

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ
ESCOLA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

PRISCILA XIMENES SOUZA DO NASCIMENTO

**FORMAÇÃO CONTINUADA PARA A DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR:
TRAMAS NA FORMAÇÃO DO FORMADOR DE PROFESSORES**

CURITIBA

2020

PRISCILA XIMENES SOUZA DO NASCIMENTO

**FORMAÇÃO CONTINUADA PARA A DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR:
TRAMAS NA FORMAÇÃO DO FORMADOR DE PROFESSORES**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, na linha de pesquisa: Teoria e Prática Pedagógica na Formação de Professores, da Escola de Educação e Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR, como requisito final à obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr.^a Joana Paulin Romanowski

CURITIBA

2020

Dados da Catalogação na Publicação
Pontifícia Universidade Católica do Paraná
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBI/PUCPR

N244f
2020 Nascimento, Priscila Ximenes Souza do
Formação continuada para a docência no ensino superior: tramas na formação do formador de professores / Priscila Ximenes Souza do Nascimento ; orientadora, Joana Paulin Romanowski. -- 2020
185 f. : il. ; 30 cm

Tese (doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2020
Bibliografia: f. 141-156

1. Ensino superior. 2. Professores – Formação. 3. Educação permanente.
4. Formação de formadores docentes. I. Romanowski, Joana Paulin
II. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Educação.III. Título

CDD 20. ed. – 378

Biblioteca Central
Edilene de Oliveira dos Santos CRB-9/1636



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ
ESCOLA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**ATA DA SESSÃO PÚBLICA DE EXAME DE TESE N.º 156
DEFESA PÚBLICA DE TESE DE DOUTORADO DE**

Priscila Ximenes Sousa do Nascimento

Aos doze dias do mês de maio do ano de dois mil e vinte, às quatorze horas, reuniu-se na por videoconferência a Banca Examinadora constituída pelos professores: Prof.ª Dr.ª Joana Paulin Romanowski, Prof.ª Dr.ª Maria Isabel da Cunha, Prof.ª Dr.ª Rita Buzzi Raush, Prof.ª Dr.ª Daniele Saheb Pedroso e Prof.ª Dr.ª Pura Lucia Oliver Martins, para examinar a Tese da doutoranda **Priscila Ximenes Sousa do Nascimento**, ano de ingresso 2016, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa "Teoria e Prática Pedagógica a Formação de Professores". A doutoranda apresentou a tese intitulada "FORMAÇÃO CONTINUADA PARA A DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: A FORMAÇÃO DO FORMADOR DE PROFESSORES" que, após a defesa foi APROVADA pela Banca Examinadora. A sessão encerrou-se às 17h e 20 m. As avaliadoras participaram da banca de Defesa de Tese por videoconferência e estão de acordo com termos acima descritos. Para constar, lavrou-se a presente ata, que vai assinada pelos membros da Banca Examinadora.

Observações:

A banca recomenda a publicação em periódicos e eventos e apresentou sugestões nos pareceres a serem considerados na versão final da pesquisa.

Presidente:

Prof.ª Dr.ª Joana Paulin Romanowski

Convidado Externo:

Prof.ª Dr.ª Maria Isabel da Cunha

Participação por videoconferência

Convidado Externo

Prof.ª Dr.ª Rita Buzzi Raush

Participação por videoconferência

Convidado Externo:

Prof.ª Dr.ª Daniele Saheb Pedroso

Convidado Interno:

Prof.ª Dr.ª Pura Lucia Oliver Martins

Prof.ª Dr.ª Patrícia Lupion Torres

Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação

A Deus e aos anjos em forma de pessoas que Ele enviou para
estar ao meu lado nesse tempo tão difícil, mas também tão
significativo da minha vida.

A cada docente que, apesar das dificuldades e dos desafios do
cotidiano do ensino superior, atua na formação de professores
consciente de seu papel sociopolítico e com o compromisso
ético de desenvolver uma educação para o diálogo, a crítica e
a amorosidade.

AGRADECIMENTOS

Como agradecer? Aqui, tentarei utilizar as palavras, mas espero ter a chance de expressar a minha gratidão em outros momentos e de outras maneiras àqueles e àquelas que estiveram ao meu lado e, de alguma maneira, contribuíram para a realização desse meu trabalho de estudo e tempo de crescimento pessoal e profissional.

Gratidão a Deus pela presença constante e sustento divino, especialmente, nos momentos mais difíceis. Tudo o que sou eu devo a Ti, Senhor.

Gratidão a minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Joana Paulin Romanowski, pelo acolhimento, pelas partilhas de conhecimento e pela atenção compreensiva. Minha admiração pela pessoa, professora e pesquisadora que a senhora é se amplia cada vez mais.

Gratidão a cada professora componente da banca de qualificação e defesa de tese, Prof.^a Dr.^a Pura Lúcia Oliver Martins, Prof.^a Dr.^a Daniele Saheb Pedroso, Prof.^a Dr.^a Rita Buzzi Rausch e Prof.^a Dr.^a Maria Isabel da Cunha, pela leitura atenta e pelas significativas contribuições ao estudo. Dividir minhas reflexões sobre a docência com vocês é uma grande honra.

Gratidão a cada professor e professora do PPGE/PUCPR com quem tive a oportunidade de cursar disciplinas. As leituras e discussões que realizamos foram valiosas para a minha aprendizagem e o amadurecimento da pesquisa. Aproveito e deixo o meu agradecimento aos/às colegas de turma que enriqueceram os debates, proporcionaram um ambiente de coletividade e colaboração, assim como aos/às colegas do Grupo de Pesquisa Práxis Educacional – Dimensões e Processos que deram contribuições importantes para o alinhamento e sedimentação desta pesquisa. Agradeço também à coordenadora do Programa, Prof.^a Dr.^a Patrícia Lupion Torres, pela atenção de sempre e à secretária Solange Côrrea, pela gentileza constante, dedicação e profissionalismo.

Gratidão aos/às meus/minhas colegas de trabalho da PUCPR, tanto docentes quanto demais colaboradores/as, bem como aos/às estudantes da Escola de Educação e Humanidades, em especial do Curso de Licenciatura em Pedagogia, pela parceria e apoio.

Enorme gratidão aos/às professores/as dos cursos de licenciatura das universidades que constituíram o corpo desta pesquisa e se dispuseram a contribuir

com o estudo ao compartilhar suas vivências de formação e prática docente no contexto do ensino superior.

Gratidão imensurável aos/às meus/minhas amigos/as de vida com os quais posso dividir momentos felizes, mas também situações de tristeza e angústia. Farei o atrevimento de citar nomes, porém, independente deste registro, saibam que todos/as estão gravados/as em meu coração. Nominalmente, desejo registrar meu agradecimento: às minhas queridas e amadas divas-amigas-irmãs Andréa, Ana Paula, Isabelle, Isailma, Leila, Mônica, Rosário, Silvania e Sirlene; ao meu querido grupo da marmite, Adriana, Beatriz, Ewerton, Iziquel, Karina, Mariana, Thalissa e Willian; à minha valiosa amiga e terapeuta Silvana; às minhas amigas-comadres Lilian, Marcléa e Iara; ao meu amigo, compadre e pastor Daniel; aos meus amigos-compadres Augusto, Edilson e Rhubens; às minhas amigas queridas Adriane, Anna, Bárbara, Claudete, Débora, Fernanda, Heloísa, Késia, Lídia, Luciane, Márcia, Marina, Mariana, Mirian, Sueli, Rosâni, Roseane, Simone, Thaís e Valdirene; aos queridos Anor, Carlos Renato, Cauê, Douglas, Kleber, Reginaldo e Valcir.

Profunda e sincera gratidão à minha família, em particular, ao meu esposo Alexandre, pelo amoroso e compreensivo apoio demonstrado desde o início, quando eu ainda preparava o projeto de pesquisa para a seleção do doutorado. Agradeço o apoio dos meus irmãos, especialmente a Paulinho, pelas conversas nos momentos mais delicados e pela ajuda técnica com algumas tabelas e gráficos (rsrsrs). Gratidão por sempre acreditarem que esta conquista seria possível em minha vida. Com todo meu coração, agradeço a minha pelas mensagens de ânimo, pelas orações e por estar ao meu lado fisicamente na reta final deste trabalho. Dona Rosa, seu esforço em garantir que tivéssemos a melhor educação e formação profissional possível foi a base para que eu chegasse até aqui.

A todos e todas vocês, meu eterno, sincero e afetuoso agradecimento!

“É graça divina começar bem. Graça maior persistir na caminhada certa. Mas graça das graças é não desistir nunca”.

Dom Hélder Câmara

RESUMO

A presente pesquisa tem como objeto de estudo a formação do formador de professores, considerando as ações institucionais de formação continuada para docentes do ensino superior. O problema investigado teve seu delineamento na seguinte questão-síntese: Quais as implicações dos programas institucionais de formação continuada de docentes do ensino superior em relação aos saberes da docência dos professores dos cursos de licenciatura? A articulação entre o trabalho docente dos formadores de professores e os processos formativos vivenciados no contexto das instituições em que lecionam foi o ponto central das reflexões desenvolvidas durante a pesquisa. Assim, elegi como objetivo geral: Compreender as implicações dos programas institucionais de formação continuada de docentes do ensino superior em relação aos saberes da docência dos professores dos cursos de licenciatura para a constituição de indicadores que possam contribuir com os processos formativos desses docentes. A discussão teórica foi construída a partir de estudos sobre a formação continuada de professores e a docência no ensino superior, fundamentando-se especialmente em Cunha (2007a, 2009a, 2009b, 2011, 2014a, 2014b), Marcelo García (1999), Vaillant e Marcelo (2012), Zabalza (2004), Gatti (2018), Veiga (2012, 2016), Isaia e Bolzan (2007, 2013, 2018) e Romanowski (2007, 2013, 2015, 2016). Metodologicamente, a pesquisa seguiu uma abordagem qualitativa e tomou a construção do conhecimento como uma ação humana sobre a realidade, em que a teoria se constitui como expressão da prática. Por isso, valorizei as colocações dos professores sobre a docência e as ações formativas que vivenciam no contexto das relações dialógicas, por vezes contraditórias, do ambiente universitário no qual estão inseridos (LUDKE; ANDRÉ, 1986; THOMPSON, 1981; SANTOS, 1992; MARTINS, 2003). A coleta de dados consistiu na aplicação de questionário a professores dos cursos de licenciatura e no levantamento de documentos institucionais sobre as propostas de formação continuada para docentes de universidades localizadas no Paraná e em Pernambuco. A partir da análise de conteúdo, busquei efetivar um processo de explicação, interpretação, discussão e compreensão das informações recolhidas, ciente da ausência de neutralidade da minha posição e das responsabilidades éticas com a pesquisa (BARDIN, 1977; SÁNCHEZ GAMBOA, 2012; BROOKS; RIELE; MAGUIRE, 2017). Os dados analisados expressam as condições existentes em contraponto com as necessidades indicadas pelos docentes no processo formativo vivenciado nas universidades onde trabalham. Ficou evidente que esse processo está marcado pela lógica de formação transmissiva e com foco instrumental; por estratégias de autoformação que ocorrem em paralelo às atividades institucionais; pela impregnação das tecnologias de informação e comunicação nas temáticas formativas; pelas crescentes preocupações envolvendo diversidade social e inclusão no contexto educacional; pelo vínculo da formação aos eixos de pesquisa, extensão e gestão da universidade; pelos enredamentos das relações de trabalho que estão mais complexas na atualidade; e pela atenção a determinadas fases da carreira docente, destacando-se o período de iniciação à docência. Com esse painel, defendo a tese de que os programas institucionais de formação continuada dos docentes do ensino superior contribuem, com limitações no sentido de sua suficiência, com a formação dos professores dos cursos de licenciatura na perspectiva do desenvolvimento profissional para a docência, pois são prestigiados os saberes didático-metodológicos, mas os demais saberes da docência ainda estão por ser contemplados com efetividade.

Palavras-chave: Formação do formador. Docência nas licenciaturas. Formação continuada na universidade.

ABSTRACT

This research's object of study is the teacher trainer's formation, considering the institutional undertakes regarding continued formation for higher education teaching staff. The investigated issue was outlined through the following synthesis question: Which are the implications of the institutional programs of continued formation for higher education teaching staff when compared to the teaching knowledge of the undergraduate courses teachers? The linkage between the teaching work of the teachers trainers and the formative processes experienced in the context of the institutions in which they teach was the main focus of the considerations developed during this research. Thus, I elected as the main objective: to understand the implications of the institutional programs of continued formation for higher education teaching staff when compared to the teaching knowledge of the undergraduate courses teachers in order to build indicators which may contribute to the formative processes of these teachers. The theoretical discussion was built from the studies regarding the teacher's continued formation and the higher education teaching, based specially on Cunha (2007a, 2009a, 2009b, 2011, 2014a, 2014b), Marcelo García (1999), Vaillant and Marcelo (2012), Zalbaza (2004), Gatti (2018), Veiga (2012, 2016), Isaia and Bolzan (2007, 2013, 2018) and Romanowski (2007, 2013, 2015, 2016). Methodologically, the research has followed a qualitative approach and has taken the knowledge construction as a human action on reality, in which theory is an expression of practice. Therefore, I valued the teachers' remarks on teaching and the formative actions which they experienced in the context of the dialogical relations, at times contradictory, from the university environment in which they are inserted (LUDKE; ANDRÉ, 1986; THOMPSON, 1981; SANTOS, 1992; MARTINS, 2003). The data collection consisted of the application of a questionnaire to teachers of undergraduate courses and the survey of institutional documents on the proposals for continued formation for teachers from universities located in Paraná and Pernambuco. Based on the content analysis, I sought to carry out a process of explanation, interpretation, discussion and understanding of the collected information, being aware of the lack of neutrality from my position and of the ethical responsibilities with the research (BARDIN, 1977; SÁNCHEZ GAMBOA, 2012; BROOKS; RIELE; MAGUIRE, 2017). The analysed data express the existing conditions in counterpoint with the needs pointed out by the teachers in the formative processes experienced in the universities where they work. It became evident that this process is marked by the logic of transmissive training and with an instrumental focus; by self-training strategies which occur in parallel to the institutional activities; by the impregnation of information and communication technologies in the trainings themes; by the growing concerns on social diversity and inclusion in the educational context; by the link of the formation to the axes of research, extension and management of the university; by the entanglements of the work relations which are more complex nowadays; and by the attention to certain stages in the teaching career, with an emphasis on the period of initiation to teaching. With this panel, I defend the thesis which institutional programs of continued formation for higher education teaching staff contribute, with limitations in respect to their sufficiency, with the formation of undergraduate courses teachers in the perspective of the professional development, since the didactic-methodological knowledges are appreciated, however the remaining teaching knowledge has yet to be effectively contemplated.

Keywords: Trainer's formation. Teaching in undergraduate courses. Continued formation at the university.

RESUMEN

La presente investigación tiene como objetivo de estudio la formación de profesores, considerando las acciones institucionales de formación continuada para docentes de la enseñanza superior. El problema investigado tuvo su delineación en la siguiente cuestión-síntesis: ¿Cuáles las implicaciones de los programas institucionales de formación continuada de docentes de la enseñanza superior con relación a los saberes de los profesores de los cursos de licenciatura? La articulación entre el trabajo docente de los formadores de profesores y los procesos formativos vivenciados en el contexto de las instituciones en que enseñan fue el punto central de las reflexiones desarrolladas durante la investigación. Así, elegí como objetivo general: Comprender las implicaciones de los programas institucionales de formación continuada de docentes de la enseñanza superior con relación a los saberes de la docencia de los profesores de los cursos de licenciatura para la constitución de indicadores que puedan aportar con los procesos formativos de esos docentes. La discusión teórica fue construida a partir de estudios sobre la formación continuada de profesores y la docencia en la enseñanza superior, fundamentándose especialmente en Cunha (2007a, 2009a, 2009b, 2011, 2014a, 2014b), Marcelo García (1999), Vaillant y Marcelo (2012), Zabalza (2004), Gatti (2018), Veiga (2012, 2016), Isaia y Bolzan (2007, 2013, 2018) y Romanowski (2007, 2013, 2015, 2016). Metodológicamente, la investigación siguió un abordaje cualitativo y tomó la construcción del conocimiento como una acción humana sobre la realidad, en que la teoría se constituye como expresión de la práctica. Por ello, he valorado los planteamientos de los profesores sobre la docencia y las acciones formativas que vivencian en el contexto de las relaciones dialógicas, muchas veces contradictorias, del ambiente universitario en el cual están insertados (LUDKE; ANDRÉ, 1986; THOMPSON, 1981; SANTOS, 1992; MARTINS, 2003). La recolección de datos consistió en la aplicación de cuestionario a los profesores de los cursos de licenciatura y en el levantamiento de documentos institucionales sobre las propuestas de formación continuada para docentes de universidades ubicadas en Paraná y en Pernambuco. A partir de análisis de contenido, busqué efectivizar un proceso de explicación, interpretación, discusión y comprensión de las informaciones recolectadas, consciente de la ausencia de neutralidad de mi posición y de las responsabilidades éticas con la investigación (BARDIN, 1997; SÁNCHEZ GAMBOA, 2012; BROOKS; RIELE; MAGUIRE, 2017). Los datos analizados expresan las condiciones existentes en contrapunto con las necesidades indicadas por los docentes en el proceso formativo vivenciado en las universidades en donde trabajan. Es evidente que ese proceso está marcado por la lógica de formación transmisiva y con el foco instrumental; por estrategias de autoformación que ocurren en paralelo a las actividades institucionales; por la impregnación de las tecnologías de información y comunicación en las temáticas formativas; por las crecientes preocupaciones involucrando diversidad social e inclusión en el contexto educacional; por el vínculo de la formación a los ejes de investigación, extensión y gestión de la universidad; por los entrelazamientos de las relaciones de trabajo que están más complejas en la actualidad; y por la atención a determinadas fases de la carrera docente, destacándose el periodo de iniciación a la docencia. Con ese rol, definiendo la tesis de que los programas institucionales de formación continuada de los docentes de la enseñanza superior aportan, con limitaciones en el sentido de su eficiencia, con la formación de los profesores de los cursos de licenciatura en la perspectiva del desarrollo profesional para la docencia, pues son prestigiados los saberes didáctico-metodológicos, pero los demás saberes de la docencia aún están serán contemplados con efectividad.

Palabras clave: Formación del formador. Docencia en la licenciaturas. Formación continuada en la universidad.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Anos de publicação das pesquisas	34
Gráfico 2 – Áreas de concentração dos Programas de Pós-Graduação (...).....	35
Gráfico 3 – Categorias administrativas das IES às quais as pesquisas estavam vinculadas.....	35
Gráfico 4 – Gênero e faixa etária dos respondentes	61
Gráfico 5 – Formação dos respondentes: graduação.....	62
Gráfico 6 – Formação dos respondentes: pós-graduação.....	63
Gráfico 7 – Tempo de docência dos respondentes	65
Gráfico 8 – Tempo detalhado de docência dos respondentes.....	66
Gráfico 9 – Cursos de licenciatura em que já lecionaram.....	68
Gráfico 10 – Tipo de instituições em que lecionam	69
Gráfico 11 – Temas a respeito da prática docente que fizeram ou fazem os respondentes buscarem formação	90
Gráfico 12 – Frequência em que determinados saberes estão presentes nas formações em que participam na universidade	92
Gráfico 13 – Percepções a respeito das atividades formativas oferecidas pela universidade em que trabalham	97
Gráfico 14 – Tipos de atividades formativas e frequência de participação	103
Gráfico 15 – Oferta de atividades de formação continuada.....	105
Gráfico 16 – Meios de informação das atividades de formação continuada	106
Gráfico 17 – Razões que dificultam e favorecem a participação dos respondentes nas atividades formativas	109
Gráfico 18 – Necessidades atendidas pelas atividades formativas	111
Gráfico 19 – Principais contribuições do apoio de um professor mais experiente (mentor)	115

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Teses sobre processos, programas e/ou cursos para professores das licenciaturas	36
Quadro 2 – Teses sobre aplicação de metodologias, abordagens de ensino e concepção de docência	38
Quadro 3 – Teses sobre processos, programas e/ou cursos para professores de áreas diversas	39
Quadro 4 – Teses sobre formação docente relacionada à pesquisa	40
Quadro 5 – Teses sobre políticas educacionais de/para formação docente	41
Quadro 6 – Universidades selecionadas no estado do Paraná	50
Quadro 7 – Universidades selecionadas no estado de Pernambuco.....	53
Quadro 8 – Traços da aprendizagem adulta	79
Quadro 9 – Referencial para análise de experiências de formação de professores com base em Cunha (2014b)	120
Quadro 10 – Setor ou instância responsável pelas ações de formação continuada dos docentes e composição de equipe nas IES pesquisadas	125

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Áreas de formação dos respondentes: pós-graduação	63
Tabela 2 – Carga horária semanal de trabalho dos respondentes	70
Tabela 3 – Tópicos mais mencionados quanto aos problemas da prática docente tratados nas formações.....	83
Tabela 4 – Temas mais citados como ausentes e que deveriam ser abordados nas formações	85
Tabela 5 – Implicações das atividades formativas oferecidas pela universidade em que trabalham.....	107
Tabela 6 – Informações sobre a pesquisa no processo formativo	113

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD	Banco Digital de Teses e Dissertações
Bel.	Bacharelado
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAPR	Coordenação de Ações Pedagógicas e Regulação
CH	Carga Horária
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
COPEFOR	Coordenação de Políticas de Formação de Professores
CPC	Conceito Preliminar de Curso
CrEAre	Centro de Ensino e Aprendizagem
DE	Dedicação exclusiva
DEPED	Departamentos de Educação de cada Câmpus
DEPEDUC	Departamento de Educação da Pró-Reitoria de Graduação e Educação Profissional
Dout.	Doutorado
EaD	Educação a Distância
EF	Ensino Fundamental
EI	Educação Infantil
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EM	Ensino Médio
EP	Educação Profissional
ES	Ensino Superior
Esp.	Especialização
FURG	Universidade Federal do Rio Grande
GEPE	Grupo de Estudos de Práticas em Ensino
Hab.	Habilitação
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IES	Instituições de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
Lic.	Licenciatura

MEC	Ministério da Educação
Mest.	Mestrado
NAD	Núcleo de Apoio ao Docente
NADD	Núcleo de Apoio Discente e Docente
NEE	Necessidades Educativas Especiais
NUENS	Núcleo de Ensino
NUFOPE	Núcleo de Formação Continuada Didático-Pedagógica dos Professores da UFPE
NUFOPE	Núcleo de Formação Docente e Prática de Ensino
PAAP	Programa de Atividades de Aperfeiçoamento Pedagógico
PDG	Plano de Desenvolvimento da Graduação
PDGE	Programa de Doutorado de Gerenciamento em Enfermagem
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PEPGE-C	Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo
PEPGEM	Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação Matemática
PEPGE-PE	Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação
PEPGLAEL	Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PNE	Plano Nacional de Educação
Pós-dout.	Pós-doutorado
PPG	Programas de Pós-Graduação
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPGEA	Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental
PPGEAHC	Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação, Arte e História da Cultura
PPGEB	Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira
PPGEC	Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência
PPGECT	Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica
PPGEF	Programa de Pós-Graduação em Educação Física
PPGEL	Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos

PPGEL	Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem
PPGELLI	Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês
PPGIE	Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação
PPGLL	Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística
PPGMCS	Programa de Pós-Graduação em Medicina e Ciências da Saúde
PPGT	Programa de Pós-Graduação em Tecnologia
PPI	Projeto Pedagógico Institucional
PPPI	Projeto Político Pedagógico Institucional
Programa DES	Programa Docência no Ensino Superior
PRÓ-MAGÍSTER	Programa de Aperfeiçoamento do Magistério Superior
PROUNI	Programa Universidade para Todos
PUCGO	Pontifícia Universidade Católica de Goiás
PUCPR	Pontifícia Universidade Católica do Paraná
PUCRIO	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
PUCRS	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
PUCSP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
TICs	Tecnologias de Informação e Comunicação
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UENP	Universidade Estadual do Norte do Paraná
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa
UFAM	Universidade Federal do Amazonas
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFRPE	Universidade Federal Rural de Pernambuco
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFSCAR	Universidade Federal de São Carlos
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UNB	Universidade de Brasília
UNESP	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
UNESPAR	Universidade Estadual do Paraná
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNICAP	Universidade Católica de Pernambuco
UNICENTRO	Universidade Estadual do Centro Oeste
UNILA	Universidade Federal da Integração Latino-Americana
UNIOESTE	Universidade Estadual do Oeste do Paraná
UNIPAR	Universidade Paranaense
UNISINOS	Universidade do Vale do Rio dos Sinos
UNIVASF	Fundação Universidade Federal do Vale do São Francisco
UP	Universidade Positivo
UPE	Universidade de Pernambuco
UPM	Universidade Presbiteriana Mackenzie
USP	Universidade de São Paulo
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná
UTP	Universidade Tuiuti do Paraná

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	20
2	TRAMAS DA PESQUISA.....	31
2.1	O OBJETO DE ESTUDO NO CONTEXTO DAS PESQUISAS SOBRE A FORMAÇÃO DO FORMADOR DE PROFESSORES.....	31
2.2	O MÉTODO DA PESQUISA	44
2.2.1	O universo e os sujeitos pesquisados	47
2.2.1.1	Critérios de escolha das instituições e dos sujeitos participantes do estudo	47
2.2.2	Os procedimentos e instrumentos utilizados para a coleta de dados	55
2.2.2.1	Pesquisa documental	56
2.2.2.2	Pesquisa empírica.....	57
2.2.3	A análise dos dados coletados	59
2.2.3.1	Perfil dos sujeitos pesquisados	60
3	FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DOS CURSOS DE LICENCIATURA: AS TRAMAS DOS SABERES DA DOCÊNCIA E DOS PROGRAMAS INSTITUCIONAIS DO ENSINO SUPERIOR.....	72
3.1	A FORMAÇÃO E OS SABERES DA DOCÊNCIA	74
3.1.1	Os saberes na formação dos docentes pesquisados: elementos de uma construção artesanal	81
3.2	AS DIMENSÕES E OS PROCESSOS FORMATIVOS.....	98
3.2.1	Os processos na formação dos docentes pesquisados: movimentos de uma construção artesanal.....	102
3.3	OS PROGRAMAS INSTITUCIONAIS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE DOCENTES DO ENSINO SUPERIOR.....	118
3.3.1	O âmbito institucional da formação continuada de docentes das universidades pesquisadas: um artesanato corporativo.....	123
3.4	AS MARCAS NAS tramas Da formação continuada dos professores do ensino superior: um bordado tecido entre as condições existentes e as necessidades indicadas	132
4	CONSIDERAÇÕES FINAIS	138
	REFERÊNCIAS	141
	APÊNDICE A – QUADRO-SÍNTESE DA PESQUISA.....	157
	APÊNDICE B – DADOS DO PRÉ-TESTE DO QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES DOS CURSOS DE LICENCIATURA.....	158

APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES DOS CURSOS DE LICENCIATURA	174
--	------------

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa tem como objeto de estudo a formação do formador de professores¹, buscando investigar as implicações desse processo diante das ações institucionais de formação continuada de docentes do ensino superior. Com esse enfoque, está vinculada à linha de pesquisa “Teoria e Prática Pedagógica na Formação de Professores” do Programa de Pós-Graduação em Educação *Stricto Sensu* da Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR e foi desenvolvida com o apoio do Grupo de Pesquisa “Práxis Educativa – Dimensões e Processos”, coordenado pela Prof.^a Dr.^a Joana Paulin Romanowski e Prof.^a Dr.^a Pura Lúcia Oliver Martins.

