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

TAIANE TAIS HABITZREITER

APRENDIZAGENS PROFISSIONAIS DE PROFESSORES DE PEDAGOGIA DO ENSINO SUPERIOR NO PROCESSO DE PLANEJAMENTO DA ATIVIDADE DOCENTE

CHAPECÓ
2023

TAIANE TAIS HABITZREITER

APRENDIZAGENS PROFISSIONAIS DE PROFESSORES DE PEDAGOGIA DO ENSINO SUPERIOR NO PROCESSO DE PLANEJAMENTO DA ATIVIDADE DOCENTE

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 Profª. Drª. Adriana Richit.

CHAPECÓ

2023

Bibliotecas da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS

Habitzreiter, Taiane Tais
APRENDIZAGENS PROFISSIONAIS DE PROFESSORES DE PEDAGOGIA DO ENSINO SUPERIOR NO PROCESSO DE PLANEJAMENTO DA ATIVIDADE DOCENTE / Taiane Tais Habitzreiter. -- 2023.
108 f.:il.

Orientadora: Doutourado Adriana Richit

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da Fronteira Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, Chapecó,SC, 2023.

1. Aprendizagens profissionais. 2. Planejamento docente. 3. Desenvolvimento profissional. 4. Ensino Superior. I. , Adriana Richit, orient. II. Universidade Federal da Fronteira Sul. III. Título.

Elaborada pelo sistema de Geração Automática de Ficha de Identificação da Obra pela UFFS com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

TAIANE TAIS HABITZREITER

APRENDIZAGENS PROFISSIONAIS DE PROFESSORES DE PEDAGOGIA DO ENSINO SUPERIOR NO PROCESSO DE PLANEJAMENTO DA ATIVIDADE DOCENTE

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS, para a obtenção do título de Mestre em Educação, defendido em banca examinadora em 13/02/2023

Aprovado em: 13/02/2023

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Adriana Richit – UFFS
Presidente da banca/orientador

Documento assinado digitalmente
ROSANE ROSSATO BINOTTO
Data: 12/03/2023 16:48:04-0300
Verifique em https://verificador.iti.br

Profa. Dra. Rosane Rossato Binotto – UFFS
Membro titular interno

Profa. Dra. Abigail Fregni Lins - UEPB
Membro titular externo

Documento assinado digitalmente
RODRIGO SYCHOCKI DA SILVA
Data: 01/03/2023 13:54:57-0300
Verifique em https://verificador.iti.br

Prof. Dr. Rodrigo Sychocki da Silva – UFRGS
Membro titular externo

Chapecó/SC, 13 de fevereiro de 2023

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente, aos meus familiares que estavam sempre presentes, incentivando e dando-me forças para prosseguir. À professora, orientadora, Drª. Adriana Richit, por seu brilhante trabalho de orientação, sua paciência, dedicação e incentivo para construção deste trabalho. Agradeço também, aos docentes do Programa de Pós-Graduação - Mestrado em Educação, da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS que contribuíram para minha formação pessoal e profissional e também aos docentes membros da banca pela disponibilidade em participar e contribuir diante do tema estudado. Por fim, sinalizo meu agradecimento à UNIEDU pelo financiamento desta pesquisa.

“Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática.”

Paulo Freire

RESUMO

A presente investigação centra-se no estudo sobre a aprendizagem profissional de professores, entendida como um processo no qual os professores ampliam, renovam e reveem o seu compromisso com o ensino e orienta-se pela seguinte problemática: “Quais são as aprendizagens profissionais desenvolvidas por professores do ensino superior a partir do planejamento da atividade docente?”. Para tanto, a pesquisa toma por contexto geográfico o estado de Santa Catarina, restringindo-se às Universidades Públicas Federais e Estaduais que ofertam cursos de licenciatura em Pedagogia na modalidade presencial e guia-se pelo objetivo de evidenciar e discutir as aprendizagens profissionais de professores universitários de cursos de licenciatura em Pedagogia no contexto da realização do planejamento da atividade docente. O estudo consiste em uma análise qualitativa e interpretativa e os dados foram constituídos por meio de questionário e entrevista dirigidos a professores dos cursos de Pedagogia. A análise dos dados foi realizada na perspectiva da Análise de Conteúdos e tem como fonte principal a obra de Bardin. Como resultado da pesquisa, evidenciaram-se quatro categorias centrais: planejamento docente; finalidades da docência; fundamentos teóricos e por fim, estratégias formativas. Por meio da análise destas categorias, evidencia-se que o planejamento da atividade docente favorece aprendizagens profissionais mediante a reflexão sobre a prática, partilha de experiências, colaboração com os colegas e ressignificação sobre a sua prática. Além disso, oportuniza ao professor pensar em estratégias formativas alinhadas com o perfil do estudante e o contexto da prática docente. Estes aspectos favorecem a aprendizagem profissional do professor universitário e, portanto, o seu desenvolvimento profissional.

Palavras-chave: Aprendizagens profissionais. Planejamento docente. Desenvolvimento profissional. Ensino Superior.

ABSTRACT

The present investigation focuses on the study of teachers' professional learning, understood as a process in which teachers expand, renew and review their commitment to teaching and is guided by the following problem: "What are the professional learning developed by higher education teachers from the planning of the teaching activity? To this end, the research takes the state of Santa Catarina as its geographic context, restricting itself to the Federal and State Public Universities that offer undergraduate courses in Pedagogy in face-to-face mode and is guided by the objective of highlighting and discussing the professional learning of university professors of degree courses in Pedagogy in the context of carrying out the planning of the teaching activity. The study consists of a qualitative and interpretative analysis and the data were constituted through a questionnaire and an interview directed to professors of Pedagogy courses. Data analysis was carried out from the perspective of Content Analysis and has Bardin's work as its main source. As a result of the research, four central categories were highlighted: teaching planning; teaching purposes; theoretical foundations and finally, training strategies. Through the analysis of these categories, it is evident that the planning of the teaching activity favors professional learning through reflection on practice, sharing experiences, collaboration with colleagues and reframing their practice. In addition, it allows the teacher to think about training strategies aligned with the student's profile and the context of teaching practice. These aspects favor the professional learning of university professors and, therefore, their professional development.

Keywords: Professional learning. Teaching planning. Professional development. University education.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Resultado da busca: descritores x natureza do trabalho 16
Quadro 2: Trabalhos levantados junto à BDTD - Descritor: “aprendizagem profissional de professores”.....17
Quadro 3: Trabalhos levantados junto à BDTD - Descritor: "aprendizagem profissional docente".....18
Quadro 4: Trabalhos levantados junto à BDTD - Descritor: "desenvolvimento profissional de professores” e “aprendizagem docente” 19
Quadro 5: Unidades de Registro e Unidades Temáticas identificadas a partir da análise de dados 48
Quadro 6: Convergência das Unidades Temáticas em Categorias de Análise..61
Quadro 7: Convergência de Unidades de Registro, Unidade Temática e Categorias de Análise.....61

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CA	Categoria de análise
FAED	Faculdade de Educação
FUNOESC	Fundação Universidade do Oeste de Santa Catarina
IBICT	Instituto de Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IFC	Instituto Federal Catarinense
IFSC	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
UDESC	Universidade do Estado de Santa Catarina
UFFS	Universidade Federal da Fronteira Sul
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UNOESC	Universidade do Oeste de Santa Catarina
UR	Unidade de registro
UT	Unidade temática

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO E APRESENTAÇÃO DA PESQUISA 10
1.1 O TEMA DA PESQUISA 10
1.2 PROBLEMA E OBJETIVOS DA PESQUISA 12
1.3 RELEVÂNCIA DA PESQUISA 13
1.4 REVISÃO DE LITERATURA SOBRE APRENDIZAGENS PROFISSIONAIS DE PROFESSORES 15
1.4.1 Teses e dissertações 16
1.5 ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO 21
2 DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL E APRENDIZAGEM PROFISSIONAL .. 23
2.1 DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE 23
2.2 APRENDIZAGEM PROFISSIONAL DOCENTE 28
2.1.1 Aprendizagem Profissional de Professores abordada em Dissertações, Teses e Artigos 33
3 METODOLOGIA DA PESQUISA 35
3.1 A NATUREZA DA PESQUISA 35
3.2 O CONTEXTO E OS PARTICIPANTES DA PESQUISA 37
3.2.1 Participantes da pesquisa 40
3.3 OS PROCEDIMENTOS DE CONSTITUIÇÃO DOS DADOS 41
3.4 O PROCESSO DE ANÁLISE DOS DADOS 42
3.5 ASPECTOS ÉTICOS DA PESQUISA 45
4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS 47
4.1 CONSTITUIÇÃO DAS CATEGORIAS DE ANÁLISE 47
4.1.1 Planejamento docente (CA1) 62
4.1.2 Finalidades da Docência (CA2) 69
4.1.3 Fundamentos Teóricos da Docência (CA3) 72
4.1.4 Estratégias Formativas (CA4) 75
4.3 DISCUSSÃO DAS CATEGORIAS DE ANÁLISE 78
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS 86
REFERÊNCIAS 89
ANEXOS 95
APÊNDICES 99

CAPÍTULO 1

1 INTRODUÇÃO E APRESENTAÇÃO DA PESQUISA

Neste primeiro capítulo, apresentamos o tema da pesquisa, esclarecendo os conceitos fundantes do trabalho, bem como explicitamos a problemática que nos guiou neste caminho e as motivações que nos conduziram a esta pesquisa, justificando sua importância. Em seguida, abordamos a revisão de literatura sobre as aprendizagens profissionais sistematizando os resultados das pesquisas na área, obtidos através de levantamento de Teses e Dissertações disponíveis na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Ao final do capítulo apresentamos ao leitor a estrutura da dissertação.

1.1 O TEMA DA PESQUISA

Tornar-se professor ou professora não é uma tarefa fácil e não acontece do dia para a noite. A aprendizagem do professor não se dá apenas na etapa da sua graduação, mas sim por um processo de produção de conhecimento que deve continuar por toda a carreira. Nesse sentido, constituir-se professor pressupõe um longo processo a ser percorrido, que comporta diversos momentos complementares e contínuos, tendo em vista sua complexidade, demanda um contínuo desenvolvimento profissional. Nesse sentido, não inicia na graduação, nem mesmo encerra com ela (ALMEIDA, 2019; RICHIT, ALMEIDA, 2020; RICHIT, LOSS, 2023).

É indispensável refletir sobre a importância do desenvolvimento profissional dos professores e suas aprendizagens profissionais, pois são muitas as transformações que ocorreram nas últimas décadas no cenário da educação brasileira. As exigências da sociedade contemporânea requerem professores preparados para encarar os desafios e as crescentes mudanças que o ensino e a educação enfrentam. Assim, torna-se necessária uma formação do professor ao longo da vida devido aos constantes desafios da inovação e da mudança, sendo ainda uma condição de progresso para o desenvolvimento tanto pessoal como profissional dos professores (DAY, 2005; FULLAN, 1995; RICHIT, 2020) e futuros professores (RICHIT; LOSS, 2023).

Em face aos conflitos e desafios que perpassam a função do professor e diante da complexa educação da sociedade contemporânea, pluricultural e globalizada, faz-se necessário que o professor esteja preparado para os desafios da docência contemporânea. Nesse sentido, esta pesquisa tem como temática as aprendizagens profissionais dos professores, sobre a qual nos propusemos a identificar e discutir as aprendizagens profissionais dos professores tendo como contexto a realização do planejamento da atividade docente.

O conceito de desenvolvimento profissional é bastante amplo, tem-se uma literatura diversificada, a qual discute as dimensões do desenvolvimento profissional e os diversos fatores que influenciam neste processo. Entendemos que o desenvolvimento profissional do professor é um processo que abrange todas as experiências de aprendizagem do professor ao longo da sua carreira e contribui para a melhoria da qualidade da sua prática docente.

Day (2005) concebe o desenvolvimento profissional com um processo contínuo de formação do sujeito. De acordo com Day (2001, p.21), o desenvolvimento profissional é um processo que envolve múltiplas “experiências espontâneas de aprendizagem”. Nesse sentido, o autor considera que as atividades conscientemente planejadas, “realizadas para benefícios, direto ou indireto, do indivíduo, do grupo ou da escola”, contribuem para a qualidade da educação na sala de aula (DAY, 2001, p.21). Para Fullan (1995), o conceito de desenvolvimento profissional do professor está relacionado com o crescimento pessoal e profissional dos professores que compreende qualquer atividade e processo cujo objetivo é melhorar, atitudes, crenças, disposições e comportamentos do professor na sua atuação atual ou futura.

Nesse sentido, entendemos o processo de desenvolvimento profissional do professor como contínuo ao longo da sua carreira de professor, não findando após certa titulação, tornando-se necessário a constante procura por processos de aperfeiçoamento de suas práticas por meio da aquisição de novos conhecimentos (ALMEIDA, 2019).

O processo de desenvolvimento profissional dos professores abrange dimensões subjacentes que sustentam, entre elas, as aprendizagens profissionais (RICHIT, 2021; RICHIT, LOSS, 2023). Compreender esse processo de tornar-se professor é fundamental para que se possa avançar nas investigações no que se refere à prática docente. Envolve, ainda, considerar as formas com que os professores aprendem a ensinar e ainda analisar os fatores pessoais e os contextos que

influenciam no desenvolvimento profissional (RICHIT; TOMKELSKI, 2022). Nesse sentido, compreender como os professores aprendem, o que aprendem e em que circunstâncias ocorre esse aprendizado são questões-chave para a formação eficaz dos professores (FLORES, 2004).

Nesta perspectiva, é pertinente explicar a concepção de aprendizagem profissional do nosso trabalho, de modo a fundamentar as concepções as quais nos apoiamos em nossa investigação. Dentre as diversas compreensões de aprendizagem profissional nos baseamos na definição de Day (2001), que concebe a aprendizagem profissional como um processo por meio do qual os professores reveem, renovam e ampliam de forma individual ou coletiva o seu compromisso com os propósitos morais com o ensino. E este compromisso, basilar a docência, perpassa várias dimensões da atividade profissional do professor, dentre elas o planejamento docente.

Para a concretização do ensino é fundamental que o professor faça um planejamento da atividade docente. O planejamento pode ser considerado como uma ferramenta para apoiar os professores, que pode ser usado como base para orientar a atividade em sala de aula já que ele especifica claramente o passo a passo da prática docente. Farias *et al*. (2014, p.111) explicam que “o planejamento é ato; é uma atividade que projeta, organiza e sistematiza o fazer docente no que diz respeito aos seus fins, meios, forma e conteúdo”. Esses autores complementam que os professores precisam compreender o planejamento como um instrumento de organização para sua atividade docente (FARIAS *et al.*, 2014).

O planejamento possibilita um significativo apoio à atividade do professor e embora a literatura apresente várias definições, entendemos que “no planejamento, prepara-se cuidadosamente a aula para alcançar os objetivos definidos” (RICHIT; PONTE; TOMKELSKI, 2019, p.58). O planejamento funciona como uma bússola para o professor, pois indica a direção a seguir para alcançar os objetivos, e é por meio do planejamento que o professor adquire maior segurança para a realização da sua atividade profissional.

1.2 PROBLEMA E OBJETIVOS DA PESQUISA

A partir das discussões e reflexões aliadas à revisão de literatura chegamos à questão central da pesquisa, que se concentra na seguinte problemática: quais são

as aprendizagens profissionais desenvolvidas por professores do ensino superior a partir do planejamento da atividade docente?

A fim de responder à problemática apresentada, esta pesquisa tem como objetivo geral **evidenciar e discutir as aprendizagens profissionais de professores universitários de cursos de licenciatura em Pedagogia no contexto da realização do planejamento da atividade docente**. Logo, para atender este objetivo geral, foram definidos os seguintes objetivos específicos:

- Conceituar as aprendizagens profissionais de professores do ensino superior apresentadas na literatura sobre esse tema.
- Explicitar as aprendizagens profissionais promovidas a partir do planejamento da atividade docente;
- Discutir as evidências de aprendizagens profissionais destacadas nas análises realizadas, confrontando estas com as perspectivas teóricas subjacentes ao estudo.

1.3 RELEVÂNCIA DA PESQUISA

O interesse por essa pesquisa veio se consolidando durante minha trajetória acadêmica e profissional. Minha formação inicial é na área de tecnologia e desde o início, tive como objetivo atuar na área da educação, especialmente no ensino superior. Minha primeira experiência com educação teve início há cerca de seis anos, onde atuo profissionalmente como Designer Instrucional em uma instituição de ensino superior, situada no oeste de Santa Catarina. A atividade prioritária no âmbito da função de Designer é auxiliar os professores no planejamento e desenvolvimento de planos de aulas e atividades para cursos de graduação, que dispõem de ambiente virtual de aprendizagem para suas aulas.

Esta atividade profissional me proporcionou também a partilha de experiências com diversos professores, onde observei a dificuldade que eles apresentam para elaborar suas aulas e atividades em diferentes formatos. Muitos relatam que são formados com base no paradigma da escolarização tradicional e, por isso, têm dificuldade de pensar em uma forma diferente de disponibilizar um mesmo conteúdo para o aluno.

Atuo também como professora no Ensino Superior, processo esse que me oportunizou perceber aspectos referentes aos professores e a partilha de

experiências. Muitos professores possuem dificuldades em relação ao uso das tecnologias e apresentam dificuldades em diversificar estratégias para ensinar.

Neste contexto, surge o tema inicial da pesquisa: realizar a transposição de materiais didáticos para o ambiente virtual para diversificar as estratégias de ensino e com isso melhorar a aprendizagem dos estudantes. No entanto, em conversa com a orientadora, junto as minhas vivências no ensino superior e na atuação em diferentes funções me despertaram o interesse em aprofundar o conhecimento sobre a formação dos professores do ensino superior. Sendo assim, optamos pelo tema aprendizagens profissionais de professores no contexto do planejamento da atividade docente, o qual ainda é um tema em avanço na produção acadêmica nacional.

Esta decisão baseia-se principalmente por considerar que o desenvolvimento profissional do professor é fundamental para o alcance da qualidade do ensino e as aprendizagens construídas na etapa do planejamento docente são essenciais para o desenvolvimento profissional do professor. E com a grande velocidade de atualização das informações, os professores precisam acompanhar as mudanças, a partir de uma aprendizagem constante.

A relevância deste estudo se dá por entendermos que o processo da verbalização dos professores nas entrevistas sobre as aprendizagens profissionais construídas durante o planejamento pode colaborar para que os professores reflitam sobre as suas próprias aprendizagens. Além de dar voz aos professores possibilitando falar sobre as suas concepções, sua trajetória, seu planejamento e compromisso com o papel que atua. Desta forma, consideramos as pesquisas sobre as aprendizagens profissionais importantes, pois ao evidenciar e discutir as aprendizagens da docência colaboramos para que os professores consigam se observar como protagonistas de suas práticas e buscar formas de favorecer as aprendizagens dos alunos.

Nesse sentido, este trabalho poderá contribuir para as discussões sobre o tema na área da educação e formação de professores, pois os estudos referentes às aprendizagens profissionais de professores são recentes e ainda encontram pouca visibilidade. Parte dos estudos está voltada à construção do processo de aprendizagem do professor, poucos apontam as aprendizagens desenvolvidas ao longo da carreira profissional, sobretudo no contexto do ensino superior.

1.4 REVISÃO DE LITERATURA SOBRE APRENDIZAGENS PROFISSIONAIS DE PROFESSORES

Considerando a relevância de realizar um mapeamento do que já se tem produzido acerca da temática, realizamos a revisão da literatura por meio da leitura de trabalhos recuperados através de pesquisa on-line. A busca se restringe a trabalhos acadêmicos de pós-graduação stricto sensu (teses e dissertações) relacionados à temática.

Para busca on-line foi utilizado o acervo de teses e dissertações da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Este acervo é desenvolvido e coordenado pelo Instituto de Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), o qual integra os sistemas de informação de teses e dissertações de todas as instituições de ensino e pesquisa do Brasil, e estimula o registro e a publicação dessas pesquisas em meio eletrônico. Por meio de parceria estabelecida com as instituições brasileiras de ensino e pesquisa, a BDTD disponibiliza para a comunidade brasileira de ciência e tecnologia a possibilidade de publicar suas pesquisas desenvolvidas no Brasil ou no exterior, dando maior visibilidade à produção científica nacional (BRASIL, 2021).

A busca por teses e dissertações circunscreve pesquisas nacionais e proporcionou uma visão sobre os estudos mais atuais a respeito do tema. Assim, a busca na BDTD conduziu-se por alguns parâmetros detalhados abaixo.

Inicialmente, os descritores utilizados para a busca no repositório foram “aprendizagem profissional de professores”; “aprendizagem profissional docente”; “desenvolvimento profissional de professores” e “aprendizagem docente”; “desenvolvimento profissional de professores” e “planejamento docente”. A primeira busca retornou 32 resultados e, fizemos a seleção, levando em consideração alguns critérios de exclusão.

Consideraram-se os seguintes critérios de exclusão de trabalhos, a partir da leitura do título e resumo: a) trabalhos que não abordam o tema aprendizagem profissional de professores; b) trabalhos que abordam professores sem formação pedagógica; c) trabalhos que abordam a educação rural, inclusiva e especial. Ressaltamos que consideramos todos os trabalhos encontrados importantes. No entanto, os critérios de seleção são necessários, pois os trabalhos que se inscrevem nesses critérios não são o foco desta pesquisa. Feita essa análise preliminar, 12

trabalhos foram selecionados a partir da redução, sendo 6 teses e 6 dissertações. Apresentamos, a seguir, os resultados mediante cada descritor.

1.4.1 Teses e dissertações

A consulta ao acervo da BDTD foi realizada em 16 de setembro de 2021, utilizando as instruções determinadas anteriormente. Na intenção de melhorar a organização, o Quadro 1 apresenta o resultado dos trabalhos selecionados por descritor após o processo de redução e a natureza do trabalho.

Quadro 1: Resultado da busca: descritores x natureza do trabalho

Descritores	Teses	Dissertações
“aprendizagem profissional de professores”	1	4
“aprendizagem profissional docente”	3	1
“desenvolvimento profissional de professores” e “aprendizagem docente”	2	1
“desenvolvimento profissional de professores” e “planejamento docente"	0	0

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Os quadros 2, 3 e 4 apresentam os trabalhos retornados pela busca referente a cada descritor e seu objetivo. Os trabalhos estão organizados em ordem cronológica, do mais recente para o mais antigo.

Quadro 2: Trabalhos levantados junto à BDTD - Descritor: "aprendizagem profissional de professores"

Tipo*	Ano	Autoria	Título do trabalho	Objetivo do trabalho
D	2019	Jéssika Naves de Oliveira	Aspectos da aprendizagem profissional de professores que ensinam matemática nos anos iniciais do ensino fundamental: área e perímetro	Investigar que aspectos da aprendizagem profissional de professores que ensinam matemática, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, podem ser mobilizados em um contexto de formação que envolve a discussão dos conceitos de área e perímetro.
D	2013	José Marcos Vieira Junior	A construção do processo de aprendizagem profissional de professores iniciantes	Compreender a construção dos processos de aprendizagem profissional da docência vivenciados por professores iniciantes tendo em conta suas experiências pré-profissionais e profissionais, sem desconsiderar aquelas advindas da formação inicial.
D	2011	Fábio da Penha Coelho	A aprendizagem de professores de educação física na fase inicial da docência: conhecimentos e práticas	Investigar a aprendizagem profissional na fase inicial da docência do profissional em educação física.
D	2005	Gisele Antunes Rocha	Construindo o início da docência: uma doutora em educação vai-se tornando professora dos anos iniciais do ensino fundamental	Conhecer como se dá a aprendizagem de um Doutor em Educação que está iniciando a lecionar nas séries iniciais do ensino fundamental.
T	2003	Soraiha Miranda de Lima	Aprender para ensinar, ensinar para aprender: um estudo do processo de aprendizagem profissional da docência de alunos-já-professores.	Compreender o processo de aprendizagem profissional dos professores.
* D (Dissertação) / T (Tese)				

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Quadro 3: Trabalhos levantados junto à BDTD - Descritor: "aprendizagem profissional docente"

Tipo*	Ano	Autoria	Título do trabalho	Objetivo
T	2020	Leonardo Davi Gomes de Castro Oliveira	Experiências formadoras e identidade profissional docente: um olhar situado no PIBID Inglês da Universidade Estadual do Piauí	Identificar as possíveis contribuições do programa Pibid no processo de constituição da identidade profissional de futuros professores de Língua Inglesa em formação inicial da Uespi.
T	2019	Luciana Cristina da Costa Audi	E a gente perguntava também não só quem era a gente, mas o que a gente tava fazendo ali" a influência do coensino e diálogo cogerativo na formação de professores de línguas: um estudo de caso no PIBID - inglês campus x da UNEB	Investigar a aprendizagem e o desenvolvimento na formação inicial e continuada de professores.
D	2016	Victor Marcondes de Freitas Santos	Abrindo a caixa-preta de uma sequência didática: uma análise ator-rede da aprendizagem profissional docente de um professor de Biologia	Abrir a caixa-preta de uma sequência didática com vistas a analisar a prática docente e a formação de um professor de Biologia utilizando como referencial teórico-analítico a Teoria Ator-Rede.
T	2012	Ester Almeida Helmer	O processo de construção da profissionalidade docente no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo	Compreender o processo de constituição da profissionalidade de professores do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP) em um contexto de construção identitária vivenciado pela instituição.
* D (Dissertação) / T (Tese)				

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Quadro 4: Trabalhos levantados junto à BDTD - Descritor: "desenvolvimento profissional de professores" e "aprendizagem docente"

Tipo*	Ano	Autoria	Título do trabalho	Objetivo
T	2019	Wilson Elmer Nascimento	Desenvolvimento profissional de professores de Física: um estudo sob a perspectiva disposicionalista e contextualista da ação	Compreender a influência de disposições em processos de desenvolvimento profissional docente.
T	2017	Alessandra Rodrigues de Almeida	Aprendizagem e desenvolvimento profissional do professor que ensina matemática na infância: um olhar para o contexto colaborativo	Analisar indícios de aprendizagem que a participação em um grupo de estudos sobre a Educação Matemática para/na infância, especialmente relacionada ao trabalho com Grandezas e Medidas, permeado pela escrita de narrativas, proporciona a docentes. Compreender como ocorre o processo de desenvolvimento profissional de professores que participam desse grupo.
D	2005	Sheila Salles	Colaboração universidade-escola: contribuições para o desenvolvimento profissional de professores de matemática	Investigar como um projeto colaborativo universidade-escola, voltado para a implementação de projetos e atividades de matemática, pode contribuir para o desenvolvimento profissional de professores de Matemática.
* D (Dissertação) / T (Tese)				

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Nenhum trabalho foi encontrado na busca a partir dos descritores "desenvolvimento profissional de professores" e "planejamento docente''. Recorremos à leitura do sumário e resumo de cada um dos trabalhos para identificar quais as categorias de análise e dimensões de aprendizagem foram estudadas.

