maior titulação?

17 respostas



## Qual o tema (assunto) aprofundado no trabalho desenvolvido em sua maior titulação? (dissertação, tese, estágio pós-doutoral)

17 respostas

Epistemologia

Lógica modal

Filosofia política

História Ambiental

Cotidiano e educação

Pedagogia freireana e psicologia histórico-cultural

Diferenciação e fragmentação socioespacial em metrópoles

História Ambiental, História Cultural

História militar: relações entre militares e sociedade civil

Queixa escolar

Avaliação de políticas públicas

As políticas de governo identitário na educação

Questões ligadas às desigualdades de gênero

Parques urbanos - Sociologia ambiental e urbana

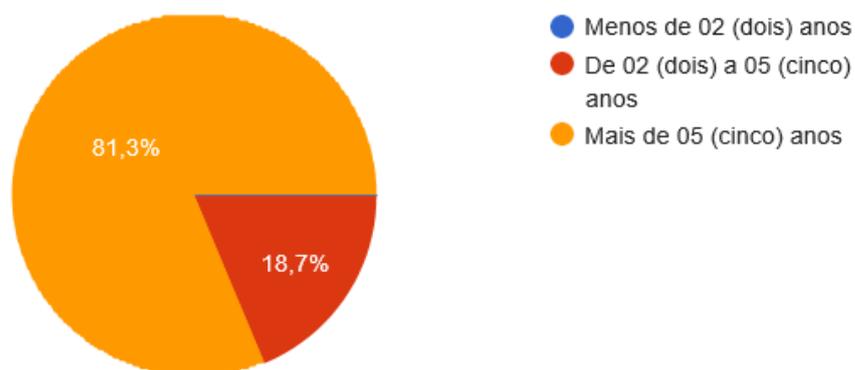
Estágio Supervisionado na Licenciatura

Trabalho docente no Ensino Superior

## Atuação profissional

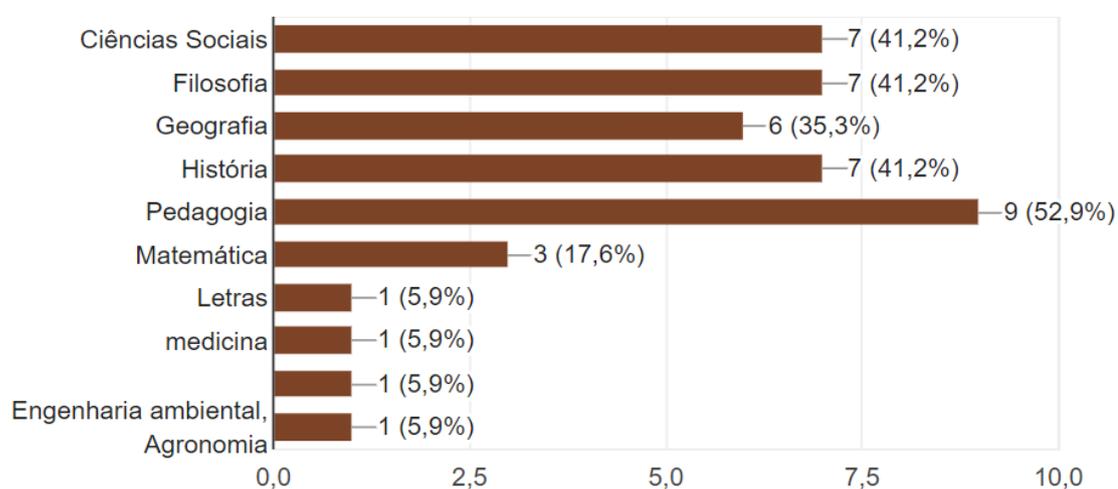
### Há quanto tempo leciona na UFFS?