O interesse em realizar este estudo advém das provocações e inquietações provenientes da minha atuação profissional na área da formação de professores, embora reconheça que a curiosidade sobre a temática possa ter surgido e sido alimentada desde a minha formação inicial no Curso de Pedagogia na Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, quando dos momentos em que, como licenciandos, questionávamos a formação de nossos professores para a docência universitária e, em certas ocasiões, ainda ousávamos dizer que alguns deles pareciam mais preparados para nos formar como pesquisadores do que como professores efetivamente, regentes de sala de aula.

Ao rememorar os anos em que atuei como professora da educação básica, tanto na Educação Infantil quanto nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental regular e na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, também pude perceber que o tema da formação de professores me inquietava, especialmente no enfrentamento das ocasiões mais desafiadoras a minha prática docente. Em geral, elas assim se constituíam pela minha percepção da ausência de habilidades e/ou conhecimentos que me ajudassem a resolver os problemas inesperados que se apresentavam no cotidiano escolar. Inclusive, lembro de ter participado de algumas conversas com outros colegas na sala dos professores sobre os assuntos que gostaríamos que fossem tratados nas formações das chamadas “semanas pedagógicas” que ocorriam durante o ano.

¹ Para padronizar, economizar espaço e deixar o texto com leitura mais fluida, adotei as normas da língua portuguesa com o uso de artigos, substantivos e adjetivos no masculino para indicar pessoas de ambos os sexos, sem, no entanto, coadunar com práticas discriminatórias.

Porém, o desejo por buscar informações mais consistentes sobre as questões da formação docente que me inquietavam se tornou mais latente quando passei a atuar efetivamente na formação de professores. No período em que realizei assessoria pedagógica para escolas públicas e privadas de educação básica via editoras de livros didáticos, sobressaíram-se os questionamentos sobre o apoio aos professores recém-formados, aos que não conseguiam utilizar os livros didáticos escolhidos e outros que, contrariamente, tinham o livro como seu único recurso para realizar suas aulas, além do fato de as escolas, muitas vezes, dependerem de um profissional externo à equipe pedagógica da instituição para realizar a formação continuada de seus professores.

As vivências como docente no curso de Licenciatura em Pedagogia e nas disciplinas pedagógicas dos cursos de licenciatura em áreas específicas, incluindo as atividades como coordenadora de área no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID Pedagogia, reforçaram minhas inquietações sobre as responsabilidades que possui o formador dos futuros professores da educação básica. De forma pessoal, no início do meu trabalho nesse contexto, sempre esteve presente uma grande preocupação com o que eu estava ensinando aos licenciandos a partir da minha própria prática. As minhas reflexões sobre as aulas realizadas, em geral, contemplavam o conteúdo curricular abordado, as metodologias utilizadas e as ideias defendidas, mas, especialmente, se as minhas ações estavam sendo coerentes com o meu discurso e se as aprendizagens desejadas eram de fato importantes para a prática docente que esses acadêmicos logo passariam a realizar.

O momento crucial para a decisão de sistematizar essas inquietações num projeto de pesquisa de doutorado aconteceu quando integrei uma equipe interdisciplinar de professores universitários que realizavam oficinas de formação continuada para docentes do ensino superior. Atuar institucionalmente na formação daqueles que formam outros profissionais, porém mais ainda daqueles que formam futuros professores, gerou perguntas provocadoras e, conseqüentemente, reflexões intensas a respeito da responsabilidade social e política desse formador.

Perguntava-me frequentemente: “O que é fundamental para professores do ensino superior serem capazes de formar outros professores? Como as ações formativas oferecidas pelas Instituições de Ensino Superior – IES influenciam e podem contribuir com a formação dos professores da educação básica, uma vez que os licenciandos têm em seus professores uma referência sobre o ser docente? Será que

os formadores são conscientes disso? Será que escolhem o modo como realizam suas aulas tendo esse cuidado?” Analisando essas e outras questões, percebi que desejava entender melhor o processo de formação que esse formador de professores vivencia ao longo da carreira docente no âmbito universitário.

Assim, além das motivações pessoais e profissionais, essa pesquisa também pareceu oportuna tendo em vista o contexto sociopolítico em que vivenciamos intensos questionamentos aos professores da educação básica a respeito da qualidade dos processos de ensino e aprendizagem promovidos nas escolas e, conjuntamente, à proposição de alguns caminhos para minimizar os problemas enfrentados, especialmente no que diz respeito às mudanças didático-metodológicas. A sociedade parece desejar uma formação inicial de professores diferente e, de certa maneira, as IES tentam responder a isso com uma mudança nas práticas dos professores formadores. Se assim for, inquieta indagar: por quais perspectivas se articulam e de que modo essas mudanças são ensejadas; como os programas de formação continuada desses docentes do ensino superior reconhecem tal responsabilidade e sobre quais bases alicerçam suas propostas formativas?

Tais preocupações me afligem porque considero que nenhuma ação educativa é neutra, mas, pelo contrário, é um ato político (FREIRE, 1996) e, portanto, possui uma ideologia, um fundamento que lhe dá sustentação mesmo quando seus praticantes não têm consciência disso. Esse embasamento, por sua vez, é a expressão da própria prática, pois a forma como ocorre a produção da vida material no âmbito interno das instituições educacionais possibilita apreender a lógica de seu pensamento e sobrevém nos processos de formação docente (ROMANOWSKI; MARTINS, 2010).

A formação de professores é entendida neste estudo como um processo de constituição do ser e estar na profissão docente que envolve tanto as individualidades do sujeito professor quanto a dimensão coletiva da prática social que desenvolve. Por isso, tomo o conceito de “formação” a partir do que nos coloca Marcelo García (1999, p. 21-22):

Em primeiro lugar, a formação, como realidade conceptual, não se identifica nem se dilui dentro de outros conceitos que também se usam, tais como educação, ensino, treino, etc. Em segundo lugar, o conceito formação inclui uma dimensão pessoal de desenvolvimento humano global que é preciso ter em conta face a outras concepções eminentemente técnicas. Em terceiro lugar, o conceito formação tem

a ver com a capacidade de formação, assim como com a vontade de formação. Quer dizer, é o indivíduo, a pessoa, o responsável último pela activação e desenvolvimento de processos formativos. Isto não quer dizer [...] que a formação seja necessariamente autónoma. É através da interformação que os sujeitos – neste caso os professores – podem encontrar contextos de aprendizagem que favoreçam a procura de metas de aperfeiçoamento pessoal e profissional.

Atenta a essa abrangência e complexidade da ideia de formação, considero que a discussão sobre a formação de professores, aqui em especial a formação continuada, não se dá apenas pelas preocupações com as mudanças necessárias ao trabalho docente, mas é também resultante de uma demanda cada vez mais constante por processos formativos na sociedade como um todo, haja vista o fenômeno global da aprendizagem contínua impulsionado pelo largo acesso à informação na atualidade, pelos avanços tecnológicos e pelos interesses do sistema socioeconômico (DELORS *et al.*, 1998; BALL, 2002; VEIGA, 2012).

Contudo, reconheço que há um cuidado obrigatório com a ocorrência de generalizações ao falarmos sobre a formação continuada de professores, pois, como alerta Imbernón (2009), é preciso considerar o contexto político e social de cada território como elemento indispensável para a análise e proposição de alternativas à formação docente, uma vez que o desenvolvimento de cada pessoa se dá num lugar histórico e socialmente determinado. Ao iniciar a reflexão sobre as novas tendências na formação permanente do professorado, o referido autor destaca:

Não podemos separar a formação do contexto de trabalho ou nos enganaremos no discurso. Assim, tudo o que se explica não serve para todos nem em todo lugar. O contexto condicionará as práticas formativas e sua repercussão no professorado e, é claro, a inovação e a mudança. (IMBERNÓN, 2009, p. 10).

No Brasil, a formação de professores foi marcada por ações de caráter religioso no período colonial até o Império e pela responsabilização do poder público na transição entre o período imperial e a República (SAVIANI, 2013). Marcos legais importantes foram inscritos na história nacional e contribuíram para a construção de uma cultura de formação docente no país, desde a criação das primeiras Escolas Normais, passando pelas diversas reformas de ensino e pela promulgação de leis que instituíram diretrizes e bases para a educação em âmbito nacional, até às metas estabelecidas nos planos decenais de educação. Ao discorrer sobre a evolução dos

cursos de formação de professores no Brasil, Romanowski (2007) ressalta que, para alguns pesquisadores, o período de 1990 foi considerado como a “década da formação docente”, em que a concepção sobre a prática no processo formativo de docentes assumiu um outro lugar na relação com a teoria. A prática deixou de ser considerada apenas campo de aplicação da teoria e passou a ser ela mesma um espaço de formação, o que levou os cursos de licenciatura a terem novos contornos.

Nesse sentido, é importante destacar que a vigente Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN propõe três aspectos essenciais na formação dos profissionais da educação: [1] a presença de sólida formação básica, [2] a associação entre teorias e práticas, mediante estágios e capacitação em serviço² e [3] o aproveitamento da formação e experiências anteriores (BRASIL, 1996, Art. 61, Parágrafo único). Entretanto, ao se referir especificamente à formação dos docentes do ensino superior, a Lei estabelece em seu Artigo 66 que: “A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado.” (BRASIL, 1996). Como os cursos de pós-graduação tanto *lato sensu* quanto *stricto sensu* comumente não possuem ou, quando há, abordam de forma mínima os estudos sobre a docência universitária em seus programas curriculares, especialmente quanto aos aspectos da didática no ensino superior, essa “preparação” prevista na Lei fica comprometida³. Tal situação é atenuada no caso dos cursos de pós-graduação que têm como eixo de estudo a educação, mas é preciso reconhecer que estes acabam por promover mais a formação do pesquisador que do professor (CUNHA, 2009a, 2009b; VEIGA, 2012).

Nesse quesito, traz preocupação o fato de termos políticas de expansão da formação de professores para a educação básica em nível superior, mas termos pouquíssima atenção à formação dos formadores desses futuros professores. O Plano Nacional de Educação – PNE, com vigência de 2014 a 2024, apresenta metas e estratégias que, de algum modo, envolvem esses formadores, mas não tratam efetivamente da formação pela qual passam sendo docentes do ensino superior.

² Entendida como formação continuada ocorrida no contexto de trabalho.

³ Cabe registrar que as primeiras regulamentações sobre a formação didático-pedagógica de professores para o exercício da docência no ensino superior datam de 1977 e 1983, pelas resoluções Nº 14 e Nº 12, respectivamente, do então Conselho Federal de Educação. Elas se destinavam essencialmente a regular a validação dos certificados dos cursos de aperfeiçoamento e especialização da época “como instrumento de qualificação na carreira de Magistério Superior, junto ao Sistema Federal de Ensino” (BRASIL, 1977, 1983), o que demonstra pouco avanço da questão na legislação atual.

Pode-se inferir essa dimensão da formação bastante vinculada à intenção de aumentar proporcionalmente o número de mestres e doutores no corpo docente a partir das estratégias da meta 13, que visa elevar a qualidade da educação superior. E, na meta 15, apontar esforços para a garantia da política nacional de formação dos profissionais da educação focados nos docentes da educação básica, embora contenha estratégias em que há a atuação direta de professores do ensino superior, dentre as quais se destacam:

15.3) ampliar programa permanente de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, a fim de aprimorar a formação de profissionais para atuar no magistério da educação básica;

15.6) promover a reforma curricular dos cursos de licenciatura e estimular a renovação pedagógica, de forma a assegurar o foco no aprendizado do (a) aluno (a), dividindo a carga horária em formação geral, formação na área do saber e didática específica e incorporando as modernas tecnologias de informação e comunicação, em articulação com a base nacional comum dos currículos da educação básica [...] (BRASIL, 2014).

Ao tratar sobre o PNE na perspectiva do Sistema Nacional de Educação, Saviani (2014) reforça a crítica a respeito da ideia de “sistema” apontando justamente a ausência da educação superior nas discussões ocorridas no âmbito da Conferência Nacional de Educação. Para ele, falar da educação básica é tratar de uma das partes do sistema e, nesse sentido, é possível dizer que os desafios enfrentados na educação nacional exigem uma ação efetivamente sistêmica em que, ao tratar da formação dos professores da educação básica, também se articularia a formação dos formadores desses professores.

Em se tratando da formação continuada de professores, considero as importantes definições da Resolução Nº 2/2015 que estabeleceu diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada em nível superior de profissionais do magistério para a educação básica. Entre os princípios estabelecidos para a formação de professores, cabe ressaltar os seguintes incisos:

II - a formação dos profissionais do magistério (**formadores e estudantes**) como compromisso com projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais, atenta ao reconhecimento e à valorização da diversidade e, portanto, contrária a toda forma de discriminação;

X - a compreensão da **formação continuada como componente essencial da profissionalização inspirado nos diferentes saberes e na experiência docente**, integrando-a ao cotidiano da instituição educativa, bem como ao projeto pedagógico da instituição de educação básica; (BRASIL, 2015a, Art. 3º, §5º, grifos nossos).

Dessa forma, é possível adotar a ideia de formação continuada na perspectiva do desenvolvimento profissional docente, e a referida resolução consubstancia essa concepção ao afirmar também que

A formação continuada compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente. (BRASIL, 2015a, Art. 16).

Mas ainda ratifica no artigo 17 que, entre os modos de realização dessa formação, encontram-se as atividades formativas e cursos de atualização, extensão, aperfeiçoamento, especialização, mestrado e doutorado, o que acaba por fortalecer o vínculo entre a educação básica e a educação superior e coloca em evidência a constituição dos saberes da docência dos formadores nas IES.

Entretanto, é preciso assinalar que o conjunto de ações formativas ensejadas a partir das orientações legais e normativas pode sofrer alterações com a aprovação da Resolução Nº 2/2019 (BRASIL, 2019a), que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). De acordo com Dourado (2020), esse documento apresenta mudanças significativas da concepção e dos desdobramentos práticos da formação de professores em relação ao que foi estabelecido na Resolução Nº 2/2015. Destaca o autor que o documento de 2015, além de ser a expressão de um debate histórico e o resultado de uma construção coletiva dos profissionais e pesquisadores da educação, tem uma proposta de formação consequente em que as formações inicial e continuada estão articuladas. Isso não ocorre no documento de 2019. E, apesar de aprovada, essa resolução vem sendo questionada e enfrenta um movimento de resistência a sua implementação. Portanto, não me debrucei na análise dessa diretriz,

uma vez que se concentra apenas na formação inicial de docentes e, assim, foge do escopo da minha pesquisa.

No sentido de fortalecimento do vínculo entre a educação básica e a educação superior, possível de ser percebido na Resolução Nº 2/2015, vale registrar que o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES contempla como uma de suas três dimensões de avaliação da qualidade dos cursos de graduação, que compõem o Conceito Preliminar de Curso – CPC, informações sobre o corpo docente. Nos instrumentos utilizados para essa avaliação, há indicadores que evidenciam a importância da formação docente num contexto de desenvolvimento profissional. No instrumento destinado ao reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos, destacam-se os seguintes indicadores sobre os docentes vinculados ao curso avaliado: a titulação, o regime de trabalho, a experiência no exercício da docência na educação básica, a experiência no exercício da docência superior, a atuação do colegiado de curso e a produção científica, cultural, artística ou tecnológica (BRASIL, 2017a). Além disso, no instrumento de avaliação institucional destinado ao credenciamento e no outro direcionado ao credenciamento e transformação de organização acadêmica das IES, há dois indicadores referentes ao corpo docente no eixo políticas de gestão que analisam a titulação dos professores e a política de capacitação docente e formação continuada (BRASIL, 2017b).

O SINAES, portanto, traz implicações para as IES em que há professores atuando no âmbito acadêmico, mesmo sem uma formação para a docência. A depender das instituições em que estejam lecionando, tais docentes podem participar de programas de formação continuada que oportunizam a reflexão sobre a docência, nomeadamente as ações pedagógicas e a aprendizagem de metodologias e técnicas de ensino diversas. A coerência entre as atividades desses programas de formação e a proposta político-pedagógica da instituição é refletida nas práticas docentes e na consistência dos saberes que estes possuem sobre o desenvolvimento de sua atividade profissional.

Tais práticas implicam diretamente na qualidade da formação dos estudantes e, portanto, na constituição de um ser mais humano e no tipo de profissional que é inserido no mercado de trabalho. Objetivamente, referem-se à aula desenvolvida pelo docente, com tudo o que a envolve, uma vez que ela se constitui como espaço pedagógico promotor de pertencimento ao espaço intelectual e, portanto, demanda um processo dialógico de construção do conhecimento. Mas, nem sempre, o professor

possui esse entendimento e os momentos de formação continuada são possibilidades latentes para essa compreensão. Entretanto, no contexto dos cursos de licenciatura, as implicações dessa formação dos professores do ensino superior se desdobram nas aprendizagens dos estudantes que estão se formando para a docência na educação básica, o que torna a reflexão sobre esse processo formativo um pouco mais complexa.

Mediante esse cenário e o conjunto das colocações elencadas, sintetizo o **problema** do qual esta pesquisa surge com a seguinte pergunta: Quais as implicações dos programas institucionais de formação continuada de docentes do ensino superior em relação aos saberes da docência dos professores dos cursos de licenciatura?

Não obstante, dessa questão principal surgiram outros questionamentos que estão no contexto do campo da formação dos professores: Quais dimensões e processos têm constituído a formação continuada de docentes universitários que formam professores? Como se configuram os programas institucionais e, se existentes, como se aproximam das “demandas formativas” dos professores dos cursos de licenciatura? Quais os limites e as possibilidades das ações instituídas nos programas de formação continuada para a docência superior nos cursos de licenciatura? Como os professores participantes da formação continuada percebem o(s) impacto(s) desses momentos na formação que eles promovem aos licenciandos?

Com vistas ao problema exposto, estabeleci como **objetivo norteador** da pesquisa: Compreender as implicações dos programas institucionais de formação continuada de docentes do ensino superior em relação aos saberes da docência dos professores dos cursos de licenciatura para a constituição de indicadores que possam contribuir com os processos formativos desses docentes.

A partir desse objetivo geral e com o propósito de alcançá-lo, desdobrei os seguintes **objetivos específicos**:

- Identificar os processos de formação e as dimensões da docência percebidas pelos professores dos cursos de licenciatura;
- Caracterizar as propostas institucionais de formação continuada de docentes do ensino superior;
- Evidenciar indicadores de contribuição aos programas de formação continuada de docentes do ensino superior, especialmente em relação aos saberes da docência do professor dos cursos de licenciatura.

Com esse escopo, os encaminhamentos necessários e possíveis para a realização da pesquisa foram desenhados reconhecendo que o objeto de estudo em questão enseja uma investigação científica de abordagem qualitativa, dada a sua natureza social e pelas possibilidades plurais de compreensão da problemática estudada, não havendo condições nem interesse de controlar variáveis rigidamente e sem o compromisso de tecer generalizações. Enquanto pesquisa educacional de caráter qualitativo, busco compreender a formação do formador de professores a partir do contexto em que ela se constitui, valorizando as práticas relatadas pelos sujeitos envolvidos e utilizando diferentes estratégias para interpretar a realidade ao meu alcance⁴ (LUDKE; ANDRÉ, 1986; DENZIN; LINCOLN, 2006).

O presente relatório foi sistematizado iniciando com esta **introdução (primeiro capítulo)**, em que apresento as motivações e inquietações que originaram a investigação, a contextualização do objeto de estudo, a delimitação do problema central, o objetivo geral e os específicos e breves considerações metodológicas, seguida dos capítulos estruturantes da pesquisa.

No **segundo capítulo**, situo o objeto investigado no conjunto das pesquisas desenvolvidas sobre a formação do formador e explico as opções teórico-metodológicas do estudo, bem como os percursos delineados na investigação. Interessa assinalar que esse capítulo e os seguintes foram construídos tendo como base os dados da pesquisa em articulação com referenciais teóricos que subsidiam a discussão. Essa proposta está alinhada ao que Deslauriers e Kérisit (2014, p. 137) resumem sobre o papel da teoria presente em todas as pesquisas, mas que numa abordagem qualitativa “[...] geralmente evita tomar como ponto de partida uma teoria simplificadora, da qual a realidade se tornaria escrava: a teoria é vista como um mapa marítimo, e não como uma via férrea.” Logo, as conjecturas e pressuposições sobre o problema investigado, por não provirem apenas da teoria sobre o tema, mas também da sensibilidade para com os dados coletados, permitiram constituir progressivamente um conhecimento adicional sobre a formação do formador de professores.

Com essa perspectiva, trago no **terceiro capítulo** o debate sobre a formação continuada de professores dos cursos de licenciatura a respeito da constituição dos saberes da docência e as propostas institucionais do ensino superior. Esse capítulo

⁴ Para cuidar da coerência no delineamento da pesquisa, elaborei um quadro-síntese inspirado nas orientações da Prof.^a Dr.^a Ilma Passos Alencastro Veiga aos seus estudantes, o qual apresento no Apêndice A deste relatório.

está segmentado em quatro seções e as três primeiras possuem uma subdivisão específica com os dados coletados na pesquisa. A primeira seção trata da formação e dos saberes da docência e a segunda versa sobre as dimensões e os processos formativos. Em ambas, há apontamentos teóricos da área e decorrentes das respostas dos sujeitos da pesquisa via questionário. A terceira seção contempla os programas institucionais de formação continuada de docentes do ensino superior, buscando explicitar as características, os limites e as possibilidades de sua efetivação a partir das ideias evidenciadas por pesquisadores do tema e os dados documentais coletados na investigação. A quarta seção aborda as tramas percebidas na formação continuada dos professores do ensino superior, considerando os contrapontos entre as condições existentes e as necessidades indicadas pelos docentes pesquisados.

No quarto e último capítulo, teço **considerações finais** sobre o problema da pesquisa, ponderando o alcance dos objetivos traçados, o caminho desenvolvido na investigação e o diálogo entre o referencial teórico e os dados analisados. Defendo a tese de que os programas institucionais de formação continuada dos docentes do ensino superior contribuem, com limitações no sentido de sua suficiência, com a formação dos professores dos cursos de licenciatura na perspectiva do desenvolvimento profissional para a docência, pois são prestigiados os saberes didático-metodológicos, mas os demais saberes da docência ainda estão por ser contemplados com efetividade. Ainda, aponto os questionamentos decorrentes do estudo realizado e que podem ser objeto de futuras investigações. Assim, busco colaborar com a produção do conhecimento sobre a formação docente, especialmente o processo de formação continuada de docentes dos cursos de licenciatura, e favorecer a reflexão sobre a docência no ensino superior.

2 TRAMAS DA PESQUISA

Neste capítulo, apresento detalhes do desenvolvimento da pesquisa a fim de possibilitar uma melhor compreensão do processo de investigação e das respectivas opções teórico-metodológicas realizadas. Para isso, organizei o texto em duas seções. Na primeira, trago as informações encontradas no levantamento das pesquisas sobre o objeto de estudo que contribuiram para situar como a discussão sobre a formação do formador de professores estava sendo constituída. Na segunda seção, exponho os encaminhamentos metodológicos de modo a esclarecer a concepção epistemológica da pesquisa, a composição do universo de investigação e as técnicas de recolha e análise dos dados.

2.1 O OBJETO DE ESTUDO NO CONTEXTO DAS PESQUISAS SOBRE A FORMAÇÃO DO FORMADOR DE PROFESSORES

Do que tratam as pesquisas sobre formação do formador? É desse questionamento que surgiu o primeiro movimento investigativo do trabalho de construção dessa tese com a intenção de situar o objeto de estudo no contexto das pesquisas científicas. Como afirmam Candiotto, Bastos e Candiotto (2011, p. 48), inspirados em Bachelard, “A Ciência vai além de mera construção intelectual. Ela só se entende na história”.

Assim, procuramos compreender os contornos das pesquisas científicas no campo da formação do formador de professores buscando, de maneira específica, identificar o perfil das investigações quanto ao período de publicação, as instituições e programas de pesquisa em que foram desenvolvidas, bem como as características gerais de abordagem do tema. Isso possibilitou, de certa forma, interrogar a história da produção científico-acadêmica em educação sobre o que e como o referido tema vem sendo discutido e, com isso, pude delinear melhor os caminhos de desenvolvimento da pesquisa.

Para realização dessa parte do estudo, fiz a opção pelo levantamento bibliográfico no Banco Digital de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT). Importa registrar que o Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) não foi utilizado porque, no período de coleta das informações, esse

repositório encontrava-se desatualizado e sem previsão de regularização de seu funcionamento. Assim, mesmo o BDTD garantindo apenas a presença dos relatórios de pesquisa que receberam financiamento público (os que não o foram constam na base somente por interesse voluntário dos pesquisadores), tive condições de identificar as publicações em todos os anos definidos como critério de busca.

O levantamento foi feito com três descritores, em inglês e português, utilizando operadores booleanos (*or* e *and*) para busca individual e combinada dos termos, sendo eles: “formação do formador” / “*teacher education*” / “*teacher training*”, “docência nas licenciaturas” / “*teaching in undergraduate degrees*” / “*college professor*” e “formação continuada na universidade” / “*continuing education at the university*”.