Oliveira (2019), em sua pesquisa, aponta que o aspecto de aprendizagem profissional mobilizado por meio do curso de formação continuada nos anos iniciais do ensino fundamental foi de dimensão profissional, já que os professores passam a refletir sobre suas tarefas, suas práticas em sala de aula, conceitos matemáticos, metodologias de ensino diferenciadas e ações de outros professores.

Vieira Junior (2013) analisou aspectos para o processo de aprendizagem profissional sob quatro dimensões sendo: família (saberes pessoais dos professores, vida pessoal e experiência familiar); itinerário escolar (trajetória escolar, saberes provenientes da formação escolar anterior); formação inicial (percurso universitário) e iniciação ao ensino (experiência profissional, saberes da prática pedagógica). Assim, o estudo apontou serem diversas as influências no processo de aprendizagem profissional e são várias as fontes de saberes que balizam os processos de ensinar e aprender, como as experiências pré-profissionais e profissionais, o contexto de atuação profissional, cursos de formação inicial entre outras.

Da mesma forma, Rocha (2005) abordou o processo de aprendizagem profissional agrupando seus dados em duas categorias sendo elas: dificuldades sentidas pela professora e formas de lidar com elas (administrar o tempo e as condições disponíveis) e ainda fontes de aprendizagem profissional da docência (os alunos, os pares, estudos teóricos e a política institucional).

Audi (2019), em sua pesquisa, defende que o coensino[1] e diálogo cooperativo possibilitam ao professor em formação reposicionar suas concepções de ensino e aprendizagem. A autora analisou essa possibilidade de reposicionamento em três categorias: tornar-se professor na sala de aula; ensinar para aprender e ser-com-o-outro.

Helmer (2012) abordou aspectos da profissionalidade docente, a qual entende como um processo dinâmico que demanda um conjunto de atuações, conhecimentos, atitudes e valores que formam saberes específicos do ser docente. A pesquisa foi desenvolvida com categorias voltadas para aspectos que envolvem a atuação pedagógica do professor: escolha da carreira, conhecimentos necessários para ser professor, desafio encontrado em início de carreira, organização da aula, relação com os alunos e vivência positiva e negativa na profissão.

---

[1] Conforme Roth (2005), coensino é uma prática educacional na qual duas ou mais pessoas lecionam juntas, compartilhando responsabilidade pela aprendizagem dos alunos.

Salles (2005) organizou os resultados da sua pesquisa em quatro categorias: relação universidade-escola, relação com os pares, produção de material didático como instrumento para aprendizagem docente e aprendizagem docente num contexto colaborativo. As categorias foram agrupadas em duas unidades principais de análise chamadas de condições e contribuições para o desenvolvimento profissional dos professores. Na primeira unidade são abordadas as categorias relação universidade-escola, relação com os pares e produção de material didático como instrumento para aprendizagem docente; e na segunda unidade é abordada a aprendizagem docente no contexto colaborativo.

Não foram identificadas as categorias de análise nos demais trabalhos. No entanto, as dissertações e teses encontradas em nossa busca nos forneceram um panorama sobre os estudos relacionados à aprendizagem profissional dos professores e evidenciou que já existe um movimento de trabalho principalmente nos últimos anos em algumas áreas da educação como, por exemplo, Matemática, Física e Biologia que estudam a aprendizagem e o desenvolvimento profissional do professor. Sobretudo não encontramos trabalhos que examinem a aprendizagem profissional de professores no contexto do planejamento da atividade docente. Por fim, com base nessa revisão de literatura verificamos que se torna necessário o desenvolvimento de novas pesquisas que abordam a aprendizagem profissional do professor em diferentes contextos.

1.5 ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO

A dissertação aqui sistematizada apresenta-se em quatro capítulos e considerações finais. No primeiro capítulo intitulado “Introdução e Apresentação da Pesquisa” apresentamos o tema da pesquisa, questão problema, relevância da pesquisa, assim como apresentamos a revisão sistemática de literatura.

No segundo capítulo, intitulado “Desenvolvimento Profissional de Professores e Aprendizagem Profissional de Professores”, apresentamos os conceitos teóricos de desenvolvimento profissional e aprendizagem profissional sobre os quais nos apoiamos. Ainda, conceituamos o planejamento docente e abordamos a sua importância para a realização de uma prática docente efetiva. Para a sustentação

teórica utilizamos os autores Lieberman (1996), Day (2001; 2005), Fullan (1993; 1995), Hargreaves (2003; 2004) entre outros autores.

No terceiro capítulo, intitulado “Metodologia da Pesquisa”, esclarecemos as etapas da pesquisa, adotando a abordagem qualitativa. Apresentamos o contexto da realização da pesquisa, procedimentos de coleta dos dados, análise dos dados de acordo com Bardin (1977), assim como os aspectos éticos da pesquisa.

No quarto capítulo realizamos a apresentação, interpretação e análise dos dados. Os resultados apresentados são confrontados com o referencial teórico adotado no presente estudo.

Nas Considerações Finais, apresentamos uma reflexão sobre as etapas realizadas. Ainda, apresentamos os desafios encontrados nesta etapa da pesquisa.

Após, incluímos as referências citadas na pesquisa e, por fim, apresentamos nos anexos e apêndices os roteiros do questionário e da entrevista e demais termos utilizados.

CAPÍTULO 2

2 DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL E APRENDIZAGEM PROFISSIONAL

Neste capítulo apresentamos, por meio do quadro teórico, alguns conceitos de tópicos que se inter-relacionam. De modo mais específico abordaremos o desenvolvimento profissional e a aprendizagem profissional docente, bem como o planejamento docente.

2.1 DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

Para iniciar a discussão acerca dos fundamentos teóricos da pesquisa, apresentamos algumas concepções de desenvolvimento profissional do professor, os quais são essenciais para a compreensão do estudo.

O ensino exige que os professores se esforcem em um processo de desenvolvimento profissional contínuo, ao longo de toda sua trajetória (DAY, 2001), que lhes dê a oportunidade de alcançar seus objetivos de ensino por meio de práticas de sala de aula qualificadas e com bons resultados (RICHIT, 2021). Contudo, as histórias pessoais e profissionais, assim como as circunstâncias, vão condicionar as necessidades particulares de cada um (DAY, 2001).

O conceito de desenvolvimento profissional docente está relacionado ao crescimento do professor tanto no nível pessoal quanto profissional (RICHIT, 2020; 2021). Neste sentido, aprender continuamente é essencial para a profissão docente e, de acordo com Marcelo Garcia (1999), a palavra desenvolvimento pressupõe um crescimento e continuidade a qual leva o professor a dedicar-se a aprofundar os seus conhecimentos ao longo da sua ocupação profissional.

Embora a temática do desenvolvimento profissional de professores tenha se difundido em diferentes meios educacionais e científicos em todos os continentes nas últimas décadas, ainda se constitui um conceito parcialmente disseminado em alguns países como o Brasil (RICHIT, 2021). Apresentamos na sequência algumas compreensões e definições sobre o desenvolvimento profissional.

O desenvolvimento profissional é entendido por Marcelo Garcia (1999, p.193) “como um processo de aprendizagem mediante o qual alguém (professores, diretores)

deve aprender algo (conhecimentos, competências, disposições, atitudes), num contexto concreto (escola, universidade, centro de formação)". O desenvolvimento profissional também pode ser entendido na busca da identidade profissional, no modo como os professores definem a si próprios e aos outros, em que as identidades constituem um complexo emaranhado de histórias, conhecimentos, processos e rituais (MARCELO GARCIA, 2009).

Para Fullan e Hargreaves (1992, p.5),

> o desenvolvimento profissional significa permitir que os professores desenvolvam em palavras e em actos os seus próprios objectivos (...) O desenvolvimento profissional tem que dar ouvidos e promover a voz dos professores; estabelecer oportunidades para que os professores confrontem as suas concepções e crenças subjacentes às práticas; evitar o modismo na implementação de novas estratégias de ensino; e criar uma comunidade de professores que discutam e desenvolvam os seus objectivos em conjunto, durante todo o tempo.

De acordo com os autores, para que o professor concretize o seu desenvolvimento profissional, há quatro componentes que devem ser considerados, sendo eles: o objetivo do professor, o professor na qualidade de pessoa, a realidade em que cada professor trabalha considerando o contexto real, a cultura e as crenças de ensino e o relacionamento com seus colegas de trabalho.

Saraiva e Ponte (2003) entendem o desenvolvimento profissional como um processo complexo onde o professor interfere no contexto escolar. Assim, segundo os autores, em uma escola e sociedade de constantes mudanças se faz necessário que o professor seja um aprendiz contínuo, disposto a colaborar com seus colegas de trabalho, seja na prática letiva ou em outras dimensões da docência.

De acordo com Ponte (1994), o desenvolvimento profissional dos professores se refere às competências do professor quanto a sua prática letiva e as demais atividades profissionais por ele realizadas dentro e fora da sala de aula.

Para Day (2001), o desenvolvimento profissional se estabelece como um tema essencial na percepção de manter e melhorar a qualidade dos processos e é concebido como um processo que

> envolve todas as experiências espontâneas de aprendizagem e as atividades conscientemente planificadas, realizadas para o benefício direto ou indireto ao indivíduo, do grupo ou da escola e que contribuem, através destes, para a qualidade da educação na sala de aula (DAY, 2001, p. 20-21).

Day (2005) aponta que o desenvolvimento profissional dos professores é entendido como um processo contínuo de formação do sujeito. Neste sentido, o desenvolvimento profissional do professor é um processo que se efetiva muitas vezes pelas relações estabelecidas por ele. Conforme Day (2001), o crescimento implica na aprendizagem do professor que é muitas vezes natural, outras vezes ocasional. Assim, podemos constatar que o desenvolvimento profissional tem como propósito melhorar a qualidade da educação, sendo os professores os intermediários desta mudança.

De acordo com os estudos de Fullan (1995), o desenvolvimento profissional de professores compreende toda atividade ou processo que busca melhorar destrezas, atitudes, compreensão ou a prática do professor.

Conforme Forte e Flores (2011, p.94-95), “todo o desenvolvimento profissional envolve alguma aprendizagem e, necessariamente, alguma mudança”. Marcelo Garcia (2009) afirma que o desenvolvimento profissional e processos de mudança são variáveis intrinsecamente conectadas. O desenvolvimento profissional favorece a mudança junto aos professores, para que estes possam desenvolver-se enquanto profissionais e também como pessoas. Desta forma, podemos enxergar a mudança como uma oportunidade de evoluir na profissão e de aprender algo novo, mas esta mudança depende muito da vontade do professor.

Day (2001) enfatiza que para que os professores se desenvolvam profissionalmente é necessário ter atenção ao seu pensamento, os propósitos morais e habilidades enquanto agentes de mudança, as suas habilidades pedagógicas assim como os contextos culturais e de liderança em que trabalham. O propósito moral é um tema de mudança e mantém os professores atentos às necessidades das crianças e jovens, o movimento da mudança faz com que eles desenvolvam melhores estratégias para atingir seus objetivos morais (FULLAN, 1993). Neste sentido, Eraut (1995) complementa que a responsabilidade moral e profissional dos professores deve constituir a principal motivação para o seu desenvolvimento profissional.

Para a realização de uma prática docente efetiva, além da certificação da qualificação contínua, em outras palavras, novas possibilidades de aquisição de conhecimento, os professores também podem adotar algumas práticas para a concretização da aprendizagem. Uma dessas práticas, que se pode considerar fundamental, é o planejamento docente. A realização do planejamento das aulas

também pode ser vista como um momento de auto-qualificação (AZEVEDO, 2013). Nesse sentido, Garrido (2012, p. 125-125) complementa que

> a sala de aula pode ser também um espaço formador para o professor. A formação inicial não pode dar conta da variedade e da complexidade de situações com as quais o futuro professor se defrontará. Nem ele estaria maduro para assimilar todos os desafios que a prática pedagógica coloca. A sala de aula e a escola podem favorecer o aperfeiçoamento profissional do professor, na medida em que ele considere as práticas que aí acontecem como objeto de análise, tendo em vista a proposição de alternativas que qualifiquem o ensino e melhorem a aprendizagem.

De acordo com Padilha (2001, p. 63), o planejamento

> é um processo que visa dar respostas a um problema, através do estabelecimento de fins e meios que apontem para a sua superação, para atingir objetivos antes previstos, pensando e prevendo necessariamente o futuro, mas sem desconsiderar as condições do presente e as experiências do passado, levando-se em conta os contextos e os pressupostos filosófico, cultural, econômico e político de quem planeja e de com quem se planeja.

Vasconcellos (2015, p. 78- 79) complementa que “[...] planejar não é apenas algo que se faz antes de agir, mas é também agir em função daquilo que se pensou”. O processo pedagógico de planejar refere-se ao delineamento de um eixo para o planejamento (objetivo geral a ser alcançado), escolhendo atividades para orientar a aprendizagem, com a determinação de objetivos gerais, específicos e a posição dessas atividades em uma sequência de ensino coerente e orientada para a aprendizagem (PACCA, 1992).

De acordo com Leal (2005), o planejamento é um processo que requer aspectos como organização, sistematização, previsão, tomada de decisão, etc. Pretende garantir a eficiência e eficácia das ações, seja no nível micro, ou no nível macro. Destaca, também, que o planejamento de ensino provoca ao professor uma reflexão permanente sobre sua prática pedagógica. “Planejar, então, é a previsão sobre o que irá acontecer, é um processo de reflexão sobre a prática docente, sobre seus objetivos, sobre o que está acontecendo, sobre o que aconteceu” (LEAL, 2005, p.2). Portanto, da perspectiva do ensino é fundamental que o professor planeje e reflita sobre sua ação, considerando o que faz, antes, durante e depois.

Para Farias *et al*. (2014), o planejamento facilita ao professor atingir seus objetivos de ensino com um norte do que fazer e como fazer, pois “é uma ação reflexiva, viva, contínua. Uma atividade constante, permeada por um processo de

avaliação e revisão sobre o que somos, fazemos e precisamos realizar para atingir nossos objetivos” (FARIAS *et al*., 2014, p. 111).

De acordo com, Vasconcellos (2002),

> [...] o planejamento não é uma coisa que se coloca como um ‘a mais’ no trabalho do professor: muito pelo contrário, é o próprio eixo de organização e definição deste trabalho [...]. A proposta de planejamento que estamos aqui desenvolvendo visa justamente organizar, sistematizar, direcionar, tencionar esta reflexão do educador (VASCONCELLOS, 2002, p. 75).

Nesse sentido, o autor reforça a ação do planejamento e a necessidade dele ser reflexivo e flexível, orientando as ações e se ajustando à necessidade. Assim sendo, o planejamento é imprevisível e precisa ser flexível quanto a possibilidade de alterar o que estava planejado, pois cada turma é uma realidade e possui estudantes diferentes.

De acordo com Pimenta (1996) outro ponto importante para se levar em consideração no planejamento é a conexão entre a teoria e a prática sendo está condizente com o contexto da sala de aula. Nesse sentido, a teoria e prática não podem ser separadas.

No planejamento, vários são os fatores que interferem nos resultados esperados e as estratégias de ensino utilizadas pelos professores devem ser capazes de motivar e envolver os estudantes no seu trabalho, deixando claro o papel que lhe cabe. De acordo com Silva e Sá (1997), estratégias são processos, comportamentos, pensamentos que são executados por indivíduos para atingir objetivos de aprendizagem. Nesse sentido, o uso de estratégias que são compreendidas como procedimentos para alcançar objetivos, tem grande importância em várias tarefas. De acordo com as autoras, a boa performance nas atividades escolares pode ser atingida quando o indivíduo conquista a possibilidade de reconhecer quais são os objetivos de certa tarefa, de conseguir selecionar as estratégias mais adequadas para a execução da tarefa e de avaliar o desempenho durante o desenvolvimento.

De acordo com Petrucci e Batiston (2006) estratégias de ensino referem-se aos meios utilizados pelos professores na articulação do processo de ensino, de acordo com as atividades e resultados esperados.

As estratégias são favoráveis à produção de novos conhecimentos e auxiliam para que os estudantes tenham maior conhecimento dos modos como aprendem e consigam coordenar suas aprendizagens (BORUCHOVITCH, 1999). O professor ao

pensar em estratégias deve buscar atividades e meios que atendam às necessidades e particularidades de cada estudante. A escolha adequada das estratégias

> tem um importante papel no processo ensino-aprendizagem sendo necessário, portanto, considerar além do conteúdo a ser ministrado, o conjunto de experiências de vida do aluno e variáveis ambientais ligadas às características da escola, do curso e da turma (MARTINS, 2011, p.42).

Existem inúmeras estratégias que podem ser utilizadas no momento do planejamento docente. Assim, o planejamento proporciona maior segurança ao professor para a realização das suas atividades e alcance dos objetivos previstos, assim como verificação da qualidade do ensino que promove.

2.2 APRENDIZAGEM PROFISSIONAL DOCENTE

A aprendizagem profissional docente envolve a aprendizagem relacionada ao ensino em sala de aula e questões pertinentes à gestão do ensino, elementos do contexto profissional e outros processos inerentes ao ensino (RICHIT; TOMKELSKI, 2020). Esta aprendizagem é entendida como fenômeno dinâmico, permanente, pessoal e socialmente construído por meio da interação dos professores, da confrontação e transformação de ideias e da reinterpretação de experiências (FLORES, 2004; RICHIT, LOSS, 2023). O envolvimento proativo do professor em diversas atividades pertinentes ao ensino, abrangendo a própria atividade de ensinar, proporciona ao professor concretizar aprendizagens profissionais distintas (RICHIT, 2021).

Day (2001, p.87) afirma que “em qualquer estágio da sua vida e da sua carreira, os professores encontrar-se-ão numa determinada fase do seu desenvolvimento pessoal e profissional". Desta forma, ninguém nasce professor, mas sim se torna professor por meio de suas interações sociais, abrangendo aí toda sua caminhada realizada na profissão. Ao longo da graduação os professores constroem conhecimentos e habilidades que são fundamentais para o exercício da docência. No entanto, fazer-se professor é ir além e não se limita a um curso de licenciatura.

De acordo com Day (2001), o desenvolvimento profissional inclui alguma aprendizagem e com isso, alguma mudança. Contudo, a mudança só acontece se o professor deseja mudar. Para fortalecer a concepção, o autor reforça que

> a mudança do professor, um resultado necessário do desenvolvimento profissional eficaz, é complexa, imprevisível e depende das suas experiências passadas (histórias de vida e de carreira), da sua disposição, das suas capacidades intelectuais, das convicções sociais e do apoio institucional (DAY, 2001, p.38).

Day (2001, p. 24) afirma que “adquirir as qualificações adequadas para ser professor sempre foi uma condição necessária, embora insuficiente, para se ter êxito como profissional ao longo de toda uma carreira”. De acordo com Tancredi (2009, p.7), “aprender a ensinar e a ser professor são processos contínuos que ocorrem ao longo da vida”. O processo da aprendizagem do professor é complexo e não se reduz a conhecimentos de técnicas e conteúdos, demandando tempo e disponibilidade por parte do professor. Assim, o processo de mudança resulta que os professores tenham responsabilidades e capacidades de respostas, o que vai além da transmissão de conhecimentos e experiências (DAY, 2001).

Tendo em vista o exposto, iniciamos a discussão teórica sobre as compreensões referente à aprendizagem profissional dos professores.

Para Day, a aprendizagem é definida como um

> processo através do qual os professores, enquanto agentes de mudança, revêem, renovam e ampliam, individual ou coletivamente, o seu compromisso com os propósitos morais do ensino, adquirem e desenvolvem, de forma crítica, juntamente com as crianças, jovens e colegas, o conhecimento, as destrezas e a inteligência emocional, essenciais para uma reflexão, planificação e prática profissionais eficazes, em cada uma das fases das suas vidas profissionais (DAY, 2001, p. 21).

De acordo com Hargreaves (2003), os estudos de Day apontam uma visão alargada da aprendizagem profissional, pois ele tem se dedicado a explicar quais as aprendizagens são realizadas pelo professor e ainda compreender como e quando estas aprendizagens acontecem (RICHIT, 2021). Em relação a isso, Fullan (1995) afirma que as aprendizagens profissionais dos professores são concretizadas a partir das experiências profissionais iniciais e, estendem-se para toda trajetória profissional dos professores em face da natureza dinâmica e complexa dos contextos que atuam.

Darling-Hammond, Hyler e Gardner (2017) definem a aprendizagem profissional como o resultado de atividades realizadas externamente e atividades incorporadas ao trabalho, as quais auxiliam para aumentar o conhecimento dos professores, modificar sua prática profissional e apoiar a aprendizagem do aluno.

Lieberman (1996) identifica algumas situações em que a aprendizagem ocorre. A primeira citada é a instrução direta, por meio de cursos, web conferências e consultas em pesquisas e publicações. A segunda caracteriza a aprendizagem na escola, por meio de treinos de pares, processo de revisão e avaliação, trabalho em grupos e de avaliação por portfólios. Como terceira situação a autora destaca a aprendizagem concretizada fora da escola, por meio de redes de trabalho que possuem como objetivo promover a mudança, parcerias entre centros de desenvolvimento profissional e também por grupos informais. Ainda, pode se considerar a aprendizagem na sala de aula por meio das reações dos estudantes.

Tancredi (2009) aborda que os professores aprendem a função da docência com os professores que tiverem ao longo da sua trajetória como estudante do ensino Fundamental e Médio, durante o curso de formação inicial, com seus familiares, na troca de experiências com outros profissionais da educação e ainda, com a reflexão que fazem sobre sua prática.

Para as autoras Placco e Souza (2006), os docentes aprendem

> no confronto de ideias e ações, experimentando, acertando e errando; ouvindo experiências de outros; recorrendo à memória do que conhecemos e vivemos; estudando teorias, questionando, clareando posições; escrevendo sobre dado assunto; dissecando o novo, subdividindo-o e juntando-o de outra forma (análise e síntese); exercitando e refletindo sobre a prática; acumulando ideias e testando-as; pesquisando; refletindo sobre nosso próprio modo de aprender (PLACCO; SOUZA, 2006, p.18).

Para Borko (2004), a aprendizagem do professor ocorre em diversos aspectos da prática pedagógica, abrangendo a sala de aula, comunidades escolares, cursos ou workshops de desenvolvimento profissional, bem como também no corredor em uma conversa com o colega.

Guskey (2000) assegura que a aprendizagem do professor ocorre no contexto da prática letiva, bem como da leitura e reflexão sobre notícias, resultados de pesquisa, desenvolvimento do currículo ou implementação de mudanças no ensino. Assim, a noção de desenvolvimento profissional não é estática, mas sim contínua e incorporada aos professores. A influência do contexto, a fase do desenvolvimento da carreira, os estudantes que o professor tem e as experiências anteriores de ensino são determinantes para a aprendizagem profissional dos professores (OPFER; PEDDER; LAVICZA, 2011).

Desta forma, tomamos como base que a aprendizagem do professor se situa na sua prática diária, incluindo aí não apenas os momentos em sala de aula, mas também, de planejamento, avaliação e colaboração com colegas e outros (DAVIS; KRAJCIK, 2005). Assim, a aprendizagem do professor pode ser concebida como o processo que

> envolve o desenvolvimento e a integração de uma base de conhecimento sobre conteúdo, ensino e aprendizagem; tornando-se [o professor] capaz de aplicar esse conhecimento em tempo real para tomar decisões no ensino; participar do discurso do ensino; e tornar-se enculturado (e engajado) em uma variedade de práticas de professores. (DAVIS; KRAJCIK, 2005, p. 3)

Para Munsberg e Silva (2014), os professores aprendem ao longo da sua trajetória e estas aprendizagens se evidenciam durante as suas atividades. Os autores acrescentam que

> além da formação acadêmica, a profissionalidade docente é constituída de crenças e valores internalizados na trajetória de vida. A identidade profissional docente constrói-se num processo permanente dentro da profissão, processo esse em que se fundem profissionalidade e pessoalidade (MUNSBERG; SILVA, 2014, p.09).

Nesse sentido, Ball (1990) afirma que as crenças e os valores do professor não são modificados de forma fácil quando trazidos para o ensino e a aprendizagem. Destaca, que em estudos que tentaram modificar as crenças dos professores para a aprendizagem através de cursos e atividades de aprendizagem pouco se teve êxito.

Em relação aos fatores que influenciam o trabalho do professor, Day (2001) considera que a atividade docente é influenciada pelas crenças e valores pessoais e aponta, ainda, fatores como os objetivos da aula, condição da sala de aula, recursos disponíveis, vivência, comportamento dos estudantes e quantidade de estudantes. Day (2001, p.53) complementa que

> para que os professores ampliem o seu conhecimento sobre a sua prática ao longo da carreira (e assim terem a possibilidade de melhorar a sua eficácia profissional), necessitam de se envolver, individual ou colectivamente, em diferentes tipos de reflexão sobre seu próprio pensamento, sobre os valores que estão subjacentes e sobre os contextos em que trabalham.

Os professores necessitam ser capazes de arquitetar um novo profissionalismo, diferente daquele que possuíam a liberdade de ensinar da forma que achassem melhor e estavam mais familiarizados. Nesse sentido, os professores precisam proporcionar uma aprendizagem cognitiva, construir conhecimento para

ensinar de uma forma diferente da qual foram ensinados, comprometer-se com a aprendizagem contínua, aprender com os colegas, enxergar os pais como parceiros da aprendizagem e incentivar a confiança nos processos (HARGREAVES, 2003).