16 respostas



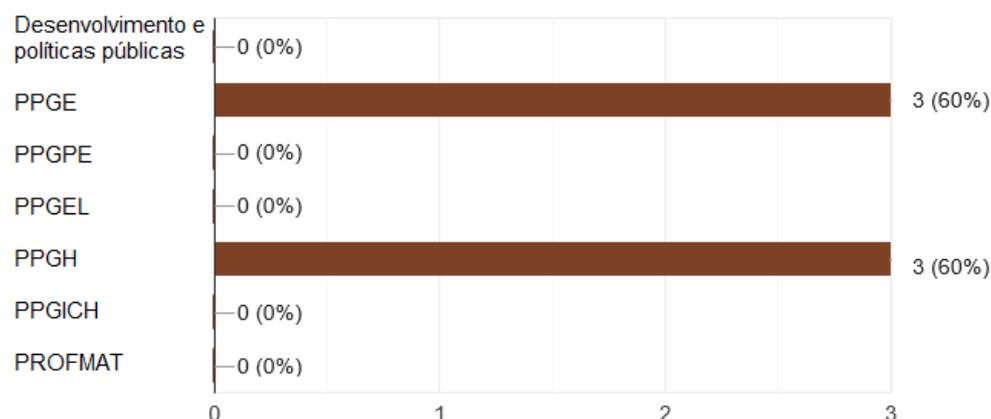
### Em qual(is) curso(s) de graduação da UFFS você atua? (selecione todos os cursos em que atua)

17 respostas



## Atua em algum dos seguintes programas de Mestrado? (selecione todos os programas em que atua)

5 respostas



## Quais componentes curriculares você leciona e já lecionou na UFFS e em qual curso? Cite o máximo de componentes que conseguir recordar.

17 respostas

Na Filosofia: Dialética e teoria crítica, História da filosofia antiga, fundamentos da crítica social, Estágio curricular supervisionado I a IV, Metodologia do ensino de Filosofia, Antropologia filosófica, Estética, Filosofia da biologia, Ontologia, Trabalho de conclusão de curso, Filosofia da educação.  
Nos outros cursos: Fundamentos da crítica social, Introdução à filosofia

Lógica I (Filosofia), Lógica II (Filosofia), Filosofia da Linguagem (Filosofia), Introdução à Filosofia (Matemática), Optativa (Filosofia)

Filosofia política, Ética, Filosofia moderna, Antropologia filosófica

As seguintes disciplinas foram ministradas em Geografia - Licenciatura: Geografia Rural, Iniciação à Prática Científica, História do Pensamento Geográfico, Geografia Política e Regional, Geografia da Região Sul, Geografia do Brasil, Geografia de Santa Catarina, Regiões e Redes, Geografia Política, Tópicos Especiais em Geografia Humana e Geografia Socioambiental. Mestrado em História: Dinâmicas de espaços temporais: a fronteira como diálogo e Paisagens Caboclas do Sul do Brasil

Estágios

Teorias da educação, Didática, Estágio supervisionado, TCC, Pesquisa em educação, na Pedagogia. Conhecimento, desenvolvimento e processos pedagógicos; Freire e Vigotski e os processos pedagógicos, no Mestrado em Educação

Geografia: Geografia Urbana; História do Pensamento Geográfico; Trabalho de Conclusão de Curso I; Trabalho de Conclusão de Curso II; Epistemologia da Geografia; Organização do espaço mundial; Estudos temáticos em Geografia I; Iniciação à prática científica; Espaço Urbanos; Geografia do Brasil. Letras: Meio ambiente, economia e sociedade

História do Brasil, Estágio Docência, História da Medicina, História Ambiental

História Moderna; História Contemporânea; História da arte; Literatura e História; Ensino de História; História Medieval

Teorias da Aprendizagem e desenvolvimento Humano (Todas as licenciaturas)

Economia Brasileira e Introdução à Economia (Ciências Sociais); MAES (Administração, Agronomia, Enfermagem); Introdução à Economia, Matemática Financeira, Mercado Financeiro e de Capitais (Administração)

Libras (licenciaturas) e TCC I e II na Pedagogia

Educação e Interculturalidade; Formação de professores

Introdução ao pensamento social, Direitos e Cidadania, Pensamento político moderno, Estudos urbanos, Territórios educativos