Para recorte desse levantamento, foram consideradas (i) as pesquisas de doutorado, tendo em vista sua densidade de elaboração teórica e metodológica, (ii) publicadas até 2017, uma vez que o trabalho de busca ocorreu no início do ano de 2018. Após a retirada de duplicações, identifiquei 905 teses sobre o tema e, a partir disso, realizei a leitura dos títulos e resumos para refinamento da pesquisa, tendo três critérios de exclusão: (a) os estudos com foco na formação inicial de docentes; (b) os estudos com foco na educação básica; e (c) os estudos com foco na formação de profissionais em áreas diversas da docência. Isso resultou em 69 teses, que foram devidamente classificadas e organizadas em categorias.

Para tanto, segui uma perspectiva de revisão da literatura, conforme propõe Creswell (2007, p. 55), em que “A ideia central é que o pesquisador comece a construir um quadro visual da pesquisa existente sobre um tópico. [E possa] visualizar como o estudo se relaciona à literatura mais ampla sobre o assunto.” Assim, procurei analisar os materiais coletados com essa abordagem sistêmica, levando em consideração as características de produção e especificidades de enfoque do objeto de estudo na constituição de eixos temáticos.

Sabendo que no campo da formação de professores já são frequentes os estudos que analisam a produção de pesquisa na área, em forma de mapeamento, estado da arte, estado do conhecimento e revisão sistemática, tomei como referência para esse exercício as contribuições das investigações desenvolvidas por Feldens (1990), André (2009) e Romanowski (2013). As referidas investigações teceram análises de produções científicas sobre a formação de professores publicadas em forma de artigos, teses e dissertações de determinados períodos. Em suas análises,

puderam identificar as temáticas emergentes e aquelas que estariam em “desaquecimento”, como também inferir sobre as implicações histórico-culturais e sociopolíticas desse movimento.

Também tomei como referência as considerações metodológicas apresentadas por Ferreira (2002); por Romanowski e Ens (2006); e por Vosgerau e Romanowski (2014) a respeito das pesquisas do tipo estado da arte e dos estudos de revisão. Apesar de ciente de que não realizaria um estudo com alguma dessas tipologias, mas apenas um esforço para situar o objeto de investigação, foram de grande valia as orientações sobre a definição de descritores para busca, a escolha dos catálogos ou bancos onde as pesquisas estão disponibilizadas, os cuidados quanto à seleção de trabalhos pela análise de títulos e de resumos e, de maneira marcante, os alertas de que esse exercício é sempre limitado pelo olhar do pesquisador, são possibilidades de leitura e de compreensão do movimento de produção científica de determinada área.

A partir do levantamento geral realizado, pude identificar que o tema “formação do formador” possui grande abrangência, com discussões articuladas aos processos de formação inicial e continuada de docentes da educação infantil, do ensino fundamental, do ensino médio, do ensino técnico-profissionalizante, da educação especial, da educação a distância e do ensino superior, entre outros. E, ainda, que alguns estão articulados à formação de profissionais de áreas diversas da docência como, por exemplo, da saúde e da assistência social. Entretanto, a maior parte dessas investigações está focalizada na educação básica.

Ao refinar o levantamento, identifiquei 69 teses que se concentram em discutir a formação do formador no contexto do ensino superior e, ao analisar mais detidamente essas pesquisas, foi possível caracterizar e classificá-las. As referidas teses foram defendidas entre os anos de 1991 e 2017, sendo mais frequente a partir de 2010, conforme gráfico a seguir.

Gráfico 1 – Anos de publicação das pesquisas

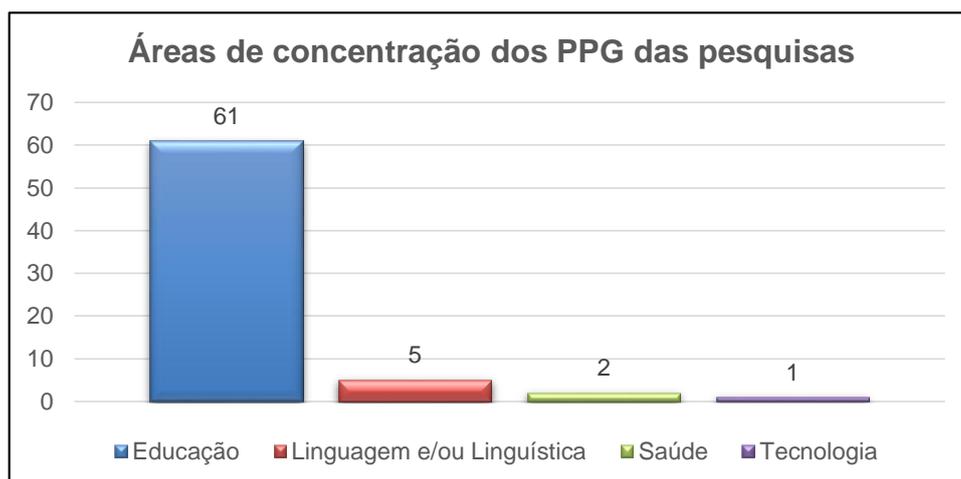


Fonte: A autora (2019).

Possivelmente, as ações decorrentes do Programa Universidade para Todos – PROUNI (BRASIL, 2005) e do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI (BRASIL, 2007) podem ter influenciado os interesses de pesquisa sobre a formação do formador nos anos 2000. Com o aumento do acesso aos cursos de graduação nas IES públicas e privadas, a atuação docente no ensino superior pode ter se tornado uma questão investigativa latente para o período e, assim, teses sobre o tema passaram a ser defendidas em maior número a partir de 2010.

Em relação aos programas de pós-graduação (PPG), a grande maioria das pesquisas foi desenvolvida em PPG na área da Educação, mas também foram encontradas teses nas áreas da Linguagem e/ou Linguística, da Saúde e da Tecnologia.

Gráfico 2 – Áreas de concentração dos Programas de Pós-Graduação das pesquisas



Fonte: A autora (2019).

Todas as 69 pesquisas foram desenvolvidas em IES com organização acadêmica de universidade, e isso talvez tenha ocorrido porque os centros universitários e institutos federais que possuem programas de pós-graduação em educação ou áreas afins com doutorado sejam, relativamente, recentes. Quanto às categorias administrativas das IES às quais as pesquisas estavam vinculadas, identifiquei que na maioria as teses foram produzidas em universidades públicas federais e em universidades privadas sem fins lucrativos, de caráter comunitário e confessional. Trata-se de dado indicativo da tradição que essas instituições mantêm na realização de pesquisas com problemáticas educacionais.

Gráfico 3 – Categorias administrativas das IES às quais as pesquisas estavam vinculadas



Fonte: A autora (2019).

A região Sudeste do Brasil, com 43 teses, concentra a maior parte das pesquisas, seguida pelas regiões Sul, com 17, Centro-Oeste, com apenas quatro teses desenvolvidas, Nordeste, também com quatro, e Norte, com tão somente uma. Ainda, é importante registrar o fato de que, das 69 pesquisas, 52 foram realizadas por mulheres, indicando a possibilidade efetiva de mudança no quadro da produção científica em que, conforme apontam estudos (ANDRADE *et al.* 2018; BOLZANI, 2017; LETA, 2003), a presença masculina está deixando de ser majoritária.

Quanto à abordagem temática, classifiquei as 69 pesquisas de doutorado em cinco eixos de estudo, considerando a especificidade com que tratam da formação do formador de professores no contexto do ensino superior. O primeiro eixo, detalhado no Quadro 1, contemplou 24 teses que analisam processos, programas e/ou cursos de formação continuada de docentes das licenciaturas.

Quadro 1 – Teses sobre processos, programas e/ou cursos para professores das licenciaturas

ANO	TÍTULO	PPG e IES	AUTOR/A
1991	A educação de professores de ciências: uma investigação da trajetória de profissionalização de bons professores	PPGE ⁵ UFRGS	MORAES, Roque
2007	Formação continuada para docentes da educação superior: um estudo de caso	PPGE UNICAMP	LUZ, Sueli Petry da
2007	Tornar-se professor formador pela experiência formadora: vivências e escritas de si	PPGE UFRN	CARRILHO, Maria de Fátima Pinheiro
2008	A constituição das formas identitárias dos professores/chefes de departamento dos cursos de licenciatura	PEPGE- PE ⁶ PUCSP	HOBOLD, Márcia de Souza
2008	Um projeto de interação Universidade-Escola como espaço formativo para a docência do professor universitário	PPGEC ⁷ UNESP	FREITAS, Zulind Luzmarina
2008	Formadores de Professores de Língua Inglesa: Uma experiência de colaboração e reflexão	PPGEL ⁸ UFMG	OLIVEIRA, Eliane Carolina de
2009	Os saberes de orientações dos professores formadores: desafios para ações tutoriais emancipatórias	PPGE USP	AZEVEDO, Maria Antonia Ramos de
2009	A formação em serviço do tutor de educação a distância sob a ótica do pensamento complexo: a construção de uma identidade	PEPGE- C ⁹ PUCSP	FURTADO, Valéria de Almeida

⁵ Programa de Pós-Graduação em Educação.

⁶ Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação.

⁷ Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência.

⁸ Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos.

⁹ Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo.

ANO	TÍTULO	PPG e IES	AUTOR/A
2009	Professores formadores dos cursos de licenciatura em matemática do estado de Minas Gerais	PEPGEM ¹⁰ PUCSP	COSTA, Valdina Gonçalves da
2010	Aulas no ensino superior: uma visão sobre professores de disciplinas científicas na licenciatura em Química da UFMG	PPGE UFMG	QUADROS, Ana Luiza de
2010	A formação do formador de professores de matemática no contexto das mudanças curriculares	PPGE UNICAMP	MELO, Jose Ronaldo
2010	Trajetórias formativas dos professores dos cursos de Letras e Matemática da Universidade do Estado do Pará (UEPA)	PPGE PUCRIO	SILVA, Ana Kely Martins da
2011	Ação docente em um Centro Universitário: limites e possibilidades	PEPGE-C PUCSP	CORRÊA, José Luiz Falotico
2012	Os atributos afetivos para a docência na graduação a distância: um estudo no âmbito de instituições de ensino superior no Rio Grande do Sul	PPGIE ¹¹ UFRGS	CUNHA, Cláudio Rodrigues da
2012	Discursos em luta: a produção do docente universitário num programa de aperfeiçoamento pedagógico	PPGE UFRGS	DALPIAZ, Maria Martha
2013	Formação em serviço de professores iniciantes na educação superior e suas implicações na prática pedagógica	PEPGE-C PUCSP	VIANA, Maria Aparecida Pereira
2013	Trajetórias de saberes: a formação e a prática dos professores dos cursos de licenciatura a distância em ciências naturais e matemática nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia no Brasil	PPGE UFRGS	PASQUALLI, Roberta
2013	O desafio de formar formadores na e para a educação tecnológica: o método misto de pesquisa para análise dos saberes e da aprendizagem docente no contexto das tecnologias de informação e comunicação	PPGT ¹² UTFPR	GRAVONSKI, Isabel Ribeiro
2013	A pedagogia universitária nas propostas inovadoras de universidades brasileiras: por uma cultura da docência e construção da identidade docente	PPGE USP	COUTO, Ligia Paula
2015	Trilhares que ensinam: incursões em experiências formativas portuguesas para ressignificação de modelos formativos brasileiros	PEPGE-PE PUCSP	PESSÔA, Lilian Correia
2015	O trabalho do professor formador: o caso de uma professora formadora em uma universidade pública no interior da Amazônia	PPGE USP	AZEVEDO, Maria da Conceição
2016	Proximidades e distanciamentos de uma formação reflexiva: um estudo de práticas docentes desenvolvidas por formadores de professores em exercício	PPGE UFPE	FERRAZ, Roselane Duarte

¹⁰ Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação Matemática.

¹¹ Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação.

¹² Programa de Pós-Graduação em Tecnologia.

ANO	TÍTULO	PPG e IES	AUTOR/A
2017	A formação dos formadores de professores de matemática: um estudo na Licenciatura em matemática do IFG – <i>Campus Goiânia</i>	PPGE PUCGO	LULA, Kariton Pereira
2017	A formação do formador de professores: uma pesquisa autoetnográfica na área de língua inglesa	PPGELLI ¹³ USP	ONO, Fabrício Tetsuya Parreira

Fonte: A autora (2019).

O segundo eixo, detalhado no Quadro 2, foi composto por 17 teses que analisam o uso de determinadas metodologias, abordagens de ensino e/ou concepções sobre a docência por professores do ensino superior ou envolvendo estes.

Quadro 2 – Teses sobre aplicação de metodologias, abordagens de ensino e concepção de docência

ANO	TÍTULO	PPG e IES	AUTOR/A
2007	A produção coletiva de um material pedagógico para a prática do ensino de inglês	PPGEL ¹⁴ UEL	ORTENZI, Denise Ismênia Bossa Grassano
2007	Saberes e práticas de formadores de professores que vão ensinar matemática nos anos iniciais	PPGE PUCRIO	OLIVEIRA, Ana Teresa de Carvalho Correa de
2008	Arte na formação pedagógica de professores do ensino superior	PEPGE-C PUCSP	LINHARES, Martha Maria Prata
2009	A auto-eficácia docente no ensino superior	PPGE UNICAMP	ROCHA, Marcia Santos da
2009	As relações dos professores formadores com os seus saberes profissionais	PEPGE-PE PUCSP	JUNCKES, Rosane Santana
2010	Uma pesquisa colaborativa com duas professoras universitárias de inglês: entraves e mudanças	PPGLL ¹⁵ UFG	PAULA, Luciane Guimarães de
2010	A docência do professor formador de professores	PPGE UFSCAR	COSTA, Josilene Silva da
2011	Ser bacharel e professor: sentidos e relações entre o bacharelado e a docência universitária	PPGE UFRN	OLIVEIRA, Vivianne Souza de
2011	Formação de professores: da experiência do sujeito, ao sujeito da experiência	PEPGE-C PUCSP	SOUZA, Ana Cristina Gonçalves de Abreu

¹³ Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês.

¹⁴ Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem.

¹⁵ Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística.

ANO	TÍTULO	PPG e IES	AUTOR/A
2011	A formação lúdica docente e a universidade: contribuições da ludobiografia e da hermenêutica filosófica	PPGE UFRGS	FORTUNA, Tânia Ramos
2011	Docência Inovadora na Universidade	PPGE UFG	PINTO, Ivone Maciel
2012	A dimensão estética da formação docente na (inter)relação teoria e prática	PPGE UFSM	OURIQUE, Maiane Liana Hatschbach
2014	Ensino de biologia por analogias: possibilidades desde a formação de formadores	PPGEB ¹⁶ UFC	SANTANA, Isabel Cristina Higino
2015	Docência online na educação superior	PPGE UNB	AMARO, Rosana
2015	A competitividade na docência do ensino superior: o trabalho coletivo em utopia?	PPGE UNISINOS	BREITENBACH, Ilciane Maria Sganzerla
2016	Docência no ensino superior: abordagem temática nas licenciaturas da área de ciências da natureza	PPGECT ¹⁷ UFSC	HUNSCHE, Sandra
2017	Um olhar acerca do sentido da experiência na formação de professores	PPGE PUCRS	SANTANA, Anthony Fábio Torres

Fonte: A autora (2019).

O terceiro eixo, detalhado no Quadro 3, abarcou 13 teses que analisam processos, programas e/ou cursos de formação continuada de docentes do ensino superior de graduações diversas, excetuando-se as licenciaturas.

Quadro 3 – Teses sobre processos, programas e/ou cursos para professores de áreas diversas

ANO	TÍTULO	PPG e IES	AUTOR/A
2007	O ser professor do ensino superior na Área da saúde	PEPGE-PE PUCSP	PAGNEZ, Karina Soledad Maldonado Molina
2010	Percursos de profissionalização docente no ensino superior: trajetória e renovação na prática pedagógica	PPGE PUCPR	PEREIRA, Liandra
2011	Desenvolvimento profissional de professores de cursos superiores de tecnologia	PEPGE-PE PUCSP	ANDRADE, Roberta Rotta Messias de
2011	O Professor da educação profissional e a conectividade orgânica entre formação e prática docente: um estudo sobre o IFET Sudeste de Minas Gerais	PPGE UFMG	BARBACOVÍ, Lecir Jacinto

¹⁶ Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira.

¹⁷ Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica.

ANO	TÍTULO	PPG e IES	AUTOR/A
2011	A constituição do profissionalismo docente e suas interfaces com o exercício da docência no ensino superior	PPGE PUCRS	RAMIREZ, Vera Lúcia
2012	Formação continuada e desenvolvimento profissional dos docentes de administração	PEPGE-PE PUCSP	AGUIAR, Victor Rafael Laurenciano
2012	Reflexões sobre a formação de professores em um curso de direito	PEPGE-C PUCSP	WILD, Andrea
2013	Formação em serviço de professores iniciantes na educação superior e suas implicações na prática pedagógica	PEPGE-C PUCSP	VIANA, Maria Aparecida Pereira
2015	Avaliação da formação e das práticas pedagógicas do docente de enfermagem	PDGE ¹⁸ USP	GUARESCHI, Ana Paula Dias França
2015	A colaboração crítica na formação de professor para atuar na EAD	PEPGLAEL ¹⁹ PUCSP	GARCIA, Luiz Miguel Martins
2015	Percepção de profissionais da Área da saúde sobre a formação, atuação e satisfação em sua atividade docente	PPGMCS ²⁰ PUCRS	TREVISIO, Patrícia
2015	Entre médicos e professores: trajetórias do currículo médico da Faculdade de Medicina da Universidade Federal do Amazonas	PPGE UFAM	MARCIÃO, Kelen Priscila de Oliveira Buraslan
2017	Aprendizagem da docência: a língua inglesa no ensino superior tecnológico: experiências, práticas e desafios	PPGEAHC ²¹ UPM	RAMIREZ, Rodrigo Avella

Fonte: A autora (2019).

O quarto eixo, detalhado no Quadro 4, contemplou 12 teses que analisam a formação de docentes nos programas de pós-graduação e/ou trataram da perspectiva de formação do professor pesquisador.

Quadro 4 – Teses sobre formação docente relacionada à pesquisa

ANO	TÍTULO	PPG e IES	AUTOR/A
2007	Contribuições dos programas de pós-graduação <i>stricto sensu</i> na formação e atuação dos docentes de ensino superior: o caso da educação física	PPGEF ²² UNICAMP	MOREIRA, Evando Carlos
2008	A pesquisa em educação matemática, os pesquisadores e a sala de aula: um fenômeno complexo, múltiplos olhares, um tecer de fios	PPGE USP	ANDRADE, Silvanio de
2010	O professor curioso: Índicios de atitudes investigativas na formação de professores de matemática	PPGE USP	TEDESCHI, Wania

¹⁸ Programa de Doutorado de Gerenciamento em Enfermagem.

¹⁹ Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem.

²⁰ Programa de Pós-Graduação em Medicina e Ciências da Saúde.

²¹ Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação, Arte e História da Cultura.

²² Programa de Pós-Graduação em Educação Física.

ANO	TÍTULO	PPG e IES	AUTOR/A
2010	Marcas indelévels da docência no ensino superior: representações relativas à docência no ensino superior de pós-graduandos de instituições federais de ensino superior	PPGE USP	CAMPOS, Vanessa Therezinha Bueno
2010	A formação dos professores dos cursos de direito no Brasil: a pós-graduação <i>stricto sensu</i>	PEPGE-C PUCSP	OLIVEIRA, Juliana Ferrari de
2010	A abordagem de questões sociocientíficas na formação continuada de professores de ciências: contribuições e dificuldades	PPGEC UNESP	MARTÍNEZ PÉREZ, Leonardo Fabio
2010	As tecnologias da informação e comunicação (TIC) na formação docente no Programa de Pós-graduação em Educação Ambiental da FURG, no Brasil, e no Doutorado Interuniversitário em Educação, na Espanha	PPGEA ²³ FURG	ARRUDA, Rogério Dias de
2012	A formação do professor pesquisador nos cursos de licenciatura: a perspectiva do professor formador e dos licenciandos	PEPGE-PE PUCSP	PESCE, Marly Krüger de
2013	Vivências constitutivas do professor-orientador: entre narciso e minotauro, um legado e uma despedida	PPGE UFSM	BARBOSA, Mirian Haubold
2015	A produção científica sobre didática na região centro-oeste: um estado da arte a partir de três programas de pós-graduação (2004-2010)	PPGE UFU	RODRIGUES, Adriana
2016	O formar-se professor em um pequeno grupo de pesquisa na interface universidade-escola sob a perspectiva da fenomenologia e da psicanálise de grupos	PPGEC UNESP	MENDONÇA, Thiago
2017	As questões sociocientíficas na formação de professores: o pequeno grupo de pesquisa como comunidade de experiência	PPGEC UNESP	SANTOS, Paulo Gabriel Franco dos

Fonte: A autora (2019).

E, por fim, o quinto eixo, detalhado no Quadro 5, constituiu-se por três teses que analisam políticas educacionais relativas à formação de docentes do ensino superior.

Quadro 5 – Teses sobre políticas educacionais de/para formação docente

ANO	TÍTULO	PPG e IES	AUTOR/A
2014	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência: contribuições, limites e desafios para a formação docente	PPGE UFSCAR	DEIMLING, Natalia Neves Macedo
2016	O desenvolvimento profissional dos formadores de professores de química na interação entre Universidade e escola: as potencialidades do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência	PPGECT UFSC	FERNANDES, Carolina dos Santos

²³ Programa de Pós-graduação em Educação Ambiental.

2017	A formação dos formadores do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)	PPGE UFJF	CORRÊA, Carla Patrícia Quintanilha
------	--	--------------	--

Fonte: A autora (2019).

Esse levantamento das pesquisas permitiu perceber que, entre as diversas possibilidades de contorno investigativo da formação do formador de professores, são mais latentes as preocupações dos pesquisadores com os docentes atuantes na formação daqueles que serão os futuros professores da educação básica. Esse dado potencializou as inquietações de pesquisa da presente tese, pois sinaliza que os saberes docentes do professor universitário precisam ser melhor compreendidos na perspectiva das possibilidades de formação institucionalizadas no ambiente em que trabalham. Nesse aspecto, a tese de Dalpiaz (2012) apresenta interessante análise de um programa institucional destinado ao aperfeiçoamento pedagógico de professores universitários de diferentes áreas de atuação, entre as quais, as licenciaturas oferecidas pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

A pesquisadora, fundamentada teórica e metodologicamente nos estudos foucaultianos, concentrou sua investigação nos modos de ser sujeito dos “professores-alunos” do Programa de Atividades de Aperfeiçoamento Pedagógico (PAAP) da referida IES e concluiu que esses docentes ocuparam diferentes lugares ao se constituírem sujeitos de determinados discursos sobre a educação no ensino superior, como, por exemplo, planejamento, avaliação, condução de aulas, etc. A autora destaca a importância de se reconhecer as resistências do poder existentes num processo de formação que pretende produzir novos significados sobre o ser professor.

Em seguida às investigações acerca dos programas e/ou cursos de formação que envolvem docentes das licenciaturas, estão as pesquisas que se concentraram em aspectos relacionados à prática docente, tendo em vista a atenção dada à aplicação de metodologias, às abordagens de ensino e às concepções sobre a docência. Nessas pesquisas é possível perceber que a temática da formação do formador foi aquecida pelos questionamentos sobre a qualidade da educação entrecruzada na formação e na prática docente. Vale destacar que em alguns estudos há apontamentos sobre a necessidade de implementação de projetos institucionais de fortalecimento da docência (COSTA, 2010; HUNSCHE, 2016) e sobre a

valorização dos saberes docentes oriundos da experiência na constituição do ser formador e na melhoria de sua atuação profissional (SOUZA, 2011; SANTANA, 2017).

As teses que se ocuparam da formação de professores do ensino superior que atuam em cursos diversos da licenciatura ratificam a ausência, ou presença apenas intuitivo-experiencial, de conhecimentos pedagógicos dos docentes que não tiveram o magistério como sua primeira área de formação. Em geral, as pesquisas desse terceiro eixo apontam a necessidade formativa para a atuação docente desses profissionais, considerando aspectos múltiplos: do currículo, do desenvolvimento profissional e da prática de ensino, entre outros.

As pesquisas que questionaram a relação entre a formação de professores e a pesquisa chamam a atenção para uma análise sobre a docência no ambiente da pós-graduação. Embora ainda seja vivenciado por uma pequena parcela do total de docentes, esse processo formativo de caráter científico parece fundamental para que a melhoria da qualidade da educação também se efetive pelo viés investigativo e curioso dos professores, bem como pela aproximação entre teoria e prática. São significativos os indicadores apresentados por uma das pesquisas (MOREIRA, 2007), sinalizando que os programas de pós-graduação acabam priorizando a produção científica em detrimento da formação para a docência no ensino superior e que esse fato se justifica, especialmente, pelos processos avaliativos a que estão submetidos. Entretanto, tais apontamentos não aparecem no caso da pesquisa que desenvolveu as investigações num curso de mestrado profissional (TEDESCHI, 2010). Essa tese afirma que ideias e questionamentos sobre a prática docente surgiram a partir das experiências dos mestrandos como professores.

As teses do último eixo tinham em comum o interesse em uma política educacional de grande repercussão na formação docente a partir de 2007, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). As três pesquisas ressaltam o importante papel dessa política pública para a formação inicial e continuada de professores, envolvendo estudantes das licenciaturas, professores atuantes na educação básica e docentes de cursos superiores de formação de professores. Destacam a percepção de que a efetiva participação dos professores dos cursos de licenciatura no programa resultou em uma contribuição significativa na relação entre a universidade e a escola, bem como para uma ação docente reflexiva e de caráter mais prático do que técnico.

Com as informações encontradas nesse levantamento das pesquisas, posso dizer que a formação do formador de professores é terreno de investigação com inúmeras direções e algumas delas ainda estão por ser exploradas. Atentar para o contexto da docência superior nas licenciaturas, buscando compreender as implicações dos programas institucionais de formação continuada em relação aos saberes da docência desses professores, pode oportunizar um avanço no conhecimento produzido no campo, inclusive, contribuindo com indicadores de melhoria desse processo formativo.

2.2 O MÉTODO DA PESQUISA

Nesta seção pretendo explicitar os encaminhamentos metodológicos da pesquisa de modo a esclarecer sua concepção epistemológica, a composição do universo de investigação, bem como os procedimentos e instrumentos utilizados na coleta e análise dos dados. Em todos os passos de produção deste estudo, busquei-me nortear pelas colocações de Sánchez Gamboa (2012, p. 23) ao afirmar que

[...] o pesquisador não é axiologicamente neutro; como cidadão de uma determinada sociedade, como “ser político”, como homem de sua época e também como sujeito da história, deve ter consciência clara dos interesses que comandam seu fazer investigativo; portanto, não deve poupar esforços para esclarecer as implicações filosóficas e ideológicas de suas opções epistemológicas.