> Ensinar é uma profissão paradoxal. Entre todos os trabalhos que são, ou aspiram a ser profissões, apenas do ensino se espera que gere as habilidades e as capacidades humanas que possibilitarão a indivíduos e organizações sobreviver e ter êxito na sociedade do conhecimento dos dias de hoje. Dos professores, mais do que de qualquer outra pessoa, espera-se que construam comunidades de aprendizagem, criem a sociedade do conhecimento e desenvolvam capacidades para a inovação, a flexibilidade e o compromisso com a transformação essenciais à prosperidade econômica. (HARGREAVES, 2004, p.25)

Hargreaves (2004) enfatiza que com a demanda de novas aprendizagens se faz necessário novas abordagens ao ensino. No passado, os professores aprendiam a ensinar por meio da observação dos professores que os ensinavam. No entanto, hoje os professores precisam estar comprometidos e engajados na busca de aprimoramento na sua aprendizagem profissional. Desta forma, os professores não devem pensar que uma vez que eles estejam preparados para a docência, o ensinar será algo que se desenvolve espontaneamente, a partir de erros e acertos, na própria prática (HARGREAVES, 2004).

Relativamente às estratégias de reflexão sobre a prática, Day (2001) aponta que para o processo de aprendizagem do adulto são fundamentais as competências emocionais e cognitivas, assim como os valores pessoais e profissionais.

> Ser um aprendente adulto significa refletir nos propósitos e práticas, bem como nos valores e contextos sociais em que estes são expressos. A abertura e o feedback, fundamentais para a reflexão, são processos de aprendizagem que não só desafiam as competências emocionais e cognitiva dos professores, como também os valores pessoais e profissionais que lhes estão subjacentes e que constituem o centro da prática profissional (DAY, 2001, p.83).

Assim, os professores que não se condicionam a aprendizagem por mais do que tentativa e erro se tornam um risco aos estudantes, por isso a aprendizagem profissional no ensino é um dever individual dos professores, assim como um direito institucional (HARGREAVES, 2004).

Em síntese, a aprendizagem profissional do professor possui diversos aspectos relacionados ao ensino em sala de aula, como ensinar, compromisso, reflexão sobre

a prática, aprendizagem dos alunos entre outros, que constituem o processo de aprendizagem profissional do professor (RICHIT, 2021). Assim, tendo em vista a complexidade da profissão docente e os diversos aspectos que influenciam a profissão (RICHIT; TOMKELSKI, 2022), tem-se a necessidade de buscar formação que proporcione o desenvolvimento profissional através da sua aprendizagem.

Em nossa pesquisa, vamos buscar evidenciar e discutir aspectos da aprendizagem profissional de alguns professores, por meio do contexto do planejamento da atividade docente.

2.1.1 Aprendizagem Profissional de Professores abordada em Dissertações, Teses e Artigos

A formação inicial é apenas uma etapa do processo de aprendizagem da vida profissional dos professores, sendo que o êxito dessa aprendizagem acontece ao longo de muitos anos (WEBSTER WRIGHT, 2009). Esta visão sobre a aprendizagem profissional também é ressaltada por Opfer e Pedder (2011), que consideram a aprendizagem profissional do professor como um sistema complexo, e não como um evento ocasional. Ressaltam que o contexto da realização da prática profissional junto com as experiências dos professores, em espaços coletivos de formação, são fundamentais para a discussão sobre os conhecimentos. De acordo com os autores, a aprendizagem profissional é conceituada como o processo de envolvimento em atividades que resultam na melhoria do comportamento profissional (OPFER; PEDDER, 2011).

Webster Wright (2009) também defende que a aprendizagem profissional sucede a partir da experiência prática e da reflexão sobre essa prática, ainda dos contextos sociais e construídos. O autor defende a necessidade de se refletir sobre propostas educacionais que consideram as experiências autênticas dos professores, as quais estejam em acordo com a realidade local e as responsabilidades profissionais.

A aprendizagem dos professores partindo do pressuposto de Goldsmith, Doerr e Lewis (2014, p.7), “inclui mudanças no conhecimento, mudanças na prática e mudanças nas disposições ou crenças que poderiam influenciar plausivelmente a prática”. Nesta mesma direção, Bleicher (2014) destaca que os estudos mais recentes

sobre a aprendizagem profissional docente consideram os professores como aprendizes independentes, salientando que eles próprios precisam mudar suas bases de conhecimentos, suas crenças e sua prática. E esse entendimento do professor como aprendiz favorece a abordagem de formação apoiada na pesquisa e na aprendizagem ao longo da vida. A aprendizagem profissional do professor tem sido tradicionalmente definida como o agrupamento de experiências formais e organizadas, designadas como essenciais para o professor desenvolver novas habilidades, pensar sobre a sua prática e explorar novos entendimentos de conteúdos e recursos (BLEICHER, 2014).

Para Vieira Junior (2013), as influências nos processos de aprendizagem profissional dos professores são variadas e distintas. São múltiplas as fontes de conhecimentos e saberes, que sinalizam o processo de aprender e ensinar, o curso de formação inicial, o contexto da escola e familiar, as experiências pré-profissionais e profissionais, o mestrado entre outros.

Ribeiro e Ponte (2019) abordam uma perspectiva importante para a formação de professores, expondo que a aprendizagem profissional dos professores está fortemente apoiada na prática de sala de aula.

CAPÍTULO 3

3 METODOLOGIA DA PESQUISA

Neste capítulo apresentamos os fundamentos e procedimentos metodológicos que sustentam a presente pesquisa. Inicialmente abordamos a natureza da pesquisa e, em seguida, o contexto e os participantes da pesquisa, bem como os procedimentos de constituição dos dados da pesquisa (questionário e entrevista). Na sequência, especificamos o processo de análise dos dados que segue a abordagem qualitativa e interpretativa.

3.1 A NATUREZA DA PESQUISA

A investigação inscreve-se na perspectiva qualitativa e interpretativa de pesquisa, uma vez que busca evidenciar e discutir as aprendizagens profissionais de professores universitários de cursos de licenciatura em Pedagogia no contexto da realização do planejamento da atividade docente. Neste sentido, a pesquisa qualitativa favorece uma interpretação do material empírico e discussão sobre as aprendizagens profissionais tendo em vista que esta pesquisa se constitui de percepções dos sujeitos participantes acerca de suas aprendizagens profissionais e que, além disso, esta abordagem de pesquisa não recomenda aferir e mensurar dados, mas sugere analisar o conteúdo qualitativo dos dados e a possibilidade do significado que lhes é atribuído.

Segundo Goldenberg (2004, p.16-17), “os pesquisadores que adotam a abordagem qualitativa em pesquisa se opõem ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências, baseado no modelo de estudo da ciência da natureza”. Além disso, destaca que os pesquisadores qualitativos recusam o modelo positivista quando aplicado ao estudo da vida social, já que o pesquisador não pode fazer julgamentos ou ainda fazer com que suas crenças contagiem a pesquisa (GOLDENBERG, 2004).

O termo pesquisa qualitativa apresenta uma diversidade de conceitos. Assim, os autores Denzin e Lincoln (2006) apresentam como conceito de pesquisa qualitativa, estabelecendo que este tipo de pesquisa corresponde a

> um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo. Essas práticas transformam o mundo em uma série de representações incluindo as notas de campo, as entrevistas, as conversas, as fotografias, as gravações e os lembretes. Nesse nível, a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem naturalista, interpretativa, para mundo, o que significa que seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender, ou interpretar, os fenômenos em termos de significados que as pessoas a eles conferem (DENZIN; LINCOLN, 2010, p.17).

Teorizando sobre a natureza da pesquisa qualitativa, Bogdan e Biklen (1994) estabelecem que a pesquisa qualitativa possui cinco características básicas, no entanto, não são todas as pesquisas que possuem todos os aspectos. É possível deparar-se com pesquisas que eliminam uma ou mais características e mesmo assim são consideradas pesquisas qualitativas. Como primeira característica os autores apontam que a fonte direta de coleta de dados é o ambiente natural, sendo o investigador o instrumento principal, assim por mais que se tenham várias formas de coleta de dados, é muito importante a percepção do pesquisador ao frequentar o contexto onde está sendo realizada a coleta de dados, pois as ações podem ser melhor compreendidas quando observadas no seu ambiente de ocorrência.

Como segunda característica, Bogdan e Biklen (1994) esclarecem que a pesquisa qualitativa é descritiva, sendo que os dados recolhidos não são em forma de números, mas sim de palavras ou imagens. Assim, os dados são analisados com toda sua riqueza, respeitando sempre que possível a forma que estes dados foram registrados ou transcritos.

A terceira característica atribuída é de que o investigador tem um interesse maior pelo processo que pelos resultados ou produtos, ou seja, o interesse principal do investigador é estudar certo problema para verificar como ele se manifesta nas atividades, interações cotidianas e nos procedimentos (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

A quarta característica refere-se ao fato de que geralmente investigadores qualitativos analisam seus dados de forma indutiva. Desse modo, os pesquisadores não se preocupam em levantar dados para comprovar as hipóteses definidas anteriormente, sendo que as abstrações se formam ou se consolidam, na medida em que os dados coletados vão se agrupando (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Por último, Bogdan e Biklen (1994) apontam que o significado é de importância vital na abordagem qualitativa, pois o pesquisador está interessado no modo como diferentes pessoas dão sentido às coisas e as suas vidas.

Assumindo em nossa pesquisa a perspectiva de Bogdan e Biklen (1994), esclarecemos que as características apresentadas estão relacionadas ao problema de pesquisa proposto. Dessa forma, a primeira característica aponta a importância da percepção do pesquisador ao vivenciar o contexto, nesse sentido este contato poderá ser realizado por meio da entrevista semiestruturada.

Em relação às características relacionadas a esta pesquisa, destacamos que ao buscar evidenciar as aprendizagens profissionais de professores universitários a partir da concretização do planejamento docente, estamos olhando para a além das aprendizagens. Almejamos, sim, compreender estas aprendizagens e explicar como elas ocorrem. Nesse sentido, a pesquisa baseia-se na descrição dos dados constituídos mediante as entrevistas dos professores participantes da investigação, as quais não podem ser mensuradas.

Esta pesquisa, por seu objetivo, caracteriza-se como pesquisa explicativa, que tem como objetivo primordial “identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenômenos. Este é o tipo de pesquisa que mais aprofunda o conhecimento da realidade, porque explica a razão, o porquê das coisas” (GIL, 2010, p.28).

Em relação aos procedimentos, a pesquisa se caracteriza como uma pesquisa de campo na medida em que se debruça sobre uma realidade específica, apoiando-se em entrevistas com os participantes para captar as explicações e interpretações da realidade (GIL, 2010).

3.2 O CONTEXTO E OS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Para melhor compreensão do processo de pesquisa, é fundamental conhecer o contexto em que realizamos esta pesquisa e quem são os participantes que colaboram. Para isso, apresentamos na sequência uma contextualização do espaço onde se desenvolveu esta pesquisa**.**

Contando com a temática das aprendizagens profissionais dos professores no planejamento da atividade docente, a pesquisa tomou por contexto geográfico o estado de Santa Catarina, restringindo-nos às Universidades Públicas Federais e Estaduais que ofertam cursos de licenciatura em Pedagogia na modalidade presencial.

A Lei nº 9.394 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de dezembro de 1996, estabelece que as instituições de ensino superior no Brasil são divididas em duas categorias administrativas. Assim, as instituições públicas são criadas ou incorporadas, administradas e mantidas pelo Poder Público e as instituições privadas criadas e mantidas pela iniciativa privada. Na categoria das instituições públicas as instituições são classificadas em Federais aquelas que são mantidas e administradas pelo Governo Federal, estaduais mantidas e administradas pelos governos dos estados e ainda aquelas administradas pelos municípios (BRASIL, 1996).

De acordo com um levantamento realizado, identificamos quatro instituições públicas federais no estado de Santa Catarina, as quais ofertam curso de licenciatura em Pedagogia, sendo elas: Universidade Federal da Santa Catarina (UFSC), Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Instituto Federal de Catarinense (IFC) e Instituto Federal de Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IFSC).

A Universidade Federal de Santa Catarina, segundo informações disponibilizadas na página web da instituição, foi criada pela Lei n.º 3.849, em 18 de dezembro de 1960, com o ato de união de sete faculdades de Florianópolis (Direito, Medicina, Farmácia, Odontologia, Filosofia, Ciências Econômicas e Serviço Social) e ainda da criação da Escola de Engenharia Industrial. De acordo com Aguiar (2006), o curso de pedagogia na UFSC começou a vigorar em 17 de março de 1960, constituído de uma turma de 8 alunos e seu reconhecimento aconteceu somente em 1975, por meio do parecer CFE n.º 445, de 5 de fevereiro de 1975, e Decreto da Presidência da República n.º 75.590, de 10 de abril de 1975. Atualmente, a instituição possui cinco campi localizados nas cidades de Araranguá, Blumenau, Curitibanos, Florianópolis e Joinville, sendo que o curso de pedagogia é ofertado no campus de Florianópolis.

A Universidade Federal da Fronteira Sul, de acordo com as informações no site da UFFS, foi criada pela Lei n.º 12.029, de 15 de setembro de 2009, com sede em Chapecó, Santa Catarina. A UFFS possui três campi no Rio Grande do Sul sendo eles, Cerro Largo, Erechim e Passo Fundo e dois campi no Paraná sendo nas cidades de Laranjeiras do Sul e Realeza. A UFFS conta com o curso de licenciatura em Pedagogia no Campus de Chapecó, Erechim, Laranjeiras do Sul e, conforme o Projeto Pedagógico de Curso (PPC), a primeira turma iniciou em 2010 (BRASIL, 2019).

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina, conforme informação disponível no site, foi criado em Florianópolis através do decreto n.º 7.566, de 23 de setembro de 1909, constituído a partir do Centro Federal de

Educação Tecnológica de Santa Catarina (Cefet-SC). Atualmente, o IFSC conta com 22 campi distribuídos no estado de Santa Catarina, dos quais oferece o curso de Licenciatura em Pedagogia Bilíngue (Libras/Português) no campus de Palhoça.

O Instituto Federal Catarinense foi criado pela Lei Federal n.º 11.892, de 29 de dezembro de 2008 mediante a fusão de colégios agrícolas federais. Atualmente o IFC possui 15 campi e o curso de Licenciatura em Pedagogia é oferecido em Abelardo Luz, Blumenau, Balneário Camboriú, Rio do Sul e Videira.

Em relação às instituições públicas estaduais, foram localizadas uma instituição sendo ela:

A Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC, que, de acordo com informações disponibilizadas no site, foi criada em 20 de maio 1965, com o Decreto Estadual nº 2.802. Segundo Aguiar (2006), o curso de Pedagogia foi criado em 1963 e foi o segundo curso de pedagogia do Estado de Santa Catarina, o curso é vinculado à Faculdade de Educação – FAED, uma instituição de ensino superior com sede em Florianópolis, autorizada a funcionar em 1964. Atualmente a instituição conta com 12 centros de ensino em Santa Catarina.

De acordo com o levantamento realizado acima, são onze cursos de Licenciatura em Pedagogia nas instituições inseridas no contexto. A escolha por este grupo decorreu do nosso interesse em verificar aspectos da aprendizagem profissional dos professores, na prática do planejamento docente e acreditamos que os cursos de Pedagogia colaboram com a pesquisa, pois buscam garantir e melhorar a qualidade da educação, assim como a melhoria no processo de aprendizagem, por meio da reflexão, organização e construção de conhecimentos.

Para a escolha do contexto levamos em consideração o número de cursos de Pedagogia ofertados pelas instituições do estado de Santa Catarina e a importância histórica que o curso tem no estado. Do ponto de vista de inserção, o curso de Pedagogia é o que mais tem participação de professores dentro de outros cursos, pois se tem frequentemente docentes do curso de Pedagogia que ministram componentes curriculares em outros cursos como, por exemplo, Matemática, História, Filosofia, entre outros.

3.2.1 Participantes da pesquisa

Os participantes desta pesquisa são professores que possuem formação na área da Educação e atuam nos cursos de Licenciatura em Pedagogia das Universidades Públicas Federais e Estaduais de Santa Catarina. Objetivando conhecer o perfil dos participantes foi disponibilizado aos professores um questionário on-line abordando a formação acadêmica, tempo de docência e interesse na participação da pesquisa, bem como outras informações relativas à pesquisa.

Dessa forma, apresentamos neste espaço as informações relacionadas à caracterização dos docentes participantes da pesquisa, ressaltando que os questionários foram realizados de forma independente, com divulgação via meios eletrônicos, registrando 14 respostas. Para obter este número de respondentes foram necessárias, no mínimo, duas tentativas de divulgação do formulário. Destacamos que as questões não eram obrigatórias, no entanto todas as questões foram respondidas pelos docentes.

Dentre os 14 docentes que responderam ao questionário, nove indicaram ter formação inicial em Licenciatura em Pedagogia, dois em Licenciatura em Matemática, uma Licenciatura em História, uma em Licenciatura em Física e outra em Licenciatura em Letras. O ano de graduação varia de 1990 a 2017.

A fim de identificar o perfil profissional dos docentes, indagamos sobre o tempo de atuação no Ensino Superior. Nesse sentido, seis colaboradores da pesquisa responderam atuar como docentes no Ensino Superior há mais de dez anos, dois respondentes indicaram atuar de seis a dez anos, quatro respondentes indicaram atuar de três a cinco anos e dois respondentes afirmaram atuar de um a dois anos. Quando questionados sobre os cursos em qual atuam, onze responderam que atuam especificamente em cursos de Licenciatura em Pedagogia, um atua em cursos de Licenciatura em Pedagogia, Filosofia, Geografia, Ciências Biológicas e Engenharia Ambiental e dois respondentes atuam em cursos de Licenciatura em Pedagogia e Licenciatura em Matemática.

Dentre as disciplinas ministradas por estes docentes nos Cursos mencionados, estão os seguintes componentes curriculares: Matemática Instrumental; Tecnologias Digitais em Educação e Ensino de Matemática; História da Educação; Pesquisa e Processos Educativos (PPE V, VI, VII e VIII); Linguagem, Corpo e Movimento; Jogo,

Brinquedo e Brincadeira; Pesquisa e Processos Educativos; Fundamentos da Matemática; Fundamentos e Metodologia da Matemática; Didática I e II; Teorias Educacionais e Curriculares; Modalidades da Educação Básica; Pesquisa e Processos Educativos; Organização do Trabalho Pedagógico e Gestão Escolar; Psicologia da Educação; Educação Especial e Inclusão Escolar; História da Cultura Afrobrasileira e Indígena; Educação e Trabalho, Pedagogia e Profissão docente; Pesquisa e Processos Educativos; Literatura e educação; Pesquisa e Processo Educativo III; Políticas Públicas em Educação; Gestão Educacional; Didática Geral, Currículo e Avaliação; Estágio Curricular Supervisionado em Educação Infantil; Estágio Curricular Supervisionado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental; Teorias da Aprendizagem; Teorias da Educação; Teorias do Currículo e TCC.

Considerando a definição do perfil de docentes que compõem o contexto desta pesquisa, posteriormente, na etapa que constitui a análise de dados, realizamos inferências e aproximações com o contexto de aprendizagens profissionais.

3.3 OS PROCEDIMENTOS DE CONSTITUIÇÃO DOS DADOS

A constituição dos dados é uma das principais etapas de uma pesquisa. Nesse sentido, ressaltamos que o material empírico desta pesquisa se constituiu da aplicação de questionário e entrevista com os professores dos cursos de Pedagogia das Universidades Públicas Federais e Estaduais de Santa Catarina.

Os instrumentos da coleta dos dados da investigação são constituídos por questionário estruturado, que foi disponibilizado a todos os professores que fazem parte do contexto da pesquisa para verificar o interesse na participação da pesquisa. Após, realizou-se a entrevista semiestruturada com os professores que demonstraram interesse de participação por meio do questionário.

O questionário constitui-se de questões fechadas e abertas, que tratam do perfil dos respondentes e seu interesse na pesquisa. A disponibilização do questionário foi realizada de forma on-line, o que possibilitou aos respondentes acesso às perguntas no momento que lhes for mais conveniente, contanto que tivessem acesso à internet. Desta forma, o instrumento on-line permite uma facilidade na distribuição dos questionários a professores de diferentes espaços geográficos sem nenhum custo.

Na sequência, realizamos as entrevistas com os docentes dos Cursos de Pedagogia, visando coletar informações sobre as aprendizagens concedidas através do planejamento das atividades docentes. As entrevistas foram gravadas em áudio, para que posteriormente fosse feita a transcrição e análise dos dados. “A entrevista é uma conversa intencional, geralmente entre duas pessoas, embora por vezes possa envolver mais pessoas, dirigida por uma das pessoas, com o objetivo de obter informações sobre a outra” (MORGAN, 1988 apud BOGDAN E BIKLEN, 1994, p.134).

Para esta pesquisa optamos por uma entrevista semiestruturada que, segundo Ludke e André, 1986, p.34), é aquela “[...] que se desenvolve mediante um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações”. A entrevista contou com o foco em verificar a experiência individual de cada participante no processo de planejamento da atividade docente, assim abordou-se questões sobre a realização do planejamento, importância do planejamento, dificuldades enfrentadas na elaboração, materiais e recursos utilizados, aprendizagens evidenciadas entre outras.

Na etapa de constituição de dados por meio da entrevista realizamos seis entrevistas. No entanto tivemos dificuldades em relação ao agendamento de horários com os professores, sendo que se fez necessário várias vezes o contato por e-mail com alguns professores para organização do horário para posterior realização da entrevista. Outra dificuldade foi o contato com os professores, alguns não retornaram o convite para participar da entrevista mesmo sinalizando interesse de participação no questionário. Nesse sentido, houve um atraso na realização desta etapa da pesquisa.

As questões que constituem o questionário e o roteiro das entrevistas dirigido aos docentes estão disponíveis no Apêndice 1 e Apêndice 2.

3.4 O PROCESSO DE ANÁLISE DOS DADOS

Seguido da etapa de constituição dos dados**,** foi necessário sua análise de modo a produzir informações para responder ao problema de pesquisa. Assim, a análise dos dados foi realizada na perspectiva da análise de conteúdos e teve como fonte principal a obra de Bardin (1977).

Bardin (1977, p.42.) define a análise de conteúdo em sua obra como

> um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

O processo analítico da pesquisa constitui-se de duas partes: análise de dados constituídos por meio de questionário on-line e análise de dados constituídos por meio de entrevistas.

Bardin (1977) aponta três etapas para o desenvolvimento da análise de conteúdo: pré-análise, considerada a etapa de organização do material de modo a torná-lo operacional, sistematizando as ideias iniciais. Esta etapa possui cinco processos, sendo: a) leitura flutuante: consiste em estabelecer contato com os documentos que devem ser analisados e tomar conhecimento do texto; b) escolha dos documentos: consiste em realizar a seleção dos materiais a serem analisados; c) formulação das hipóteses e objetivos: compreende uma afirmação provisória a qual o pesquisador se propõe a verificar; d) referenciação dos índices e a elaboração de indicadores: por meio dos recortes de textos realizados nos documentos que são analisados, os temas que aparecem com mais frequência podem compor os índices; e) preparação do material: consiste em preparar o material reunido antes da análise propriamente dita.

A segunda etapa exploração do material, segundo Bardin (1977) consiste em colocar em prática as decisões tomadas na etapa de pré-análise, dentro desta etapa temos a codificação e a categorização do material. Para Bardin (1977), codificar o material quer dizer tratá-lo. A codificação é uma transformação dos dados brutos em texto, a qual é efetuada segundo regras precisas. Essa transformação dos dados compreende três escolhas: o recorte (escolha das unidades), a enumeração (escolha das regras de contagem), e a classificação e agregação (escolha das categorias).

A última etapa deste processo diz respeito ao tratamento dos resultados obtidos e interpretação. Nessa etapa, os resultados brutos são tratados para que sejam significativos e válidos, podendo ser aplicadas técnicas de análise e interpretação, criação de gráficos, quadros de resultados e tabelas. Desta forma, o pesquisador após ter a disposição resultados significativos e fiéis, consegue sugerir inferências e adiantar interpretações em relação aos objetivos previstos (BARDIN, 1977).

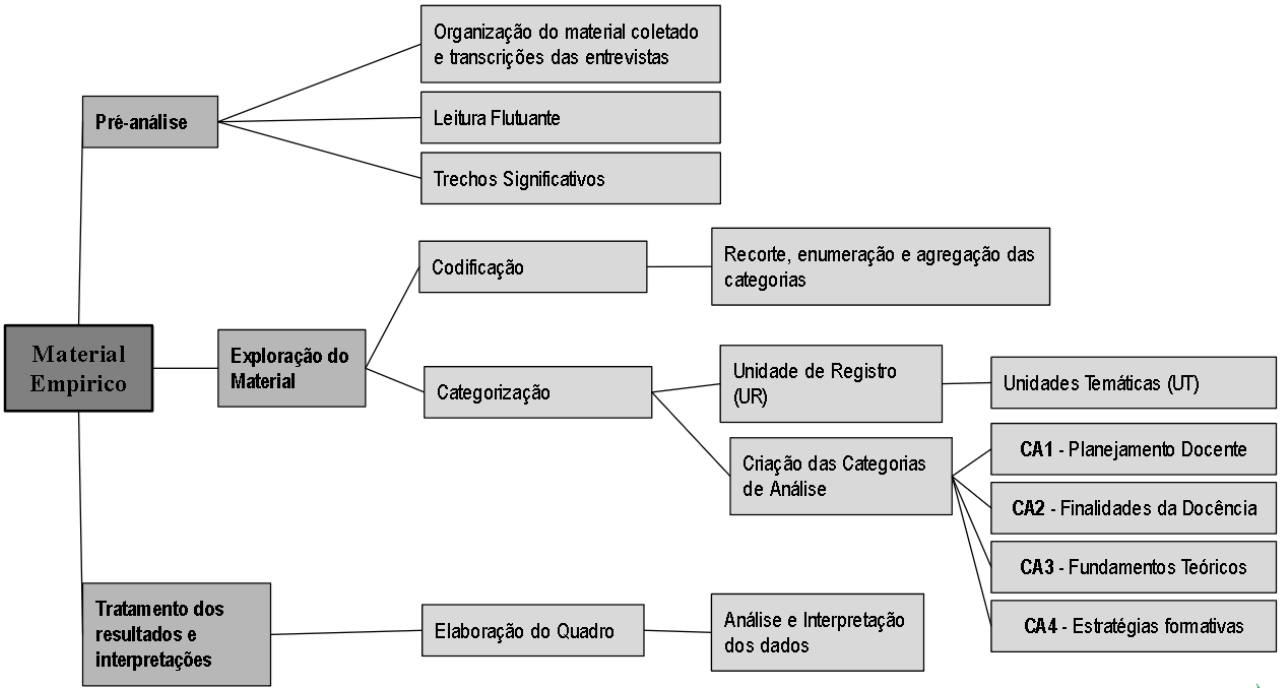
Nesse sentido, no primeiro momento foi realizada uma leitura flutuante dos materiais que constituem os dados da pesquisa para conhecer inicialmente o material e criar familiaridade com ele, identificando as pré-categorias de análise. Seguimos com a leitura detalhada, onde foram identificados trechos que se sobressaíram no âmbito das respostas dos questionários e entrevistas por expressarem aspectos de aprendizagem profissional do professor. Todo trecho é intitulado Unidade de Registro, que segundo Bardin (1997, p 104) “é a unidade de significação a codificar e corresponde ao segmento de conteúdo a considerar como unidade de base, visando a categorização [...]”.