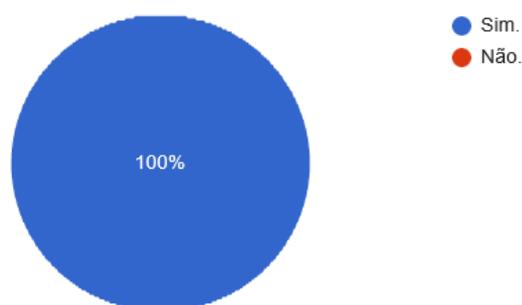
Em diversos cursos: Filosofia/Ciências Sociais/Pedagogia/Engenharia Ambiental/Computação/Administração - CCR Matemática Instrumental; Pedagogia - CCR Ensino e Matemática: conteúdo e metodologia; Matemática – CCR's Pesquisa em Educação Matemática; Metodologia do Ensino de Matemática I; Tendências em Educação Matemática; Laboratório de Matemática; Estágio Curricular I, II e III.

Fundamentos da educação, em todas as licenciaturas

## Experiências profissionais anteriores

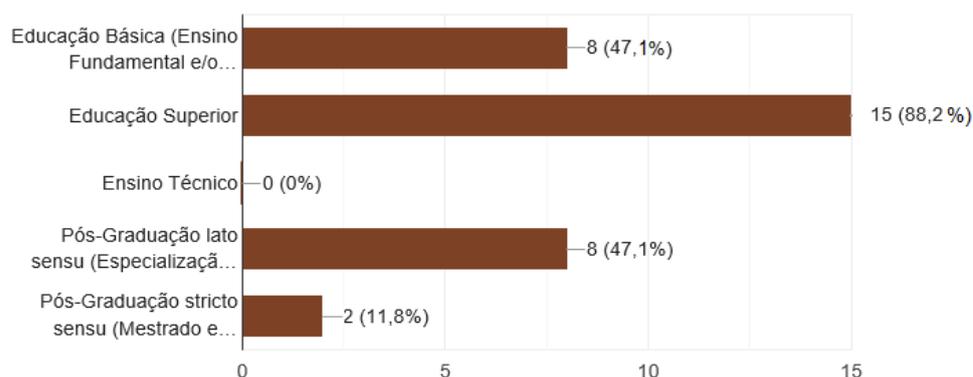
Atuou como docente em outra instituição antes de tornar-se colaborador(a) da UFFS?

17 respostas



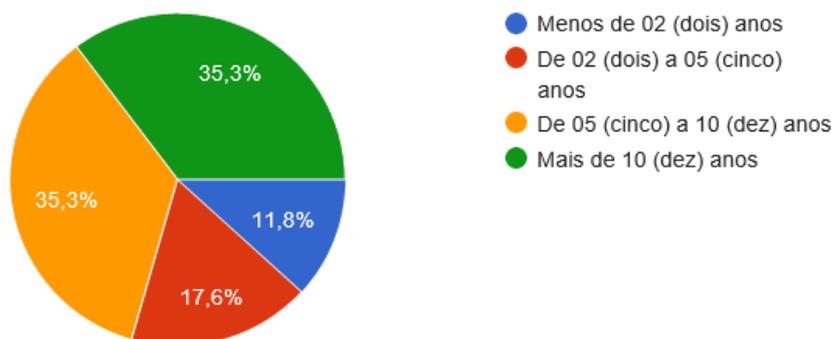
Caso tenha respondido "Sim" à primeira pergunta desta seção, qual(is) o(s) nível(is) de ensino em que lecionou anteriormente? (selecione todos os níveis em que atuou anteriormente)

17 respostas



Caso tenha respondido "Sim" à primeira pergunta desta seção, por quanto tempo lecionou em outra(s) instituição(ões) antes de ingressar na UFFS?