Desde o momento da elaboração da questão-síntese da pesquisa: “Quais as implicações dos programas institucionais de formação continuada de docentes do ensino superior em relação aos saberes da docência dos professores dos cursos de licenciatura?”, tentei sinalizar o modo múltiplo como busco compreender a realidade, em especial as questões do campo educacional. Essa indagação e ter “professores” como sujeitos foi uma maneira de assumir que a interpretação da problemática investigada se daria a partir das práticas vividas e expressas pelas pessoas no contexto fluido e contraditório das interações humanas e sociais. Portanto, não havia expectativa de seguir um padrão único de investigação, de tentar comprovar uma hipótese preestabelecida, de evidenciar relações de causa-efeito e, menos ainda, de me colocar numa posição de total neutralidade enquanto pesquisadora (CHIZZOTTI,

2006; GUEDIN; FRANCO, 2011). Em relação a esse último aspecto, Lüdke e André (1986, p. 3) reforçam:

[...] como atividade humana e social, a pesquisa traz consigo, inevitavelmente, a carga de valores, preferências, interesses e princípios que orientam o pesquisador. Claro está que o pesquisador, como membro de um determinado tempo e de uma específica sociedade, irá refletir em seu trabalho de pesquisa os valores, os princípios considerados importantes naquela sociedade, naquela época. Assim, a sua visão de mundo, os pontos de partida, os fundamentos para a compreensão e explicação desse mundo irão influenciar a maneira como ele propõe suas pesquisas ou, em outras palavras, os pressupostos que orientam seu pensamento vão também nortear sua abordagem de pesquisa.

Assim, o olhar em direção ao objeto desta pesquisa, a formação do formador de professores, foi conduzido a partir de uma abordagem qualitativa, buscando entendê-lo de maneira contextualizada e enquanto elemento do fenômeno integral e complexo que é a educação, ou seja, tendo uma visão de conjunto a respeito dos acontecimentos, considerando a totalidade dos componentes de uma determinada situação em suas interações e influências recíprocas, bem como o modo em que as pessoas envolvidas experienciam esses fatos (GATTI; ANDRÉ, 2013; DENZIN; LINCOLN, 2006)

Dessa maneira, dada a historicidade da profissão docente e do contexto do ensino superior, em especial da universidade, busquei considerar as dimensões sociais, culturais e institucionais no processo de investigação, sobretudo durante a coleta e análise dos dados. Como afirmam Gatti e André (2013, p. 31), “[...] é necessário considerar o contexto particular em que se desenvolvem as práticas educacionais e que se contemple os diferentes pontos de vista dos diferentes grupos que se relacionam ao programa ou à situação estudada”.

Por entender que a construção do conhecimento durante a pesquisa se dá num processo dialógico entre a teoria e a empiria, tentei seguir a ótica thompsoniana, que, considerando as categorias experiência, cultura e classe social, possibilita compreender a constituição da docência como um processo contínuo que tem por base as experiências da vida escolar e da trajetória profissional como docente, incluindo os momentos de formação inicial e continuada, em confronto com os dilemas e limites da realidade prática da profissão. Há assim, a compreensão de um entrelaçamento entre as diferentes instâncias da vida (material, social, cultural) que

são mediadas pela ação humana e promovem mais do que a reprodução das experiências, produzem mudanças qualitativas na pessoa (MIRA *et al.*, 2017; TIRIBA; VENDRAMINI, 2014)

Ao expor sobre o modo como a experiência pode ser alcançada ou produzida, Thompson (1981, p. 16) assevera:

A experiência surge espontaneamente no ser social, mas não surge sem pensamento. Surge porque homens e mulheres (e não apenas filósofos) são racionais, e refletem sobre o que acontece a eles e ao seu mundo. [...] não podemos conceber nenhuma forma de ser social independentemente de seus conceitos e expectativas organizadores, nem poderia o ser social reproduzir-se por um único dia sem o pensamento. O que queremos dizer é que ocorrem mudanças no ser social que dão origem à *experiência* modificada; e essa experiência é *determinante*, no sentido de que exerce pressões sobre a consciência social existente, propõe novas questões e proporciona grande parte do material sobre o qual se desenvolvem os exercícios intelectuais mais elaborados.

Essa perspectiva se alinha ao modo de compreensão da realidade em que as relações sociais são percebidas a partir da existência do contraditório, de seu movimento histórico e da dinâmica entre o velho e o novo no processo das mudanças (KONDER, 1981). Ou seja, entendi ser possível compreender o problema da formação do formador de professores a partir de um estudo que considerasse as propostas de programas de formação continuada do/no ensino superior, como também a prática dos docentes aos quais essas ações são destinadas, bem como enfatizasse os elementos presentes e ausentes nas atividades formativas vivenciadas pelos professores e atentasse aos aspectos que se mantêm ao longo do tempo e são comuns em relação à formação de docentes do ensino superior, um caráter de totalidade que respeita a singularidade dos diferentes contextos em que se situam.

Portanto, a opção por essa via compreensiva como norteadora da investigação se apoia na perspectiva dialógica de construção do conhecimento, presente nas diversas possibilidades relacionais desse processo como, por exemplo, entre a minha pessoa, como profissional docente e pesquisadora, e o objeto de pesquisa, entre a dimensão teórica e prática da realidade social e das interações entre os seus atores. Estes, vistos como agentes de transformação e de criação da realidade, cuja ação prática não ocorre de modo direto, individual, mas mediada pelas relações sociais. Conforme destaca Santos (1992, p. 29), ao discorrer sobre o primeiro modelo

epistemológico de Marx em que a relação de causalidade é vista de modo complexo e não linear, “[...] o conhecimento é sempre o conhecimento de uma prática, nunca da realidade natural ou social”.

Com isso em mente, busquei apreender, de forma articulada, o conhecimento produzido sobre o tema e as percepções, inferências e ideias advindas da pesquisa empírica, num processo de reconhecimento da teoria como expressão da prática e não como um guia para dirigir as ações da pesquisa e das reflexões sobre o objeto em estudo, em que haja a chance de ver possíveis formas de novas práticas (MARTINS, 2003). Nesse sentido, foi de grande importância a definição do universo e dos sujeitos que comporiam a investigação, como também a escolha, preparação, testagem e aplicação dos instrumentos para coleta de dados. Seguidos ainda da análise das informações recolhidas, conforme descrevo a seguir.

2.2.1 O UNIVERSO E OS SUJEITOS PESQUISADOS

A composição do campo empírico e dos participantes para esta pesquisa está intimamente relacionada à natureza deste estudo em função dos seus objetivos. De um lado, o interesse pelos programas de formação continuada de docentes do ensino superior exigiu que eu definisse quais IES seriam possíveis e necessárias para desenvolver a investigação. Por outro lado, a curiosidade referente aos saberes da docência dos professores de licenciatura nesse contexto formativo demarcou a necessidade de escutar esses docentes de forma direta, buscando entender as atividades de formação continuada que vivenciam. Para isso, elegi critérios que auxiliaram na delimitação do trabalho de pesquisa.

2.2.1.1 Critérios de escolha das instituições e dos sujeitos participantes do estudo

A seleção das instituições e dos sujeitos para a pesquisa seguiu critérios previamente definidos, considerando aspectos que incluíam e outros que excluía os possíveis participantes. Todavia, cabe registrar que nesse processo de escolha também considerei a minha história de formação e desenvolvimento profissional, especificamente, quando houve a necessidade de delimitar a investigação a dois

estados brasileiros e, dentre todos em que era possível, optei por aqueles que estavam mais próximos, que faziam parte da minha experiência como docente.

Como critérios para **inclusão** das instituições defini que:

- As instituições seriam selecionadas via Sistema e-MEC²⁴ por ser uma base de dados oficial e única de informações relativas às IES e cursos de graduação do Sistema Federal de Ensino. Destaca-se o fato de os dados do Cadastro e-MEC guardarem conformidade com os atos autorizativos das instituições e cursos de educação superior, editados com base nos processos regulatórios competentes;
- A investigação precisaria ser delimitada a poucas unidades federativas para abarcar todas as IES do local e permitir perceber se há tendências específicas às instituições, por exemplo, as de mesma categoria administrativa. Os estados selecionados seriam, preferencialmente, de regiões diferentes e deveriam possuir instituições com oferta de cursos de licenciatura com linhas de pesquisa sobre a formação de professores;
- As IES deveriam ter a organização acadêmica de “universidade”, uma vez que haveria maior possibilidade de possuírem um programa institucionalizado de formação continuada de seus docentes, pois estão altamente consolidadas, têm autonomia e sua responsabilidade é alargada pelas atividades de ensino, pesquisa e extensão.

A partir das instituições selecionadas, os sujeitos foram escolhidos pelos seguintes critérios de inclusão:

- Professores que estivessem vinculados a qualquer curso de licenciatura da instituição, ou seja, aqueles que estão atuando na formação profissional dos futuros docentes da educação básica.

Em equivalência, utilizei os critérios a seguir para **exclusão** de instituições:

- As IES que têm a organização acadêmica de “faculdade”, “centro universitário” ou “institutos federais” não seriam consideradas, pois estão, especialmente os centros universitários e os institutos federais, em processo de consolidação – elas possuem autonomia, mas de maneira implícita;

²⁴ Site do Ministério da Educação para consulta pública dos dados do Sistema e-MEC: <http://emec.mec.gov.br/>. Acesso em: 6 jun. 2018.

- As instituições que ofertam cursos de licenciatura apenas na modalidade de educação a distância (EaD) também seriam excluídas da pesquisa, tendo em vista a maior complexidade quanto à atuação docente que pode ser realizada com especificidade de tarefas, como, por exemplo, produção de conteúdo, tutoria etc.;
- Nas instituições selecionadas, seriam desconsiderados os programas de formação continuada de docentes do ensino superior em nível *lato sensu* e *stricto sensu*, uma vez que estes se concentram na formação para a pesquisa e têm alta rotatividade de participantes – a maioria realiza os processos formativos em um período de tempo determinado e restrito, não mantendo o vínculo com a instituição formadora.

Entre as instituições selecionadas, utilizei o seguinte critério para exclusão de sujeitos:

- Professores que lecionam apenas em cursos de bacharelado e/ou tecnológicos, pois não se destinam a formar docentes para a educação básica.

Assim, o campo empírico desta investigação foi composto por um total de 19 instituições de ensino superior, entre as quais 14 estão no estado do Paraná e cinco em Pernambuco. Porém, algumas dessas universidades possuem mais de um *campus* onde são ofertados cursos de licenciatura e, portanto, ampliou-se o número de espaços a serem pesquisados. Os quadros a seguir apresentam informações gerais das instituições selecionadas a partir da busca realizada no Sistema e-MEC do Ministério da Educação (MEC), considerando os seguintes filtros de cadastro:

- a) Paraná e depois Pernambuco como unidade federativa;
- b) Universidade como organização acadêmica;
- c) Tipo de credenciamento presencial;
- d) Qualquer município e categoria administrativa;
- e) Situação ativa.

Em seguida, a partir das informações disponíveis no detalhamento do cadastro no e-MEC e nos *sites* das próprias IES, mantive na listagem as instituições que ofertavam cursos de licenciatura. A princípio, encontrei no Paraná 15 IES no enquadramento desejado, mas uma delas não possuía turmas em andamento nem vagas no último vestibular para cursos de licenciatura presencial, embora estivesse com situação ativa segundo registro do MEC. Assim, desconsidere-a e resultaram 14

universidades selecionadas com um total de 219 cursos de licenciatura ofertados em 48 *campi*, sendo as Licenciaturas em Matemática, em Ciências Biológicas e em Pedagogia as três mais presentes no estado.

Quadro 6 – Universidades selecionadas no estado do Paraná

Instituição	Categoria Administrativa	IGC	Município/ Campus	Licenciaturas ofertadas (nº total)²⁵
Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR)	Privada sem fins lucrativos	4	Curitiba	Ciências Biológicas, Ciências Sociais, Educação Física, Filosofia, Física, História, Química, Letras – Português/Inglês, Matemática, Música e Pedagogia (11)
			Maringá	Filosofia (1)
Universidade Estadual de Londrina (UEL)	Pública Estadual	4	Londrina	Ciências Biológicas, Ciências Sociais, Geografia, Letras – Inglês, Letras – Espanhol, Letras – Português, Matemática, Artes Visuais, Educação Física, Física, Filosofia, História, Música, Pedagogia e Química (15)
Universidade Estadual de Maringá (UEM)	Pública Estadual	4	Maringá	Ciências Biológicas, Ciências Naturais, Ciências Sociais, Geografia, Letras – Português, Letras – Inglês, Letras – Português/Francês, Letras – Português/Inglês, Matemática, Artes Cênicas, Artes Visuais, Educação Física, Física, Filosofia, História, Música, Pedagogia e Química (18)
			Goioerê	Ciências Naturais e Física (2)
			Ivaiporã	Educação Física e História (2)
			Cianorte	Pedagogia (1)
Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP)	Pública Estadual	3	Cornélio Procopio	Ciências Biológicas, Geografia, Letras – Português/Inglês, Matemática e Pedagogia (5)
			Jacarezinho	Ciências Biológicas, Educação Física, Filosofia, História, Letras – Português/Espanhol, Letras – Português/Inglês, Matemática e Pedagogia (8)
			Bandeirantes	Ciências Biológicas e Computação (2)
Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)	Pública Estadual	4	Ponta Grossa	Artes Visuais, Ciências Biológicas, Educação Física, Física, Geografia, História, Letras – Espanhol, Letras – Francês, Letras – Inglês, Matemática, Música, Pedagogia e Química (13)

²⁵ Não foram considerados os cursos de licenciaturas com a designação “Formação Pedagógica para Professores da Educação Profissional da Rede Pública” (referente ao PARFOR) por se tratarem de cursos destinados especificamente para professores que já atuam nas redes de ensino e precisam complementar a formação na área em que estão atuando.

Instituição	Categoria Administrativa	IGC	Município/ Campus	Licenciaturas ofertadas (nº total)²⁵
Universidade Federal do Paraná (UFPR)	Pública Federal	4	Curitiba	Artes Visuais, Ciências Biológicas, Ciências Sociais, Enfermagem, Filosofia, Física, Geografia, História, Letras – Espanhol, Letras – Francês, Letras – Inglês, Letras – Italiano, Letras – Japonês, Letras – Libras, Letras – Língua Estrangeira, Letras – Polonês, Letras – Português, Letras – Português/Inglês, Matemática, Música, Pedagogia e Química (22)
			Jandaia do Sul	Ciências Exatas – Física/Matemática/Química e Computação (2)
			Matinhos	Artes, Ciências, Educação do Campo, Educação Física, Geografia e Linguagem e Comunicação (6)
			Palotina	Ciências Biológicas, Ciências Exatas – Física/Matemática/Química e Computação (3)
			Pontal do Paraná	Ciências Exatas – Física/Matemática/Química (1)
Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR)	Pública Estadual	3	Apucarana	Letras – Espanhol, Letras – Inglês, Letras – Português e Matemática (4)
			Campo Mourão	Geografia, História, Letras – Português/Inglês e Matemática (4)
			Curitiba I (EMBAP)	Artes Visuais (1)
			Curitiba II (FAP)	Artes Visuais, Dança e Teatro (3)
			Paranaguá	Ciências Biológicas, História, Letras – Português, Letras – Português/Inglês e Matemática (5)
			Paranavaí	Ciências Biológicas, Educação Física, Geografia, História, Letras – Português/Inglês e Matemática (6)
			União da Vitória	Ciências Biológicas, Filosofia, Geografia, História, Letras – Português/Espanhol, Letras – Português/Inglês, Matemática e Química (8)
Universidade Estadual do Centro Oeste (UNICENTRO)	Pública Estadual	4	Guarapuava (Santa Cruz)	Arte, Filosofia, História, Letras – Inglês, Letras – Língua Portuguesa e Pedagogia (6)
			Guarapuava (Cedeteg)	Ciências Biológicas, Física, Geografia, Matemática e Química (5)
			Irati	Educação Física, Geografia, História, Letras – Espanhol, Letras – Inglês, Letras – Língua Portuguesa, Matemática e Pedagogia (8)

Instituição	Categoria Administrativa	IGC	Município/ Campus	Licenciaturas ofertadas (nº total)²⁵
Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA)	Pública Federal	4	Foz do Iguaçu	Ciências da Natureza – Biologia, Física e Química, Filosofia, Geografia, História, Letras – Espanhol e Português como Línguas Estrangeiras, Matemática e Química (6)
Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE) ²⁶	Pública Estadual	4	Cascavel	Ciências Biológicas, Enfermagem, Letras – Português/Inglês, Letras – Português/Espanhol, Letras – Português/Italiano, Matemática e Pedagogia (7)
			Foz do Iguaçu	Enfermagem, Letras – Português/Inglês, Letras – Português/Espanhol, Matemática e Pedagogia (5)
			Francisco Beltrão	Geografia e Pedagogia (2)
			Marechal Cândido Rondon	Educação Física, Geografia, História, Letras – Português/Inglês, Letras – Português/Espanhol e Letras – Português/Alemão (6)
			Toledo	Ciências Sociais, Filosofia e Química (3)
Universidade Paranaense (UNIPAR) ²⁷	Privada sem fins lucrativos	3	Umuarama	Pedagogia (1)
			Guaira	Pedagogia (1)
Universidade Positivo (UP) ²⁸	Privada com fins lucrativos	4	Curitiba	Ciências Biológicas, Física, Matemática, Pedagogia e Química (5)
Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR)	Pública Federal	4	Curitiba	Física, Letras – Português, Letras – Inglês, Matemática e Química (5)
			Apucarana	Química (1)
			Campo Mourão	Química (1)
			Cornélio Procopio	Matemática (1)
			Dois Vizinhos	Ciências Biológicas (1)
			Francisco Beltrão	Informática (1)
			Londrina	Química (1)
			Medianeira	Química (1)

²⁶ Não foram encontrados no *site* da universidade os cursos presenciais de Licenciatura em Educação do Campo – Ciências Agrárias e em Educação do Campo – Ciências da Natureza e Matemática, conforme indicavam os dados do Sistema e-MEC.

²⁷ Não foram encontrados no *site* da universidade os cursos presenciais de Licenciatura em Educação Física e em História, conforme indicavam os dados do Sistema e-MEC.

²⁸ Não foi encontrado no *site* da universidade o curso presencial de Licenciatura em Educação Física, conforme indicavam os dados do Sistema e-MEC.

Instituição	Categoria Administrativa	IGC	Município/ Campus	Licenciaturas ofertadas (nº total) ²⁵
			Pato Branco	Letras – Português/Inglês e Matemática (2)
			Ponta Grossa	Interdisciplinar em Ciências Naturais (1)
			Santa Helena	Ciências Biológicas (1)
			Toledo	Matemática (1)
Universidade Tuiuti do Paraná (UTP)	Privada com fins lucrativos	4	Curitiba	Educação Física, História e Pedagogia (3)

Fonte: A autora (2018).

Em Pernambuco, o levantamento resultou em cinco universidades selecionadas, totalizando 83 cursos de licenciatura ofertados em 18 *campi*, sendo as Licenciaturas em Ciências Biológicas, em Pedagogia e em Matemática as três mais presentes no estado.

Quadro 7 – Universidades selecionadas no estado de Pernambuco

Instituição	Categoria Administrativa	IGC	Município/ Campus	Licenciaturas ofertadas (nº total)
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)	Pública Federal	4	Caruaru	Física, Intercultural Indígena, Matemática, Pedagogia e Química (5)
			Recife	Artes Visuais, Ciências Biológicas, Ciências Sociais, Dança, Educação Física, Expressão Gráfica, Filosofia, Física, Geografia, História, Letras – Espanhol, Letras – Francês, Letras – Inglês, Letras – Libras, Letras – Português, Matemática, Música, Pedagogia, Química e Teatro (20)
			Vitória de Santo Antão	Ciências Biológicas e Educação Física (2)
Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE)	Pública Federal	4	Garanhuns	Letras – Português/Inglês e Pedagogia (2)
			Recife	Ciências Agrícolas, Ciências Biológicas, Computação, Educação Física, Física, História, Letras – Português/Espanhol, Letras – Português/Inglês, Matemática, Pedagogia e Química (11)
			Serra Talhada	Letras – Português/Inglês e Química (2)
Universidade Católica de	Privada sem fins lucrativos	3	Recife	Ciências Biológicas, Filosofia, Física, História, Letras – Português, Letras – Português/Espanhol, Letras –

Instituição	Categoria Administrativa	IGC	Município/ Campus	Licenciaturas ofertadas (nº total)
Pernambuco (UNICAP)				Português/Inglês, Matemática, Pedagogia e Química (10)
Fundação Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF)	Pública Federal	4	Juazeiro	Artes Visuais e Ciências Sociais (2)
			Petrolina (Sede)	Educação Física (1)
			Petrolina (Ciências Agrárias)	Ciências Biológicas (1)
			Senhor do Bonfim	Ciências da Natureza e Geografia (2)
			Serra da Capivara	Ciências da Natureza e Química (2)
Universidade de Pernambuco (UPE)	Pública Estadual	3	Garanhuns	Ciências Biológicas, Computação, Geografia, História, Letras – Espanhol, Letras – Português, Matemática e Pedagogia (8)
			Nazaré da Mata	Ciências Biológicas, Geografia, História, Letras – Português/Inglês, Matemática e Pedagogia (6)
			Petrolina	Ciências Biológicas, Geografia, História, Letras – Português/Espanhol, Letras – Português/Inglês, Matemática e Pedagogia (7)
			Recife	Ciências Sociais e Educação Física (2)

Fonte: A autora (2018).

É necessário registrar que, nesse universo, o quantitativo de docentes a serem contatados foi bastante elevado e de difícil delimitação, especialmente porque muitos professores estão vinculados a mais de uma instituição e/ou mais de um curso. Além dos *sites* das universidades, busquei a informação sobre esse quantitativo de docentes atuantes nos cursos de licenciatura em documentos estatísticos do MEC/INEP, mas os dados detalhados por tipo de curso só apresentam os percentuais de docentes por grau de formação e regime de trabalho, sem especificar as unidades federativas e categorias administrativas das IES.²⁹ Esse fato, além de impedir a indicação do número exato de docentes alcançados pela pesquisa, aponta certa fragilidade nas informações que devem orientar as ações governamentais referentes às políticas públicas para a docência na educação superior. De tal modo, considere

²⁹ Segundo o documento de notas estatísticas do Censo da Educação Superior de 2018, havia em todo o Brasil 161.259 docentes atuando nos cursos de licenciatura (BRASIL, 2019b).

essa e outras dificuldades na decisão de quais procedimentos e instrumentos utilizar para a recolha de dados.

2.2.2 OS PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS UTILIZADOS PARA A COLETA DE DADOS

Seguindo a mesma perspectiva da composição do campo empírico e seleção dos participantes da pesquisa, os procedimentos e instrumentos utilizados na coleta de dados estão intimamente relacionados à natureza deste estudo em função dos seus objetivos, inclusive considerando aspectos pertinentes ao universo pesquisado.

Com vistas a poder analisar as propostas institucionais de formação continuada de docentes em relação aos saberes da docência do professor dos cursos de licenciatura, realizei investigação documental nos *sites* das universidades. Esse movimento ajudou a identificar os processos de formação e as dimensões da docência no ensino superior, mas foi necessário perguntar também aos professores desses cursos de forma direta, via questionário. As informações concedidas com esse instrumento contribuíram na identificação das dimensões percebidas pelos professores dos cursos de licenciatura.

A escolha por perguntar aos professores para compreender as implicações dos programas institucionais de formação continuada dos docentes estava alinhada à pretensão de descobrir, com eles, as características das ações formativas de que participam e como esses momentos contribuem para a sua atuação no contexto do ensino superior, especialmente considerando algumas peculiaridades de estarem formando futuros professores da educação básica. Contudo, conforme alertam Gatti, Barretto e André (2011), isso não significa que considero o trabalho docente como o único responsável pela qualidade da educação, pois a formação dos professores é tão importante quanto a valorização social da profissão, as condições materiais efetivas do trabalho e os planos de carreira e de salários, entre outros aspectos que, para as referidas autoras, não podem ser esquecidos e desconsiderados no conjunto das políticas para docentes.

Os procedimentos realizados na preparação dos instrumentos e na coleta de dados continuam o desafio de possibilitar o fornecimento do máximo de informações sobre o objeto de pesquisa, atendendo o tempo disponível e a acessibilidade dos sujeitos, cuidando, de igual modo, dos princípios éticos da pesquisa científica na abordagem qualitativa. Esses apontamentos são apresentados por Deslauriers e

Kérisit (2014), que, ao discorrerem sobre a coleta de dados no delineamento da pesquisa qualitativa e sobre a composição da amostra, reforçam que tais componentes existem nessa abordagem de pesquisa, apesar de ser, na maioria das vezes, do tipo não probabilístico. Destacam que tal amostra não se constitui ao acaso, pois ao defini-la o pesquisador leva em consideração as características do que pretende analisar e tem na própria particularidade sua relevância. Concluindo, afirmam os autores:

[...] o caráter exemplar e único da amostra não probabilística nos dá acesso a um conhecimento detalhado e circunstancial da vida social. É, pois, em relação aos resultados que ela acarreta, bem como à sua pertinência, que a amostra não probabilística se justifica. (DESLAURIERS; KÉRISIT, 2014, p. 139).

Assim, entendo que a composição do grupo de sujeitos, dos procedimentos e dos instrumentos utilizados para a coleta de dados na presente pesquisa se deu em função da delimitação do universo da pesquisa a duas unidades federativas, às instituições com organização acadêmica de universidade nesses estados e aos professores dos cursos de licenciatura presencial dessas IES.

2.2.2.1 Pesquisa documental

A coleta de dados de caráter documental foi desenvolvida com a busca de informações nos *sites* das universidades para identificar as ações que desenvolvem na formação continuada de seus docentes e, em especial, para identificar se possuíam um programa institucional para esse processo formativo. Tomei como referencial as orientações de Lankshear e Knobel (2008) acerca da coleta de dados escritos na pesquisa qualitativa. Entre os potenciais desse tipo de dado numa investigação científica apontados pelas autoras, destaco a afirmação de que os dados escritos podem:

[...] proporcionar uma “leitura” ou um relato do desenvolvimento de uma política, de um currículo, uma prática, um evento social ou outro fenômeno que cause algum impacto na educação [...]; proporcionar esclarecimentos contextuais e históricos de uma questão, evento, problema ou prática relevante para a educação [...]; permitir ao professor-pesquisador (re)construir o relato de um evento ou prática passado. (LANKSHEAR; KNOBEL, 2008, p. 209-210).