Posteriormente, esses trechos foram organizados em um quadro, categorizando-as conforme as pré-categorias identificadas. A categorização é “uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia) com os critérios previamente definidos” (BARDIN, 1977, p.177). Cada pré-categoria representa uma Unidade Temática e conforme Bardin (1977, p.105), “fazer uma análise temática consiste em descobrir os núcleos de sentido que compõem a comunicação e cuja presença ou frequência de aparição podem significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido”.

Em seguida, identificou-se a convergência destas Unidades Temáticas em quatro Categorias de Análise. A etapa de categorização ocorreu por meio da organização dos dados coletados, sendo então constituídas as categorias de análise. Para Bardin (1977, p.37), a análise categorial “pretende tomar em consideração a totalidade de um texto, passando-o pelo crivo da classificação e do recenseamento, segundo a frequência de presença (ou de ausência) de itens de sentido”. Esta análise possibilita identificar, mesmo que não evidente, os aspectos relacionados às aprendizagens profissionais desenvolvidas pelos professores.

Em síntese, o processo de análise de dados desta pesquisa exigiu um trabalho minucioso, que perpassou diversas etapas como podemos verificar na figura abaixo e gerou dúvidas em vários momentos. Além disso, as categorias de análise foram sendo melhoradas com o passar da leitura e da organização do material sendo este um processo dinâmico que envolveu processos recursivos de confronto entre o material empírico e os conceitos teóricos estudados.

Figura 1: Processo de Constituição dos Dados



Fonte: Adaptado de Bardin (1997).

3.5 ASPECTOS ÉTICOS DA PESQUISA

Tendo em vista que se trata de uma pesquisa com interação e aquisição de informações junto aos professores, é relevante destacar os aspectos éticos da pesquisa, evidenciando alguns cuidados que devem ser tomados na coleta de dados.

Tendo em vista que se trata de uma pesquisa de análise qualitativa, esta não expõe os indivíduos participantes a nenhum risco físico. No entanto, pode ocorrer algum constrangimento por parte do sujeito participante em relação a alguma questão adicionada no questionário on-line ou na entrevista. Para evitar esse acontecimento, o participante poderá negar-se a responder qualquer pergunta tanto do questionário quanto da entrevista ou poderá ainda finalizar sua participação na pesquisa não tendo a necessidade de justificar sua desistência e não tendo nenhuma penalização. Destacamos que a participação na pesquisa ocorreu de forma anônima como forma de preservar os participantes a qualquer desconforto ou exposição frente a sua participação na pesquisa.

O material coletado por meio do questionário e entrevistas foi de uso exclusivo do pesquisador, utilizado com a única finalidade de fornecer elementos para

realização da pesquisa e não é objeto de comercialização ou divulgação que possa prejudicar os participantes. Ainda, não houve remuneração pela resposta ao questionário e entrevista, sendo que os dados coletados serão guardados durante cinco anos após o término da pesquisa de forma segura, sendo estes destruídos após esse prazo.

De modo a responder o questionário on-line os participantes tiveram à disposição um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice A), assim tiveram que realizar a leitura e concordando deu-se continuidade à página das questões. Da mesma maneira, os participantes da entrevista concordaram e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice A), pois as entrevistas foram gravadas para que fosse posteriormente feito o registro e análise dos dados.

Desta forma, visamos desenvolver esta pesquisa que faz parte do projeto coordenado pela Profa. Dra. Adriana Richit da Universidade Federal Fronteira Sul (UFFS), já aprovado pelo Comitê de Ética, número CAAE: 45026621.6.0000.5564 (parecer número: 4.764.981).

CAPÍTULO 4

4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Com base na leitura e análise das respostas dos questionários e entrevistas realizadas com professores dos cursos de Licenciatura em Pedagogia Presencial das Universidades Públicas Federais e Estaduais de Santa Catarina, identificaram-se, no primeiro momento, trechos que evidenciam aspectos de aprendizagem profissional do professor. A leitura inicial feita considera o objetivo da pesquisa, que consiste em evidenciar e discutir as aprendizagens profissionais de professores universitários de cursos de licenciatura em Pedagogia no contexto da realização do planejamento da atividade docente.

Seguindo as perspectivas de análise de conteúdo de Bardin, os trechos que evidenciam aspectos de aprendizagem profissional do professor foram organizados e intitulados Unidades de Registro (URs), e numerados sequencialmente na ordem que apareceram nas entrevistas e questionários. Cada UR anunciada no texto leva a identificação do instrumento de coleta de dados da qual deriva. Na próxima etapa do processo de análise de dados, realizamos a redução das URs em Unidades Temáticas (UTs) de acordo com a identificação de convergências entre diferentes grupos de unidades de registro. Após, as Unidades Temáticas foram reduzidas a quatro Categorias de Análise (CAs).

Na próxima seção são apresentadas as Unidades de Registro, as Unidades Temáticas e as Categorias de Análise.

4.1 CONSTITUIÇÃO DAS CATEGORIAS DE ANÁLISE

As Categorias de Análise foram constituídas de acordo com a aproximação das percepções identificadas nos trechos dos questionários e entrevistas. Pretendendo dar clareza ao processo de redução das URs em Unidades UTs, são apresentados vários trechos, os quais foram identificados em diferentes fontes de dados. Os trechos são enumerados e identificados de acordo com a ordem que apareceram nas entrevistas e questionários. Ainda, visando a organizar os dados e indicar a sua

origem, os trechos são identificados por meio de nomes fictícios, bem como mês e ano que os questionários foram aplicados e as entrevistas realizadas.

O Quadro 5 mostra o processo de redução das URs em UTs, onde na primeira coluna são apresentados as Unidades de Registro e na segunda coluna a Unidade Temática.

Quadro 5: Unidades de Registro e Unidades Temáticas identificadas a partir da análise de dados

Unidades de Registro	Unidades Temáticas
UR1 - Como algumas disciplinas a gente acaba trabalhando sempre, eu planejo com muita antecedência todo plano de ensino, pensando nas várias possibilidades de organizar os encontros (**Amy**, Entrevista, maio 2022). **UR18 -** Quando eu planejo eu sempre digo: [precisamos] olhar a característica do grupo. No primeiro encontro, por mais que se tenha algumas metas que são da própria disciplina, eu procuro me sentir, por exemplo, ontem a turma já se conhecia mas eu não conhecia esses estudantes, então eu procurei ver quem tem experiência com escola, quem está na escola, de onde eles vêm, por que isso interfere [no planejamento]. Precisamos compreender a realidade desses estudantes, se trabalham, sabemos que [contamos] com estudante trabalhador, até porque o planejar também tem que se dar dentro das condições [dos estudantes] e claro que, dentro de uma perspectiva exigente no sentido de qualidade (**Amy**, Entrevista, maio 2022). **UR35 -** Com isso, eu tenho deixado para fazer planejamento do plano de ensino depois da primeira aula, no primeiro encontro eu faço atividades diversas, em uma delas eles constroem textualmente uma narrativa sobre as experiências deles com a matemática, então após criamos um espaço no moodle que é plataforma [virtual] que a gente usa e cada um vai lá e conta a sua história com matemática, e depois criamos um outro espaço onde eles colocam algumas expectativas, algumas perspectivas com relação ao componente curricular. No primeiro dia, [realizamos] uma retomada desses aspectos, eu organizo uma apresentação um PowerPoint simples fazendo sínteses dessas experiências, dessas trajetórias, das crenças, concepções, perspectivas e vamos discutindo e levantando possibilidades. Ao final dessa primeira aula eu faço o levantamento, por exemplo, de temas da matemática que eles têm interesse de aprofundar, que eles têm algum trauma e que acham que é pertinente retomar. No caso, os tópicos mais específicos da matemática que eu costumo desenvolver têm a ver com essa necessidade, alguns dizem: professora eu nunca entendi numerais romanos. Então, desenvolvemos algumas aulas com foco nos numerais romanos. Frações e números decimais é o que mais aparece em termos de conteúdos que [os alunos] têm dificuldade (**Alice**, Entrevista, abril 2022). **UR43 -** O planejamento da primeira aula é muito subjetivo, porque eu não conheço quem está ali, quem eu vou receber, eu vou na primeira aula para conhecer esse sujeito. Há um grupo na pedagogia ingressante que acabou de sair do ensino médio, na mesma turma tem um grupo que está há anos	**UT1 -** Planejamento como um percurso de aprendizagem específico para cada turma

fora da escola, então tenho que pensar estratégias que atenda esses dois grupos (**Anna**, Entrevista, maio 2022). **UR48 -** Penso também em estratégias que atendam essa realidade de trabalhadores estudantes não negando a qualidade do ensino, mas uma metodologia que possibilite atender a realidade deles (**Anna**, Entrevista, maio 2022). **UR57 -** Às vezes a gente acha que um debate um tópico do conteúdo vai demorar bastante tempo e ele nem toma tanto tempo outras vezes um tópico que você achou que ia ser mais tranquilo, mais rápido a compreensão ia ser mais fácil não é, então sempre dimensionar o tempo é algo que no início do semestre é mais difícil. Mas, como eu falei eu não vejo planejamento com algo estático e imutável então acho que sempre podemos revê-lo e organizá-lo para superar essa dificuldade inicial e estar em constante revisão do planejamento retomando junto com as alunas e eu sempre falo para elas que é algo que é construído juntas (**Kate**, Entrevista, maio 2022). **UR59 -** Aprendemos muito fazendo planejamento, eu posso dar a mesma disciplinas 10 anos e a cada ano eu vou revisitar e mudar os textos, vou ler novamente, vou buscar novas propostas. Tenho por hábito ter um caderno de anotações, que diariamente eu vou anotando aquilo que eu tinha com planejamento e o que efetivamente aconteceu, para tentar na próxima oferta revisar o que eu tinha planejado, o que deu certo e o que não deu certo, para estar em constante reflexão. Eu faço com as alunas uma avaliação na metade da disciplina mais ou menos, eu sempre digo para elas que no final a gente sempre faz, mas se eu só faço no final eu só vou conseguir modificar para próxima oferta da disciplina, então aquilo que a gente pode mudar agora ainda enquanto ela está em andamento ajuda as alunas a atingir os objetivos e a mim também, eu faço isso constantemente (**Kate**, Entrevista, maio 2022). **UR70 -** Eu sempre penso em um modo diferente, se ano que vem eu trabalhar nessas mesmas disciplinas provavelmente eu queira experimentar um outro processo de planejamento, talvez algumas atividades se repitam, algum texto se repita, mas não naquela mesma dinâmica trabalhada desse ano (**Mia**, Entrevista, maio 2022). **UR74 -** Eu também trabalho com meus alunos a questão do planejar-se, olha nós temos um semestre, então o que nós vamos fazer ao longo desse um semestre, quais são as atividades, o que eles precisam planejar, planejar a semana, planejar quando eles vão estudar, planejar o que vão estudar, em qual dia, quais as atividades (**Mia**, Entrevista, maio 2022). **UR77 -** Eu coordeno o seminário na nona fase e já estamos agora no processo de chamar os professores para uma primeira reunião de organização de planejamento de como nós vamos articular os componentes curriculares desse semestre e isso é discutido com os estudantes e então realizamos o seminário, é este momento em que procuramos dialogar a articulação do semestre, das aprendizagens do percurso pedagógico construído no semestre com os estudantes daquela fase (**Soa**, Entrevista, maio 2022). **UR90 -** Planejamento vai sempre mostrando para nós que é muito importante que não vamos para sala de aula com planejamento pronto, que a gente dialogue com os estudantes e procure conhecer esses estudantes não apenas do ponto de vista digamos assim socioeconômico mas do ponto de vista das suas capacidades cognitivas mesmo, do ponto de vista de domínio de conhecimento que estão implicados naquela área do componente que	

você vai trabalhar (**Soa**, Entrevista, maio 2022).	
UR6 - Um acordo com eles sobre esse planejamento, que também tem que partir de se aceitar e assumir esse compromisso com essa proposta que a gente organiza até mesmo para que realmente possam dizer: “olha, assim esse plano atende a ementa com o que se tem organizado” (**Amy**, Entrevista, maio 2022). **UR9 -** O planejamento é um guia para você. Você tem a intencionalidade e a partir dessa intencionalidade você tem que buscar as estratégias [para alcançá-la] e existem dentro dessas intencionalidades objetivos que dizem o que eu quero conhecer dentro do processo de aprendizagem tendo o planejamento como um guia para que se possa atingir seus objetivos (**Amy**, Entrevista, maio 2022). **UR19 -** E na dimensão pessoal, de ver como a gente cresce quando se tem essa capacidade de analisar, se auto analisar dentro do processo de planejamento (**Amy**, Entrevista, maio 2022). **UR24 -** Sem planejamento, é quase que como você estar à deriva no mar à noite no barco, então bom, eu tenho algumas coisas que eu posso fazer, mas se acontecer [alguma coisa] eu não sei para onde vou (**Alice**, Entrevista, abril 2022). **UR51 -** O planejamento tem o principal papel do professor reflexivo, que pensa sua prática, que se baseia na teoria, que vai para sala tentar avaliar se está dando conta da teoria nessa prática. Ele possibilita a reflexão, um professor reflexivo é um professor crítico reflexivo, acho que o planejamento está atrelado a isso, porque, se eu não tenho planejamento eu vou levando e eu não reflito sobre isso (**Anna**, Entrevista, maio 2022). **UR63 -** Eu acredito que sem planejamento a gente não tem rumo, não tem norte, não tem pretensão e o planejamento é essencial porque é nele que vamos determinando o que queremos que o aluno saiba no final do processo e ao mesmo tempo vamos acompanhando esse processo, direcionando e redirecionando para que ele tenha uma aprendizagem ao final do processo. Sempre comento que uma atividade docente sem planejamento é como embarcar no ônibus sem um destino (**Mia**, Entrevista, maio 2022). **UR75 -** Não podemos ser um barquinho em alto mar sem remos e sem vela e eu vejo que quem não tem planejamento é como estar num barquinho sem remo e sem vela (**Mia**, Entrevista, maio 2022). **UR78 -** o planejamento não é um enfeite, ele é um instrumento pedagógico, fundamental, como um saber professoral importantíssimo (**Soa**, Entrevista, maio 2022). **UR79** - O planejamento é você pensar onde você vai intervir, como você vai intervir, porque você vai intervir nesse processo e assim por diante (**Soa**, Entrevista, maio 2022). **UR83 -** O planejamento é uma ferramenta pedagógica, então eu preciso que os estudantes inclusive tomem esse planejamento do início ao fim do componente curricular, olhando para lá todo tempo para a gente poder estar replanejando o que for necessário (**Soa**, Entrevista, maio 2022). **UR92 -** Seguramente, não há dúvida do ponto de vista profissional o quanto	**UT2 -** Significado do Planejamento

crescemos e o quanto ficamos mais seguros na medida em que planejamos e sabemos que estamos fazendo e melhor ainda se fizermos isso com outras pessoas, com colegas que a gente possa discutir coletivamente, pensar estrategicamente a nossa intervenção no processo de desenvolvimento de professor, de formação e desenvolvimento de professores que é o nosso caso (**Soa**, Entrevista, maio 2022).	
UR2 - E principalmente se a disciplina é dividida com algum professor, algum colega, a gente planeja coletivamente, que é o caso dos estágios, por exemplo, da graduação (**Amy**, Entrevista, maio 2022). **UR3 -** [Outra situação é o estágio de docência dos mestrandos, e no momento] estou com um orientando [de uma colega do PPGICH] que vai dividir a disciplina comigo. Hoje, depois da entrevista, eu vou planejar com ele, fechar [o plano de ensino da disciplina] que eu fui fazendo com antecedência, [pois] como ele chegou agora nós vamos ter que ajustar porque ele vai participar [da disciplina como docente] (**Amy**, Entrevista, maio 2022). **UR4 -** É muito significativo compartilhar com outras pessoas a disciplina, planejar, ter a visão da outra pessoa (**Amy**, Entrevista, maio 2022). **UR5 -** Então, nesse sentido é muito importante quando [conseguimos] fazer isso durante o processo, há uma troca, há um trabalho até interdisciplinar (**Amy**, Entrevista, maio 2022). **UR7 -** Sim, porque o PPC é um documento que normatiza todo o nosso trabalho. Então jamais a gente pode fugir da ementa (**Amy**, Entrevista, maio 2022). **UR8 -** Claro que, muitas vezes, ir além da ementa é possível. A gente pode, a partir da formação que a gente tem, vai pesquisando, enfim, mas tem que seguir a ementa. E como que eu faço: eu procuro estar sempre atenta aos tópicos da ementa e a partir desses tópicos eu vou organizar os encontros [pesquisando] materiais que são da área e, a depender de qual é a disciplina e com profundidade, sempre que possível trabalhando como fundamentos teóricos clássicos, mas também atuais com leituras que são novas e inovadoras a depender da ementa (**Amy**, Entrevista, maio 2022). **UR12 -** Mas, as fontes [principais] são os documentos legais, que amparam e orientam os estágios (**Amy**, Entrevista, maio 2022). **UR20 -** Eu acho que o nosso ponto de partida de ação docente na universidade é sempre o projeto de curso, a gente não começa a elaborar o plano de ensino semestral ou anual sem consultar esse documento (**Alice**, Entrevista, abril 2022). **UR26 -** Eu tenho procurado sim me aproximar dessas questões, e um documento de base é a BNCC, que eu tenho recorrido com frequência, não só no início de semestre, mas às vezes no meio do semestre eu retorno as orientações desse documento (**Alice**, Entrevista, abril 2022). **UR37 -** A pesquisa tem um papel fundamental na docência da educação superior, porque ela se alinha ao ensino, se alinha às outras atividades como por exemplo, atividade de extensão, contribui com a gestão. Por meio da pesquisa o docente da educação superior tem possibilidade de compreender e intervir em algumas dessas situações, algumas delas relacionadas à	**UT3** - Planejamento Colaborativo

aprendizagem e outras envolvendo outras questões (**Alice**, Entrevista, abril 2022). **UR40 -** Tem atividades que são planejadas de forma interdisciplinar conforme a fase, na primeira fase da pedagogia os professores pensam algumas atividades interdisciplinares e esses momentos interdisciplinares são planejados com os outros professores e aqueles momentos do componente curricular são planejados individualmente. Há também, dois componentes curriculares que são ofertados com dois professores, então somos dois que entramos na sala e nosso planejamento é em conjunto (**Anna**, Entrevista, maio 2022). **UR41 -** O projeto pedagógico é um documento político, tem uma função, é pensado coletivamente e ele tem uma perspectiva de educação, então para essa perspectiva se materializar o planejamento tem que ser pensado a partir dessa perspectiva teórica (**Anna**, Entrevista, maio 2022). **UR42 -** As ementas o professor tem autonomia didática, mas elas foram pensadas então, tem que ter um respeito para atender aquela ementa e pensar estratégias didáticas metodológicas para alcançar aquela ementa e que conteúdos são necessários para alcançar a ementa, mas tem que respeitar aquilo que está no PPC do curso sim. Então meu planejamento vai ao encontro, tenta ir ao encontro da perspectiva teórico-metodológica do PPC do curso e respeitando as ementas (**Anna**, Entrevista, maio 2022). **UR44 -** O primeiro aspecto é o PPC do curso a perspectiva que ele traz, depois é a função social da instituição, pensar nos institutos federais qual é a função dos institutos federais que embasa essas questões isso não pode estar desalinhado do seu planejamento e depois as diretrizes, a diretriz da pedagogia, as diretrizes curriculares, se eu estou ministrando alguma disciplina da Educação Básica diretrizes e a base da Educação Básica, a lei de diretrizes e bases documentos norteadores e orientadores (**Anna**, Entrevista, maio 2022). **UR52 -** Essa disciplina aqui no campus está sendo a minha segunda oferta e eu refiz todo planejamento, verifiquei novamente o PPC, aderência das minhas disciplinas relacionadas ao perfil do egresso, o que o curso tem como proposta para formar essas alunas e como essa disciplina contribui com isso (**Kate**, Entrevista, maio 2022). **UR54 -** O PPC do curso é fundamental para estar acompanhando o planejamento. Aqui no IFC eu leciono a disciplina de teorias educacionais curriculares, estão as diretrizes curriculares nacionais, sou muito crítica com relação à BNCC, mas acaba sendo um documento que precisamos contemplar, porque as alunas irão ser cobradas disso na sua prática. Trabalho com os documentos curriculares, todos para elaboração do planejamento dessa disciplina, claro que outras leis que também fazem parte LDB, todas as portarias e leis que estão condicionadas as disciplinas (**Kate**, Entrevista, maio 2022). **UR60 -** Nos dois últimos semestres a gente fez em discussão com outros professores algumas dessas atividades integradoras e para isso sentamos e planejamos o que vamos fazer, como vamos fazer, qual é a atividade que o aluno vai desenvolver e o que vamos fornecer, o que vamos orientar, o que eles vão produzir, como vamos avaliar e assim por diante (**Mia**, Entrevista, maio 2022). **UR62 -** Sempre levo em consideração o PPC, porque eu não posso estar trabalhando alguma coisa que não está de acordo com que o curso pretende	

para o seu egresso e preciso levar em consideração a ementa da disciplina porque se existe uma ementa para a disciplina é porque foi pensado que aquilo é essencial que um pedagogo tenha conhecimento (**Mia**, Entrevista, maio 2022). **UR71 -** Todo mundo também teria que ter uma ação de professor pesquisador, eu a cada semestre procuro ver o que saiu em termos das tendências em educação matemática para os anos iniciais, o que está se discutindo sobre matemática nos anos iniciais, formação do professor dos anos iniciais em matemática educação infantil e assim por diante, porque eu acho que essa atitude de professor pesquisador é muito importante para gente não permanecer na inércia (**Mia**, Entrevista, maio 2022). **UR73 -** Eu também evolui ao longo do tempo e eu acredito que você estudar permanentemente e trabalhar em grupo é essencial, eu gosto muito de compartilhar disciplinas com colegas, com dois professores, por que a discussão, a reflexão faz com que você tenha esse desenvolvimento profissional (**Mia**, Entrevista, maio 2022). **UR76 -** No curso de pedagogia do campus Chapecó, temos inclusive dentro do percurso formativo da própria matriz um componente curricular no semestre em todos os semestres do 1º ao 10º semestre destinado a articulação dos professores que é o componente que chamamos de seminário de docência, pesquisa e extensão em educação, ele acontece do 1º ao 10º fase e um professor assume esse componente e se encarrega de fazer a articulação dos demais CCRs e nós organizamos e planejamos juntos nesse momento (**Soa**, Entrevista, maio 2022). **UR80** - É preciso levar em consideração o que está previsto no projeto pedagógico, o que está previsto no projeto pedagógico me ajuda a definir estratégias metodológicas, me ajuda a definir os objetivos e especialmente os objetivos específicos do componente e me ajuda inclusive justificar aquela disciplina, aqueles seminários, enfim, aquele componente curricular que está sob minha coordenação (**Soa**, Entrevista, maio 2022). **UR81 -** Eu não posso prescindir da ementa da disciplina é preciso inclusive que os estudantes observem, e eu gosto muito de deixar isso muito claro na medida em que eu construo com elas o planejamento do semestre, que o plano, a organização do plano, se dá com base no atendimento daquelas questões centrais da ementa da disciplina que dialoga com as demandas da turma (**Soa**, Entrevista, maio 2022). **UR96 -** Acredito que as escolhas que faço ao planejar são embasadas na teoria existente sobre a temática, bem como no contexto e no perfil da turma que trabalho. Quando levo isso em consideração, penso que posso ter maior probabilidade de que os estudantes alcancem os objetivos, contribuindo assim para a formação desse profissional (**Mia**, Questionário, março 2022). **UR97 -** Costumo considerar todo o contexto que se apresenta: os objetivos do curso e o perfil do egresso, previstos no PPC do curso; o perfil das alunas do curso de forma geral e da disciplina específica para a qual estou planejando; a cultura institucional da IES onde estou atuando, o contexto da comunidade onde o curso está inserido e do qual as alunas e alunos fazem parte (Kate, Questionário, março 2022).	
UR10 - Então, é nesse sentido que eu entendo a extrema importância do planejamento e até mesmo para que o professor, numa perspectiva flexível	**UT4 -** Finalidades do