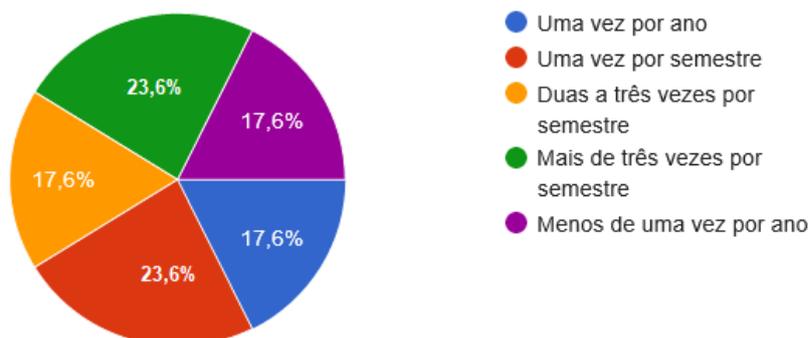
17 respostas



### Trajetória de formação continuada dentro da UFFS

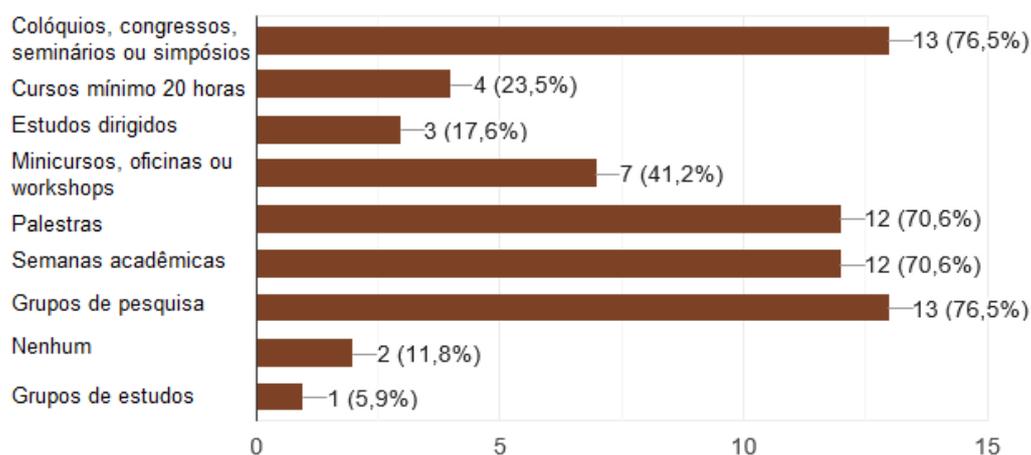
Com que frequência, em média, participa de formação continuada ou evento de aperfeiçoamento promovido pela UFFS?

17 respostas



## A qual(is) tipo(s) de formações ou eventos da UFFS costuma participar? (selecione tantas opções quanto for o seu caso)