O levantamento foi feito, inicialmente, com o uso do recurso de pesquisa de cada *site*, utilizando termos diversos que pudessem encontrar atividades de formação continuada para professores da universidade. Os termos com maior recorrência de retorno de informações foram: “apoio pedagógico”, “assessoria pedagógica” e “formação continuada”. Em seguida, busquei dados nos ambientes dos *sites* referentes à Pró-Reitoria de Graduação ou Acadêmica, uma vez que, em geral, o trabalho de formação docente é organizado por setores vinculados a essa instância institucional do ensino superior. Mas também realizei a busca nos ambientes destinados especificamente aos professores quando, obviamente, existiam e estavam disponíveis para acesso de visitantes.

Foram considerados como documentos válidos para a pesquisa os arquivos e as páginas virtuais de divulgação do programa de formação e/ou das atividades formativas, as notícias sobre a realização desse trabalho com os professores e os repositórios virtuais de materiais teóricos e didáticos relacionados às formações. Também foram coletados o calendário acadêmico da universidade e o Projeto Pedagógico Institucional ou documento correlato.

2.2.2.2 Pesquisa empírica

Conforme já citado, a coleta de dados com os professores foi realizada com a aplicação de um questionário semiaberto aos professores vinculados aos cursos de licenciatura das universidades selecionadas. O questionário foi construído contemplando uma fase de pré-teste e tendo em vista as informações necessárias para atender os objetivos da pesquisa, com atenção à base conceitual subjacente às perguntas. Esse instrumento foi organizado em três partes, contendo o total de 26 questões do tipo objetivas (fechadas) e subjetivas (abertas).

A primeira página do questionário continha a apresentação geral e sintetizada da pesquisa, as informações pertinentes ao Comitê de Ética e necessárias à garantia do consentimento livre e esclarecido do respondente, ressaltando o sigilo e o tratamento científico das respostas e, por fim, as orientações sobre como responder o instrumento. Nas páginas seguintes, havia: a Parte um, que fez referência aos processos formativos vivenciados pelos professores; a Parte dois, que tratou sobre os saberes da docência; e, a Parte três, que objetivou identificar o perfil dos respondentes. As duas últimas perguntas foram destinadas à parte de encerramento do questionário, pretendendo oferecer um espaço para o respondente complementar

algumas de suas respostas e/ou compartilhar informações que considerasse pertinentes e também para que pudesse registrar seu endereço eletrônico, caso quisesse receber os resultados da pesquisa.

Devido à amplitude do universo de investigação e ao número elevado de professores a serem contatados, foi feita a opção pelo uso de um serviço *online* de administração de pesquisas para possibilitar o acesso ao questionário e o acompanhamento das respostas. A escolha pelo Google Forms decorreu da minha afinidade com a ferramenta, pois a utilizo em diversas ocasiões, e por ela ser compatível com qualquer navegador e sistema operacional que os respondentes viessem a utilizar.

Para validar a efetividade desse instrumento, realizei um pré-teste com professores de cursos de licenciatura não vinculados às IES da pesquisa. Compartilhei o *link* de acesso ao questionário via *e-mail* para sete professores e, num prazo de cerca de 10 dias, obtive seis retornos. Esses sujeitos, além das respostas às perguntas, também me deram uma devolutiva sobre o instrumento e contribuíram para ajustar o questionário quanto ao tempo necessário para respondê-lo, considerando a extensão e organização das perguntas; quanto à configuração do instrumento, ao utilizar alguns recursos do Google Forms; e quanto ao texto de enunciados e itens que geravam dúvidas e certa imprecisão de resposta (Apêndice B).

Com a nova versão do questionário finalizada (Apêndice C), iniciei a coleta de dados com os professores das licenciaturas do escopo da pesquisa. Como na maioria das IES os *e-mails* dos docentes não estavam disponíveis no *site* da universidade, foram levantados os contatos dos coordenadores e vice-coordenadores de curso e, para esses professores de referência, enviei um *e-mail* com a apresentação da pesquisa, o *link* de acesso e o pedido para que respondessem o questionário e o encaminhassem aos seus professores. Cumpre assinalar que, nos casos das IES em que eu tinha algum professor com maior proximidade, encaminhei texto semelhante com o referido *link* e convite de participação via aplicativo de mensagens.

Como não foi possível definir o número exato de docentes que receberiam o questionário e considerando que o acesso se daria via contato da coordenação de curso, acompanhei as respostas no Google Forms para identificar se havia certa diversidade de perfil dos professores respondentes. Decorridos cerca de três meses em que o questionário ficou aberto para o recebimento de respostas, obtive o retorno de 53 sujeitos, cujo perfil descreverei na última seção deste capítulo.

2.2.3 A ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS

De maneira geral, no procedimento de análise dos dados, tentei apreender as informações coletadas e verificar como elas poderiam responder ao problema de pesquisa. Enquanto processo, foi necessário desenvolver uma primeira etapa que consistiu no tratamento e na organização dos dados recolhidos que possibilitassem a descrição do perfil dos sujeitos pesquisados e das características das universidades participantes da pesquisa.

Numa segunda etapa, busquei explicar aspectos relacionados ao objeto de estudo, consoante definição dos objetivos específicos, a partir da categorização das respostas do questionário e dos documentos institucionais. Visando dar volume às vozes dos sujeitos da pesquisa, procurei interpretar as informações cedidas pelos professores considerando que elas expressam o modo como percebem o contexto profissional em que atuam e como compreendem os processos formativos que vivenciaram (A. C. CUNHA, 2007). A discussão desses dados se constituiu pela articulação com os referenciais teóricos e o processo de compreensão foi possibilitado pela apreciação das categorias que emergiram das ideias reveladas pelos sujeitos e as relações estabelecidas entre si.

Desse modo, utilizei a análise de conteúdo por favorecer o trabalho com mensagens de diferentes tipos num exercício que parte de uma percepção superficial do texto para um nível mais aprofundado, que ultrapassa os significados manifestos. Bardin (1977, p. 42) define esse tipo de análise como sendo

Um conjunto de técnicas de análise de comunicação 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 destas mensagens.

Na síntese de Amado, Costa e Crusoé (2013, p. 348), trata-se de

[...] uma técnica que aposta claramente na possibilidade de fazer inferências interpretativas a partir dos conteúdos expressos, uma vez desmembrados em “categorias” tendo em conta as “condições de produção” (circunstâncias sociais, conjunturais e pessoais) desses mesmos conteúdos, com vista à explicação e compreensão dos mesmos.

Assim, realizei sucessivas leituras das informações coletadas no questionário e nos documentos institucionais, iniciando com uma leitura flutuante para ter uma visão geral e captar as primeiras impressões dos dados disponíveis. Depois passei a realizar uma leitura vertical para favorecer a codificação e ampliar as possibilidades de interpretação das informações. Apesar de não desconsiderar as ideias individuais ou isoladas, destaquei aquelas identificadas com maior frequência por demonstrarem valorização dos sujeitos respondentes e, no caso dos documentos, das IES envolvidas na pesquisa. Por isso, os dados foram organizados em tabelas, quadros e gráficos apresentando a frequência do registro na ordem decrescente, o que também facilitou o exercício de análise. As informações foram tratadas e analisadas considerando categorias específicas e, em alguns casos, integrando ou comparando mais de um desses elementos de estudo.

Na análise dos documentos, estive atenta aos cuidados mencionados por Cellard (2014, p. 295-296) ao salientar que

Se, efetivamente, a análise documental elimina em parte a dimensão da influência, dificilmente mensurável, do pesquisador sobre o sujeito, não é menos verdade que o documento constitui um instrumento que o pesquisador não domina. A informação, aqui, circula em sentido único, pois, embora tagarela, o documento permanece surdo, e o pesquisador não pode dele exigir precisões suplementares.

De certa forma, esses pontos de atenção são reiterados por Brooks, Riele e Maguire (2017) ao discorrerem sobre as orientações éticas para o processo de análise de dados. Os autores destacam o cuidado que o pesquisador deve ter ao fazer afirmações com base em recortes dos dados, pois precisam ser apresentados com a devida indicação de sua representatividade no conjunto das informações coletadas; e, ainda mais difícil, destacam a necessidade de considerar a influência de crenças, valores e atitudes que possui ao construir tais afirmações.

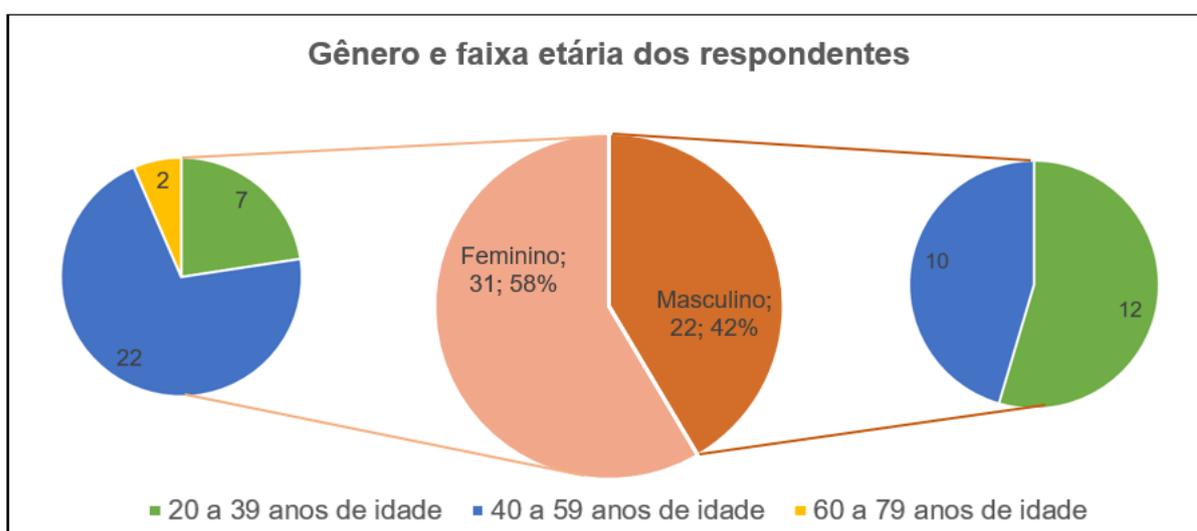
2.2.3.1 Perfil dos sujeitos pesquisados

O questionário aplicado, conforme descrito anteriormente, recebeu respostas de 53 professores. A fim de melhor entender o conjunto dos dados fornecidos, descreverei o perfil desses sujeitos quanto ao gênero, faixa etária, formação, tempo de atuação na docência, informações específicas dessa atuação no ensino superior e sobre o vínculo com as IES em que lecionam.

Conforme destaca Pires (2008 *apud* AMADO, COSTA e CRUSOÉ, 2013), essa descrição é necessária porque importa conhecer a realidade vivencial e funcional do locutor para se compreender as dimensões daquilo que se fala, para que seja possível fazer inferências sobre o modo como o sujeito entende a realidade, considerando as condições de produção dessa elocução.

Todos os respondentes se identificaram quanto ao gênero, sendo 31 do gênero feminino e 22 do masculino. Entre as professoras, a maioria (22) possui 40 a 59 anos de idade, sete possuem 20 a 39 anos de idade e duas possuem 60 a 79 anos de idade. Já entre os professores, a maioria (12) possui 20 a 39 anos de idade e dez possuem 40 a 59 anos de idade. Assim, no total dos sujeitos da pesquisa, há uma presença majoritária de adultos de meia-idade, conforme é possível visualizar no gráfico a seguir.

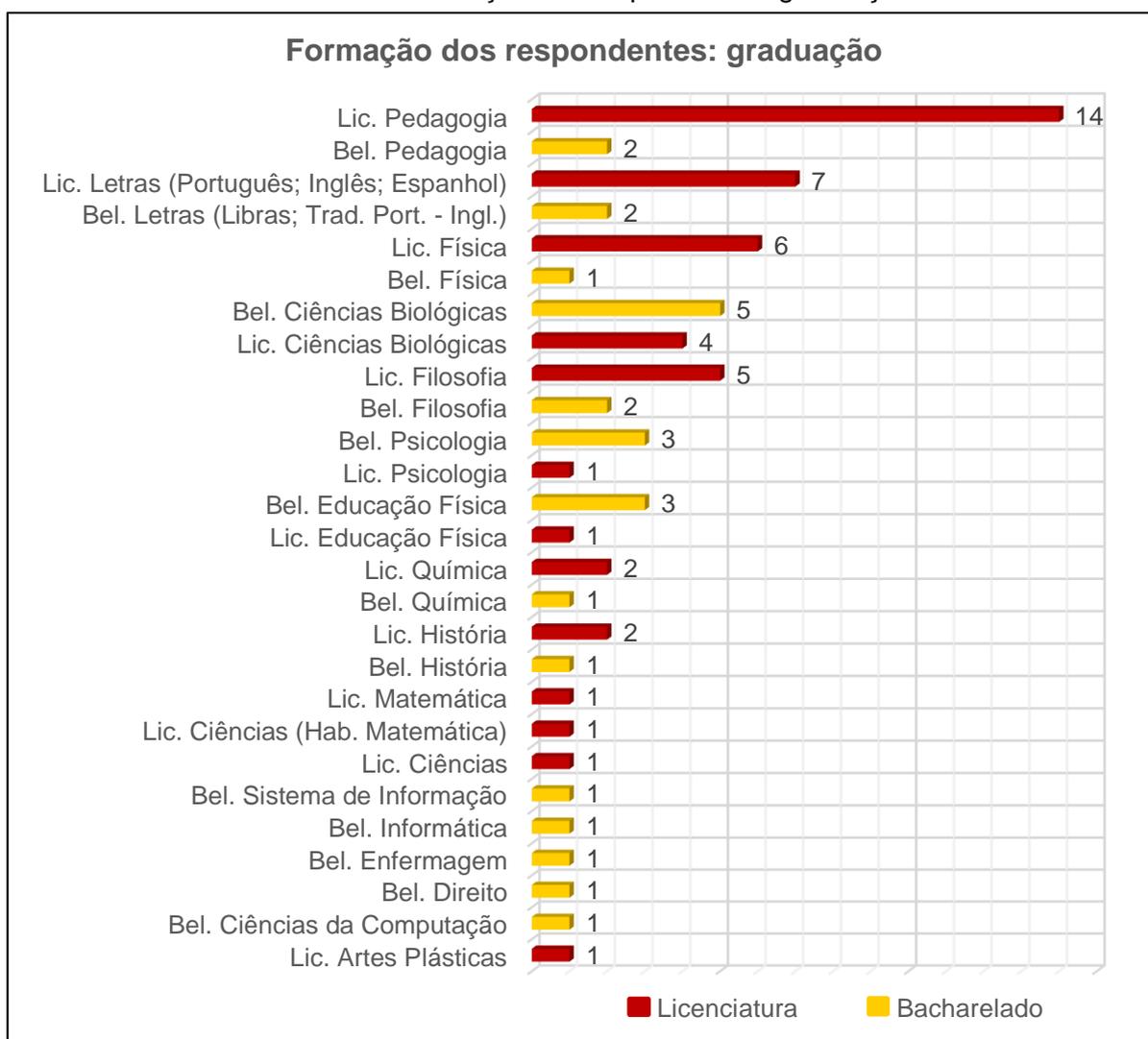
Gráfico 4 – Gênero e faixa etária dos respondentes



Fonte: A autora (2019).

Em relação à formação, 28 respondentes possuem apenas licenciatura, 17 possuem licenciatura e bacharelado e oito apenas bacharelado. Nesse nível de graduação, os cursos de Licenciatura em Pedagogia, Letras (Português; Inglês; Espanhol) e Filosofia e os de Bacharelado em Ciências Biológicas, Educação Física e Psicologia são os mais frequentes. No Gráfico 5 apresento todas as formações e a respectiva frequência com que cada uma foi declarada.

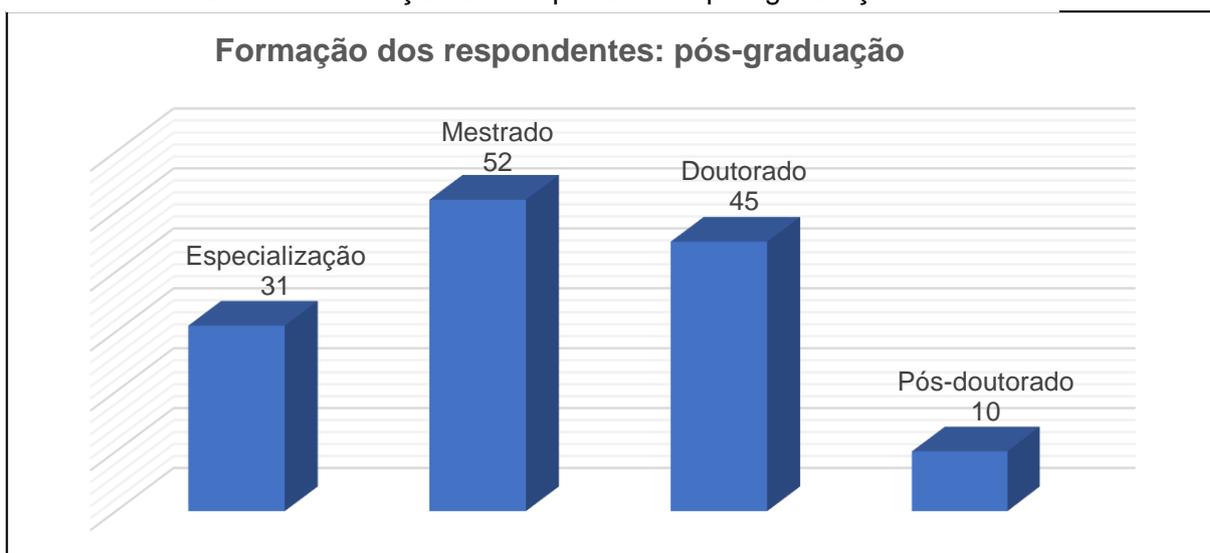
Gráfico 5 – Formação dos respondentes: graduação



Fonte: A autora (2019).

No nível de pós-graduação, apenas um respondente não possui mestrado e oito não possuem doutorado, conforme apresento no Gráfico 6. Entre os 53 sujeitos da pesquisa, há 31 que já cursaram especialização e dez que possuem ou estão realizando pós-doutorado.

Gráfico 6 – Formação dos respondentes: pós-graduação



Fonte: A autora (2019).

As áreas mais frequentes dessa formação, como é possível observar na tabela a seguir, foram: os cursos de Especialização em Ciências do Treinamento Esportivo, em Educação Especial e em História; os de Mestrado em Educação, em Educação Física e em Letras; os de Doutorado em Educação, Filosofia e Letras; e os de Pós-doutorado em Educação e Letras.

Tabela 1 – Áreas de formação dos respondentes: pós-graduação

Especialização	Quantidade de respondentes
Esp. Ciências do Treinamento Esportivo	2
Esp. Educação Especial	2
Esp. História	2
Esp. Alfabetização	1
Esp. Bioquímica	1
Esp. Biotecnologia	1
Esp. Ciências do Esporte	1
Esp. Conservação da Natureza e Educação Ambiental	1
Esp. Desenvolvimento Editorial	1
Esp. Didática	1
Esp. Educação	1
Esp. Educação Especial, Políticas Públicas, Direitos Humanos	1
Esp. Educação Física	1
Esp. Educação Física Escolar	1
Esp. Ensino de Ciências, Química e Física	1
Esp. Ética	1
Esp. Filosofia	1
Esp. Filosofia da Educação	1
Esp. Fisiologia do Exercício	1
Esp. Formação Pedagógica do Professor Universitário	1
Esp. Gestão Escolar	1

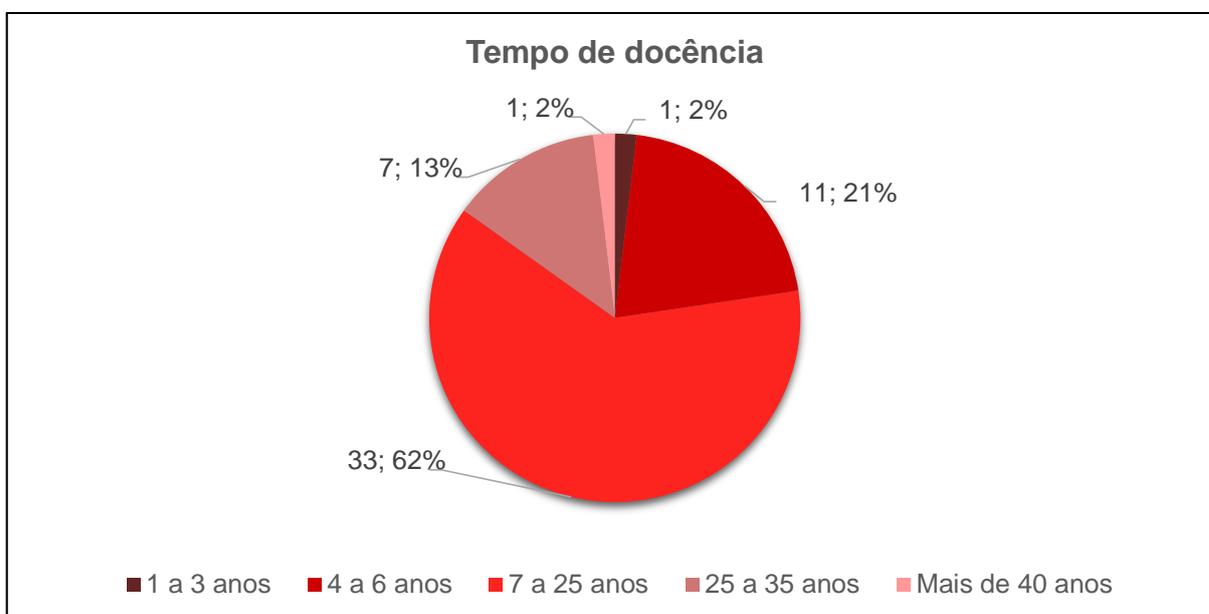
Esp. Java para Desenvolvimento de Aplicações WEB	1
Esp. Educação a Distância	1
Esp. Libras	1
Esp. Língua Portuguesa	1
Esp. Língua Portuguesa e Literatura Brasileira	1
Esp. Magistério do Ensino Superior	1
Esp. Metodologia para o Ensino Superior	1
Esp. Organização do Trabalho Pedagógico	1
Esp. Química	1
Mestrado	Quantidade de respondentes
Mest. Educação	18
Mest. Letras	6
Mest. Educação Física	3
Mest. Ciência da Computação	2
Mest. Ciências do Movimento Humano	2
Mest. Educação Matemática	2
Mest. Física	2
Mest. Química	2
Mest. Biologia Animal	1
Mest. Biologia Vegetal	1
Mest. Ciências do Solo	1
Mest. Ecologia Vegetal	1
Mest. Educação Científica e Tecnológica	1
Mest. Educação em Ciência e Matemática	1
Mest. Educação, História e Política	1
Mest. Engenharia da Produção	1
Mest. Ensino, Filosofia e História das Ciências	1
Mest. Estudos da Linguagem	1
Mest. Filosofia	1
Mest. Físico-Química	1
Mest. História	1
Mest. Informática	1
Mest. Zootecnia - Biologia da Reprodução	1
Doutorado	Quantidade de respondentes
Dout. Educação	18
Dout. Filosofia	3
Dout. Letras	3
Dout. Física	2
Dout. Química	2
Dout. Saúde Coletiva	2
Dout. Biologia Animal	1
Dout. Biologia Celular e Molecular	1
Dout. Biologia Vegetal	1
Dout. Ciência da Computação	1
Dout. Ciências da Saúde	1
Dout. Ecologia Vegetal	1
Dout. Educação em Ciência e Matemática	1
Dout. Educação Física	1
Dout. Educação Matemática	1
Dout. Educação, História, Política, Sociedade	1
Dout. Estudos da Linguagem	1
Dout. Físico-Química	1
Dout. História e Historiografia da Educação	1
Dout. Interdisciplinar em Ciências Humanas	1
Dout. Sociologia	1

Pós-Doutorado	Quantidade de respondentes
Pós-Dout. Educação	6
Pós-Dout. Letras	2
Pós-Dout. Ensino de Física	1
Pós-Dout. Mitologia e Folclore	1
Pós-Dout. Nanotecnologia	1

Fonte: A autora (2019).

O tempo de docência dos respondentes foi observado primeiramente considerando o período de atuação como docente, conforme o Gráfico 7, e identificando em seguida o período em que isso ocorreu nos níveis de Educação Básica e Superior.