de planejamento, possa estar sempre construindo e reconstruindo e sempre trazendo uma proposta atualizada de formação, que no meu caso é formação de professor (**Amy**, Entrevista, maio 2022). **UR17 -** No caso do estágio, fazer da melhor forma, orientar da melhor forma, acompanhar da melhor forma esses estudantes nas escolas e ajudá-los a pensar e repensar a docência, porque a docência ela se constrói durante a graduação e não somente na graduação, gente vai se construindo professor, não se constitui durante simplesmente a graduação é no decorrer (**Amy**, Entrevista, maio 2022). **UR21 -** No meu caso e possivelmente dos meus colegas também, damos atenção não só [para detalhes] mais específicos do componente curricular, como o objetivo que nós queremos com o componente, que tipo de alunos queremos formar, mas antes disso, qual o perfil desse aluno e qual o papel da minha componente que é ensino de matemática na formação dos Professores que vão atuar nos anos iniciais (**Alice**, Entrevista, abril 2022). **UR22 -** Eu tenho muita atenção a essas partes introdutórias desses documentos, onde eles estabelecem o tipo de profissional que se quer formar na UFFS por meio desses cursos e procuro situar a minha componente dentro desses objetivos e procuro, então, atender algumas demandas um pouco específicas da nossa região (**Alice**, Entrevista, abril 2022). **UR23 -** Para mim não há docência sem planejamento, eu acho que não há uma atividade docente com qualidade sem planejamento, mesmo que exista um certo preconceito em relação ao planejamento docente como sendo talvez, algum indício de inexperiência, de insegurança. Muito pelo contrário, eu acho que a cada ano, a cada semestre letivo, nós temos que fazer o nosso planejamento situando aquilo que nós devemos cumprir dentro daquele componente com esses objetivos maiores (**Alice**, Entrevista, abril 2022). **UR34 -** É um exercício bastante elaborado, que precisaria discussão, precisaria um trabalho colaborativo, para que juntos enquanto nós, o corpo docente, entendêssemos as características desse lugar, as características desses alunos, aquilo que a Universidade se propõe a fazer e como cada um desses professores vai fazer a sua parte para que juntos alcançarmos esse objetivo maior, que é formar os professores dos anos iniciais (**Alice**, Entrevista, abril 2022). **UR38 -** Estou sempre nesse movimento de entender o que significa preparar o professor dos anos iniciais para alfabetizar e faço muitas coisas, frequento as escolas com muita frequência para entender como acontece a atividade escolar a partir daquelas atividades que nós planejamos e pensamos que são perfeitas e de fato como elas são quando a gente vai para escola. Acredito que somos constantes pesquisadores da nossa prática e daquilo que é o nosso objeto de investigação, que no meu caso é a alfabetização matemática (**Alice**, Entrevista, abril 2022). **UR49 -** Eu busco conversar muito sobre a identidade do professor, o que é ser professor, o que é ser pedagogo, a construção da identidade, porque se eu não tenho clareza do meu papel, se eu não tenho clareza da função social da escola eu não tenho como pensar estratégias para atender isso e eu acabo reproduzido (**Anna**, Entrevista, maio 2022). **UR50 -** Eu debato muito com eles que, para ser professor tem que estudar, tem que ter conhecimento, que isso é muito importante é um direito das	planejamento docente na formação de futuros professores dos anos iniciais

crianças ter ensino de qualidade e isso envolve uma formação e conhecimento (**Anna**, Entrevista, maio 2022). **UR53 -** É fundamental, para que sempre que necessário a gente possa rever a forma como está sendo construído. Um exemplo recente, é que fiz uma avaliação e percebi que alguns conceitos não ficaram tão claros e que a gente precisava trabalhar mais. Então, eu vim com o plano de ensino, com planejamento e propus a elas uma revisão desse planejamento, um ajuste de rota para que a gente pudesse dar conta desses objetivos. Até mesmo para as mudanças que são necessárias, para os imprevistos que acontecem, o planejamento ele se torna fundamental (**Kate**, Entrevista, maio 2022). **UR58 -** Eu sempre tento dizer a elas que a minha prática enquanto professora formadora precisa estar em consonância com a teoria que eu trago para discussão com elas. Então não posso falar, por exemplo, sobre avaliação formativa se na minha prática eu acabo tendo uma avaliação somativa e não posso falar com ela de planejamento se eu não planejo, não posso falar com ela sobre teorias uma perspectiva crítica e multicultural se eu na minha prática acabo associado as minhas estratégias didáticas ou minha forma de agir com elas no meu relacionamento em uma perspectiva tradicional. Eu penso que, com a prática relacionada à teoria eu também digo isso para elas, que na prática que elas trazem elas também precisam desses princípios problematizados na sua prática, essa reflexão constante de sempre estar se revendo analisando a sua prática (**Kate**, Entrevista, maio 2022). **UR61 -** Quando preparo o meu plano de ensino, eu levo em consideração o profissional que o curso almeja contribuir para a formação. Então, qual é o perfil do egresso que o curso deseja, olho para a ementa da disciplina e faço isso no início do semestre, um primeiro planejamento com um cronograma de como posso proceder para trabalhar cada item das ementas e a partir daquilo faço um planejamento sobre cada tópico o que eu quero que o aluno saiba o final daquele tópico, o que é imprescindível ele dominar, desenvolver, como vou perceber se ele desenvolveu ou não, que atividades vou propor, qual vai ser a dinâmica da aula, das atividades, dos trabalhos e assim por diante (**Mia**, Entrevista, maio 2022). **UR65 -** Levo consideração também as formas de aprendizagem, os níveis de desenvolvimento da criança, eu acho que quando a gente senta para planejar levamos muito em consideração aquilo que o aluno precisa ter, um certo conhecimento ao chegar ao final dessa disciplina e ao mesmo tempo como estão na formação de professor (**Mia**, Entrevista, maio 2022). **UR66 -** Por que eu acho que tudo é uma rede, não existe uma coisa só e eu acabo levando isso tudo em consideração, não só que os meus alunos dominem ou algum conteúdo ou uma metodologia, mas também aonde que ele vai atuar, quem é o aluno que está lá, como esse aluno aprende, qual é o problema de matemática que de repente pode ser que seja indicado para ele trabalhar, um pouco de tudo (**Mia**, Entrevista, maio 2022). **UR82 -** Quando perguntam para um professor o que ele faz, o que é atividade da docência, a gente pode falar: bom, a docência ela tem em qualquer âmbito da educação, seja na Educação Básica e educação superior, a tarefa dela é o desenvolvimento humano e eu não faço desenvolvimento humano sem planejar. Então, saber planejar é fundamental, o planejamento não é algo que eu faço para cumprir tabela ou para preencher o quadrinho para que a instituição cumpra a sua tarefa de ter todos os componentes planejados (**Soa**, Entrevista, maio 2022).	

UR91 - Quando estou trabalhando com professores ou com futuros professores e professoras eu sempre penso um pouco nesse perfil e lembro-me de uma frase “a escola precisa ser séria, mas não triste” ela não precisa ser triste. Essa ideia de você marcar com força, porque a força do conhecimento de você não abrir mão do conhecimento do conteúdo daquilo que de fato vai dar a formação de um perfil profissional pesquisador, sério, que saiba planejar, que saiba organizar sua ação pensando nela, o foco da sua ação no desenvolvimento das crianças, isso não se abre mão, mas você pode fazer isso com alegria, com uma disposição (**Soa**, Entrevista, maio 2022). UR98 - Planejar a ação docente nos ajuda a tomar consciência do modo como vamos intervir no desenvolvimento humano dos sujeitos com quem dialogamos na construção de uma aula ou de um processo de ensino. A ação docente é um ato intencional (**Soa**, Questionário, março, 2022).	
UR11 - Da literatura de Selma Garrido Pimenta e vários autores que são dessa área dentro da questão dos estágios, [por exemplo,] temos a Zabalza. Então, há uma literatura clássica acerca, por exemplo, dos estágios [e] a gente busca nessa literatura, entre outras (**Amy**, Entrevista, maio 2022). **UR13 -** No caso dessa disciplina, e também a literatura como eu disse para você as obras que a gente tem e o que está sendo publicado atualmente (**Amy**, Entrevista, maio 2022). **UR14 -** Então, para entender os campos de experiências, por exemplo, na educação infantil, eu fiz dois cursos: um curso na Escola Jardim Fabulinus, em Buenos Aires, na região de Tigre; e um curso em Reggio Emilia, na Itália, para ir além daquilo que a gente lê da leitura da palavra. Então, [para mim não é suficiente] somente a leitura da palavra, eu busco pesquisar, eu sempre estou buscando nessas bases não só a leitura da palavra, mas a leitura do mundo como diz Paulo Freire (**Amy**, Entrevista, maio 2022). **UR25 -** Eu tenho me apoiado naquilo que [chamamos] de “os pressupostos da educação matemática” e sempre alinhando esses pressupostos com a formação do professor dos anos iniciais, uma vez que eu estou falando aqui da minha docência no curso de pedagogia. Algumas coisas que são bastante dinâmicas na educação matemática são as tendências, então quando se fala, por exemplo, de história da educação matemática na formação de professores, há um movimento constante de pesquisas e de resultados de pesquisa que vem complementando discussões anteriores. É preciso sempre estar razoavelmente próximo dessas mudanças que vêm ocorrendo no âmbito dessas tendências (**Alice**, Entrevista, abril 2022). **UR27 -** E sim, utilizo as leituras que permeiam os próprios fundamentos da formação de professores. Tenho aprofundado bastante não só na pesquisa, mas, sobretudo, na leitura e reflexão sobre o que é formação de professores, se essa formação que a gente promove se alinha com conceitos desenvolvimento profissional de professores, quais são esses princípios, de que maneira os nossos documentos orientadores têm contemplado esses princípios e como que a minha prática também pode dar conta de alguns deles (**Alice**, Entrevista, abril 2022). **UR39 -** Todas as vezes que eu preparo algum material, eu leio, vou organizar a disciplina, fico lendo vários textos e esse processo de selecionar as leituras é muito interessante porque lemos muito mais do que vai para a disciplina. Essa compreensão dessas correntes teóricas que sustentam as pesquisas	**UT5-** Fundamentos teóricos sobre o foco das disciplinas

e as práticas em educação matemática nos fornecem muitos elementos, o próprio conhecimento sobre as diretrizes curriculares, aquilo que orienta a formação de professores, o que orienta o ensino na escola, então vamos lendo todas essas coisas e depois na prática a gente consegue estabelecer relação (**Alice**, Entrevista, abril 2022). **UR45 -** A consulta da biografia básica tem que ser revisitada, conhecida, por que, ela não pode só atender o que tem na biblioteca para o PCC ser aprovado, ela tem que ser utilizada e debatida. Além disso, o que tem se discutido sobre a temática na atualidade nas publicações nas pesquisas, o que os pesquisadores daquela área de conhecimento dentro da pedagogia tem publicado, tem produzido (**Kate**, Entrevista, maio 2022). **UR64 -** Eu levo em consideração os documentos do curso e os escritos que se tem sobre a área que eu trabalho, então, sobre fundamentos e metodologia de matemática voltados para a formação do pedagogo (**Mia**, Entrevista, maio 2022). **UR72 -** Eu vejo que primeira coisa temos que ver e se apropriar, qual é a minha contribuição e no que eu preciso contribuir para que aquele profissional se constituía um profissional. Então, eu tenho que observar qual é a profissionalidade dele e eu vejo que trabalhar no curso de formação é diferente do que trabalhar no curso onde o profissional vai ser um engenheiro. Eu acredito que, quando eu tenho essa percepção essa sensibilidade de olhar quem é o meu público que eu vou trabalhar, isso mostra que eu tenho diferentes papéis dentro de uma escola, quando se tem diferentes cursos e ao mesmo tempo vai impactar na atividade, na forma como eu trabalho, planejamento das atividades, na avaliação e assim por diante (**Mia**, Entrevista, maio 2022). **UR84 -** Meu maior aporte teórico no âmbito da pedagogia nesse aspecto fundamental é a pedagogia histórico-crítica, também encontro elementos muito importantes na pedagogia freireana, é o suporte teórico bastante importante e fundamentalmente nos aspectos mais relativos ao processo de conhecimento e do papel da ação docente no desenvolvimento humano. A minha base teórica é o materialismo histórico dialético, que é base de referência da Psicologia histórico-cultural, onde eu me apoio para pensar, por exemplo, a intervenção pedagógica no desenvolvimento humano a partir da docência. Esses são pouco do aporte teórico eu poderia dizer que fundamentalmente eu estou embasada na Perspectiva do materialismo histórico dialético e a partir desta grande base filosófico epistemológica e metodológica eu encontro o respaldo nas pedagogias histórico-críticas na pedagogia freireana e na psicologia histórico-cultural (**Soa**, Entrevista, maio 2022). UR93 - A formulação de objetivos, o planejamento das atividades e a elaboração de materiais para a aula são, continuamente, confrontados e orientados pelas bases teóricas, pelos conceitos estruturantes e as concepções que embasam e orientam minha prática. A docência sem teoria torna-se superficial e, por vezes, desconectada, daquilo que se pretende promover a partir da ação em sala de aula (**Alice,** Questionário, março 2022). **UR94 -** Ao planejar revisitamos teorias, delineamos objetivos alinhados com essas teorias e com as finalidades dos cursos que lecionamos, aprofundamos e ressignificamos conhecimentos que embasam o trabalho em sala de aula, modificamos algumas concepções, superamos crenças relacionadas ao ensino e a aprendizagem, desenvolvemos melhores práticas (atividades de sala de aula), nos apropriamos de valores e	

elementos do ensino, ampliamos nossas perspectivas relacionadas aosalcance da nossa ação, etc. Ou seja, essas vivências favorecem nosso desenvolvimento como pessoa, pela superação de crenças e ampliação de concepções, conhecimentos e práticas. E estes, por sua vez, possibilitam mudanças na prática profissional enquanto professores, favorecendo a aprendizagem dos estudantes que nos comprometemos em formar (**Alice,** Questionário, março 2022).	
UR15 - Na questão da didática que estamos trabalhando agora, por exemplo, organizamos aulas expositivas, momentos com trabalho em grupo, iniciar um encontro com uma contação de história, por exemplo, porque elas precisam ir [percebendo] como a gente acolhe o estudante para que elas também possam ir para escola acolher as crianças, seja na educação infantil ou anos iniciais, elas precisam pensar como que eu acolho, como é que eu desenvolvo toda a proposta e que estratégia eu vou utilizar (**Amy**, Entrevista, maio 2022). **UR16 -** Trabalho também com indicação de leituras, seminários, levo o grupo [para a brinquedoteca], por exemplo, eu já tenho planejado que a gente vai para brinquedoteca explorar os espaços brincantes, por que eles precisam vivenciar para depois poder estar lá no espaço desenvolvendo as propostas e desenvolvendo o próprio planejamento que farão para aprendizagem das crianças, para as experiências das crianças. São diversos recursos e também trago pessoas com experiências para trazer exemplos, às nossas próprias estagiárias, a gente procura ter uma dinamicidade nesse sentido (**Amy**, Entrevista, maio 2022). **UR28 -** Eu tenho consultado materiais de uso de sala de aula, como por exemplo, perspectivas de uso de jogos e materiais didáticos, por que no caso do curso de pedagogia essa possibilidade ou essa aproximação entre materiais didáticos e jogos tem sido muito forte (**Alice**, Entrevista, abril 2022). **UR29 -** Tenho tentado mostrar que alguns materiais acabam ficando em torno de si, é o material pelo material, essa formação crítica sobre aquilo que se leva para sala de aula precisa ser pensado e se faz isso interagindo com esses materiais (**Alice**, Entrevista, abril 2022). **UR30 -** Eu tenho organizado principalmente sínteses, uma coisa que eu gosto bastante de fazer quando promovemos seminários, fazer o mapa de leitura e mostrar esse caminho analítico mesmo de construção dos textos. Fizemos sínteses, por exemplo, de princípios de algumas teorias, além de slides, que eu acho bastante comum na prática do professor universitário e em alguns momentos eu já fiz (**Alice**, Entrevista, abril 2022). **UR31 -** [Realizo] a organização de outros materiais, por exemplo, quando tratamos de disciplinas mais teóricas construímos um livro mostrando mais ou menos a sequência desse componente inteiro, [chamamos] de material bibliográfico de uma disciplina, temos isso bastante organizado e mostrando o caminho das discussões que são promovidas (**Alice**, Entrevista, abril 2022). **UR32 -** Desenvolvo alguns materiais para tratar de alguns pontos bem específicos da matemática, por exemplo, o significado do mínimo múltiplo comum ou o que significa determinar o mínimo múltiplo comum numa operação envolvendo frações, então eu construo alguns materiais, como cartolina, caixas e etc. [Construo] alguns materiais [e levo] para sala de aula, da mesma maneira fizemos com os materiais prontos, nós olhamos as	**UT6 -** Estratégias e recursos de sala de aula

possibilidades e analisamos também aquilo que o material tem de ruim e os alunos a partir dessas discussões, dessas experiências vão considerar se usam ou não (**Alice**, Entrevista, abril 2022). **UR33 -** Utilizo alguns materiais não sei se podemos chamar de pedagógico, materiais que apresentam exemplos de atividades de estratégia de sala de aula, então tenho recorrido a esse tipo de [material], levo, socializo, e por vezes examinamos se eles são interessantes ou não (**Alice**, Entrevista, abril 2022). **UR36 -** São de fato muitos desafios, às vezes eu acho que a principal estratégia é a escuta sensível que o professor precisa ter aos alunos. Às vezes, eu me sinto bem por propiciar esse espaço de escuta, por vezes, os alunos recorrem a mim em outras situações, mas nem sempre isso é possível, pois as turmas são grandes e às vezes tem alunos que ficam no cantinho da sala o ano todo mesmo que todas as aulas eu vá lá e sente com ele e pergunte como é que está, como está a disciplina, como ele está se sentindo, a gente não consegue estabelecer essa via de comunicação para ajudar todos esses alunos (**Alice**, Entrevista, abril 2022). **UR46 -** Vai depender muito da realidade da turma, se é uma turma da primeira fase que está adentrando a esse debate da pedagogia, uma leitura mais dirigida, uma leitura coletiva, debate no grupo, seminários, para estar adentrando aquele conhecimento do campo da pedagogia. E se é uma turma mais avançada você já pode trazer uma leitura antes direcionada para trazer um debate mais dialogado sobre a leitura (**Anna**, Entrevista, maio 2022). **UR47 -** Trabalho com produção de seminários, produção de teatro, grupos de estudo durante a aula (**Anna**, Entrevista, maio 2022). **UR55 -** Aqui temos aula noturna, é todo o período com o mesmo professor, então para não ficar muito cansativo, como são alunas trabalhadoras e para que elas não durmam na sala eu tento trabalhar com debate, trabalho em grupo, dinâmica, produção de cartaz, laboratório de informática, mapa conceitual é algo que eu gosto e eu acho que elas acabam sintetizando o conhecimento construído, também trabalho com dramatização (**Kate**, Entrevista, maio 2022). **UR56 -** Eu tento intercalar em alguns textos que eu acho de extrema importância, a gente faz a leitura compartilhada em sala, por que eu sei que como são trabalhadoras elas não tem tempo de fazer essa leitura antes, já alguns [textos] eu tento problematizar com elas e provoco a leitura antes da aula, porque algumas têm essa oportunidade (**Kate**, Entrevista, maio 2022). **UR67 -** Por exemplo, esses dias eu queria trabalhar com eles o ensinar matemática por meio da história da matemática, então, eu vou desenvolvendo com eles e eles vão vivenciando uma atividade a partir desta tendência e ao final dessa vivência a gente discute sobre, geralmente eu apresento a eles um texto para eles façam uma leitura e fizemos uma discussão ou eles elaboram um mapa conceitual a partir das principais ideias ou ainda, eles estudam um texto e trazem duas ou mais questões para a gente discutir a respeito de como que esta tendência pode ser trabalhada, das vantagens, das dificuldades dos obstáculos e assim por diante (**Mia**, Entrevista, maio 2022). **UR68 -** Às vezes eu inicio algum conteúdo onde eles precisam fazer um estudo desse texto e a partir, por exemplo, de um estudo desse texto a gente faz a construção de uma vivência e exercita o planejamento, o que o aluno deve saber ao final desse processo, como que nós vamos mediar, quais vão	

ser as tarefas que vamos propor para ele, quanto tempo isso vai durar, como tem que ser as intervenções do professor, como que vai ser a abordagem, como que vai ser a avaliação, como será o acompanhamento. Eu utilizo muito textos, hora texto de pesquisa que trazem resultado, trabalho com vídeo, por exemplo, tem muito material bom de palestra ou de mesa redonda na internet, no YouTube, sobre algum recurso ou eu convido algum profissional, algum pesquisador que pesquisa na área para vir conversar com eles (**Mia**, Entrevista, maio 2022). **UR69 -** A vivência, também acredito que é muito importante para o nosso acadêmico da pedagogia, a vivência sobre essas tendências da educação matemática, então de um modo ou de outro, nem que seja, por exemplo, um relato de experiência de alguém que viveu essa perspectiva (**Mia**, Entrevista, maio 2022). **UR85 -** Depende muito do componente curricular que eu tô trabalhando, se eu tô trabalhando um componente, mas do âmbito teórico-metodológico, por exemplo, teorias da educação, eu gosto muito da leitura de texto clássicos, da leitura rigorosa e do diálogo construído a partir dos conceitos chaves daquela leitura, então quando é um componente que tem essa característica faço muito estudo dirigido e grandes de diálogos, debates em sala daquele estudo dirigido (**Soa**, Entrevista, maio 2022). **UR86 -** Sempre que possível vamos ao laboratório, para discutir o processo de organização de uma prática, por exemplo, das crianças e o material didático para aquilo. No Seminário, realizamos criação das estudantes, elas criam, elas produzem materiais, elas apresentam materiais e a gente vai discutindo, porque a ideia é um pouco nessa lógica do protagonismo mesmo e da autonomia intelectual do sujeito (**Soa**, Entrevista, maio 2022). **UR87 -** Às vezes até faço algumas manobras metodológicas de sala de aula preparo material, por exemplo, um PowerPoint alguma coisa assim, mas acaba que o que gosto mesmo de fazer em sala de aula é o trabalho coletivo, o trabalho de grupo, o trabalho de discussão, de reflexão, de pegar os conceitos teóricos e de pensar sobre eles, de pensar a organização da prática pedagógica, é muito mais do que ficar me atendo a uma exposição propriamente dita (**Soa**, Entrevista, maio 2022). **UR88 -** Já usei muito e uso ainda, fazer trabalho com mapa conceitual, eu gosto de trabalhar bastante com mapa conceitual com as estudantes, a organização de painéis em sala de aula sempre que possível (**Soa**, Entrevista, maio 2022). **UR89 -** Às vezes os estudantes vão para o quadro, depende muito da fase, se estou nas primeiras fases é um jeito de organizar, então é muito importante nas primeiras fases já estimular que eles vão para o quadro e que eles escrevam no quadro, trabalho de grupo, apresente ,escreve no quadro a síntese do grupo para que eles também comecem a desenvolver essa lógica da argumentação e da apresentação, gosto muito de trabalhar a partir do estudante (**Soa**, Entrevista, maio 2022).	

Fonte: Elaborado pela Autora (2022).

Em seguida, procedemos a outra etapa da análise, na qual procuramos identificar as convergências entre as Unidades Temáticas (UTs), de maneira a reduzi-las nas Categorias de Análise. O Quadro 6 apresenta o processo de redução onde na

primeira coluna constam as Unidades Temáticas construídas e na segunda coluna as Categorias de Análise constituídas de acordo com a redução das UTs.

Quadro 6: Convergência das Unidades Temáticas em Categorias de Análise

UNIDADES TEMÁTICAS	CATEGORIAS DE ANÁLISE
UT1 - Planejamento como um percurso de aprendizagem específico para cada turma **UT2 -** Significado do Planejamento **UT3 -** Planejamento Colaborativo	**CA1 -** Planejamento Docente
UT4 - Finalidades da docência na formação de futuros professores dos anos iniciais	**CA2 -** Finalidades da Docência
UT5- Fundamentos teóricos sobre o foco das disciplinas	**CA3 -** Fundamentos Teóricos da Docência
UT6 – Estratégias e recursos de sala de aula	**CA4 -** Estratégias formativas

Fonte: Elaborado pela Autora (2022).

O Quadro 7 mostra todas as etapas da redução do processo analítico realizado, evidenciando a redução das Unidades de Registro (URs) em Unidades Temáticas (UTs) e a redução das Unidades temáticas para Categorias de Análise (CAs).

Quadro 7: Convergência de Unidades de Registro, Unidade Temática e Categorias de Análise

Unidades de Registro	Unidades Temáticas	Categorias de Análise
UR1, UR18, UR35, UR43, UR48, UR57, UR59, UR70, UR74, UR77, UR90	**UT1 -** Planejamento como um percurso de aprendizagem específico para cada turma	**CA1 -** Planejamento Docente

UR6, UR9, UR19, UR24, UR51, UR63, UR75, UR78, UR79, UR83, UR92	**UT2 -** Significado do Planejamento	
UR2, UR3, UR4, UR5, UR7, UR8, UR12, UR20, UR26, UR37, UR40, UR41 , UR42, UR44, UR52, UR54, UR60, UR62, UR71, UR73, UR76, UR80, UR81, UR96, UR97	**UT3** - Planejamento Colaborativo	
UR10, UR17, UR21, UR22, UR23, UR34, UR38, UR49, UR50, UR53, UR58, UR61, UR65, UR66, UR82, UR91, UR98	**UT4 -** Finalidades da docência na formação de futuros professores dos anos iniciais	**CA2 -** Finalidades da Docência
UR11, UR13, UR14, UR25, UR27, UR39, UR45, UR64, UR72, UR84, UR93, UR94	**UT5-** Fundamentos teóricos sobre o foco das disciplinas	**CA3 -** Fundamentos Teóricos
UR15, UR16, UR28, UR29, UR30, UR31, UR32, UR33, UR36, UR46, UR47, UR55, UR56, UR67, UR68, UR69, UR85, UR86, UR87, UR88, UR89	**UT6 -** Estratégias e recursos de sala de aula	**CA4 -** Estratégias formativas

Fonte: Elaborado pela Autora (2022).

Na sequência são apresentadas, interpretadas e por último discutidas as Categorias de Análise, alicerçadas nas leituras realizadas.

4.1.1 Planejamento docente (CA1)

A partir da análise do material empírico constituído por meio dos questionários e entrevistas, identificamos diversos aspectos das aprendizagens profissionais realizadas por docentes que atuam em Cursos de Licenciatura em Pedagogia. Esses aspectos foram organizados em eixos temáticos assim nomeados: planejamento como um percurso de aprendizagem específico para cada turma (UT1), significado do planejamento docente (UT2) e planejamento colaborativo (UT3).

Relativamente ao **planejamento como um percurso de aprendizagem específico para cada turma** (UT1) de acadêmicos, os professores participantes da

pesquisa destacaram vários aspectos que possibilitam ao docente realizar aprendizagens profissionais. Um primeiro aspecto foi manifestado pela professora Amy, que enfatiza a necessidade do professor formador conhecer a realidade e as necessidades dos estudantes, considerando-os como ponto de partida para o planejamento.

> Quando eu planejo eu sempre digo: [precisamos] olhar *a característica do grupo.* No primeiro encontro, por mais que se tenha algumas metas que são da própria disciplina, eu procuro me sentir, por exemplo, ontem a turma já se conhecia mas eu não conhecia esses estudantes, então eu procurei ver quem tem experiência com escola, quem está na escola, de onde eles vêm, por que *isso interfere [no planejamento]*. Precisamos compreender a realidade desses estudantes, se trabalham, sabemos que [contamos] com estudante trabalhador, até porque o planejar também tem que se dar dentro das condições [dos estudantes] e claro que, dentro de uma perspectiva exigente no sentido de qualidade (UR18 - **Amy**, Entrevista, maio 2022).