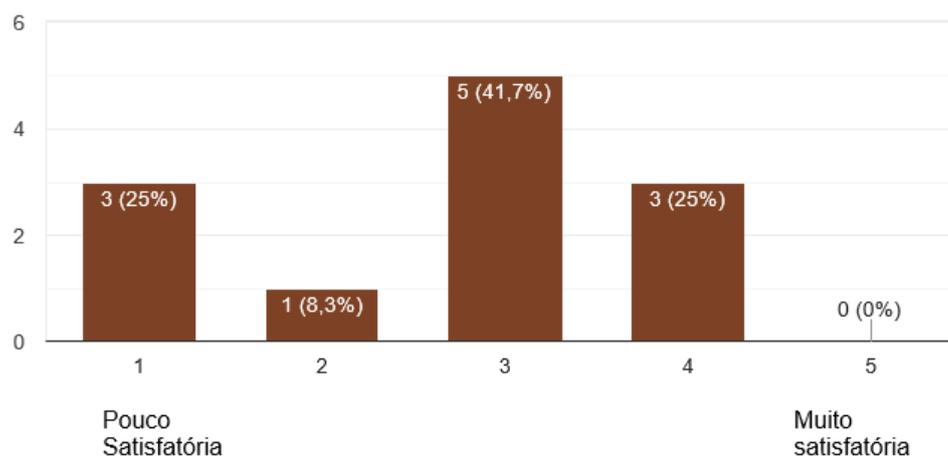
17 respostas



## Percepções e implicações acerca das ações de formação promovidas pela UFFS

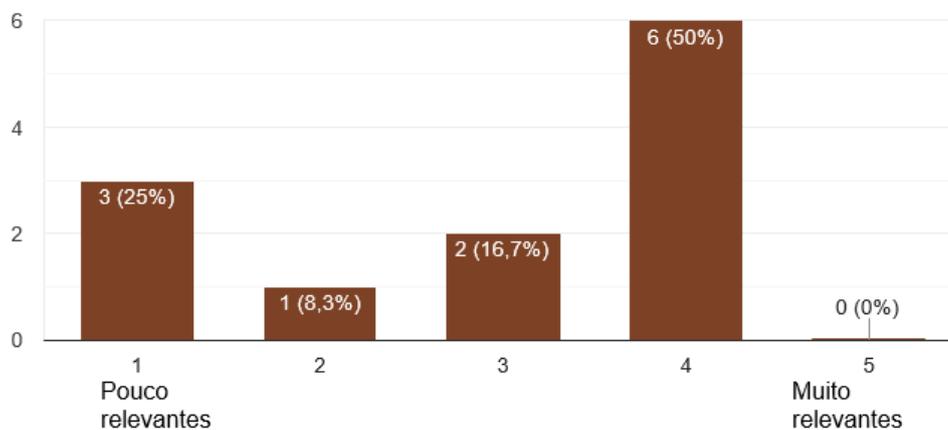
Em sua opinião, a frequência de oferta de ações de formação na UFFS tem sido satisfatória?

12 respostas



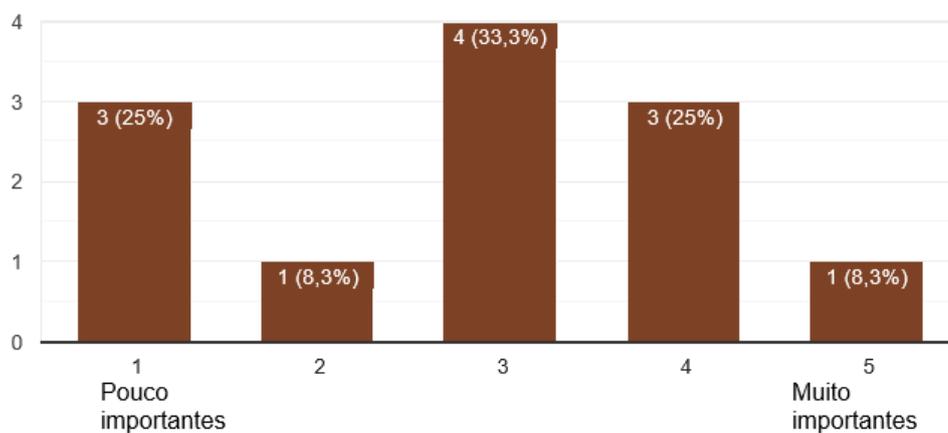
Em sua opinião, as temáticas das ações de formação da UFFS têm sido relevantes para sua prática e desenvolvimento docente?

12 respostas



Em sua opinião, as ações de formação promovidas pela UFFS, no geral, têm se mostrado importantes para seu crescimento pessoal e profissional?

12 respostas



Dentre as ações que você participou, qual(is) a(s) temática(s) que considerou mais relevante(s)?

9 respostas

Pesquisa e ensino

As referentes à pesquisa promovidas pela PROPEPG

Educação inclusiva; sistemas de avaliação da graduação e da pós-graduação; oficinas sobre sistemas operacionais

Formação docente

Discussões sobre a docência universitária

Estudo sobre as mulheres

Foram as relacionadas à Conferência das Licenciaturas (p.: evasão)

Papel da pesquisa na formação de professores; Inclusão de pessoas com deficiência no Ensino Superior e Educação Básica

A palestra da Professora Malvina Tutman, do CNE

Quais temáticas relevantes de seu ponto-de-vista foram pouco desenvolvidas nas atividades que frequentou? (separe as temáticas por ponto-e-vírgula)