Gráfico 7 – Tempo de docência dos respondentes

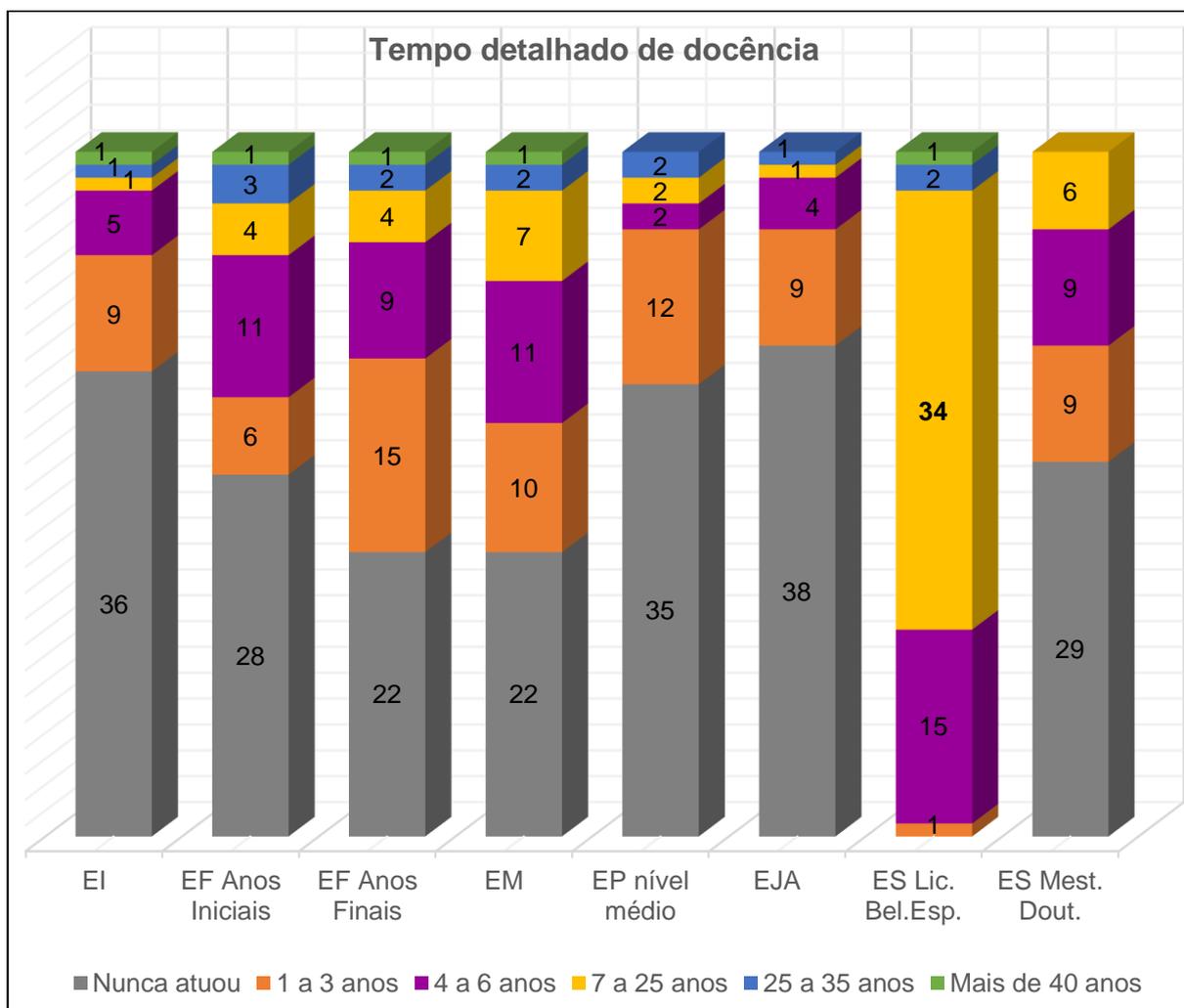


Fonte: A autora (2019).

Ao contabilizar o tempo de docência dos sujeitos, identifiquei que a maioria (33) possui de 7 a 25 anos de atuação, um número menor de 11 professores têm de 4 a 6 anos, sete possuem 25 a 35 anos, apenas uma possui de 1 a 3 anos e outra tem mais de 40 anos de atividade docente. Quando verifiquei o tempo de docência por nível de ensino, constatei que 47 dos 53 respondentes têm experiência em alguma das etapas ou modalidades da Educação Básica. Contudo, o maior número de respondentes com essa atuação é de 15 professores com 1 a 3 anos de docência nos Anos Finais do Ensino Fundamental.

No Gráfico 8, apresento o detalhamento do tempo de docência que permitiu visualizar a experiência dos sujeitos com públicos diversificados, especialmente com estudantes jovens e/ou adultos. Identifiquei a quantidade de professores com determinado período de atuação em cada etapa e modalidade de ensino da Educação Básica e tipos de curso da Educação Superior.

Gráfico 8 – Tempo detalhado de docência dos respondentes



Além dos Anos Finais do Ensino Fundamental, conforme anteriormente mencionado, a etapa do Ensino Médio e a modalidade de Educação Profissional de Nível Médio apresentam um número significativo de respondentes com tempo de docência, sendo, respectivamente, 15, 10 e 12 com 1 a 3 anos de atuação; 9, 11 e 2 com 4 a 6 anos; 4, 7 e 2 com 7 a 25 anos; duas docentes com 25 a 35 anos; e uma com mais de 40 anos de atuação, neste caso, no Ensino Fundamental e Médio. Como

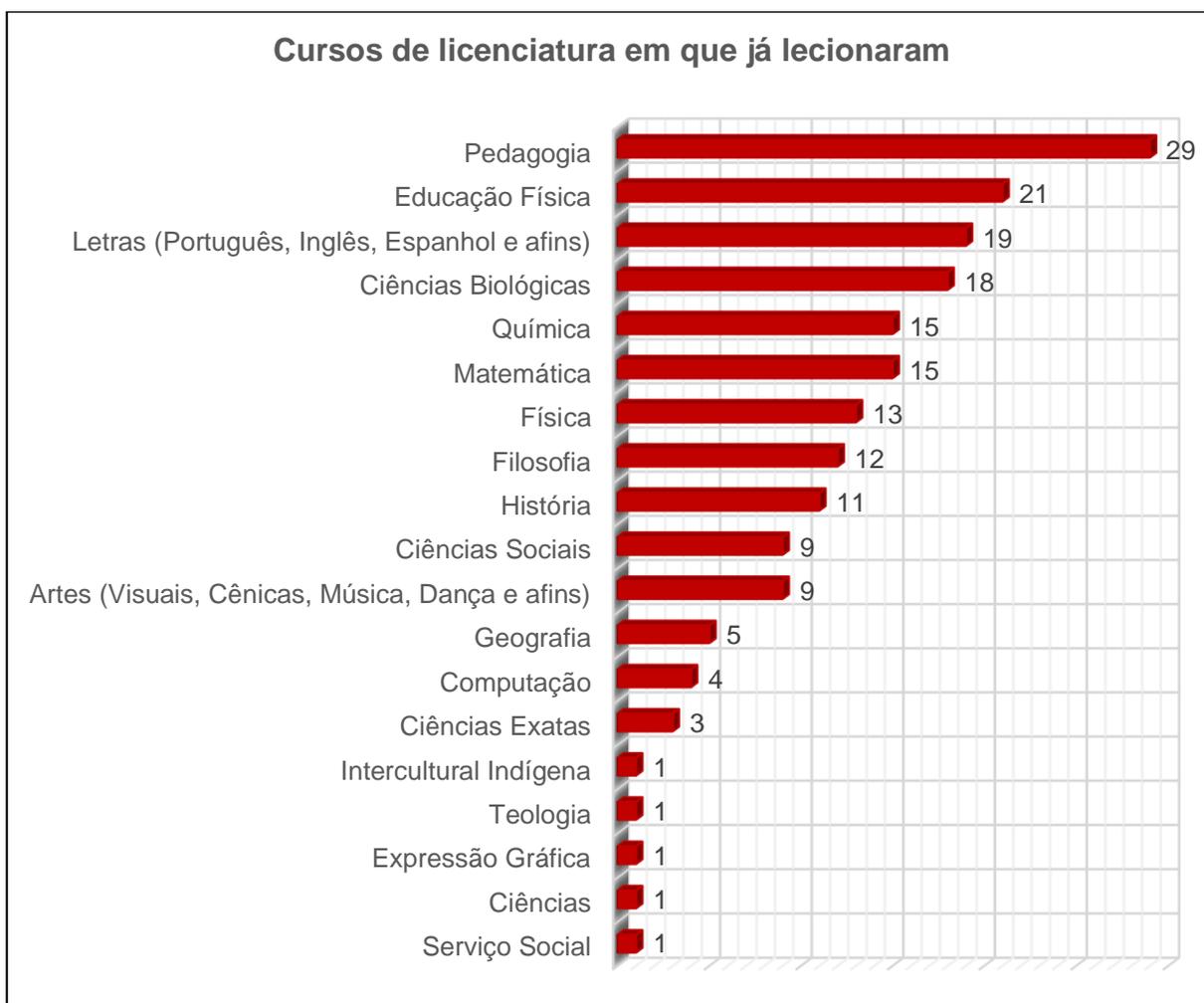
recebem regularmente estudantes na fase da adolescência, juventude e vida adulta, perfil semelhante aos discentes do ensino superior, a experiência docente com esses grupos na Educação Básica pode ter contribuído na formação e desenvolvimento profissional desses professores.

Esse dado suscita a reflexão sobre a necessidade de o formador de professores ter experiência nas etapas de ensino nas quais seus discentes irão atuar. Na perspectiva de apenas problematizar o assunto, e não de esgotá-lo tendo em vista o foco desta pesquisa, as questões que se colocam são: É imprescindível ao professor que atua nas licenciaturas a experiência docente na educação básica? O conhecimento prático é condicionante para poder formar professores? No caso dos formadores de professores, parece razoável considerar que suas experiências práticas no contexto escolar da educação básica são valiosas para a promoção de uma formação significativa aos futuros docentes, uma formação cuja teoria interage constantemente com a prática.

Na Educação Superior, todos os respondentes possuem experiência na licenciatura, no bacharelado e/ou na especialização, e a maioria (34) tem entre 7 e 25 anos de atuação docente nesses tipos de cursos; 15 têm entre 4 e 6 anos; duas professoras têm entre 25 e 35 anos; uma tem entre 1 a 3 anos; e, outra docente tem mais de 40 anos de atividade nesse nível de ensino. Chamou a atenção que 24 dos 53 professores sujeitos da pesquisa também atuam ou já atuaram no mestrado e/ou doutorado, havendo nove docentes com 1 a 3 anos de experiência nesses cursos, outros nove com 4 a 6 anos e seis com 7 a 25 anos.

Referente à atuação docente no Ensino Superior, os sujeitos indicaram os tipos de graduação em que já lecionaram e em quais cursos. Do total de respondentes, 29 disseram que atuam apenas na licenciatura, 22 são docentes na licenciatura e no bacharelado e dois na licenciatura, no bacharelado e no tecnológico. Sobre os cursos do tipo bacharelado, apenas três respondentes especificaram quais eram: Bacharelado em Engenharia, em Enfermagem e em Teologia. No gráfico a seguir, listei todas as licenciaturas indicadas e os respectivos quantitativos de docentes que afirmaram ter lecionado nelas.

Gráfico 9 – Cursos de licenciatura em que já lecionaram

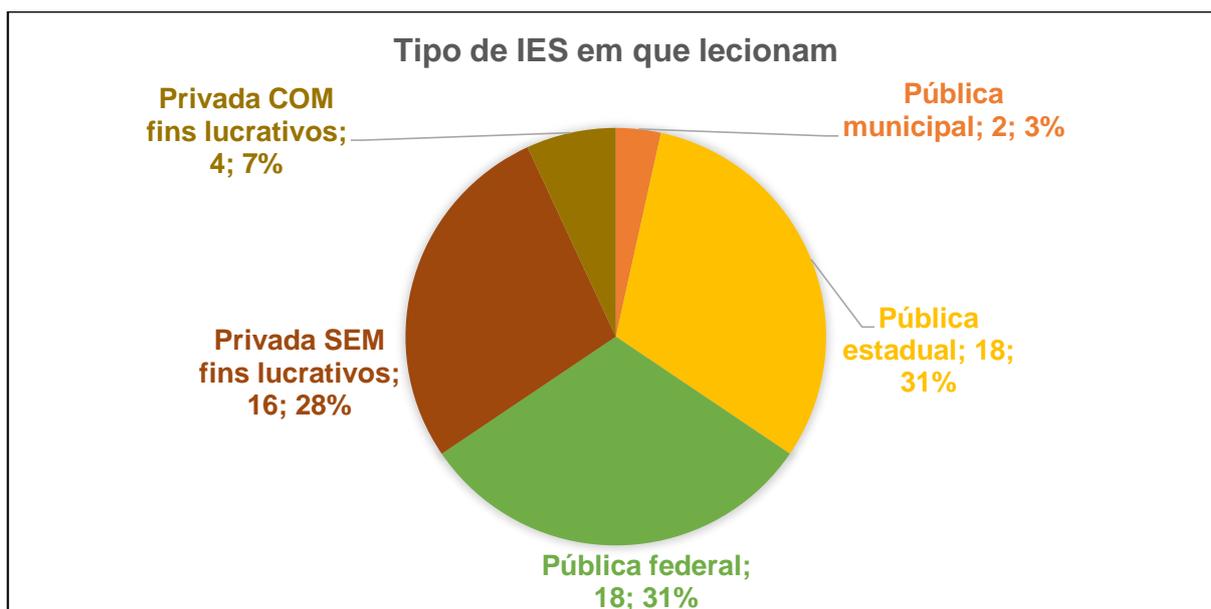


Fonte: A autora (2019).

Nos cursos de licenciatura, foi mais frequente a indicação de atuação dos professores na Licenciatura em Pedagogia (29), em Educação Física (21), em Letras – Português, Inglês, Espanhol e afins (19) e em Ciências Biológicas (18).

A respeito do vínculo com as IES em que lecionam, como ilustrado no Gráfico 10, há 18 respondentes que atuam em instituições públicas federais, 18 em públicas estaduais, 16 em privadas sem fins lucrativos, quatro em privadas com fins lucrativos e dois em públicas municipais.

Gráfico 10 – Tipo de instituições em que lecionam



Fonte: A autora (2019).

Cabe registrar que quatro docentes estão vinculados a mais de um tipo de IES (pública estadual e privada com fins lucrativos; pública federal e privada sem fins lucrativos; pública municipal e estadual; pública municipal, estadual e federal). Proporcionalmente, a maioria dos respondentes atua em instituições públicas federal e estadual e em instituições privadas sem fins lucrativos.³⁰

Quase todos os docentes (51) estão vinculados às IES em que atuam como professores efetivos, pelo regime estatutário ou pela Consolidação das Leis do Trabalho – CLT. Apenas um respondente possui contrato por tempo determinado e outro possui dois vínculos, como professor temporário em instituição pública estadual (contrato por tempo determinado) e como professor efetivo em instituição privada com fins lucrativos (CLT).

Na tabela a seguir, apresento o cruzamento das informações a respeito da carga horária contratual dos docentes e as horas de aula semanais. Ao verificar a carga horária docente, foi possível identificar que mais da metade dos respondentes (31) possui 40 horas semanais **com** dedicação exclusiva – destes, 18 exercem até dez horas semanais de aula, 11 exercem entre 11 e 20 horas e dois exercem de 21 a 30 horas de aula por semana. A segunda carga horária contratual com maior

³⁰ Para que os respondentes se sentissem confortáveis, preferi solicitar apenas a informação do tipo de instituição em que trabalham e não em qual IES. Esse dado me permitiu identificar que os sujeitos da pesquisa abarcam o grupo das instituições analisadas, mas não segmentar as informações por universidade.

frequência de indicação, com 12 respondentes, foi de 40 horas semanais **sem** dedicação exclusiva – destes, seis exercem entre 11 e 20 horas semanais de aula, cinco exercem até dez horas e um exerce de 31 a 40 horas de aula por semana. Isso permite inferir a existência de alguma carga horária remunerada para que esses docentes possam se dedicar à sua formação.

Tabela 2 – Carga horária semanal de trabalho dos respondentes

Horas contratuais como docente	Horas de aula				Total por CH contratual
	01 a 10 h/a	11 a 20 h/a	21 a 30 h/a	31 a 40 h/a	
20 h	0	3	1	1	5
30 h	0	0	1	1	2
40 h SEM dedicação exclusiva	5	6	0	1	12
40 h COM dedicação exclusiva	18	11	2	0	31
Horista*	1	1	1	0	3
Total por CH de aula	24	21	5	3	

Fonte: A autora (2019).

Ainda é possível observar na Tabela 2 que três docentes indicaram ter, semanalmente, uma carga horária contratual menor que a de aulas e isso me fez suspeitar que esses professores têm horas de aula acrescidas eventualmente. Eles, inclusive, atuam em instituições privadas (um em IES com e dois em IES sem fins lucrativos), onde essa prática é mais comum devido à natureza administrativa da instituição. Mas também há de se considerar a possibilidade de esses docentes terem aulas em outras instituições que não informaram ou em cursos esporádicos como, por exemplo, módulos de pós-graduação *lato sensu*. Ainda em relação à carga horária, cabe destacar que a maior parte dos respondentes, 24 e 21, possui, respectivamente, até 10 e até 20 horas semanais de aulas, o que parece uma carga horária intensa de trabalho, tendo em vista o tempo necessário para se dedicarem a outras atividades docentes em uma universidade, como a pesquisa e a extensão, além dos momentos de formação.

Por fim, ao serem perguntados sobre o exercício de atividade remunerada, 48 respondentes informaram que atuam exclusivamente na Educação e, dos cinco que disseram também atuar em outra área, apenas dois especificaram quais eram: um em educação física e outro em projetos de pesquisa e consultorias ambientais. Neste último caso, o professor registrou que realiza essas atividades sem remuneração no momento.

Assim, com relação aos professores participantes da pesquisa, é possível inferir que a maioria são docentes em tempo integral, atuam nos cursos de licenciatura, portanto são formadores de professores da educação, poucos são professores iniciantes e há muitos professores com experiência na educação básica.

3 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DOS CURSOS DE LICENCIATURA: AS TRAMAS DOS SABERES DA DOCÊNCIA E DOS PROGRAMAS INSTITUCIONAIS DO ENSINO SUPERIOR

Em se tratando de professores do ensino superior, aqueles que possuem formação inicial em licenciatura e atuam nos cursos desse tipo, apresentam, em geral, conhecimentos pedagógicos mais visíveis em suas práticas do que os docentes advindos do bacharelado. Uma das marcas dessa diferença é a própria trajetória formativa dos licenciandos, em que esses conhecimentos têm expressão muito mais significativa e fazem parte do currículo dos cursos. Contudo, na maioria das vezes, é pela apropriação dos conhecimentos específicos da área de saber a qual o curso se destina que esses docentes alcançam reconhecimento acadêmico e, portanto, dedicam maior tempo de seu trabalho.

Conforme aponta Cunha (2011), historicamente, os professores do ensino superior vêm sendo referendados pela ideia do “Quem sabe fazer sabe ensinar” e/ou do “Quem sabe investigar sabe ensinar”. São os saberes da prática profissional e/ou da prática investigativa que acabam importando mais em suas carreiras acadêmicas. Mas a referida autora destaca:

O ensino requer competências que caracterizam a profissão do professor. Inserido na condição de profissão complexa, o magistério superior exige a mobilização de saberes, conhecimentos e competências, no âmbito epistemológico, pedagógico, histórico, filosófico e psicológico. Para exercer a docência, além do reconhecido domínio da estrutura do conhecimento disciplinar, o professor precisa lançar mão de outras tantas competências próprias de sua profissão. (CUNHA, 2011, p. 203).

Portanto, ser professor no contexto do ensino superior demanda uma atuação profissional atenta a múltiplos aspectos. Diante das emergentes questões sociais e consequente reconfiguração das profissões, inclusive da docência na educação básica, os professores da educação superior estão sendo levados a repensar suas práticas de ensino e os saberes envolvidos em sua ação docente. No caso dos professores dos cursos de licenciatura, está implicada em sua atividade uma responsabilidade social com as futuras gerações, uma vez que contribuem na formação dos professores da educação básica. As respostas dadas às demandas

contemporâneas da educação superior precisam ultrapassar a lógica da racionalidade técnica na formação daqueles docentes.

É indiscutível o fato de que, no âmbito da educação superior, a universidade é espaço privilegiado da produção de conhecimento, mas a sua identidade diz respeito ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Logo, cabe questionar a suposta linearidade entre as atividades de pesquisa e de docência na qualificação do trabalho dos professores. Há saberes, conhecimentos e competências que são mobilizados na constituição da docência universitária que precisam expressar esse tripé. Mas, também é necessário reconhecer que as atividades de ensino, pesquisa e extensão da universidade atualmente atendem instâncias por vezes contrapostas, considerando as atuais demandas da globalização e internacionalização e os determinantes locais em que está situada.

Como considera Zabalza (2004, p. 9), a universidade é “[...] um espaço de tomada de decisões formativas”, cuja a atuação se estrutura a partir de quatro eixos internos e externos: 1) o contexto institucional e as políticas de educação superior; 2) os conteúdos dos cursos e os avanços da ciência, da tecnologia e da cultura; 3) os professores e o mundo profissional; e 4) os alunos e o mundo do trabalho. Ao tratar sobre o novo sentido que a sociedade vem atribuindo à universidade e as profundas e aceleradas mudanças pelas quais vem passando, o autor destaca a influência de aspectos políticos, sociais e econômicos que também se modificaram nas últimas décadas, os dilemas e as contradições que a universidade vivencia para cumprir a sua missão formativa frente às novas demandas, garantindo ainda uma estrutura organizacional e dinâmica de funcionamento adequadas. E é possível dizer que essa conjuntura é bastante similar à vivenciada pelas IES com outras categorias administrativas, como os centros universitários, faculdades etc.

Zabalza (2004) ressalta ainda que, no bojo dessas transformações, a universidade passa de bem cultural para bem econômico e, nesse sentido, amplia-se o interesse por acessá-la, uma vez que a formação especializada passa a ter valor econômico no contexto social e se instala a necessidade de uma aprendizagem/formação contínua. Também são acrescidas certas ações de controle quanto à qualidade e ao atendimento a padrões estabelecidos, embora a universidade goze de uma formal “autonomia”.

Esses processos de mudança impactaram diretamente a vida e o trabalho do professor do ensino superior, exigindo desse profissional um novo olhar para a sua

atuação, que carrega potenciais ambiguidades. Esses docentes se defrontam com uma responsabilização crescente pelo sucesso na aprendizagem dos estudantes, como também pela melhoria na produção científica; possuem, majoritariamente, uma formação inicial que não os preparou para lidar com as exigências da docência ou, como no caso dos licenciados, que não atende aos desafios contemporâneos da educação, como, por exemplo, os ambientes sociais e culturalmente desfavorecidos de onde advêm alguns estudantes e/ou onde irão atuar como profissionais, as políticas de inclusão e as culturas digitais. Diante dessa conjuntura, os saberes necessários ao professor precisam ser construídos ao longo da sua prática profissional docente, ou seja, por meio de um processo de formação em exercício numa perspectiva de desenvolvimento profissional.

3.1 A FORMAÇÃO E OS SABERES DA DOCÊNCIA

Ao tratar sobre a qualidade do ensino e a formação dos professores no atual contexto de mudanças, Imbernón (2016) afirma que, enquanto a década de 1980 foi o período da ênfase na formação dos docentes da educação básica, a década de 2000 destina-se a uma maior preocupação com a formação dos docentes do ensino superior, em especial no que se refere aos seus conhecimentos pedagógicos e didáticos.

Para Marcelo García (1999), a reflexão a respeito da formação desse docente se inicia pela análise do perfil do professor em função do tipo de profissão em que atua como formador. Com base nos estudos de Dinham e Stritter (1986 *apud* MARCELO GARCÍA, 1999), sinaliza que é necessário considerar as características do profissional que se deseja formar (cognitivas, técnicas, atitudinais, psicossociais, de socialização e de aprendizagem), as condições de formação desse profissional (com inclusão do professor e seu ensino) e o tipo de profissão em si. Para ele, “Isso poderá levar à proposta de programas de formação de professores adaptados às necessidades da profissão em questão, e onde os professores sejam formados naqueles conhecimentos, competências e atitudes considerados como necessários” (MARCELO GARCÍA, 1999, p. 247).

Nesse sentido, cabe refletir sobre a formação do formador de professores na perspectiva do compromisso pedagógico e social que possui. O docente dos cursos de licenciatura, enquanto formador dos futuros professores da educação básica,

assume um papel ativo na contribuição social da educação superior para com a educação de base, podendo ainda repercutir no próprio futuro desse nível educacional em consequência do processo educativo das novas gerações. Ao discutir sobre os cursos de licenciatura e os professores formadores, Gatti (2018, p. 35) assegura:

Pensar a formação para a docência implica em ter no horizonte uma perspectiva dos compromissos éticos e sociais que temos para com as novas gerações. Assim, o docente do ensino superior que atua na formação de professores precisa ter consciência clara sobre o papel da formação e do formador em relação aos seus estudantes e em relação àquelas crianças, adolescentes, jovens, que estarão futuramente sendo formados por aqueles a quem ele está formando. Cultura educacional, conhecimento dos fundamentos da educação e das práticas da docência com seus sentidos, são elementos indispensáveis a esse trabalho; saber criar ambiência para aprendizagens, porquê criá-las, para quem, com o quê, e, como, é essencial, bem como portar uma perspectiva filosófico-política sobre o trabalho docente em relação àqueles com os quais desenvolverá ações pedagógicas para formá-los como professores. [...] Não se trata apenas de “dar uma matéria” mas de formar profissionais socialmente relevantes, não se trata apenas da formação hoje, mas, da formação para um futuro.

Essa visão de comprometimento do trabalho docente permite vislumbrar a formação do professor do ensino superior enquanto constituinte da sua profissionalidade, ou seja, da profissão em ação. Maria Isabel da Cunha (2007) discute essa ideia defendendo que seja mais adequado conceber a docência na perspectiva da profissionalidade do que na de profissão, pois possui um caráter dinâmico, processual, um exercício que nunca é estático e permanente. Isso não quer dizer que em outras profissões não haja movimentos de mudanças, mas que, no caso do trabalho do professor, os conhecimentos científicos e técnicos são acrescidos de saberes da experiência e do campo da intuição. A autora reforça que essa percepção sobre a docência tem embasado propostas de educadores e pesquisadores na dimensão de uma epistemologia da prática, cujo foco está na análise do trabalho docente, do pensamento prático do professor e na valorização dos sujeitos da educação. Assim, afirma:

[...] o professor, para construir a sua profissionalidade, recorre a saberes da prática e da teoria. A prática cada vez mais vem sendo valorizada como espaço de construção de saberes, quer na formação de professores, quer na aprendizagem dos alunos. [...] a ação de ensino não pode se isolar do espaço/tempo onde se realiza, pois está

ligada de maneira intensa a determinações que gravitam em torno dela. Essa premissa recoloca a profissionalidade do professor. Ele não mais representa o tradicional transmissor de informações e conhecimentos – ação quase impensável, em virtude da revolução tecnológica – mas assume uma nova profissionalidade de caráter interpretativo, sendo uma ponte entre o conhecimento sistematizado, os saberes da prática social e a cultura onde acontece o ato educativo, incluindo as estruturas sociocognitivas do aluno. (M. I. CUNHA, 2007, p. 15-16).

A autora ainda destaca que, no contexto do ensino superior, essa nova profissionalidade docente precisa se constituir pela simbiose do estereótipo da profissão científica e o da prática interpretativa com a adição de outras habilidades/conhecimentos/saberes necessários para que os discentes sejam protagonistas de seus próprios saberes. Essa perspectiva de trajetória formativa dos sujeitos na construção da profissão docente é discutida por Isaia e Bolzan (2007) a partir da ideia de professoralidade, que compreende a dimensão pessoal e profissional do percurso de vida do professor durante o exercício contínuo da docência nos diferentes espaços institucionais e tempos em que pôde reconstruir sua prática educativa.