De acordo com Amy, para promover o ensino com qualidade é essencial planejar as atividades de uma componente curricular de acordo com as condições dos estudantes e características da turma. O planejamento docente, elaborado em estreita relação com os objetivos do Curso, os objetivos da componente curricular e as características e necessidade da turma, viabiliza atividades qualitativamente diferenciadas para favorecer aprendizagens qualitativas aos acadêmicos.

A professora Anna também reforça em sua fala uma necessidade de pensar estratégias de ensino alinhadas com a realidade dos estudantes.

> O *planejamento da primeira aula é muito subjetivo*, porque eu não conheço quem está ali, quem eu vou receber, eu vou na primeira aula para conhecer esse sujeito. Há um grupo na pedagogia ingressante que acabou de sair do ensino médio, na mesma turma tem um grupo que está há anos fora da escola, então tenho que *pensar estratégias* que atenda esses dois grupos (UR43 **- Anna**, Entrevista, maio 2022).
>
> Penso também em *estratégias que atendam essa realidade* de trabalhadores estudantes não negando a qualidade do ensino, mas uma metodologia que possibilite atender a realidade deles (UR48 **- Anna**, Entrevista, maio 2022).

A fala de Anna evidencia que o planejamento não é algo estático, é preciso que o professor conheça primeiramente a realidade dos estudantes, e a partir de um diagnóstico inicial pense em estratégias que possam atender os diferentes sujeitos. Levando em consideração, que temos estudantes trabalhadores, os que estão fora da escola há mais tempo e, ainda, o grupo que concluiu o ensino médio recentemente.

A professora Kate, corrobora com a fala de Anna quando aborda que o planejamento não é algo estático e destaca outro ponto importante ao realizar o

planejamento, que é dimensionar o tempo para realizar uma atividade.

> Às vezes a gente acha que um debate um tópico do conteúdo vai demorar bastante tempo e ele nem toma tanto tempo. Outras vezes, um tópico que você achou que iria ser mais tranquilo, mais rápido a compreensão e iria ser mais fácil não é, então [..] *dimensionar o tempo* é algo que no início do semestre é mais difícil. Mas, como eu falei eu não vejo planejamento com algo estático e imutável então acho que sempre podemos revê-lo e organizá-lo para superar essa dificuldade inicial e estar em constante revisão do planejamento retomando junto com as alunas e eu sempre falo para elas que é algo que é construído juntas (UR57 - **Kate**, Entrevista, maio 2022).

Evidenciamos na fala de Kate que dimensionar o tempo de cada conteúdo trabalhado nas aulas não é algo fácil, algumas atividades demoram mais ou menos tempo do que planejado. Mas, o planejamento é algo flexível e poderá sofrer alterações para redirecionar ações sempre que surgirem imprevistos ou de acordo com as necessidades e realidade de cada turma. Para Kate, é essencial que o planejamento seja construído de forma colaborativa com os estudantes.

Outro aspecto importante é considerado na fala de Mia, onde ela destaca a reflexão e a revisão do planejamento docente a cada oferta da componente curricular.

> Eu sempre *penso em um modo diferente*, se ano que vem eu trabalhar nessas mesmas disciplinas provavelmente eu queira *experimentar um outro processo de planejamento*, talvez algumas atividades se repitam, algum texto se repita, mas não naquela mesma dinâmica trabalhada desse ano (UR70 - **Mia**, Entrevista, maio 2022).

Considerando o apontamento de Mia, evidenciaamos que realizar a reflexão sobre a prática e reavaliar as ações pedagógicas para as próximas ofertas da componente curricular é de extrema importância. Pensar em novas estratégias para trabalhar as atividades se faz necessário.

No que se refere ao **Significado do Planejamento** (UT2), os trechos que constituem essa unidade temática abordam aspectos do que representa e a importância da realização do planejamento para os professores. Um primeiro aspecto observado na fala da professora Anna, em que ela também aponta o planejamento como sendo fundamental para a reflexão da prática docente.

> O planejamento tem o principal papel, do *professor reflexivo*, que pensa sua prática, que se baseia na teoria, que vai para sala tentar avaliar se está dando conta da teoria nessa prática. Ele possibilita a reflexão, um professor reflexivo é um professor crítico reflexivo, acho que o planejamento está atrelado a isso, porque, se eu não tenho planejamento eu vou levando e eu não reflito sobre isso (**UR51 - Anna**, Entrevista, maio 2022).

Para Anna, o planejamento está atrelado ao professor conseguir pensar na sua

prática e analisar a sua própria ação, sendo capaz de visualizar o seu trabalho de modo mais amplo e reflexivo. O planejamento oportuniza uma reflexão e avaliação da prática docente, delineando caminhos para o aperfeiçoamento da sua prática.

No âmbito educacional, o planejamento é visto como fundamental e os professores se referem ao planejamento como um guia para a sua prática, que indica o caminho e a direção a seguir. Como podemos verificar no trecho a seguir:

> O planejamento é um guia para você. Você tem a intencionalidade e a partir dessa intencionalidade você tem que buscar as estratégias [para alcançá-la] e existem dentro dessas intencionalidades objetivos que dizem o que eu quero conhecer dentro do processo de aprendizagem tendo o planejamento como um guia para que se possa atingir seus objetivos (UR9 - **Amy**, Entrevista, maio 2022).

Na fala de Amy percebemos que para ensinar é fundamental realizar o planejamento o qual serve como guia para o professor na sua prática pedagógica. A ação de planejar faz com que se atinjam os objetivos e as finalidades da prática educativa.

Outros professores fazem algumas analogias para expor a importância de se realizar o planejamento docente.

> Sem planejamento, é quase que como você estar à deriva no mar à noite no barco, então, eu tenho algumas coisas que eu posso fazer, mas se acontecer [alguma coisa] eu não sei para onde vou (UR24 - **Amy**, Entrevista, abril 2022).

> Não podemos ser um barquinho em alto mar sem remos e sem vela e eu vejo que quem não tem planejamento é como estar num barquinho sem remo e sem vela (UR75 **- Mia**, Entrevista, maio 2022).

> Eu acredito que sem planejamento a gente não tem rumo, não tem norte, não tem pretensão e *o planejamento é essencial porque é nele que vamos determinando o que queremos que o aluno saiba no final do processo*. E, ao mesmo tempo, vamos acompanhando esse processo, direcionando e redirecionando para que ele tenha uma aprendizagem ao final do processo. Sempre comento que uma atividade docente sem planejamento é como embarcar no ônibus sem um destino (UR63 **- Mia**, Entrevista, maio 2022).

Para as professoras Amy e Mia, o planejamento é um instrumento que auxilia a prática docente, que concede um norte ao processo de ensino e é por meio dele que se pode realizar previsões dos objetivos que se pretende alcançar no final do processo de aprendizagem. Evidenciamos que planejar é uma atividade essencial ao professor e serve como um guia, indicando o caminho e direção que se deve seguir até o objetivo final, podendo ser criado, executado e se necessário reformulado.

A importância do planejamento e seu significado também foram ressaltados pela professora Soa. Segundo ela,

> O planejamento não é um enfeite, ele é um *instrumento pedagógico*, fundamental, como um saber professoral importantíssimo (UR78 - **Soa**, Entrevista, maio 2022).

> O planejamento é você pensar onde você vai intervir, como você vai intervir, porque você vai intervir nesse processo e assim por diante (UR79 - **Soa**, Entrevista, maio 2022).

O planejamento é um instrumento pedagógico necessário para atingir os fins pretendidos. No ato do planejamento o docente vai prever uma série de acontecimentos, como pensar em todo o processo das atividades que serão realizadas. Nesse sentido, o planejamento tem um significado para o docente tornando-se um instrumento facilitador para a sua prática.

Outra Unidade Temática manifestada nas falas dos professores participantes da pesquisa é o **Planejamento Colaborativo (UT3)**, na medida em que foram apresentados alguns aspectos sobre o planejamento realizado em cooperação com outros professores e os balizadores do planejamento docente.

Um primeiro aspecto pode ser observado na fala da professora Amy, onde ela destaca a importância da troca de experiências e do trabalho interdisciplinar entre os professores.

> É muito significativo *compartilhar* com outras pessoas a disciplina, planejar, ter a visão da outra pessoa (UR4 - **Amy**, Entrevista, maio 2022).

> Nesse sentido, é muito importante quando [conseguimos] fazer isso durante o processo, há uma *troca*, há um trabalho até *interdisciplinar* (UR5 - **Amy**, Entrevista, maio 2022).

Para Amy, o compartilhamento de disciplinas, as trocas de experiências sobre as práticas letivas vivenciadas no dia a dia entre os professores são vivências profissionais muito importantes. Essa troca de saberes é essencial para refletirmos sobre a nossa prática, confrontar pontos de vista e ter o olhar de outras pessoas. A professora Anna contribui neste aspecto de trabalho interdisciplinar e busca fazê-lo sempre que possível.

> Tem *atividades que são planejadas de forma interdisciplinar* conforme a fase, na primeira fase da pedagogia os professores pensam algumas atividades interdisciplinares e esses momentos interdisciplinares são planejados com os outros professores e aqueles momentos do componente curricular são *planejados individualmente*. Há também, dois componentes curriculares que são ofertados com dois professores, então somos dois que entramos na sala e nosso p*lanejamento é em conjunto* (UR40 - **Anna**, Entrevista, maio 2022).

Na fala de Anna, percebemos que as atividades em conjunto com os

professores são pensadas de uma forma interdisciplinar com a visão dos dois professores no planejamento. No entanto, as disciplinas que são ministradas por um único professor são planejadas de forma individual.

Outro aspecto importante, relatado pelos professores são os balizadores que sustentam o processo de planejamento tendo em vista sua importância. O ponto de partida para a realização do planejamento tem sido o documento norteador do curso, Projeto Pedagógico do Curso (PPC) como podemos verificar na fala da professora Alice.

> Eu acho que o nosso *ponto de partida de ação docente* na universidade é sempre o *projeto de curso*, a gente não começa a elaborar o plano de ensino semestral ou anual sem consultar esse documento (**UR20 - Alice**, Entrevista, abril 2022).

De acordo com Alice, não se deve começar a realizar o planejamento sem antes ter conhecimento deste documento. A professora Anna corrobora neste sentido, e para ela o PPC também é fundamental no momento do planejamento.

> *O projeto pedagógico* é um documento político, t*em uma função*, é pensado coletivamente e ele tem uma perspectiva de educação, então para essa perspectiva se materializar o planejamento tem que ser pensado a partir dessa perspectiva teórica (UR41 - **Anna**, Entrevista, maio 2022).

Anna ressalta que o PPC é um documento pensado de forma coletiva entre os professores do curso, e tem a função de sistematizar a organização do curso e por isso é essencial se pensar o planejamento levando este documento em consideração. Outros professores também destacaram que o PPC é um documento balizador importante na construção do planejamento das atividades docentes.

> É preciso levar em consideração o que está previsto no projeto pedagógico, o que está previsto no projeto pedagógico me ajuda a d*efinir estratégias metodológicas, me ajuda a definir os objetivos e especialmente os objetivos específicos do componente e me ajuda inclusive justificar aquela disciplina* [...] (UR80 - **Soa**, Entrevista, maio 2022).

Soa complementa que o PPC orienta na determinação dos objetivos finais da disciplina, assim como auxilia para justificar a relevância da disciplina dentro do curso. Outros balizadores ressaltados pelos professores como sendo importantes no momento do planejamento referem-se a ementa das componentes curriculares, conforme destaca Soa.

> Eu não posso prescindir da ementa da disciplina é preciso inclusive que os estudantes observem, e eu gosto muito de deixar isso muito claro na medida que eu construo com elas o planejamento do semestre, que o plano, a

> organização do plano, se dá com base no atendimento daquelas questões centrais da ementa da disciplina que dialoga com as demandas da turma (UR81 **- Soa**, Entrevista, maio 2022).

A ementa da disciplina, segundo a professora Soa, é a base para a construção do planejamento. Na fala da professora, podemos observar que o planejamento além de ser construído com base na ementa se dá em colaboração com os próprios estudantes da disciplina ao longo do semestre levando em consideração as demandas da turma.

A professora Alice destacou a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como documento norteador para o planejamento.

> [..] um documento de base é a BNCC, que eu tenho recorrido com frequência, não só no início de semestre, mas às vezes no meio do semestre eu retorno as orientações desse documento (UR26 - **Alice**, Entrevista, abril 2022).

Para Alice a BNCC deve ser consultada com frequência e as orientações devem ser seguidas garantindo que todos os estudantes tenham acesso ao mesmo conhecimento.

Outro balizador ao processo do planejamento docente são as teorias sobre a temática que está sendo trabalhada em uma determinada disciplina, como podemos verificar na fala de Mia.

> [...] as escolhas que faço ao planejar são embasadas na *teoria existente sobre a temática*, bem como no contexto e no perfil da turma que trabalho. Quando levo isso em consideração, penso que posso ter maior probabilidade de que os estudantes alcancem os objetivos, contribuindo assim para a formação desse profissional (UR96 **- Mia**, Questionário, março 2022).

Considerando a fala de Mia, o planejamento aliado à utilização das teorias que se tem sobre o tema contribui para a realização de aulas satisfatórias com vistas a facilitar a compreensão do conteúdo e alcançar os objetivos de aprendizagem.

Portanto, a análise do material empírico evidenciou a convergência do Planejamento como um percurso de aprendizagem específico para cada turma (UT1), ao Significado do Planejamento (UT2) e ao Planejamento Colaborativo, constituindo uma compreensão partilhada sobre o Planejamento Docente (CA1). Nesta categoria evidenciamos aspectos relacionados ao planejamento alinhado à realidade e características dos estudantes, reflexão sobre a prática de atividade e troca de experiência entre os professores. Nessa perspectiva, a aprendizagem profissional é desenvolvida pelo professor do ensino superior mediante o planejamento da atividade

docente, levando em consideração o contexto que vai atuar e entendendo que o planejamento é algo flexível e deve ser ajustado conforme a necessidade no decorrer da prática. Além disso, a aprendizagem envolve a reflexão sobre as práticas realizadas, observando erros e acertos, e buscando melhorar na próxima oferta da disciplina. Ou ainda, na troca de experiências com outros profissionais da educação, a partir da partilha de experiências que podem favorecer mudanças na prática docente.

4.1.2 Finalidades da Docência (CA2)

A segunda categoria de análise constitui-se pela Unidade Temática **Finalidades da docência na formação de futuros professores dos anos iniciais (UT4)**. Os participantes da pesquisa destacaram várias finalidades da docência, uma primeira foi enfatizada pela professora Amy, onde aborda a construção da docência e a sua função durante esse processo.

> [...] fazer da melhor forma, *orientar* da melhor forma*, acompanhar d*a melhor forma esses estudantes nas escolas e *ajudá-los a pensar e repensar a docência*, porque *a docência ela se constrói durante a graduação e não somente na graduação*, a gente vai se construindo professor, não se constitui durante simplesmente a graduação é no decorrer (UR17 - **Amy**, Entrevista, maio 2022).

Para Amy, o professor deve auxiliar os estudantes no processo de aprendizagem, a pensar e repensar na docência. Fica claro também que para Amy, as concepções a respeito da docência são construídas ao longo de toda a trajetória profissional e pessoal e não somente na graduação.

A professora Alice ressalta em sua fala que para ela não é possível uma atividade docente de qualidade sem planejamento e destaca também o preconceito em relação a esse processo.

> Para mim *não há docência sem planejamento*, eu acho que *não há uma atividade docente com qualidade sem planejamento*, mesmo que exista um certo preconceito em relação ao planejamento docente como sendo talvez, algum indício de inexperiência, de insegurança. Muito pelo contrário, eu acho que a cada ano, a cada semestre letivo, nós temos que fazer o nosso planejamento situando aquilo que nós devemos cumprir dentro daquele componente com esses objetivos maiores (**UR23 - Alice**, Entrevista, abril 2022).

Considerando a fala de Alice, evidencia-se que o planejamento docente é fundamental para uma atividade com qualidade. Para Alice, o planejamento não pode ser visto como inexperiência, ele deve ser utilizado para melhorar a prática de ensino a cada semestre que o componente curricular é ofertado. Em outra fala Alice complementa que o planejamento

> é um exercício bastante elaborado, que precisaria discussão, precisaria um trabalho colaborativo, para que juntos enquanto o corpo docente entendêssemos as características desse lugar, as características desses alunos, aquilo que a Universidade se propõe a fazer e como cada um desses professores vai fazer a sua parte para que juntos alcançarmos esse objetivo maior, que é *formar os professores dos anos iniciais* (**UR34 - Alice**, Entrevista, abril 2022).

Para Alice, a finalidade da docência é formar os professores dos anos iniciais, e para ela, é fundamental muito trabalho e conhecimento compartilhado, além de articular a atividade escolar à realidade do contexto social.

A professora Anna, destaca em sua fala a importância da qualidade de ensino ofertada aos estudantes.

> Eu debato muito com eles que, para ser professor tem que estudar, tem que ter conhecimento, que isso é muito importante é um direito das crianças ter ensino de qualidade e isso envolve uma formação e conhecimento (**UR50 - Anna**, Entrevista, maio 2022).

A fala de Anna evidencia que ser professor requer muito esforço e dedicação. Para ela, os professores devem estar em um constante processo de desenvolvimento e aprendizagem, procurando a melhor maneira de ensinar e compartilhar conhecimentos atualizados.

A aprendizagem profissional do professor é desenvolvida desde a universidade e se amplia ao longo da experiência. Neste sentido, a professora Anna ressalta a importância de discutir o papel social do professor e da escola desde a formação inicial.

> [Discuto muito com os estudantes sobre] o que é ser professor, o que é ser pedagogo, [...], porque se eu não tenho clareza do meu papel, se eu não tenho clareza da função social da escola eu não tenho como pensar estratégias para atender isso e eu acabo reproduzindo (**UR49 - Anna**, Entrevista, maio 2022).

De acordo com a professora Anna, o professor precisa ter consciência do seu papel e saber refletir sobre a sua prática pedagógica para que assim, possa pensar e construir estratégias que atendam a demanda da escola.

A professora Alice em sua fala aborda que constantemente está nesse movimento de entender o que significa preparar os futuros professores.

> Estou sempre nesse movimento de entender o que significa preparar o professor dos anos iniciais para alfabetizar e faço muitas coisas, frequento as escolas com muita frequência para entender como acontece a atividade escolar a partir daquelas atividades que nós planejamos e pensamos que são perfeitas e de fato como elas são quando a gente vai para escola. Acredito que somos constantes pesquisadores da nossa prática e daquilo que é o nosso objeto de investigação, que no meu caso é a alfabetização matemática (**UR38 - Alice**, Entrevista, abril 2022).

Podemos observar na fala de Alice, que ela vai além da sala de aula para entender o que significa preparar os alunos para serem professores. Para Alice, os professores são contínuos pesquisadores e ela considera importante realizar visitas às escolas e verificar como acontecem as atividades na prática, como as atividades foram planejadas e como elas estão sendo desenvolvidas e se precisam de adequações.

A professora Mia destaca outro aspecto das aprendizagens profissionais que se refere às várias formas de aprendizagem e os níveis de desenvolvimento das crianças que o professor precisa levar em consideração.

> Levo consideração também as formas de aprendizagem, os níveis de desenvolvimento da criança, eu acho que quando a gente senta para planejar levamos muito em consideração aquilo que o aluno precisa ter, um certo conhecimento ao chegar ao final dessa disciplina e ao mesmo tempo como estão na formação de professor (**UR65 - Mia**, Entrevista, maio 2022).

A professora Mia em sua fala, evidencia que uma das finalidades da docência é pensar e planejar as atividades levando em consideração as várias formas de aprendizagem e os princípios de desenvolvimento da aprendizagem das crianças. De acordo com ela, o estudante precisa atingir o objetivo de aprendizagem ao final da disciplina.

Outro aspecto importante pode ser evidenciado na fala de Soa, a qual menciona a finalidade da docência como o desenvolvimento humano.

> Quando perguntam para um professor o que ele faz, o que é atividade da docência, a gente pode falar: bom, a docência ela tem em qualquer âmbito da educação, seja na Educação Básica e Educação Superior, a tarefa dela é o desenvolvimento humano e eu não faço desenvolvimento humano sem

> planejar. Então, saber planejar é fundamental, o planejamento não é algo que eu faço para cumprir tabela ou para preencher o quadrinho para que a instituição cumpra a sua tarefa de ter todos os componentes planeja dos (**UR82 - Soa**, Entrevista, maio 2022).
>
> Planejar a ação docente nos ajuda a tomar consciência do modo como vamos intervir no desenvolvimento humano dos sujeitos com quem dialogamos na construção de uma aula ou de um processo de ensino. A ação docente é um ato intencional (**UR98** - **Soa**, Questionário, março, 2022).

De acordo com Soa, a função do professor vai além da formação acadêmica, o professor também colabora para a formação do desenvolvimento humano. Para proporcionar experiências que vão além da sala de aula é fundamental que o professor realize o planejamento, porque ao planejar o professor ressignifica conhecimentos sobre como vai intervir no desenvolvimento dos estudantes.

A análise do material empírico do estudo desvelou um conjunto de situações que explicitam as finalidades e os significados da docência partilhados pelos participantes da pesquisa, a partir dos quais vários aspectos foram destacados da interpretação da categoria Finalidades da Docência. Foram destacados aspectos relacionados à construção e reflexão da docência, a função social do professor e os níveis de aprendizagem dos estudantes. Esses aspectos, assumidos como complementares entre si, evidenciam algumas aprendizagens do professor durante a sua prática docente, onde por meio do planejamento o professor reflete sobre seu trabalho e entende que o desenvolvimento é fundamental para sua prática docente, o professor necessita ampliar seu conhecimento ao longo da sua carreira, tendo assim consciência do seu papel, construindo estratégias que atendam a demanda da escola e dos estudantes.

4.1.3 Fundamentos Teóricos da Docência (CA3)

A terceira categoria de análise constitui-se pela Unidade Temática **Fundamentos teóricos sobre o foco das disciplinas (UT5).** Essa Unidade temática abrange trechos que expressam as bases teóricas utilizadas para desenvolver o planejamento docente. Uma das bases mais utilizadas para a realização do planejamento docente é a literatura. A menção da literatura é registrada em diversos momentos.

Nesta perspectiva, a professora Amy destaca que costuma se utilizar

> Da *literatura* de Selma Garrido Pimenta e vários autores que são dessa área dentro da questão dos estágios, [por exemplo,] temos o Zabalza. Então, há uma literatura clássica acerca, por exemplo, dos estágios [e] a gente busca nessa literatura, entre outras (**UR11 - Amy**, Entrevista, maio 2022).

Amy considera importante utilizar a literatura disponível da área para a organização da sua atividade docente. A professora Alice também aborda a teoria em sua fala.

> Ao planejar revisitamos teorias, delineamos objetivos alinhados com essas teorias e com as finalidades dos cursos que lecionamos, aprofundamos e ressignificamos conhecimentos que embasam o trabalho em sala de aula, modificamos algumas concepções, superamos crenças relacionadas ao ensino e a aprendizagem, desenvolvemos melhores práticas (atividades de sala de aula), nos apropriamos de valores e elementos do ensino, ampliamos nossas perspectivas relacionadas ao alcance da nossa ação, etc. Ou seja, essas vivências favorecem nosso desenvolvimento como pessoa, pela superação de crenças e ampliação de concepções, conhecimentos e práticas. E estes, por sua vez, possibilitam mudanças na prática profissional enquanto professores, favorecendo a aprendizagem dos estudantes que nos comprometemos em formar (**UR94 - Alice**, Questionário, março 2022).

Alice, também traz como fundamental na sua prática revisitar a literatura e adequar à finalidade do componente curricular. Para ela, por meio da literatura o professor supera algumas crenças e concepções que foram adquiridas ao longo da vida e com isso, possibilita a modificação na prática profissional. Alice complementa sua fala dizendo que,

> a formulação de objetivos, o planejamento das atividades e a elaboração de materiais para a aula são, continuamente, confrontados e orientados pelas bases teóricas, pelos conceitos estruturantes e as concepções que embasam e orientam minha prática. A docência sem teoria torna-se superficial e, por vezes, desconectada, daquilo que se pretende promover a partir da ação em sala de aula (**UR93** - **Alice**, Questionário, março 2022).

Alice evidencia que o planejamento é um processo de organização do professor e deve ser embasado e confrontado pelas bases teóricas que se têm acerca do tema. Para ela, a prática docente sem o uso das teorias não está conectada às ações desenvolvidas na sala de aula.

A professora Kate corrobora a fala de Alice ressaltando a importância de o professor consultar as bibliografias que constam na ementa da disciplina para seu planejamento.

> A consulta da biografia básica tem que ser revisitada, conhecida, por que, ela não pode só atender o que tem na biblioteca para o PCC ser aprovado, ela tem que ser utilizada e debatida. Além disso, o que tem se discutido sobre a temática na atualidade nas publicações nas pesquisas, o que os pesquisadores daquela área de conhecimento dentro da pedagogia tem

> publicado, tem produzido (**UR45 - Kate**, Entrevista, maio 2022).

De acordo com Kate, as bibliografias previstas no PPC precisam fazer parte do planejamento da atividade docente. Para ela, é importante que o professor conheça essas teorias e estas não fiquem somente como documento normativo para aprovação do curso. A professora complementa sua fala abordando outro aspecto importante a ser levado em consideração para embasar a prática docente, sendo este as tendências em pesquisas e as publicações que se tem sobre a temática.

A professora Amy corrobora com Kate e também cita em sua fala a literatura e as tendências e escritos que se tem sobre a área trabalhada para realização do planejamento docente.

> **UR13 -** [...] a literatura como eu disse para você as obras que a gente tem e o que está sendo publicado atualmente (**Amy**, Entrevista, maio 2022).

Na mesma direção, a professora Alice aborda as tendências e pesquisas que se tem e que complementam o processo de planejamento.