9 respostas

Dimensão didática

SABERE E NATUREZA DA EDUCAÇÃO, DOCÊNCIA COMO PROFISSÃO, PROFISSÃO DE PROFESSOR(A)

ética profissional docente

Acredito que deveria haver mais discussões quanto à docência universitária, questões didático-pedagógicas e troca de experiências docentes

Didática geral e propostas de

Aulas desigualdades sociais

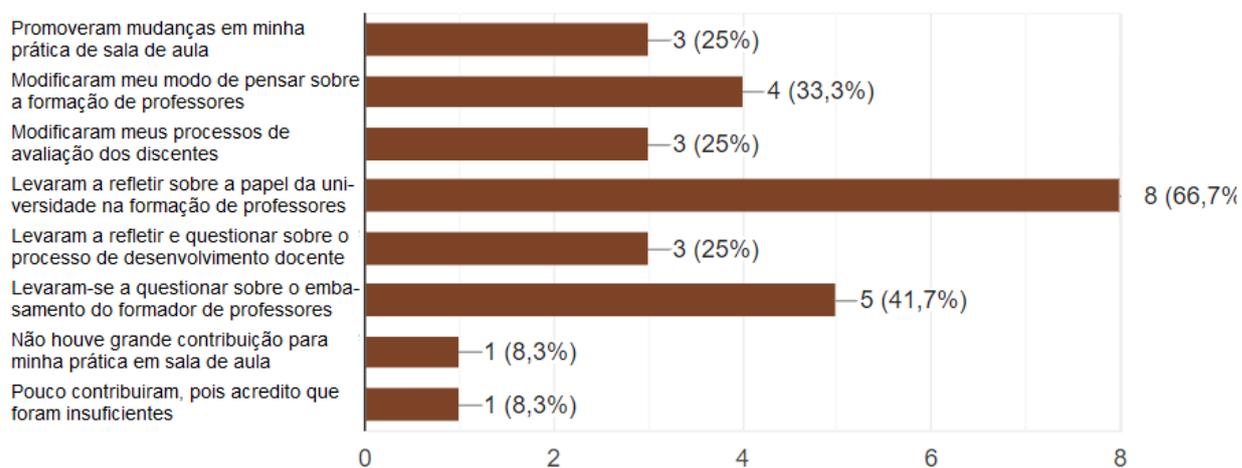
Sobre avaliação ensino-aprendizagem; sobre o sistema de avaliação do MEC (ex.: ENADE); sobre novas tecnologias educacionais; sobre metodologia do ensino superior; sobre o perfil dos estudantes no ensino superior

Políticas públicas na Formação Inicial; Acessibilidade

Aprofundamentos teóricos

Em que medida as ações de formação que frequentou na UFFS contribuíram para o seu desenvolvimento e prática profissionais? (selecione tantas opções quanto for seu caso)

12 respostas



## Contato

E-mail:

10 respostas

██████████@uffs.edu.br
██████████@gmail.com
██████████@uffs.edu.br
██████████@uffs.edu.br
██████████@uffs.edu.br