De forma direta e objetiva, a professoralidade se constitui num processo paulatino e complexo em que se entrelaçam a formação e o desenvolvimento profissional do docente. Embasadas nos estudos de Marcelo García (1999), as autoras destacam que esse processo de construção da professoralidade pressupõe as dimensões de auto, hetero e interformação mobilizadas pelo desejo do professor de se envolver em atividades formativas ou por sua ação consciente de que é necessário se formar e se desenvolver profissionalmente. Entretanto, tais dimensões se manifestam no desenvolvimento profissional quando a formação dos professores valoriza o seu caráter contextual, organizacional e orientado para a mudança, quando vai além das atividades de cunho tradicionalmente individualista e quando são reconhecidas as fases desse processo de formação permanente. Em síntese, consideram possível

[...] definir-se a profissão docente/professoralidade como uma atividade específica, envolvendo um repertório de conhecimentos/saberes/fazeres voltados para o exercício da docência, influenciado pela cultura acadêmica em contextos sociocultural e institucional concretos nos quais os professores transitam. (ISAIA; BOLZAN, 2007, p. 169).

A reflexão sobre a formação e o desenvolvimento profissional docente, tanto a partir da ideia de profissionalidade (M. I. CUNHA, 2007) quanto de professoralidade (ISAIA; BOLZAN, 2007), tem, entre os vários aspectos comuns, o destaque ao necessário processo coletivo e compartilhado de construção dos saberes da/para docência. A ação docente no ensino superior exige que o professor se aproprie de saberes teóricos e práticos ao longo do seu desenvolvimento profissional. Os saberes teóricos compreendem os conhecimentos específicos da área, os saberes a serem ensinados ao futuro profissional em formação (conceitos, fatos, aspectos culturais etc.), o saber-saber. Já os saberes práticos compreendem os conhecimentos pedagógicos, os saberes sobre e da prática, os procedimentos, as estratégias e mediações pedagógicas, o saber-fazer. Esses saberes se constroem num nível individual, mas também envolvem um exercício interpessoal, de diálogo humilde e respeitoso entre professores.

Ao discorrer sobre os saberes docentes considerando o ponto de vista da formação, Chantraine-Demilly (1992) descreve seis componentes: (1) competências éticas, referindo-se ao importante ofício de orientação ética e sociopolítica do professor, enquanto adulto e cidadão, diante dos estudantes; (2) saberes científicos e críticos, relacionados ao conhecimento historicamente produzido que é objeto de ensino e que possui potencial instabilidade dado o progresso da Ciência; (3) saberes didáticos, que diz se tratar da aplicação das ciências humanas ao processo de ensino e aprendizagem, nos domínios disciplinares, transdisciplinares ou transversais; (4) competências dramáticas e relacionais, referentes aos aspectos corporais, comportamentais como a postura em aula, o tom de voz, entre outros; (5) saberes e saber-fazer pedagógicos, um conjunto de saberes relacionados ao trabalho em grupo na sala de aula, aos procedimentos de ensino e às tecnologias e metodologias utilizadas como estratégias; e (6) competências organizacionais, relacionadas à mobilização de saberes que envolvem metodologias de trabalho coletivo, de interação entre os profissionais, de incentivo à comunicação interna e externa e à relação com o meio.

De certa forma, esses componentes podem ser percebidos nas características dos saberes profissionais dos professores descritos por Tardif (2014). Para ele, os saberes da docência são: (a) temporais, (b) plurais e heterogêneos, (c) personalizados e situados e (d) carregam as marcas do ser humano. São temporais porque adquiridos

através do tempo ao menos em três sentidos: a aprendizagem da docência que trazem como bagagem do momento em que eram estudantes e, portanto, já estavam inseridos no futuro local de trabalho; as vivências dos primeiros anos de prática profissional que, em geral, parecem mais desafiadoras e ratificam a capacidade de ser professor; e as experiências docentes de caráter identitário e de socialização profissional ocorridas ao longo da carreira, incluindo suas fases e mudanças. São saberes plurais e heterogêneos porque decorrem de diferentes fontes (vida pessoal, cultura escolar e acadêmica, experiências formativas e profissionais, etc.), constituem um repertório de conhecimentos ecléticos e sincréticos, comprometidos com os diferentes objetivos que se pretende alcançar, muitas vezes, de forma simultânea. Contudo, ressalva que há uma certa unidade nos saberes profissionais dos professores se vistos numa perspectiva de unidade pragmática e não teórica ou conceitual, pois são saberes que adquirem significado e utilidade na ação.

Tal observação também justifica a percepção do referido autor de que os saberes profissionais docentes são personalizados e situados, ou seja, estão intrinsecamente associados à pessoa do professor, sua história de vida, suas experiências e situação de trabalho, seus pensamentos, suas emoções e ações, tudo fortemente marcado pelas culturas dos contextos aos quais o docente está inserido e efetivamente comprometido com as situações que necessita atender. Por fim, explica que os saberes docentes carregam as marcas do objeto de trabalho dos professores, o ser humano. Essa característica pode ser percebida quando se reconhece a dimensão da individualidade no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que, apesar da importância das interações e do trabalho em grupo, o professor precisa alcançar cada estudante, pois é o indivíduo que aprende. O caráter humano nos saberes da docência também emerge das relações entre professores, estudantes e demais envolvidos no ato educativo por conter o componente ético e emocional.

Esses referenciais auxiliam a compreender a constituição dos saberes da docência dos professores dos cursos de licenciatura com a particularidade de que esses docentes estão aprendendo a ensinar sobre o ensino e que podem trazer em suas bagagens experiências diversificadas acerca da educação básica e superior. Tais professores têm em suas práticas docentes os conhecimentos, as habilidades e os sentimentos vivenciados como estudantes desses dois níveis de educação e ainda como docentes, especialmente quando ocorre de terem atuado nas etapas e modalidades da educação de base. Além disso, considerar a possibilidade de esses

professores se identificarem mais com a linha da investigação científico-acadêmica do que com o trabalho de ensino, ou vice-versa, parece ser muito relevante para entender o percurso de constituição de seus saberes enquanto docente que atua na formação de professores.

Vaillant e Marcelo (2012) assinalam que os docentes podem construir essa trajetória de formação como um processo autônomo e pessoal, mas que nunca acontece de forma isolada, haja vista que uma experiência sempre ocorre em interação com um contexto com o qual a pessoa possui vínculo significativo. Ao discutir a preparação de docentes como um ato de formar adultos, os autores apresentam seis características da aprendizagem adulta que reforçam a autoformação³¹ e a aprendizagem autônoma como configurações acolhedoras e mais sistematizadas desse processo.

Quadro 8 – Traços da aprendizagem adulta

Compromisso	Os adultos comprometem-se com o aprendizado quando as metas e objetivos são considerados realistas e importantes e percebe-se isso como utilidade imediata.
Envolvimento	Os adultos envolvem-se pessoalmente quando são levadas em consideração suas ideias prévias, suas preocupações, seus juízos etc.
Autonomia	Os adultos envolvem-se quando é levado em consideração seu desejo de autonomia e de estar na origem de sua própria aprendizagem.
Resistência	Os adultos resistem a aprender em situações que se percebem como impostas.
Motivação	Os adultos têm uma motivação interna para aprender; é preciso pensar em criar as condições que promovam o que já existe.
Confiança	Os adultos requerem confiança em atividades de formação nas quais seja demonstrado respeito e preocupação pelo que aprende.

Fonte: Vaillant e Marcelo (2012, p. 42).

Nesse sentido, é possível dizer que os saberes da docência se constituem como um aprendizado e desenvolvimento individual, uma vez que as ações formativas têm relação com o impacto que elas podem provocar na pessoa do docente, considerando suas crenças, seus valores e sentimentos. Mas também são compostos a partir das interações com um ambiente social e grupos de formação, inclusive tendo na atualidade um reforço significativo dos recursos tecnológicos disponíveis que

³¹ Tomo o termo “autoformação” na perspectiva de Vaillant e Marcelo (2012, p. 42) ao considerarem que essa denominação “[...] incide na autonomia, participação e liderança por parte do adulto que toma a iniciativa de aprender sozinho ou em grupo”. Assim, entendo a autoformação como um processo formativo construído por cada docente diante da sua prática profissional e seu percurso de vida que pode levá-lo a compreender melhor a si mesmo e ao ofício que desempenha.

favorecem a aprendizagem associada às redes sociais, podendo ocorrer em qualquer lugar, momento e com qualquer companhia, ampliando as possibilidades de aprender sobre a docência em situações formais e informais. Vaillant e Marcelo (2012) explicam que isso acontece porque nos conectamos e participamos de “comunidades de prática”, pessoas que se agrupam devido a interesses comuns e/ou porque buscam a resolução de problemas a partir da interação com outros sujeitos.

Os autores ainda destacam que a aprendizagem em grupo deve levar em consideração, independentemente de ser presencial ou virtual, (a) o contexto organizacional em que está inserida – como a cultura, o sistema de recompensas, as tarefas a realizar, os recursos de formação, a autonomia, etc.; (b) os limites das relações de um grupo com o seu contexto – quanto mais abertos e diferenciados, menor a identidade, e, quanto mais exclusivos, tendem a se isolar; (c) o desenvolvimento da equipe – análise do grupo com o passar do tempo, possibilitando a criação de normas e papéis que podem ser estruturais; (d) a eficácia do grupo – satisfação, participação, coesão, coordenação, disponibilidade para continuar, comunicação madura e resolução de problemas; e (e) a atuação – diz respeito à valorização de materiais produzidos pelo grupo por pessoas externas ao trabalho. Esses cinco aspectos também importam ao processo de constituição dos saberes da docência, tendo em vista que a aprendizagem contínua nas organizações como forma de trabalho beneficia a formação dos profissionais e permite que as instituições aprendam e melhorem em suas ações. Em seção posterior, discutirei melhor essa dimensão institucional da formação docente por meio da análise das propostas de formação continuada de professores das IES em estudo. Nesse momento, cabe apenas registrar a importância da dimensão organizacional no processo de formação e desenvolvimento profissional dos professores.

O reconhecimento do docente como um profissional do ensino valoriza a ideia de desenvolvimento profissional que, superando a concepção tradicional de justaposição entre a formação inicial e o aperfeiçoamento docente, cada vez mais se caracteriza como uma postura do professor de constante indagação e reflexão sobre o seu trabalho, formulação de perguntas e problemas, bem como a busca de soluções. Esse seria um processo artesanal, enquanto oposto à mecanização, que, conforme dito anteriormente, se dá de modo individual e coletivo, por meio de diferentes tipos de experiências, contextualizadas no espaço e tempo em que acontece o trabalho do docente e levando em conta as dimensões da vida pessoal e profissional.

3.1.1 OS SABERES NA FORMAÇÃO DOS DOCENTES PESQUISADOS: ELEMENTOS DE UMA CONSTRUÇÃO ARTESANAL

Numa analogia ao trabalho artesanal das rendeiras, diria que a constituição dos saberes docentes na perspectiva do desenvolvimento profissional ocorre com muitas “linhas”, de diversas “cores”, “tamanhos” e “espessuras”, que são distanciadas, aproximadas, entrelaçadas e, às vezes, até partidas. Há um “ponto” inicial e outros que vão sendo construídos de acordo com as intenções, os desejos, os conhecimentos, as habilidades, as condições e os recursos de que dispõe cada artesã/professor para compor sua “peça”. Nessa metáfora, seria tudo aquilo que o docente tem e faz para ir se formando e se desenvolvendo profissionalmente, ou seja, para se tornar um bom professor.

Trago, a seguir, uma fotografia que inspirou a analogia utilizada na reflexão do objeto de pesquisa a partir dos dados coletados. A imagem captou não só o bordado filé, típico do litoral nordestino e Patrimônio Cultural Imaterial de Alagoas, mas também o movimento da artesã ao construí-lo. Depois de confeccionar a rede, base da peça a ser bordada, as artesãs de filé esticam-na em um tear de madeira e iniciam o bordado com diferentes sequências de pontos e cores, que permitem inúmeras variações e fazem com que cada uma possa inovar em seu estilo e produzir peças com composições autênticas. Essa ação atenta e criativa dá vida e singularidade a cada produção, embora outras artesãs também possuam os materiais e as técnicas necessárias para realizar o trabalho. Em minha percepção, isso é muito semelhante ao processo construtivo do ser professor, especialmente quando falamos das formações de caráter institucional. Há aspectos comuns e necessários ao processo de formação e desenvolvimento docente, mas também há elementos individuais que fazem o percurso de cada professor ter sua peculiaridade.

Figura 1 – Artesã de bordado filé



Fonte: Lima (2016).

Foi nesse sentido que os professores dos cursos de licenciatura sujeitos desta pesquisa foram questionados a respeito dos saberes da docência no contexto da formação continuada oferecida pelas IES em que trabalham. Por meio de perguntas abertas, eles falaram a respeito dos problemas da prática docente tratados nas atividades formativas e indicaram os temas ausentes que deveriam ser abordados. Por meio de perguntas objetivas com espaço para escrita de complementação da resposta, esses professores deram informações sobre os temas da prática docente que os fazem buscar por formação, sobre a frequência de determinados saberes nas atividades formativas e sobre os resultados percebidos dessas formações no seu trabalho docente. As informações foram organizadas em tabelas, quadros ou gráficos e descritas na sequência para favorecer a análise dos dados. Em geral, a resposta de cada sujeito para uma pergunta continha informações diferentes. Assim, as respostas do conjunto de respondentes foram classificadas e, conforme semelhança semântica, agrupadas por temática.

As respostas dos professores a respeito dos problemas da prática docente que são tratados nas formações e que consideram mais pertinentes permitiram a identificação de 20 tópicos, sendo sete os indicados por mais de um respondente. Na tabela a seguir, em ordem decrescente de indicação, apresento os assuntos mais mencionados.

Tabela 3 – Tópicos mais mencionados quanto aos problemas da prática docente tratados nas formações

Tópicos mais mencionados quanto aos problemas da prática docente tratados nas formações	Quantidade de respondentes
Metodologias de ensino; Metodologias ativas; Estratégias docentes	13
Processos de avaliação da aprendizagem	10
Inovações tecnológicas e seu uso em sala de aula	8
Motivação/engajamento dos estudantes	7
Relacionamento interpessoal; Relação professor-aluno	5
EaD e ensino híbrido	3
Inclusão; Atendimento a estudantes com NEE	3

Fonte: A autora (2019).

Dos 53 respondentes, 13 mencionaram as metodologias de ensino, as metodologias ativas e/ou as estratégias docentes como problema da prática docente tratado nas formações e que consideram mais pertinente. O segundo tópico mais indicado, com dez respostas, referia-se aos processos de avaliação da aprendizagem. As questões relacionadas à inovação tecnológica e à motivação estudantil tiveram um quantitativo de registro aproximado, respectivamente oito e sete indicações. O relacionamento interpessoal e/ou a relação professor-aluno foi um problema mencionado em cinco respostas. Em menor frequência, sendo três indicações em cada tópico, estava a EaD e ensino híbrido e a problemática da inclusão e/ou atendimento a estudantes com NEE.

Entre as menções sobre metodologias de ensino, um pouco mais da metade (sete) fazia referência específica às metodologias ativas e a resposta de uma docente se destacou entre as outras. Ela disse:

Observo que muitos professores de licenciatura (não a pedagogia) buscam por metodologias diferenciadas de trabalho. Parece que as "técnicas" e metodologias ativas têm preferência. Assim, penso que embora se critique a didática técnica é preciso focar de forma crítica mas oferecer essa formação. (Professora 37).

As indicações acerca dos processos de avaliação da aprendizagem mencionavam o planejamento da avaliação, a coerência na elaboração de atividades avaliativas com as aulas realizadas e a mensuração adequada da aprendizagem dos estudantes como dilemas da prática docente.

Em uma das respostas sobre a motivação e o engajamento dos estudantes foi indicado que há atividades formativas que abordam o interesse por parte dos discentes quanto aos conteúdos trabalhados. Porém, um professor indicou esse ponto como pertinente, mas que “Pouco tem sido tratado. Quando se trata, discute-se o desinteresse dos estudantes na aprendizagem, dificultando a prática docente” (Professor 50).

As respostas sobre inovações tecnológicas e seu uso em sala de aula traziam inquietações acerca da aplicação das novas tecnologias no ensino e, em alguns casos, utilizou-se a expressão “tecnologias educacionais”. Em uma menção desse tópico, o Professor 38 ressaltou que muitos dos seus colegas professores se interessaram por um curso sobre preparação de *slides* interativos e registrou que cursos como esse acontecem de forma esporádica e que os mais frequentes versam sobre leis e serviço público.

Os aspectos referentes ao relacionamento interpessoal foram citados especificando a relação professor-aluno. As expressões EaD e ensino híbrido apareceram sempre juntas nas respostas e uma das menções destacava a didática e o desenvolvimento de materiais para a docência nesses formatos. O tópico relativo à inclusão mencionava, algumas vezes, o atendimento a estudantes com NEE.

Outros tópicos observados como problemas pertinentes tratados nas formações, com uma única menção entre as respostas, parecem significativos para compreender a constituição dos saberes da docência a partir das atividades formativas. Foram sinalizados os problemas com: (a) o desenvolvimento da aprendizagem significativa por parte dos estudantes; (b) os processos de *feedback*; (c) a evasão; (d) a mudança no perfil dos novos ingressantes na universidade; (e) a gestão da classe; (f) os estágios desenvolvidos nas escolas públicas; (g) o currículo e a avaliação por competências; (h) a familiarização com pesquisas no campo da educação e ensino; (i) os aspectos relacionados à gestão/administração; (j) a saúde dos colaboradores da instituição; (k) os aspectos de ordem filosófica e sociológica da atividade de ensino; (l) as questões históricas, políticas e epistemológicas da Ciência, considerando que as diferentes visões alteram as metodologias comumente empregadas. E, por fim, uma professora afirmou que o problema tratado na formação é sobre “O não reconhecimento da valorização profissional [...]” (Professora 13)

Essas temáticas tratadas nas formações e consideradas mais pertinentes pelos sujeitos da pesquisa dão indícios de que os formadores dos futuros professores estão

preocupados com aspectos mais práticos da docência, dos saberes necessários para realizar o trabalho de ensino com resultados consequentes na aprendizagem dos licenciandos. Mas também apontam um olhar sensível aos aspectos contextuais da prática docente, percebendo implicações macro e microsociais em sua atividade, como as concepções históricas, filosóficas, políticas e sociológicas sobre o ensino e as possibilidades metodológicas diversas para se aplicar no processo de ensino e aprendizagem.

Na pergunta referente aos temas ausentes, mas que os professores consideravam importantes e necessários de serem abordados nas atividades de formação continuada na universidade, foi possível identificar 28 assuntos, sendo 12 mencionados por mais de um respondente, conforme apresento na Tabela 4.

Tabela 4 – Temas mais citados como ausentes e que deveriam ser abordados nas formações

Temas mais citados como ausentes e que deveriam ser abordados nas formações	Quantidade de respondentes
Acessibilidade e inclusão	9
Métodos e metodologias de ensino; Metodologias ativas	9
Processo de avaliação da aprendizagem	8
Inovações tecnológicas e o ensino	6
Relacionamento interpessoal; Relação professor-estudante	5
Condições de trabalho e carreira	5
Gestão do tempo	3
Temas transversais; Relações Étnico-Raciais	2
Ética; Princípios éticos da instituição	2
Motivação estudantil	2
Aprendizagem por competências	2
Atualização das áreas	2

Fonte: A autora (2019).

Com nove indicações cada um, os temas sobre acessibilidade e inclusão e sobre métodos e metodologias de ensino foram mais valorizados pelos respondentes como pontos ausentes nas formações, mas que deveriam ser abordados. Num quantitativo próximo, com oito registros, apareceu o tema acerca do processo de avaliação da aprendizagem. Em seguida, as questões sobre inovações tecnológicas e o ensino tiveram seis indicações. Com cinco menções cada uma, apareceram as temáticas sobre relacionamento interpessoal e sobre as condições de trabalho e

carreira. Respostas referentes à gestão do tempo foram sinalizadas por três docentes. E, cada um com duas indicações, foram mencionados os temas transversais e relações étnico-raciais, as questões relativas à ética e princípios éticos da instituição, a motivação estudantil, a aprendizagem por competências e a atualização das áreas.

No tema a respeito de acessibilidade e inclusão, alguns respondentes mencionaram o atendimento aos estudantes com necessidades específicas e a importância de se considerar a inclusão nas suas diferentes formas. Uma docente registrou que não é abordada, mas deveria, “A inclusão efetiva de estudantes em sala de modo que possam aprender diante de suas necessidades” (Professora 48).

O tema métodos e metodologias de ensino envolveu ainda as referências à ausência de reflexões sobre a prática docente. Teve em mais da metade (cinco) a indicação de metodologias ativas e algumas vezes trouxe a preocupação sobre o novo *design* da sala de aula. Em uma das menções, o respondente afirmou: “Os cursos sobre metodologias ativas são necessários. Além disso, o tema da organização da sala de aula de modo a criar um ambiente previsível e acolhedor [...] são mais urgentes” (Professor 38).

Esse mesmo docente também mencionou em sua resposta a urgência de as formações tratarem sobre “Como realizar avaliações (não apenas exames), como elaborar questões com base em critérios claros” (Professor 38). Essa menção e outras sobre novas formas de avaliar e avaliação qualitativa compuseram o tópico processo de avaliação da aprendizagem.

O tema inovações tecnológicas e o ensino abarcou as respostas sobre o uso de TICs no contexto educacional e práticas pedagógicas diante das novas tecnologias. No tema a respeito de relacionamento interpessoal, apareceram menções à relação professor-estudante e à unidade entre professores. A resposta transcrita a seguir chamou a atenção por fazer um destaque explicativo da ausência, mas da necessidade, de se tratar esse assunto. Dizia:

Relações interpessoais (abominamos a ideia de que a instituição de ensino superior pública deva ser gerida como uma empresa, mas no fim das contas é o que somos... não uma empresa comum, pois tratamos de saberes (nossos produtos valiosos), daí a noção de que o trabalho voltado as relações interpessoais, como se faz em empresas, seria interessante. (Professora 41).

Essa respondente também fez referência ao tema condições de trabalho e carreira, mencionando a ausência de formações sobre bem-estar no trabalho. Esse tópico incluiu ainda menções sobre quem cuida do professor, a motivação docente e o apoio emocional no contexto de alta demanda de trabalho.

As referidas respostas em destaque levantam a questão da institucionalização da formação continuada para docentes do ensino superior na linha do desenvolvimento profissional, entendido como

[...] um processo contínuo, sistemático, organizado, envolvendo tanto os esforços dos professores em sua **dimensão pessoal e interpessoal como a intenção concreta, por parte das instituições nas quais trabalham**, de criar condições para que esse processo se efetive, possibilitando, assim, a construção de sua professoralidade. (ISAIA; BOLZAN, 2007, p. 164-165, grifo nosso)

O tema gestão do tempo envolveu igualmente as respostas acerca da desburocratização do ensino e a “Gestão da carga [horária] fora de sala para preparo e correção das atividades, dentro dos diferentes contextos” (Professora 10). Em uma das respostas sobre temas transversais, foi especificada a necessidade de se tratar as relações étnico-raciais, e no tema acerca da ética foi mencionada a ausência de formações sobre os princípios éticos da instituição.

A motivação estudantil também foi mencionada como necessidade de se abordar aspectos “Relacionados à motivação (psicológica) do estudante em cursar uma graduação” (Professor 5) e ao “Interesse por parte dos alunos quanto ao futuro profissional” (Professora 30). O tema aprendizagem por competências teve o destaque de uma das menções trazer o seguinte questionamento: “O perfil do estudante universitário sul-americano é compatível com a aprendizagem por competências?” (Professor 16). Ao fazer referência à atualização das áreas, uma respondente mencionou a atualização e o aprofundamento de temas relativos aos conteúdos específicos da sua área de atuação.

Outros temas considerados ausentes nas formações, mas que deveriam ser abordados foram identificados apenas uma vez entre as respostas. Essas indicações apontavam a necessidade de se tratar os seguintes temas: (a) Abordagem crítica, como, por exemplo, conhecer a metodologia de Paulo Freire; (b) História da educação, ou seja, métodos analisados dentro de um viés histórico-crítico; (c) Metodologia da pesquisa e do ensino; (d) Fundamentos e Práticas de Lazer e Cultura; (e) Saberes de

natureza pedagógica e didática (aspectos históricos, psicologia da educação etc.); (f) Tramas Conceituais; (g) Docência compartilhada; (h) Quantidade X qualidade do ensino-aprendizagem; (i) Construção de um currículo e trajetórias de formação dos estudantes de maneira diversificada e mais articulada aos movimentos de construção atual da sociedade; (j) Situações de mediação de conflito em sala de aula; (k) Fundamentos teóricos sobre o papel da universidade; (l) Formação política; (m) Sexualidade; (n) Situação emocional para o desenvolvimento da aprendizagem do estudante; (o) Didáticas da aprendizagem diante do contexto educacional globalizado; e (p) Interdisciplinaridade.

O conjunto dos temas indicados como ausentes nas formações evidencia o impacto das questões sociais emergentes na ação docente, especialmente quando o formador lida com elas percebendo que sua prática se torna referência para a atuação do estudante, futuro professor. Há certa probabilidade de que as ações afirmativas e políticas públicas de inclusão implementadas no Brasil nos últimos anos³² tenham deixado mais latentes as fragilidades das IES. As condições de estrutura física, organizacional e pedagógica ainda não estão a contento para atender um público de estudantes, professores, funcionários e demais usuários que antes quase inexistia no contexto do ensino superior. As pessoas com deficiência, de grupos raciais ou étnicos desprestigiados socialmente, com situação socioeconômica precária, são exemplos de sujeitos que passaram a frequentar a universidade em maior número ou se tornaram mais perceptíveis no cotidiano acadêmico.

Zabalza (2004), ao discorrer sobre o processo de massificação da universidade em nível global e sobre os impactos das novas tecnologias da informação e da comunicação, faz uma advertência sobre o risco da conseqüente redução e empobrecimento das formas de contato entre professores e estudantes que compromete o papel do docente como formador e não apenas como professor qualificado. Essa possível condição é cabível para a docência em qualquer área de formação profissional, mas parece mais sensível na formação de professores devido a seu impacto na constituição da identidade docente dos licenciandos.