> **UR25 -** Eu tenho me apoiado naquilo que [chamamos] de “os pressupostos da educação matemática” e sempre alinhando esses pressupostos com a formação do professor dos anos iniciais, uma vez que eu estou falando aqui da minha docência no curso de pedagogia. Algumas coisas que são bastante dinâmicas na educação matemática são as tendências, então quando se fala, por exemplo, de história da educação matemática na formação de professores, há um movimento constante de pesquisas e de resultados de pesquisa que vem complementando discussões anteriores. É preciso sempre estar razoavelmente próximo dessas mudanças que vêm ocorrendo no âmbito dessas tendências (**Alice**, Entrevista, abril 2022).

Conforme Alice, é importante o professor estar em constante atualização sobre as tendências e pesquisas que se tem, por exemplo, sobre a história da educação matemática. Ela ressalta que se tem uma evolução nestas pesquisas e estas colaboram com o planejamento e a prática docente.

A professora Mia destaca como fundamentos teóricos os documentos do curso e materiais que se tem sobre o tema na área.

> **UR64 -** Eu levo em consideração os documentos do curso e os inscritos que se tem sobre a área que eu trabalho, então, sobre fundamentos e metodologia de matemática voltados para formação do pedagogo (**Mia**, Entrevista, maio 2022).

Para Mia, os documentos do curso também são fundamentais e devem ser considerados no momento do planejamento, além dos escritos que se tem sobre os assuntos que serão abordados.

Outro aspecto importante, e que colabora no aporte teórico da docência, foi ressaltado pela professora Amy. Ela aborda os cursos que são realizados ao longo da trajetória docente.

> [...] para entender os campos de experiências, por exemplo na educação infantil, eu fiz dois cursos: um curso na Escola Jardim Fabulinus, em Buenos Aires, na região de Tigre; e um curso em Reggio Emilia, na Itália, para ir além daquilo que a gente lê da leitura da palavra. Então, [para mim não é suficiente] somente a leitura da palavra, eu busco pesquisar, eu sempre estou buscando nessas bases não só a leitura da palavra, mas a leitura do mundo como diz Paulo Freire (**UR14 - Amy**, Entrevista, maio 2022).

De acordo com Amy, os professores precisam ir além da teoria e procurar se aperfeiçoar em cursos e pesquisas que abordam os temas sobre a área que atua. Para Amy, o desenvolvimento profissional por meio de cursos é de extrema importância e colabora com o que encontramos na literatura.

A análise das evidências empíricas relacionadas à categoria de análise fundamentos teóricos contempla os aspectos inerentes aos fundamentos teóricos sobre o foco da disciplina e a partir das reflexões evidencia-se a afinidade dos fundamentos teóricos abordados pelos professores. Nesta categoria foram destacados aspectos relacionados às bases teóricas, bibliográficas, tendências, pesquisas e cursos que auxiliam o professor na prática docente.

Assim, a análise sinaliza que a aprendizagem do professor relacionada aos fundamentos teóricos da docência na universidade acontece em diversos momentos da prática pedagógica, os quais incluem estudar as teorias, bibliografias previstas no PPC e pesquisas, confrontando com suas ideias e ações, além disso a aprendizagem também acontece em cursos de desenvolvimento profissional.

4.1.4 Estratégias Formativas (CA4)

A quarta categoria de análise constitui-se pela Unidade Temática **Estratégias e recursos de sala de aula (UT6)**. Essa Unidade Temática abrange trechos que abordam as técnicas e os recursos adotadas pelos professores na prática docente. Nesse sentido, foram destacadas diversas estratégias de ensino. A professora Amy destaca as leituras, seminários e atividades na brinquedoteca.

> Trabalho com indicação de leituras, seminários, levo o grupo [para a brinquedoteca], por exemplo, eu já tenho planejado que a gente vai para

> brinquedoteca explorar os espaços brincantes, por que eles precisam vivenciar para depois poder estar lá no espaço desenvolvendo as propostas e desenvolvendo o próprio planejamento que farão para aprendizagem das crianças, para as experiências das crianças. São diversos recursos, e também trago pessoas com experiências para trazer exemplos, às nossas próprias estagiárias, a gente procura ter uma dinamicidade nesse sentido (**UR16 - Amy**, Entrevista, maio 2022).

Para Amy, além das estratégias utilizadas é importante que os estudantes consigam vivenciar e explorar os espaços onde irão propor as atividades. Outra estratégia destacada por Amy é a troca de experiências entre as estagiárias, que acaba sendo fundamental para a dinamicidade das atividades realizadas.

Outras estratégias foram ressaltadas pela professora Alice, podemos destacar as sínteses, seminários, mapa conceitual e slides.

> Eu tenho organizado principalmente sínteses, uma coisa que eu gosto bastante de fazer quando promovemos seminários, fazer o mapa de leitura e mostrar esse caminho analítico mesmo de construção dos textos. Fizemos sínteses, por exemplo, de princípios de algumas teorias, além de slides, que eu acho bastante comum na prática do professor universitário e em alguns momentos eu já fiz (**UR30 - Alice**, Entrevista, abril 2022).

A professora Alice destacou também a criação e utilização de outros materiais como cartolina e caixas que são desenvolvidos por ela e que auxiliam nas suas aulas.

> Desenvolvo alguns materiais para tratar de alguns pontos bem específicos da matemática, por exemplo, o significado do mínimo múltiplo comum ou o que significa determinar o mínimo múltiplo comum numa operação envolvendo frações, então eu construo alguns materiais, como cartolina, caixas e etc. [Construo] alguns materiais [e levo] para sala de aula, da mesma maneira fizemos com os materiais prontos, nós olhamos as possibilidades e analisamos também aquilo que o material tem de ruim e os alunos a partir dessas discussões, dessas experiências vão considerar se usam ou não (**UR32 - Alice**, Entrevista, abril 2022).

De acordo com Alice, é importante analisar os materiais que já se tem pronto e disponível e quais as possibilidades de aprendizagem que este material possibilita, e ainda, o que poderia ser melhorado. Para ela, é importante que o professor crie alguns materiais que possam auxiliar na explicação do tema que está sendo trabalhado em sala de aula.

A professora Anna cita como estratégias utilizadas os seminários, teatro e grupos de estudos.

> Trabalho com produção de seminários, produção de teatro, grupos de estudo durante a aula (**UR47 - Anna**, Entrevista, maio 2022).

Anna ressalta atividades e dinâmicas em grupos como estratégia de aprendizagem. Essa estratégia fomenta o debate saudável, a troca de experiências, ideias e ainda a socialização entre os estudantes.

Outro aspecto importante levantado pelas professoras é observar a realidade dos estudantes e pensar em estratégias de acordo com cada contexto. Podemos verificar este ponto na fala da professora Anna.

> Vai depender muito da realidade da turma, se é uma turma da primeira fase que está adentrando a esse debate da pedagogia, uma leitura mais dirigida, uma leitura coletiva, debate no grupo, seminários, para estar adentrando aquele conhecimento do campo da pedagogia. E se é uma turma mais avançada você já pode trazer uma leitura antes direcionada para trazer um debate mais dialogado sobre a leitura (**UR46 - Anna**, Entrevista, maio 2022).

Para Anna, as estratégias de aprendizagem precisam estar de acordo com o perfil dos estudantes. Ela aponta como estratégias de aprendizagem coletivas para estudantes iniciantes que ainda têm pouco contato com a área, nestas estratégias há uma troca de experiências sobre o assunto que está sendo trabalhado. E para os demais estudantes, as estratégias utilizadas são os debates e leituras direcionados sobre o assunto. A professora Kate corrobora com a fala da professora Anna e indica que a abordagem utilizada em sala de aula tem relação direta com o perfil da turma.

> Aqui temos aula noturna, é todo o período com o mesmo professor, então para não ficar muito cansativo, como são alunas trabalhadoras e para que elas não durmam na sala eu tento trabalhar com debate, trabalho em grupo, dinâmica, produção de cartaz, laboratório de informática, mapa conceitual é algo que eu gosto e eu acho que elas acabam sintetizando o conhecimento construído, também trabalho com dramatização (**UR55 - Kate**, Entrevista, maio 2022)

Evidenciamos na fala de Kate que fazer uso de estratégias variadas, como atividades grupais, mapas conceituais, debates, dramatização e produção de materiais, além de fazer com que as aulas não se tornem cansativas auxiliam na compreensão dos assuntos trabalhados.

Além dessas estratégias, ainda foram destacadas pela professora Mia as vivências dos estudantes que são importantes e devem ser levadas em consideração na hora de realizar o planejamento.

> Às vezes eu inicio algum conteúdo onde eles precisam fazer um estudo desse texto e a partir, por exemplo, de um estudo desse texto a gente faz a construção de uma vivência e exercita o planejamento, o que o aluno deve saber ao final desse processo, como que nós vamos mediar, quais vão ser as tarefas que vamos propor para ele, quanto tempo isso vai durar, como tem que ser as intervenções do professor, como vai ser a abordagem, como vai

> ser a avaliação, como será o acompanhamento. Eu utilizo muito textos, hora texto de pesquisa que trazem resultado, trabalho com vídeo, por exemplo, tem muito material bom de palestra ou de mesa redonda na internet, no YouTube, sobre algum recurso ou eu convido algum profissional, algum pesquisador que pesquisa na área para vir conversar com eles (**UR68 - Mia**, Entrevista, maio 2022).

> A vivência também acredito que é muito importante para o nosso acadêmico da pedagogia, a vivência sobre essas tendências da educação matemática, então de um modo ou de outro, nem que seja, por exemplo, um relato de experiência de alguém que viveu essa perspectiva (**UR69 - Mia**, Entrevista, maio 2022).

Mia demonstra em sua fala que é fundamental que o estudante pratique o planejamento e a organização das atividades para que ela saiba como utilizá-las no fim da graduação. Destaca, ainda, que utiliza em suas aulas, vídeos e textos, além de oportunizar aos estudantes relatos de experiências com profissionais que atuam na área e que podem contribuir com a construção de conhecimentos na área de atuação.

Esta categoria contempla estratégias formativas utilizadas pelos professores no decorrer do planejamento de suas aulas. Nesse sentido, identificamos nos dados a utilização de diversas estratégias, como: leituras, seminários, atividades na brinquedoteca, sínteses, mapa conceitual, slides, teatro, grupos de estudos, entre outras. As estratégias são utilizadas para alcançar os objetivos na prática docente, e elas auxiliam e facilitam a construção do conhecimento dos estudantes. No entanto, para a aprendizagem do professor elas também são fundamentais, pois quando o professor sabe reconhecer os objetivos das suas atividades e consegue selecionar estratégias adequadas para a execução das suas atividades ele terá um bom desempenho na sua prática docente.

4.3 DISCUSSÃO DAS CATEGORIAS DE ANÁLISE

A partir da definição das categorias de análise constituídas, considerando o objetivo de evidenciar e discutir as aprendizagens profissionais de professores universitários de cursos de licenciatura em Pedagogia no contexto da realização do planejamento da atividade docente, discutiremos a seguir as conclusões evidenciadas à luz do referencial teórico.

Planejamento Docente

O planejamento docente é um processo que pretende garantir a eficiência e a eficácia das ações do professor, é a previsão do que irá acontecer, constituindo-se, portanto, em um processo de reflexão das suas atividades (LEAL, 2005). Nosso trabalho evidenciou que a docência na universidade requer do professor planejar as atividades de um componente curricular, levando-se em consideração os contextos e realidade dos estudantes (PADILHA, 2001).

O planejamento solicita do professor, além disso, pensar na sua prática e analisar as suas ações, sendo capaz de visualizar o seu trabalho de modo amplo e reflexivo. Da mesma forma, o planejamento oportuniza a reflexão e avaliação da prática docente, delineando caminhos para o seu aperfeiçoamento (LEAL, 2005; FARIAS *et al.*, 2014).

No âmbito educacional, o planejamento é visto como fundamental e os professores se referem a ele como um guia para a sua prática, que indica o caminho e a direção a serem seguidos pelo professor (FARIAS *et al*., 2014). A ação de planejar oportuniza aos professores alcançar os objetivos e as finalidades da prática educativa (RICHIT; PONTE; TOMKELSKI, 2019), assim como oportuniza a futuros professores, acadêmicos de cursos de licenciatura, compreender a natureza dessa atividade (RICHIT; LOSS, 2023).

O planejamento não é algo estático, assim, caracteriza um processo dinâmico e flexível (VASCONCELLOS, 2002), que pressupõe do professor conhecer primeiramente a realidade dos estudantes, e a partir de um diagnóstico inicial pensar estratégias que possam atender as demandas cognitivas destes alunos e as suas condições de formação (conciliação de horas de trabalho e horas de estudo). Nesse sentido, o professor poderá fazer alterações para redirecionar ações sempre que surgirem imprevistos ou de acordo com as necessidades e realidade de cada turma (VASCONCELLOS, 2002). O planejamento docente, elaborado em estreita relação com os objetivos do Curso, os objetivos da componente curricular (PACCA, 1992) ao contexto dos futuros professores (PADILHA, 2001) e levando em consideração as características e necessidade dos acadêmicos viabiliza atividades qualitativamente diferenciadas para favorecer a formação dos futuros professores.

A aprendizagem profissional pode ser destacada também no compartilhamento do planejamento de disciplinas. A colaboração com os colegas (DAVIS; KRAJCIK, 2005), as trocas de experiências sobre as práticas letivas vivenciadas no dia a dia entre os professores (TANCREDI, 2009; PLACCO; SOUZA, 2006) são vivências

profissionais muito importantes que promovem a aprendizagem profissional ao professor do ensino superior. Essa troca de saberes é essencial para refletir sobre a prática (PLACCO; SOUZA, 2006), confrontar pontos de vista e ter o olhar de outras pessoas.

Além disso, um elemento importante e balizador do processo de planejamento docente que auxilia na aprendizagem do professor são as teorias (PLACCO; SOUZA, 2006) sobre a temática que está sendo trabalhada. O planejamento aliado à utilização das teorias que se tem sobre o tema contribui para a realização de aulas satisfatórias com vistas a facilitar a compreensão do conteúdo e alcançar os objetivos de aprendizagem.

Em síntese, a aprendizagem profissional é desenvolvida pelo professor do ensino superior por meio da realização do planejamento da atividade docente. O planejamento docente consolida-se como um processo flexível, dinâmico e reflexivo, concretizado em sinergia com a realidade da instituição, com as especificidades dos cursos e as características dos estudantes. Além disso, o planejamento oportuniza ao professor a aprendizagem por meio da reflexão sobre sua prática observando erros e acertos, assim como possibilita aprendizagens através das vivências profissionais, a partir da colaboração e partilha de experiências que podem contribuir para mudanças na prática docente.

Finalidades da Docência

Nosso trabalho evidenciou que as concepções a respeito da docência são construídas ao longo da trajetória profissional e pessoal e não somente na graduação, a aprendizagem profissional do professor é desenvolvida desde a universidade e se amplia ao longo da experiência (DAY, 2001; MARCELO GARCIA, 1999; TANCREDI, 2009; MUNSBERG; SILVA, 2014).

A análise evidenciou que o planejamento docente é fundamental para a realização de melhores atividades de sala de aula (DAY, 2001). Para tanto, o professor precisa refletir sobre sua prática (LEAL, 2005; TANCREDI, 3009; PLACCO; SOUZA, 2006; DAY, 2001; RICHIT, 2001) utilizando o planejamento para melhorar a prática de ensino a cada semestre que o componente curricular é ofertado. A docência requer muito esforço e dedicação, de modo que os professores são aprendizes contínuos e devem estar em um constante processo de aprendizagem e

desenvolvimento profissional (DAY, 2001; SARAIVA; PONTE 1994), procurando a melhor maneira de ensinar e formar as novas gerações de professores.

Além disso, o professor precisa ter consciência dos seus propósitos morais de ensino, do seu papel e saber refletir sobre a sua prática pedagógica para que assim, possa pensar e construir estratégias que atendam a realidades das escolas (DAY, 2001; FULLAN, 1993), bem como as especificidades formativas dos cursos de licenciatura em que atua. Nesse sentido, o desenvolvimento profissional dos professores se refere às competências do professor realizadas em sala de aula e também ocorre quando se vai além da sala de aula (PONTE, 1994), para entender o que significa preparar os acadêmicos para serem professores. O professor precisa ter responsabilidade e ir além da transmissão de conhecimentos e experiências, auxiliando os estudantes no processo de aprendizagem, a pensar e repensar na docência (DAY, 2001).

Uma das finalidades da docência na universidade, no caso específico do contexto de nosso estudo, é formar os professores dos anos iniciais, e para que os professores ampliem o seu conhecimento sobre sua prática ao longo da carreira é fundamental muito trabalho e conhecimento compartilhado, além de articular a atividade escolar à realidade do contexto social (DAY, 2001; RICHIT, LOSS, 2023). Nesse sentido, a função do professor universitário vai além da formação acadêmica (MUNSBERG; SILVA, 2014), o professor também colabora para a formação do desenvolvimento humano. O professor de cursos de Pedagogia precisa proporcionar experiências formativas aos acadêmicos que vão além da sala de aula, a exemplo das narrativas sobre as experiências docentes. Para tanto, é fundamental que o professor realize o planejamento, pois mediante um bom planejamento é possível dar respostas a um problema, ao planejar o professor ressignifica conhecimentos sobre como vai intervir para atingir as finalidades da educação (PADILHA, 2001; RICHIT e TOMKELSKI, 2022).

Os aspectos destacados estão relacionados à construção da docência, reflexão do professor, propósitos morais de ensino, responsabilidades do professor e a formação do desenvolvimento humano. Esses aspectos se complementam e evidenciam aprendizagens do professor mediante o planejamento da atividade na medida em que o professor reflete sobre a sua prática, construindo novas estratégias formativas que atendam a demanda dos estudantes e da escola. As aprendizagens profissionais, por sua vez, favorecem o desenvolvimento profissional ao propiciar ao

professor revisitar e ressignificar esses distintos aspectos que orientam as atividades docentes no ensino superior.

Fundamentos Teóricos da Docência

A análise evidenciou que o planejamento é um processo de organização profissional e pedagógica do professor (LEAL, 2005) que orienta e sustenta a docência na universidade. Para tanto, esse processo deve ser embasado pelas bases teóricas que se têm acerca do tema, a prática docente sem o uso das teorias não está conectada às ações desenvolvidas na sala de aula (PIMENTA, 1996). Nesse sentido, é fundamental para a prática docente que o professor revisite teorias, a literatura e procure adequar à finalidade do componente curricular. Revisitar e ampliar a literatura sobre temáticas a serem trabalhadas constitui-se em uma oportunidade para que o professor se desenvolva e supere algumas crenças e concepções que foram assimiladas ao longo da vida e com isso, possibilita a modificação na prática profissional (FULLAN; HARGREAVES, 1992).

As bibliografias previstas nos documentos do curso, de acordo com os participantes da pesquisa, precisam fazer parte do planejamento da atividade docente, pois é essencial que o professor conheça as teorias e que estas não fiquem somente como documento normativo para aprovação do curso. Outro aspecto importante a ser levado em consideração para embasar a prática docente, evidenciado em nosso estudo, são os cursos, as tendências em pesquisas e as publicações que se tem sobre a temática estudada (LIEBERMAN, 1996). Ao realizando o planejamento docente é importante que o professor se familiarize com as tendências e pesquisas anteriores e atuais, compreendendo a evolução das discussões e compreensões sobre questões educacionais.

Os eventos e cursos que são realizados ao longo da trajetória docente também colaboram para a aprendizagem profissional do professor (BORKO, 2004; LIEBERMAN, 1996), mediante os quais os professores têm a oportunidade ir além da teoria já conhecida e incorporar novos temas e ideias da área que atua.

As aprendizagens profissionais realizadas a partir do planejamento docente favorecem o desenvolvimento profissional na medida em que mobiliza e amplia vários aspectos dos fundamentos teóricos utilizados na prática pedagógica, os quais são confrontados com as ideias e ações desenvolvidas na prática dos professores.

Estratégias Formativas

As estratégias de sala de aula referem-se aos meios utilizados pelos professores na articulação do processo de ensino, de acordo com as atividades e resultados esperados (PETRUCCI; BATISTON, 2006). Nosso estudo evidenciou que são diversas as estratégias formativas utilizadas pelos professores na sua prática docente, como: leituras, seminários, atividades na brinquedoteca, sínteses, mapa conceitual, slides, teatro, grupos de estudos, entre outras.

A realização de novas estratégias de sala de aula e a criação de materiais que são desenvolvidos pelos professores são processos que auxiliam nas aulas, favorecendo o desenvolvimento profissional do professor universitário (FULLAN; HARGREAVES, 1992; RICHIT, 2021). A nossa análise evidenciou que o professor também precisa analisar os materiais e recursos de ensino disponíveis e quais as possibilidades de aprendizagem que este material possibilita (SILVA; SÁ, 1997), estratégias e, ainda, o que pode ser melhorado, explorando assim, novos entendimentos do conteúdo e recursos que auxiliam a sua abordagem (BLEICHER, 2014).

A partilha de experiências entre os estudantes acaba sendo fundamental para a dinamicidade das atividades realizadas e aprendizagem profissional (TANCREDI, 2009). As atividades e dinâmicas em grupos fomentam o debate saudável, a troca de experiências, ideias e ainda a socialização entre os estudantes e auxiliam no processo de aprendizagem (LIEBERMAN, 1996). Nesse sentido, fazer uso de estratégias variadas, como atividades grupais, mapas conceituais, debates, dramatização e produção de materiais, além de fazer com que as aulas não se tornem cansativas auxiliam na compreensão dos assuntos trabalhados.

Além dessas estratégias, as vivências dos estudantes são importantes e influenciam o trabalho do professor e devem ser levadas em consideração na hora de realizar o planejamento (DAY, 2001), especialmente no planejamento da docência em cursos de licenciatura. As estratégias de aprendizagem precisam estar de acordo com o perfil dos estudantes, o professor deve observar a realidade dos estudantes e pensar em estratégias de acordo com cada contexto (MARTINS, 2011; SILVA; SÁ, 1997), observando as demandas e condições dos acadêmicos no caso específico do nosso estudo. Em resumo, a abordagem desenvolvida em sala de aula tem relação direta com o perfil da turma, sendo que as estratégias são favoráveis à produção de conhecimento e auxiliam na aprendizagem do estudante (BORUCHOVITCH, 1999) e, portanto, na sua formação para a docência futura nos anos iniciais.

Por fim, é importante que os estudantes consigam vivenciar e explorar os espaços onde irão propor as atividades, sendo fundamental que o acadêmico também experimente o planejamento de atividades para a sala de aula (RICHIT; LOSS, 2023), assumindo o compromisso com o ensino, se apropriando de conhecimentos e refletindo sobre a prática (DAY, 2001).

Em síntese, as diversas estratégias formativas utilizadas pelos professores no contexto do planejamento têm contribuído para a concretização de aprendizagens profissionais relativas ao ensino superior. As estratégias favorecem a aprendizagem profissional do professor pelo fato de estarem voltadas para atender aos objetivos dos distintos componentes curriculares e prática docente. Para tanto é fundamental que o professor defina os objetivos para as atividades de sala de aula e, a partir desses objetivos, selecione estratégias adequadas e alcance êxito na sua missão.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho buscamos evidenciar e discutir as aprendizagens profissionais de professores universitários de cursos de licenciatura em Pedagogia no contexto da realização do planejamento da atividade docente. Consideramos que esse objetivo foi alcançado por meio da análise dos dados constituídos nesta pesquisa apontando seis unidades temáticas que convergem em quatro categorias centrais. Para além das explicitações das aprendizagens profissionais docentes, percebemos uma articulação entre elas, sendo estes indissociáveis nos trechos identificados nos relatos dos docentes.

Quanto ao objetivo específico de conceituar as aprendizagens profissionais de professores do ensino superior apresentadas na literatura sobre esse tema, apresentamos alguns aspectos teóricos relevantes na literatura nacional e internacional acerca da aprendizagem profissional do professor no contexto do planejamento da atividade docente. Evidenciamos como base teórica principal a concepção de aprendizagem profissional apresentada por Day (2001), a pesquisa também foi apoiada no construto teórico apresentado pelos demais autores no desenvolvimento teórico.

O objetivo específico de explicitar as aprendizagens profissionais promovidas a partir do planejamento da atividade docente foi alcançado por meio da análise dos questionários e entrevistas realizados com os professores com formação na área da Educação e atuam nos cursos de Licenciatura em Pedagogia das Universidades Públicas Federais e Estaduais de Santa Catarina. A partir da transcrição e leitura das entrevistas e questionários, identificamos trechos que evidenciam as aprendizagens profissionais promovidas a partir do planejamento da atividade docente.

Já o objetivo específico de discutir as evidências de aprendizagens profissionais destacadas nas análises realizadas, confrontando estas com as perspectivas teóricas subjacentes ao estudo, foi alcançado por meios das reflexões apresentadas acerca dos novos dados identificados em nossas análises, de acordo com a base teórica e os resultados de outras pesquisas da mesma área.

Através da análise dos dados empíricos constituídos nesta pesquisa, embasada nos pressupostos teóricos apresentados, evidenciamos as aprendizagens

voltadas para o planejamento docente, finalidades da docência, fundamentos teóricos da docência e as estratégias formativas.

Os resultados apontam que o planejamento da atividade docente oportuniza aprendizagens profissionais de distinta natureza. Os professores envolvem-se em processos pautados na reflexão da sua prática, partilha de experiências e colaboração com os colegas e ressignificação da sua prática. Além disso, oportuniza ao professor pensar em estratégias formativas pensando no perfil do estudante e o contexto que vai ser aplicado à prática docente, assim como também, faz com que os professores visualizem a importância do planejamento para a qualidade do ensino e o seu compromisso com o ensino.

Nesse sentido, destacamos o importante papel que desempenham os formadores de professores, ao propor e aplicar atividades levando em consideração diferentes estratégias formativas que articulam diferentes conhecimentos e aprendizagens. Desse modo, os estudantes carregam em sua experiência formativa diferentes estratégias levando consigo aprendizagens que refletem em sua futura prática docente.