**APÊNDICE E – Planilha de dados parciais das devolutivas ao questionário, individual por respondente**

	<b>Data da Devolutiva</b>	<b>6. Há quanto tempo obteve sua maior titulação?</b>	<b>7. Qual o tema aprofundado no trabalho desenvolvido em sua maior titulação?</b>	<b>8. Há quanto tempo leciona na UFFS?</b>	<b>20. Dentre as ações que você participou, qual(is) a(s) temática(s) que considerou mais relevante(s)?</b>	<b>21. Quais temáticas relevantes de seu ponto-de-vista foram pouco desenvolvidas nas atividades que frequentou?</b>
<b>A</b>	28/11/2018	De 02 (dois) a 05 (cinco) anos	Epistemologia	Mais de 05 (cinco) anos		
<b>B</b>	28/11/2018	De 02 (dois) a 05 (cinco) anos	Lógica modal	De 02 (dois) a 05 (cinco) anos		
<b>C</b>	28/11/2018	De 02 (dois) a 05 (cinco) anos	Filosofia política	Mais de 05 (cinco) anos		
<b>D</b>	28/11/2018	De 05 (cinco) a 10 (dez) anos	História ambiental	Mais de 05 (cinco) anos		
<b>E</b>	28/11/2018	De 02 (dois) a 05 (cinco) anos	Epistemologia	Mais de 05 (cinco) anos		
<b>F</b>	02/12/2018	De 02 (dois) a 05 (cinco) anos	Cotidiano e educação	Mais de 05 (cinco) anos	Pesquisa e ensino	Dimensão didática
<b>G</b>	13/12/2018	De 05 (cinco) a 10 (dez) anos	Pedagogia freireana e psicologia histórico-cultural	Mais de 05 (cinco) anos	Referentes à pesquisa promovidas pela PROPEPG	Saberes e natureza da educação, docência como profissão, profissão de professor(a)
<b>H</b>	18/03/2019	De 05 (cinco) a 10 (dez) anos	Diferenciação e fragmentação socioespacial em metrópoles	Mais de 05 (cinco) anos	Educação inclusiva; sistemas de avaliação da graduação e da pós-graduação; oficinas sobre sistemas operacionais	Ética profissional docente
<b>I</b>	18/03/2019	De 02 (dois) a 05 (cinco) anos	História Ambiental, História Cultural			
<b>J</b>	18/03/2019	De 02 (dois) a 05 (cinco) anos	História militar: relações entre militares e sociedade civil	Mais de 05 (cinco) anos	Formação docente	
<b>K</b>	18/03/2019	Mais de 10 (dez) anos	Queixa escolar	Mais de 05 (cinco) anos	Discussões sobre a docência universitária	Acredito que deveria haver mais discussões quanto à docência universitária, questões didático-pedagógicas e troca de experiências docentes

	<b>Data da Devolutiva</b>	<b>6. Há quanto tempo obteve sua maior titulação?</b>	<b>7. Qual o tema aprofundado no trabalho desenvolvido em sua maior titulação?</b>	<b>8. Há quanto tempo leciona na UFFS?</b>	<b>20. Dentre as ações que você participou, qual(is) a(s) temática(s) que considerou mais relevante(s)?</b>	<b>21. Quais temáticas relevantes de seu ponto-de-vista foram pouco desenvolvidas nas atividades que frequentou?</b>
<b>L</b>	19/03/2019	Menos de 02 (dois) anos	Avaliação de políticas públicas	Mais de 05 (cinco) anos		Didática geral e propostas de aulas
<b>M</b>	20/03/2019	De 02 (dois) a 05 (cinco) anos	As políticas de governo identitário na educação	De 02 (dois) a 05 (cinco) anos		
<b>N</b>	22/03/2019	De 05 (cinco) a 10 (dez) anos	Questões ligadas às desigualdades de gênero	Mais de 05 (cinco) anos	Estudo sobre as mulheres	Desigualdades sociais
<b>O</b>	23/03/2019	Mais de 10 (dez) anos	Parques urbanos - Sociologia ambiental e urbana	Mais de 05 (cinco) anos	Foram as relacionadas à Conferência das Licenciaturas (p.: evasão)	Sobre avaliação ensino-aprendizagem; sobre o sistema de avaliação do MEC (ex.: ENADE); sobre novas tecnologias educacionais; sobre metodologia do ensino superior; sobre o perfil dos estudantes no Ensino Superior
<b>P</b>	25/03/2019	De 05 (cinco) a 10 (dez) anos	Estágio Supervisionado na Licenciatura	De 02 (dois) a 05 (cinco) anos	Papel da pesquisa na formação de professores; Inclusão de pessoas com deficiência no Ensino Superior e Educação Básica	Políticas públicas na Formação Inicial; Acessibilidade
<b>Q</b>	27/03/2019	De 05 (cinco) a 10 (dez) anos	Trabalho docente no Ensino Superior	Mais de 05 (cinco) anos	A palestra da professora Malvina Tutman do CNE	Aprofundamentos teóricos