Nosso estudo evidencia, também, alguns desafios relacionados ao planejamento docente relatados pelos professores, a exemplo do aperfeiçoamento tecnológico, que os levou a buscarem se aprimorar para usar os aplicativos e plataformas digitais. Outro desafio manifestado refere-se ao planejamento de atividades alinhadas ao perfil das turmas de estudantes, as instituições possuem estudantes que vêm de outro país e de outros estados, alunos trabalhadores, entre outros. Esses estudantes possuem trajetórias diferentes, alguns mais preparados para o ensino superior e outros menos, os professores compreendem que este é o papel do ensino superior, no entanto encontram dificuldades em propor atividades para atender os diferentes perfis. Outro desafio ressaltado diz respeito à dificuldade de dimensionar o tempo das atividades, o planejamento muitas vezes precisa ser revisto e reorganizado. Nesse sentido, destacamos que o planejamento docente possibilita ao professor universitário distintas aprendizagens profissionais, porém impõe alguns desafios aos professores e a sua prática docente.

Destaca-se que após a conclusão da graduação, do mestrado e doutorado o professor tem por onde começar seu trabalho, no entanto tem o compromisso de seguir desenvolvendo diferentes conhecimentos e aprendizagem durante sua trajetória profissional.

Nesse sentido, a pesquisa contribui para o desenvolvimento da atividade docente, identificando alguns aspectos de aprendizagens profissionais promovidas no contexto do planejamento docente, que colaboram para o processo de desenvolvimento profissional de professores e oportunizam o crescimento profissional e pessoal.

Na possibilidade de continuidade da pesquisa, consideramos importante expandir os estudos desenvolvidos, pois as experiências e pesquisas sobre as aprendizagens profissionais no Brasil ainda tem pouca visibilidade Da mesma maneira, sugerimos também para futuras pesquisas a ampliação de abrangência da pesquisa, a fim de identificar aprendizagens profissionais em uma escala maior de participantes.

Por fim, é importante ressaltar que esta pesquisa permitiu à pesquisadora explorar um novo caminho de estudos, descobertas, aprendizagens e desafios, que contribuíram para o meu crescimento profissional, acadêmico e pessoal. Um desafio que se revelou no decorrer no processo de interpretação e discussão das categorias escolhidas para o aprofundamento da pesquisa foi, em especial, permanecer alinhada com os pressupostos teóricos em relação à aprendizagem profissional, pois esse tema era novo, complexo e desafiador para a pesquisadora.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Letícia Carneiro. **O curso de pedagogia em Santa Catarina**: a história da sua criação no contexto do projeto desenvolvimentista da década de 1960. 2006.Tese (Doutorado).Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina,Florianópolis, 2006.

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. 2019. 181 f. Dissertação - Curso de Educação, Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, 2019.

AUDI, Luciana Cristina da Costa. **E a gente perguntava também não só quem era a gente, mas o que a gente tava fazendo ali a influência do coensino e diálogo cogerativo na formação de professores de línguas:**um estudo de caso no PIBID - inglês campus x da UNEB. 2019. 245 f. Tese (Doutorado). Curso de Educação, Universidade Estadual de São Paulo, São Paulo, 2019. Disponível em: https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-15042019-165510/publico/LUCIANA_CRISTINA_DA_COSTA_AUDI_rev.pdf. Acesso em: 11 out. 2021.

AZEVEDO, Crislane Barbosa de. Planejamento docente na aula de história: princípios e procedimentos teórico-metodológicos. **Metáfora Educacional**, n. 14, p. 4-28, 2013.

BALL, Deborah Loewenberg. Reflexões e desvios de política: o caso de Carol Turner. **Avaliação educacional e análise de políticas** , v. 12, n. 3, p. 247-259,1990.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo.** Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1977.

BLEICHER, Robert E. A collaborative action research approach to professional learning. **Professional development in education**, v. 40, n. 5, p. 802-821, 2014.

BORKO, Hilda. Professional development and teacher learning: Mapping the terrain. **Educational researcher**, v. 33, n. 8, p. 3-15, 2004.

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

BORUCHOVITCH, E. Estratégias de aprendizagem e desempenho escolar: Considerações para a prática educacional. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 12,1999. 361-376.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia. **Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações.** Brasília, 2021. Disponível em:<http://bdtd.ibict.br/vufind/> . Acesso em: 10 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação, Universidade Federal da Fronteira Sul. **Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Pedagogia – Licenciatura.** 2019. Disponível em: <https://www.uffs.edu.br/atos-normativos/ppc/cclpch/2019-0002>. Acesso em 15 jun. 2019.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, v. 134, n. 248, 1996.

DARLING-HAMMOND, Linda; HYLER, Maria E.; GARDNER, Madelyn. Effective teacher professional development. **Learning Policy Institute**, 2017.

DAY, Christopher. **Formar docentes**: cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el professorado. Madrid: Narcea Ediciones, 2005.

DAY, Christopher. **Desenvolvimento profissional de professores**: os desafios da aprendizagem permanente. Porto: Porto Editora, 2001. p.351.

DAVIS, Elizabeth A.; KRAJCIK, Joseph S. Designing educative curriculum materials to promote teacher learning. **Educational researcher**, v. 34, n. 3, p. 3-14, 2005.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvona S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens.** 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ERAUT, Michael. **Developing professional knowledge and competence**. In Guskey, T.R., Huberman, M. (eds.), Professional Development in Education: New Paradigms and Practices. Columbia University: Teachers College Press. 1995.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de; et al. **Didática e docência:** aprendendo a profissão. 4. ed., nova ortografia. Brasília: Liber livro, 2014.

FLORES, Maria Assunção. **The Early years of teaching**: issues of learning, development and change. Porto: RÉS, 2004.

FORTE, Ana; FLORES, Maria Assunção. Aprendizagem em colaboração: reflexões sobre um projeto de intervenção/formação numa EB 2/3. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, p. 93-131, 2011.

FULLAN, Michael. The limit and the potential of professional development in education, In: T. GUSKEY; M. HUBERMAN (eds.), **Professional development in education**: New paradigmas&pratices. New York: Teachers College. Columbia University, 1995.

FULLAN, Michael G. Por que os professores devem se tornar agentes de mudança. **Liderança educacional**. v. 50, p. 12-12, 1993.

FULLAN, Michael; HARGREAVES, Andy. Teacher development and educational change. In: M. Fullan & A. Hargreaves (eds.), **Teacher Development and Educational Change**. London: The Falmer Press, 1992. p. 1-10.

GARRIDO, Elsa. Sala de aula: espaço de construção do conhecimento para o aluno e de pesquisa e desenvolvimento profissional para o professor. In: CASTRO, Amelia D. de.; CARVALHO, Anna Maria P. de. (Org.). **Ensinar a ensinar**: didática para a escola fundamental e média. São Paulo: Cengage Learning, 2012, p. 125-141.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar:** como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. 8º ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

GOLDSMITH, Lynn T., DOERR, Helen M., LEWIS, Catarina C. Mathematics teachers' learning: a conceptual framework and synthesis of research. **Journal of Mathematics Teacher Education**,17 , 5-36, 2014.

GUSKEY, Thomas R. **Evaluating professional development**. Thousand Oaks, CA: Corwin press, 2000.

HARGREAVES, Andy. **O Ensino na Sociedade do Conhecimento:** a educação na era da insegurança. Porto: Porto Editora, 2004.

HARGREAVES, Andy. **O ensino na sociedade do conhecimento**: educação na era da insegurança. Porto Alegre: Artmed, 2003.

HELMER, Ester Almeida. **O processo de construção da profissionalidade docente no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo**. 2012. 261 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2012. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2286/4719.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 11 out. 2021.

LEAL, Regina Barros. Planejamento de ensino: peculiaridades significativas. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 37, n. 3, p. 1-6, 2005.

LIEBERMAN, Ann. Practices that support teacher development: Transforming conceptions of professional learning. In McLaughlin, M. W., Oberman, I. (eds.), **Teacher Learning: New Policies, New Practices.** New York:Teachers College Press, 1996.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARCELO GARCIA, Carlos. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Revista de Ciências da Educação**, n. 8, jan/abr, 2009.

MARCELO GARCIA, Carlos. **Formação de Professores:** para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

MARTINS, Ana Flávia Miranda António. **Adequação de estratégias de ensino-aprendizagem numa turma reduzida**: estudo de caso. 2011.

MUNSBERG, João Alberto Steffen; SILVA, Denise Quaresma da. Constituição docente: formação identidade e professoralidade. **Seminário Internacional de Educação**, v. 14, 2014.

OLIVEIRA, Jéssika Naves de. **Aspectos da aprendizagem profissional de professores que ensinam matemática nos anos iniciais do ensino fundamental**: área e perímetro. 2019. 99 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Ensino de Ciências e Educação Matemática, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2019. Disponível em: http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?view=vtls000224288. Acesso em: 11 out. 2021.

OPFER, V. Darleen; PEDDER, David G.; LAVICZA, Zsolt. The role of teachers' orientation to learning in professional development and change: A national study of teachers in England. **Teaching and teacher education**, v. 27, n. 2, p. 443-453, 2011.

OPFER, V. Darleen.; PEDDER, David. Conceptualizing teacher professional learning. R**eview of Educational Research**, v.81, n.3, p.376–407, 2011.

PACCA, Jesuína LA. O profissional da educação e o significado do planejamento escolar: problemas dos programas de atualização. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, v. 14, n. 1, p. 39-44, 1992.

PADILHA, Paulo Roberto. **Planejamento Dialógico**: Como construir o projeto político pedagógico da escola. São Paulo: Ed. Cortez, 2001.

PETRUCCI, Valéria Bezerra Cavalcanti; BATISTON, Renato Reis. **Estratégias de ensino e avaliação de aprendizagem em contabilidade**. São Paulo: Edições Saraiva, 2006.

PLACCO, Vera Maria de Souza; SOUZA, Vera Lucia Trevisan (Org.) **Aprendizagem do adulto professor**. São Paulo: Loyola, 2006.

PONTE, João Pedro da. O desenvolvimento profissional do professor de matemática. **Educação e matemática**, p. 9-20, 1994.

PIMENTA, Selma Garrido (Org). D**idática e formação de professores**: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal. São Paulo: Cortez, 1996.

RIBEIRO, Alessandro Jacques; PONTE, João Pedro. Professional learning opportunities in a practice-based Teacher education programme about the concept of function. **Acta Scientiae**, Canoas/RS, v.21, n. 2, p. 49-74, mar. /abr.2019.

RICHIT, Adriana. Desenvolvimento profissional docente: um referencial teórico. **Pesquisa, Sociedade e Desenvolvimento** , *[S. l.]* , v. 10, n. 14, p. 1-19, 2021. DOI: 10.33448 / rsd-v10i14.22247. Disponível em: https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/22247. Acesso em: 8 nov. 2021.

RICHIT, Adriana. Estudos de aula na perspectiva de professores formadores. **Revista Brasileira de Educação**, v. 25, 2020.

RICHIT, Adriana; ALMEIDA, William Xavier de. Perspectivas para a formação de formadores de futuros professores no contexto das políticas públicas. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação-Periódico Científico editado pela ANPAE**, v. 36, n. 2, p. 670-691, 2020.

RICHIT, Adriana; LOSS, A.S. Aprendizagens Profissionais de Acadêmicos de Licenciatura em Pedagogia em Estágio Supervisionado. **Interfaces da Educação**, Paranaíba, v. 14, n.39, p. 1-20, 2023. (no prelo).

RICHIT, Adriana; TOMKELSKI, Mauri Luís. Meanings of mathematics teaching forged through reflection in a lesson study. **Eurasia Journal of Mathematics Science and Technology Education**, v. 18, p. em2151-15, 2022.

RICHIT, Adriana; TOMKELSKI, Mauri Luís. Secondary School Mathematics Teachers' Professional Learning in a Lesson Study. **Acta Scientiae**, v. 22, n. 3, p. 2-27, 2020.

RICHIT, Adriana; PONTE, João Pedro da; TOMKELSKI, Mauri Luís. Estudos de aula na formação de professores de matemática do ensino médio. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.** Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, v. 100, n. 254, p. 54-81, 2019. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/212190>.

ROCHA, Gisele Antunes. **Construindo o início da docência:** uma doutora em educação vai-se tornando professora dos anos iniciais do ensino fundamental. 2005. 259 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2005. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2748/DissGAR.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 11 out. 2021.

ROTH, Wolff-Michael. **Doing qualitative research:** Praxis of method. Rotterdam: Sense Publishers, 2005.

SALLES, Sheila. **Colaboração universidade-escola: contribuições para o desenvolvimento profissional de professores de matemática**. 2015. 380 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação Matemática, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2015. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/91005/salles_s_me_rcla.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 11 out. 2021.

SARAIVA, Manuel Joaquim.; PONTE, João Pedro da. O trabalho colaborativo e o desenvolvimento profissional do professor de Matemática. **Quadrante**: Revista Teórica e de Investigação, Portugal: APM, n. 12, vol. 2, 2003. p. 25-52.

SILVA, A. L., SÁ, I. **Saber estudar e estudar para saber**. Porto: Porto Editora, 1997.

TANCREDI, Regina Maria Simões Puccinelli. **Aprendizagem da docência e profissionalização**: elementos para uma reflexão. São Carlos: EdUFFCar, 2009.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento**: projeto de ensino aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico. 25. ed. São Paulo: Libertad, 2015.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento**: Projeto de Ensino-Aprendizagem e projeto Político Pedagógico – elementos metodológicos para elaboração e realização. São Paulo: Libertd, 2002.

VIEIRA JUNIOR, José Marcos. **A construção do processo de aprendizagem profissional de professores iniciantes**. 2013. 129 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2013. Disponível em: https://www.locus.ufv.br/bitstream/123456789/3448/1/texto%20completo.pdf. Acesso em: 11 out. 2021.

WEBSTER WRIGHT, Ann. Reestruturando o desenvolvimento profissional por meio da compreensão do aprendizado profissional autêntico. **Revisão da pesquisa educacional**, v. 79, n. 2, pág. 702-739, 2009.

ANEXOS

ANEXO A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA - CEP/UFFS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

"Desenvolvimento Profissional de Professores"

Prezado(a) participante,

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa "**Desenvolvimento Profissional de Professores,** desenvolvida por **Adriana Richit**, professora na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), *campus* Erechim, e docente permanente no Programa de Pós-Graduação em Educação.

O objetivo do estudo é *investigar o desenvolvimento profissional de professores da educação básica e superior, evidenciando dimensões basilares (componentes), os dispositivos que promovem esse processo, bem como aspectos intervenientes no crescimento pessoal e profissional do professor*. Consideramos relevante investigar o processo de desenvolvimento profissional docente em educação, educação matemática e outras áreas, pois é uma forma de compreender o modo como se dá esse processo no contexto de atividades formativas distintas, tais como nos grupos colaborativos, comunidades de prática e estudos de aula (lesson study). A sua participação nesta pesquisa é essencial por você atuar no ensino de matemática na rede pública de ensino da região de abrangência da Universidade Federal da Fronteira Sul, nos estados da Região Sul ou ser docente do ensino superior, atuando em cursos de licenciatura.

Sua participação não é obrigatória e você tem autonomia para decidir se deseja ou não participar, bem como desistir no momento em que desejar. Você não será penalizado(a) de nenhuma maneira caso decida não consentir sua participação, ou desista da mesma. Sua participação é voluntária e você não receberá remuneração e nenhum tipo de recompensa nesta pesquisa.

Asseguramos 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 empírico da pesquisa será armazenado em local seguro, sendo eliminado após 5 anos da finalização da pesquisa. Os trechos procedentes dos depoimentos dos participantes, publicizados nas análises performadas em artigos e capítulos, serão identificados por nomes fictícios.

A qualquer momento, durante a pesquisa ou posteriormente, você poderá solicitar da pesquisadora informações sobre sua participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito através dos meios de contato explicitados neste Termo.

A sua participação consistirá envolve-se nas atividades previstas em um estudo de aula (lesson study), ao fim do qual você será convidado a conceder uma entrevista que versa sobre as experiências em estudos de aula desenvolvidos na região de abrangência da UFFS, a partir das quais procuraremos evidenciar aspectos do conhecimento profissional favorecidos pela dinâmica dos estudos de aula, assim como evidenciar aspectos específicos da abordagem promovida no referido país, que concedem aos estudos de aula característica própria. As entrevistas, com duração de aproximadamente 20 minutos, serão gravadas em áudio, transcritas e textualizadas, constituindo o material empírico da pesquisa. O conteúdo áudiogravado não será publicizado em nenhuma circunstância, sendo excluído após a conferência da textualização pelos participantes.

Esclarecemos ainda que os resultados da investigação serão apresentados aos professores(as) participantes, nossos(as) colaboradores(as) no estudo, assim como a 15.ª CRE, instância esta que colaborou e concordou com a realização dos estudos de aula em escolas a ela vinculadas. Para tanto, realizaremos seminários e rodas de conversa com todos(as) aqueles(as) que de forma direta ou indireta contribuíram com nosso estudo, socializando os resultados. Além disso, estamos prevendo uma mesa de socialização dos resultados das pesquisas em estudos de aula no âmbito do Workshop sobre estudos de aula que será realizado em 2022 e no evento sobre lesson study a ser realizado em 2024. No âmbito desses eventos, serão apresentados os resultados de cada experiência em lesson study na região de abrangência da UFFS, preservando sempre a imagem, identidade e integridade dos colaboradores.

A sua participação no estudo pode trazer alguns benefícios. Primeiramente, a investigação tem potencial de impacto na dimensão da formação de professores na medida em que pode consolidar abordagens diferenciadas de formação de professores na região sul do Brasil, tais como os estudos de aula e os grupos colaborativos. Também tem potencial de contribuir com a área apontando e discutindo as dimensões do desenvolvimento profissional de professores e os elementos que interferem nesse processo. Além da ampliação das aprendizagens profissionais, a participação do professor nas atividades formativas que se constituirão em contexto para a recolha de dados oportunizará aos professores leituras e discussões sobre os processos de ensino e aprendizagem nas distintas etapas da educação básica, sobre o desenvolvimento profissional dos professores e, também, sobre os diversos dispositivos de formação de professores, a exemplo dos estudos de aula, assim como a análise sobre as orientações curriculares para a educação básica no Brasil. Além disso, a atividades com professores da educação superior terão a oportunidade de discutir e refletir sobre o seu papel e seu compromisso da formação de futuros professores.

A participação na pesquisa poderá implicar aos professores participantes em riscos tais como desconforto ou constrangimento ao expor pontos de vista, invasão de privacidade, revelação de informações pessoais ou confidenciais. Como forma de minimizar esses riscos, o profe ssor poderá omitir-se de manifestar suas impressões ou opiniões, ou recusar-se a participar das discussões quando o tema em debate lhe parecer desconfortável ou mesmo ausentar-se do local da atividade formativa que estiver participando ou entrevista que estiver concedendo. Além disso, caso os riscos identificados venham a se concretizar, o professor participante poderá conversar com

a pesquisadora e decidir se deseja ou não interromper a participação na pesquisa, assim como toda e qualquer informação e/ou opinião expressada em algum encontro poderá ser excluída dos registros de áudio caso o professor a considere inadequada. A pesquisadora estará disponível antes, durante e após as atividades previstas neste projeto para possíveis esclarecimentos, em datas e horários a combinar previamente.

A pesquisa possui Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE), tendo sido aprovado pelo CEP/UFFS sob o número 45026621.6.0000.55644.764.981 (parecer número: 4.764.981).

Caso concorde em participar, uma via deste termo ficará em seu poder e a outra com a pesquisadora.

Desde já agradecemos sua participação!

Erechim, setembro de 2021/2022/2023

_____

Adriana Richit
E-mail: adrianarichit@gmail.com

Em caso de dúvida quanto à condução ética do estudo, entre em contato com o
Comitê de Ética em Pesquisa da UFFS:
Tel. e Fax: (49) 2049-3745
E-mail: cep.uffs@uffs.edu.br
Endereço para correspondência:
Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) – Comitê de Ética em Pesquisa da UFFS
Rodovia SC 484, KM 02, Fronteira Sul
CEP 89815-899
Chapecó – Santa Catarina – Brasil

Declaro estar ciente dos objetivos da pesquisa e das condições de minha participação e manifesto estar de ACORDO em colaborar.

Colaborador	Assinatura

APÊNDICES

APÊNDICE A – Identificação do Perfil dos professores participantes

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
Linha de Pesquisa: Formação de Professores: Conhecimento e Práticas Educacionais

QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES PARTICIPANTES

Informações Gerais

1 - Qual a modalidade de sua formação inicial (graduação)? Marcar apenas uma alternativa.
( ) Bacharelado
( ) Licenciatura

2 - Qual sua área de formação inicial (graduação)? Indique o ano de conclusão do curso de graduação (no caso de ter concluído dois ou mais cursos, indique o ano de conclusão do último).

3 - Qual sua maior titulação acadêmica? Marcar apenas uma alternativa.
( ) Graduação
( ) Especialização
( ) Mestrado
( ) Doutorado

4 - Qual é a área referente a sua maior titulação acadêmica? Marcar apenas uma alternativa.
( ) Ciências Agrárias
( ) Ciências Biológicas

( ) Ciências Exatas e da Terra
( ) Ciências Humanas
( ) Ciências Sociais
( ) Ciências da Saúde
( ) Engenharias
( ) Linguagens
( ) Multidisciplinar
Outro: _____

4 - Qual a temática do trabalho final da sua maior titulação?

5 - Há quanto tempo obteve sua maior titulação? Marcar apenas uma alternativa.
( ) Menos de 01 (um) ano
( ) De 01 (um) a 02(dois) anos
( ) De 03 (três) a 05 (cinco) anos
( ) De 06 (seis) a (10) dez anos
( ) Mais de 10 (dez) anos

Informações Profissionais

6 - Em qual instituição você atua em Cursos de Pedagogia?
( ) Universidade Federal de Santa Catarina - (UFSC)
( ) Universidade Federal da Fronteira Sul - (UFFS)
( ) Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina - (IFSC)
( ) Instituto Federal Catarinense - (IFC)
( ) Universidade do Estado de Santa Catarina - (UDESC)
( ) Outra: _____

7 - Há quanto tempo você atua como docente no Ensino Superior em Cursos de Pedagogia?
( ) Menos de 01 (um) ano
( ) De 01 (um) a 02(dois) anos
( ) De 03 (três) a 05 (cinco) anos
( ) De 06 (seis) a (10) dez anos

( ) Mais de 10 (dez) anos

8 - Você atua em outros cursos de graduação além do curso de Pedagogia?
( ) Sim
( ) Não
Se sim, quais? _____

9- Quais componentes curriculares você ministra e/ou já ministrou em Cursos de Pedagogia? Cite o máximo de componentes que conseguir recordar.

Informações sobre Planejamento Profissional

10 - Qual o grau de importância que você atribui em preparar aulas para a sala de aula?
( ) Muito importante
( ) Importante
( ) Indiferente
( ) Pouco importante
( ) Não é importante

11 - Quanto ao seu planejamento/preparação das aulas, você considera que:
Atribua uma avaliação de 1 a 5, sendo 1 a menor avaliação e 5 a maior avaliação

	1	**2**	**3**	**4**	**5**
Os conteúdos planejados estão de acordo com a proposição da ementa da disciplina.					
As atividades estão alinhadas de acordo com o PPC e objetivos do curso.					

Mobiliza conhecimentos e estratégias que favorecem a aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes.					
Favorece o trabalho em cooperação com os colegas.					
Favorece a análise e compreensão das diretrizes que orientam o curso.					
Promove a articulação da teoria com a prática.					

12 - Quanto às contribuições do planejamento/preparação das atividades de ensino, você considera que:

Atribua uma avaliação de 1 a 5, sendo 1 a menor avaliação e 5 a maior avaliação

	1	**2**	**3**	**4**	**5**

Auxilia na condução das aulas.					
Proporciona a partilha de experiências, de ideias, práticas e estratégias entre os professores e coordenadores pedagógicos.					
Possibilita prever/antecipar ações de ensino voltadas para a realidade dos estudantes.					
Possibilita prever e desenvolver ações em sala de aula alinhadas com as necessidades mais específicas dos estudantes.					
Contribui para concretizar os objetivos e finalidades estabelecidas pelo PPC do curso.					
Contribui para a formação mais coerente de novos profissionais dos anos iniciais.					
Contribui para o desenvolvimento da capacidade de refletir sobre o conteúdo/assunto.					

13 - Como se dá a articulação entre teoria e prática ao realizar o planejamento de atividades de ensino?

14 - Você considera que o planejamento das atividades de ensino pode contribuir para o crescimento pessoal e profissional do professor? Se sim, indique algumas contribuições e explique-as.

15 - Quais aspectos (interesse da turma, finalidades do curso…) você costuma observar ao planejar as atividades de ensino?

Prezado (a) professor (a), este questionário é a primeira etapa de uma pesquisa sobre aprendizagens profissionais de professores universitários de cursos de licenciatura em Pedagogia. A próxima etapa da pesquisa será uma entrevista, que versará sobre as atividades do planejamento profissional para o desenvolvimento e crescimento do professor. Neste sentido, sua participação é fundamental e gostaríamos de contar com a sua colaboração. A entrevista terá duração entre 20 a 30 minutos. Deixe-nos seu contato para que possamos enviar-lhe os resultados deste questionário e para consultá-lo(a) sobre sua disponibilidade em colaborar com nosso estudo na etapa das entrevistas.

E-mail:_____

Telefone: _____

APÊNDICE B – Roteiro prévio de entrevista para professores do curso de Licenciatura em Pedagogia

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
Linha de Pesquisa: Formação de Professores: Conhecimento e Práticas Educacionais

ROTEIRO PRÉVIO DE ENTREVISTA PARA PROFESSORES DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

1- Em sua prática profissional, você costuma realizar o planejamento das suas aulas diárias de forma individual ou em grupo de professores?

2 - Você realiza o planejamento das suas aulas levando em consideração o Projeto Pedagógico do Curso - (PPC) e a ementa da disciplina? Explique.

3 - Você considera que o planejamento da atividade de ensino é uma dimensão importante da docência? Explique.

4 - Indique e comente aspectos e documentos que embasam o planejamento e que você costuma observar ao planejar as atividades e ensino (teorias, documentos…).

5 - Como você desenvolve o conteúdo da disciplina? Quais materiais costuma elaborar para suas aulas? Quais recursos costuma utilizar?

6 - Quais as dificuldades se revelam no planejamento das atividades de ensino e como são superadas?

7 - Como você percebe e busca concretizar o seu papel na formação de futuras gerações de professores dos anos iniciais e como você busca se apropriar sobre o papel que atua? Você se preocupa em preparar os futuros professores para dar conta dos conhecimentos profissionais?

8 - Descreva e explique as contribuições do planejamento da atividade docente para o seu desenvolvimento pessoal e profissional.