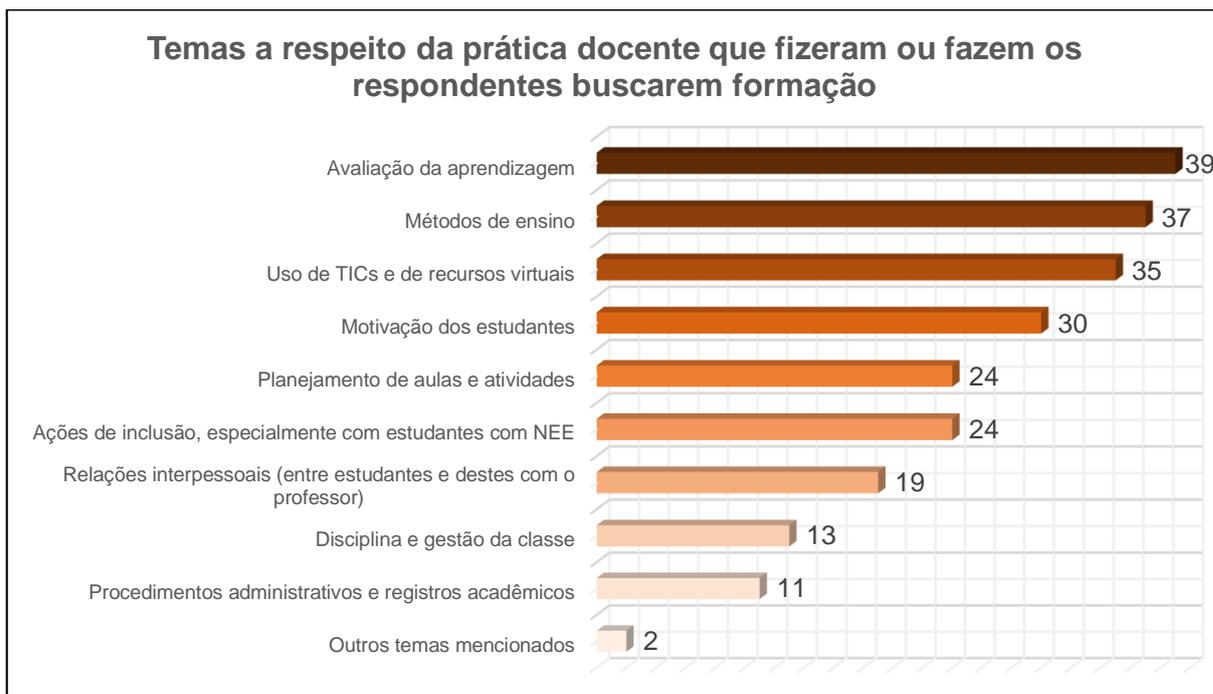
³² Como o Programa Universidade para Todos – PROUNI (BRASIL, 2005); O Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI (BRASIL, 2007), que, entre várias ações, possibilitou a abertura de novos *campi* em bairros onde se concentram camadas sociais mais baixas; a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015b); as políticas de cotas para negros, indígenas e egressos de escola pública etc.

Diante dessa nova conjuntura e em defesa do acesso à educação de qualidade social e da valorização dos professores, parece premente que os gestores institucionais e os docentes do ensino superior, em especial o formador de professores, reflitam criticamente sobre o trabalho pedagógico desenvolvido num contexto formativo que compreenda uma nova lógica de construção do conhecimento e dos saberes da docência. Nesse sentido, Imbernón (2009, p. 106) propõe atentar para o fato de que

Não é o mesmo transmitir-ensinar-normatizar que compartilhar, nem atualizar que ajudar-analisar, nem aceitar que refletir. Não é a mesma coisa explicar minha teoria e minha prática como formador(a), do que ajudar a descobrir a teoria implícita das práticas docentes. A formação move-se sempre entre a dialética de aprender e desaprender.

Esse processo de aprendizagem carregado de dúvidas e mudanças de práticas, entendido pelo autor como desaprender, perpassa também pela procura de atividades formativas de cada docente, conforme interesses e necessidades de seu trabalho. Assim, na pergunta seguinte, solicitei aos professores que indicassem os temas a respeito da prática docente que os fizeram ou fazem buscar formação, independentemente de ser oferecida pela universidade em que trabalham ou não. No Gráfico 11, apresento o quantitativo de respondentes que indicaram cada um dos temas listados. As respostas parecem alinhadas ao que relataram anteriormente, acerca dos tópicos que são tratados e os que estão ausentes nas atividades formativas das IES às quais estão vinculados, destacando-se que, entre os outros temas mencionados, foi relatada a busca por ampliação do repertório e reflexão sobre a própria prática docente.

Gráfico 11 – Temas a respeito da prática docente que fizeram ou fazem os respondentes buscarem formação



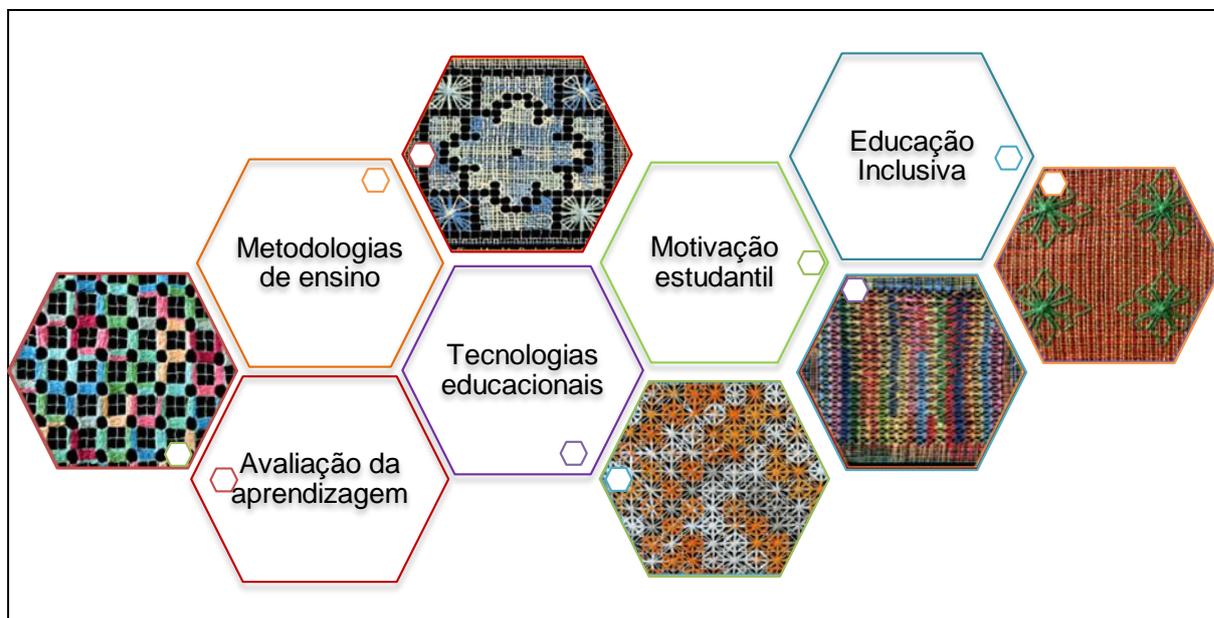
Fonte: A autora (2019).

O tema a respeito da prática docente que fizeram ou fazem os respondentes buscarem formação que obteve o maior número de indicações foi a avaliação da aprendizagem, com 39 respostas. Em seguida, com menos duas indicações cada um, apareceram os métodos de ensino (37 respostas) e o uso de TICs e de recursos virtuais (35 respostas). O tema motivação dos estudantes foi indicado por 30 respondentes, seguido por planejamento de aulas e atividades e por ações de inclusão, especialmente com estudantes com NEE, ambos com 24 indicações. Em 19 respostas foi indicada a procura por formação sobre relações interpessoais (entre estudantes e destes com o professor). Apareceram em menor frequência os temas disciplina e gestão da classe, com 13 indicações, e procedimentos administrativos e registros acadêmicos, com 11 indicações. Como já foi dito, dois professores acrescentaram suas respostas indicando no item outros: “Ampliação do repertório e reflexão sobre a própria docência” (Professora 36) e “Prática docente” (Professor 2).

Ao cruzar as respostas dos professores em relação às três perguntas mencionadas anteriormente, é possível identificar cinco temáticas comuns que são citadas de forma mais frequente e que parecem ter pertinência para a atuação docente dos formadores de professores. Logo, sinalizam certa necessidade de atenção aos

temas no processo de desenvolvimento desses profissionais. Essas temáticas são apresentadas na figura a seguir.

Figura 2 – Temáticas consideradas mais pertinentes para as formações



Fonte: A autora (2019).

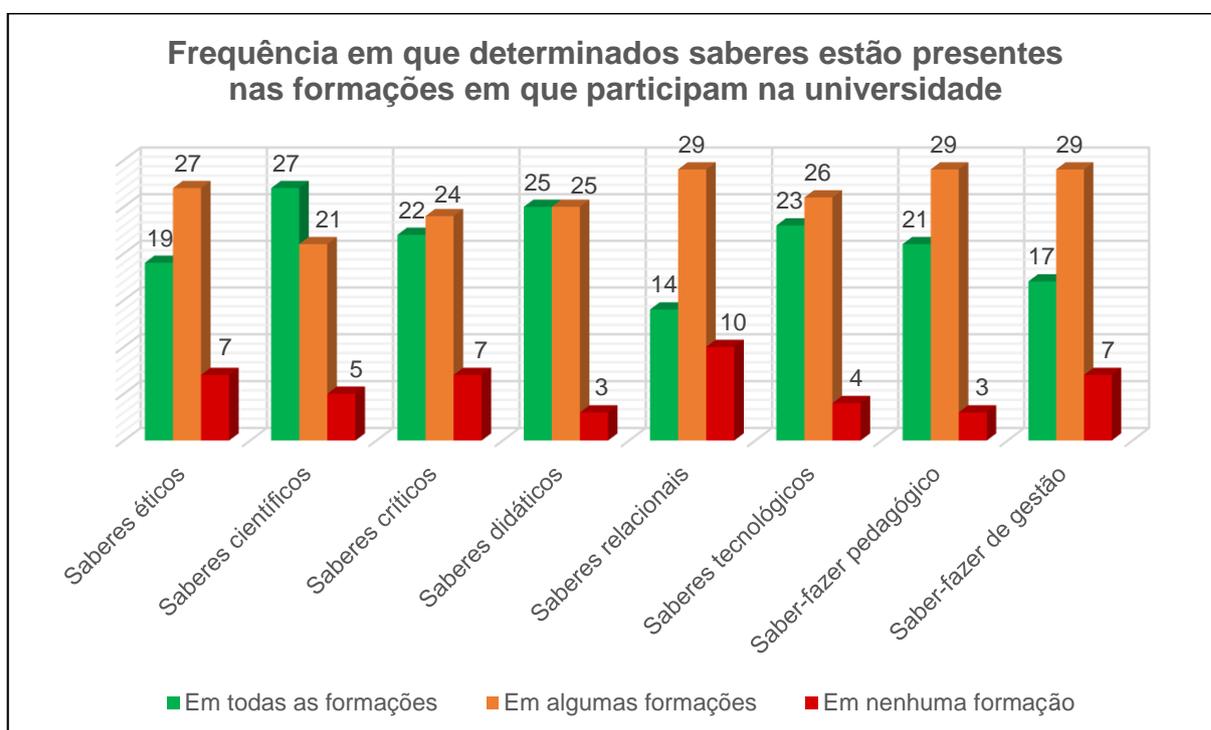
As indicações dos temas presentes, ausentes e aqueles que fazem os docentes buscarem por formação destacaram em seu conjunto a temática das (a) metodologias de ensino como a mais frequente, seguida pela (b) avaliação da aprendizagem, depois pelas (c) tecnologias educacionais, posteriormente pela (d) motivação estudantil e, sendo a quinta mais mencionada, a (e) educação inclusiva. Rodrigues e Esteves (1993) também encontraram as questões relacionadas aos métodos e técnicas de ensino e de avaliação e às novas tecnologias educativas entre as motivações e necessidades pessoais mais mencionadas por professores portugueses do ensino secundário em relação à formação contínua.

Isso permite notar que tais temáticas se apresentam tanto na formação dos professores do ensino superior quanto da educação básica. E, desta feita, os momentos formativos se materializam como um processo complexo para os docentes das licenciaturas, porquanto é demandada desses docentes a reflexão dos temas em sua prática pedagógica e, de igual modo, a sistematização do ensino dos mesmos aos futuros professores. A experiência com a docência na educação básica pode auxiliar o professor formador com o ensino e a vivência prática acerca dos referidos temas, mas não significa garantia de uma ação docente altamente qualificada, pois

isso exige que essa experiência seja explicitamente considerada e discutida, inclusive nas formações de caráter institucional. A pesquisa de Fragelli (2016) sobre a qualificação do ensino pela experiência docente dos professores com formação em licenciatura também sinaliza essa preocupação em tornar os saberes advindos da experiência explícitos no processo formativo dos docentes do ensino superior.

A pergunta do questionário sobre quais são e com que frequência determinados saberes são tratados nas atividades formativas das universidades em que os respondentes trabalham deixou explícito que todos os oito saberes listados estão presentes nas formações, mas com frequências diferenciadas, conforme apresento no Gráfico 12.

Gráfico 12 – Frequência em que determinados saberes estão presentes nas formações em que participam na universidade



Fonte: A autora (2019).

Quando contabilizada a frequência em todas as formações, foi mais perceptível a presença dos saberes científicos (27 indicações), seguida dos saberes didáticos (25 indicações) e dos saberes tecnológicos (23 indicações). Entre os mais percebidos em algumas formações, estão os saberes relacionais, o saber-fazer pedagógico e o saber-fazer de gestão (29 indicações cada um). Mas ainda cabe pontuar que os saberes éticos (27 indicações), os saberes críticos (21 indicações) e os outros seis já

mencionados também estão presentes em algumas formações porque, nessa frequência, todos eles tiveram os mais altos indicadores.

A análise desses dados em conjunto com as temáticas consideradas mais pertinentes demonstra certa conexão entre as respostas dos professores. A elevada percepção da presença dos saberes científicos (que são aqueles relativos ao conhecimento historicamente produzido que é objeto de ensino) parece alinhada ao interesse com as temáticas referentes às metodologias de ensino e ao processo de avaliação da aprendizagem, pois envolvem saberes específicos de cada área que delimitam e/ou diferenciam o processo de ensino e de aprendizagem. O mesmo cabe para a percepção constante dos saberes didáticos (que envolvem as concepções sobre ensino, aprendizagem, planejamento, metodologia, avaliação etc.). A visibilidade dos saberes tecnológicos (relativos aos saberes docentes necessários à utilização das tecnologias digitais nos processos de ensino e de aprendizagem) ratifica, de modo equivalente, a presença da temática tecnologias educacionais entre as cinco de maior pertinência para a formação e desenvolvimento profissional docente.

Os saberes relacionais (entendidos como indicadores dos processos de convivência entre docentes e estudantes, postura em aula, tom de voz etc.), apesar de serem os mais percebidos em algumas formações (29 indicações) e em nenhuma formação (10 indicações), vinculam-se às preocupações indicadas nas respostas às perguntas anteriores a respeito dos relacionamentos interpessoais, que salientam a relação professor-estudante. A sensibilidade para com esses saberes é latente entre os sujeitos da pesquisa e estão entre os menos percebidos quando da frequência em todas as formações (14 indicações).

O saber-fazer pedagógico (que trata da relação entre a teoria e a prática das ações educativas intencionais e sistematizadas) e o saber-fazer de gestão (que é relativo à organização do processo de ensino: controle do tempo, recursos, trabalho coletivo etc.) parecem igualmente alinhados às metodologias de ensino e ao processo de avaliação da aprendizagem referidos como temas mais pertinentes.

Martins (2003) ajuda a pensar nesse saber-fazer pedagógico a partir da análise da relação entre teoria e prática na formação do professor do ensino superior numa dimensão mais articulada e coletiva. Para isso, a autora propõe quatro princípios orientadores: (1) um modelo mais aberto de construção de novas práticas que supere a prescrição; (2) em vez de transmissão, produção do conhecimento pela via

pesquisa-ensino; (3) ter as relações pedagógicas enquanto relações sociais mais coletivas e solidárias; e (4) considerar a relação conteúdo-forma numa perspectiva de causalidade complexa e não a linearidade causa-efeito. Nessa proposta, os docentes sistematizam a prática pedagógica desenvolvida nas instituições, analisam-na criticamente e propõem novas práticas se colocando como agente ator e autor do processo e do conhecimento decorrente do mesmo, o que “[...] favorece ao indivíduo um desenvolvimento em função daquilo que ele é e não [apenas] daquilo que os outros querem que ele seja” (MARTINS, 2003, p. 11).

Nessa mesma direção, Cunha (2014a) defende que a formação dos professores, na condição de adultos que aprendem, favoreça a capacidade desses atores de produzirem seus próprios conhecimentos no contexto das organizações, considerando as expectativas e regulações objetivas e simbólicas desse espaço/lugar da formação. E, valorizando a dimensão do trabalho coletivo na carreira docente universitária, reforça a necessidade de rompimento com práticas tradicionais, como a dicotomia entre conhecimento específico e pedagógico, possibilitando ter

[...] um professor que dialogue com seus pares, que planeje em conjunto, que exponha suas condições de ensino, que discuta a aprendizagem dos alunos e a sua própria formação; um professor que transgrida as fronteiras de sua disciplina, que interprete a cultura e que reconheça o contexto em que se dá seu ensino e no qual sua produção acontece. (M. I. CUNHA, 2007, p. 18).

Alguns professores complementaram suas respostas indicando outros saberes percebidos nas formações que reforçam o que já havia sido mencionado nos oito saberes listados e expressam que os componentes da docência para o formador de professores estão para além das ações de ensino. Foram indicadas como frequentes em todas as formações: (a) as metodologias ativas como inovação pedagógica e (b) a inter-relação entre a tríptica dimensional Pessoa-Profissão-Prática, que reforçam o que já estava respondido. Em algumas formações apareceram: (c) os saberes da experiência cultural e lazer e (d) os saberes étnico-raciais. Ainda como respostas complementares, foram feitas indicações de saberes presentes em algumas formações que se destacaram das demais. Foram citados: (e) os saberes burocráticos (estatutos, normas e organização das atividades); (f) os saberes relativos à qualidade de vida do professor; (g) referências ao mercado de trabalho futuro para o discente; e (h) a dimensão extensionista da universidade.

Esta última foi indicada como presente em algumas formações por um professor e em todas as formações por uma professora, ratificando a atividade de extensão como pertinente à prática docente e, por isso, devendo fazer parte da formação. O Professor 50 registrou: "Saber-fazer social (extensão) - Envolvimento do docente e da Universidade no processo de ensino para além da sala de aula e da pesquisa, visto que as ações educativas ultrapassam a sala de aula, podendo atingir e beneficiar comunidades distantes". A outra docente disse: "Não sei se seria bem considerado pela ciência da educação um saber, mas as questões extensionistas também são bem pontuadas por aqui [IES pública estadual]" (Professora 41).

Ainda como respostas complementares, foram mencionadas como tendo nenhuma frequência nas formações: a (i) "Preparação desde cedo para o fim da carreira docente" (Professor 23) e (j) "Posturas e identidade profissional: compromisso ético e político com a atividade da docência, que remeta à prática de desenvolvimento contínuo, coletivo, autônomo" (Professor 24). Considero que essas indicações de outros saberes se aproximam, de certo modo, de alguns dos listados na pergunta, como os saberes éticos (referentes à orientação ética e sociopolítica na docência, bem como o posicionamento de educandos e educadores como cidadãos) e os saberes críticos (alusivos à análise e reflexão do trabalho docente e dos propósitos educativos).

Todavia, o que importa é poder ver que os professores têm clareza sobre os temas pertinentes e os saberes necessários a sua prática docente, sendo ambos condições para sua formação e seu desenvolvimento profissional. Numa referência à metáfora do trabalho das rendeiras, diria que esses saberes são como "linhas" que vão sendo entrelaçadas para compor um "bordado" com diferentes cores e pontos, que ora ficam sobressalentes e ora encobertos no percurso de vida e de trabalho dos docentes.

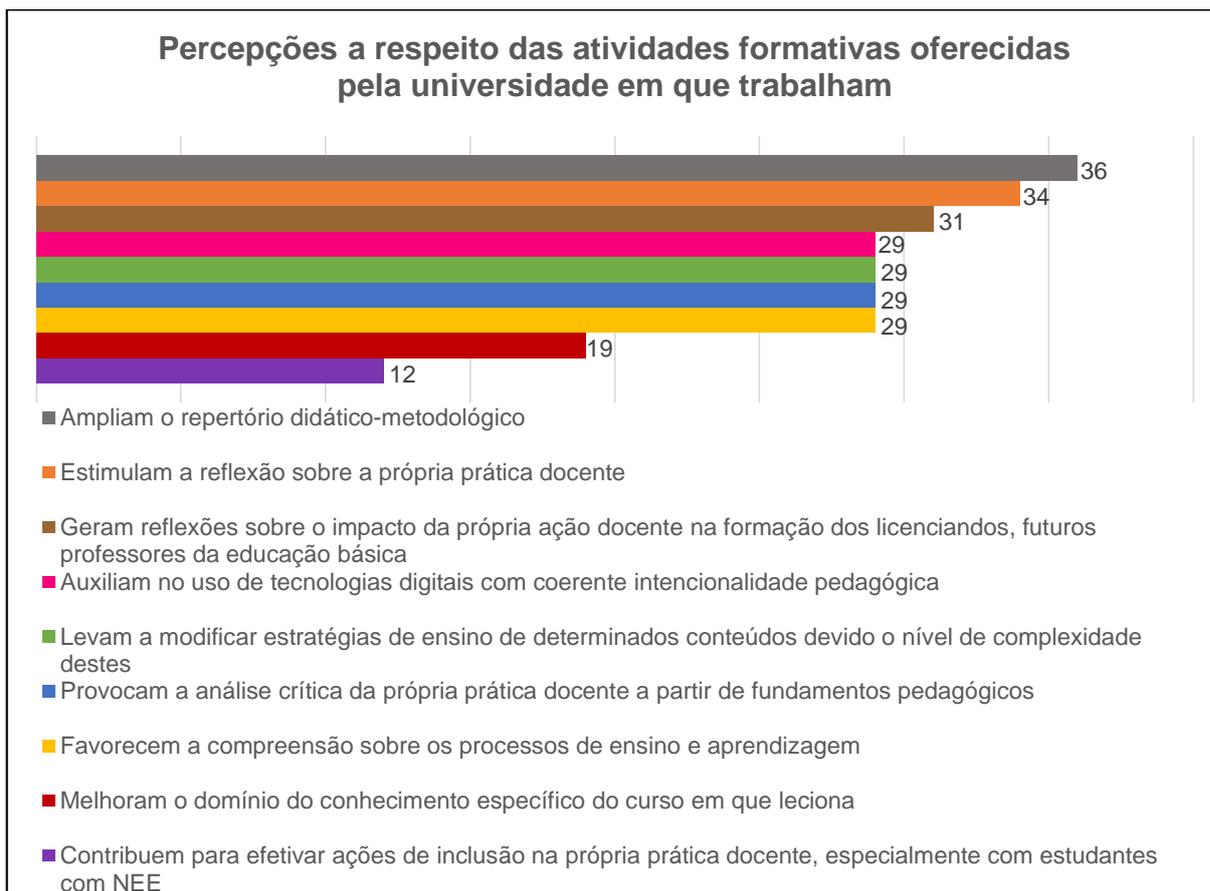
Talvez, o fato de um pouco mais de 60% dos respondentes terem entre 7 e 25 anos de atuação docente, considerando tanto a experiência da educação básica quanto da educação superior, interfira nas preocupações, nos interesses formativos e na percepção dos saberes inerentes à docência. Assim, segundo Huberman (2013), esses professores estão numa fase profissional com duas possibilidades de vivência: (1) aqueles com um percurso mais harmonioso estariam num momento de diversificação, ativismo, e (2) aqueles com um percurso mais problemático estariam num período de questionamento. Em geral, na diversificação, há entusiasmo e

motivação por parte dos docentes em experimentar e se envolver em novos projetos, há estímulo para novas ideias e comprometimento com atividades coletivas que fortalece a perspectiva de futuro na profissão. Já no questionamento, há dúvidas e inseguranças em relação ao exercício do magistério. A rotina monótona, permanentes situações de fracasso e desencantos com a profissão devidos a medidas políticas e/ou institucionais são alguns dos motivos que geram esse momento em que o professor se põe em questão.

Huberman (2013) alerta para o fato de que nem todos os professores com um mesmo tempo de serviço possam ser “enquadrados” numa determinada fase do ciclo de vida profissional. Os sentimentos, dilemas e desafios vivenciados pelos professores são influenciados pelas condições sociais e pelo contexto histórico em que estão inseridos, mas isso não impede a observação de características próprias de cada momento da carreira docente. Essa análise favorece a compreensão da ação docente em seu processo formativo e a proposição de programas de formação e desenvolvimento profissional que considerem as peculiaridades de cada etapa.

Na parte final do questionário, quando os respondentes deram informações sobre os saberes da docência, foi pedido que completassem a seguinte frase: “Ao participar das atividades formativas oferecidas pela universidade em que trabalho, eu percebi que elas...”. Cada professor poderia marcar mais de uma entre sete opções e ainda incluir outra resposta que achasse devida. O Gráfico 13 apresenta essas percepções e o número de sujeitos que indicaram cada uma.

Gráfico 13 – Percepções a respeito das atividades formativas oferecidas pela universidade em que trabalham



Fonte: A autora (2019).

A maior parte das percepções ultrapassou o percentual de 50% de sujeitos que as indicaram. Isso ocorreu quando 36 professores avaliaram que as formações ampliam seu repertório didático-metodológico; 34 disseram que elas estimulam a reflexão sobre a própria prática docente; 31 ponderaram que essas atividades geram reflexões sobre o impacto da própria ação docente na formação dos licenciandos, futuros professores da educação básica; e 29 docentes afirmaram que essas atividades formativas auxiliam no uso de tecnologias digitais com coerente intencionalidade pedagógica; levam a modificar estratégias de ensino de determinados conteúdos devido ao nível de complexidade destes; provocam a análise crítica da própria prática docente a partir de fundamentos pedagógicos; e favorecem a compreensão sobre os processos de ensino e aprendizagem. Com menor número de indicações, 19 professores avaliaram que as referidas formações melhoram o domínio do conhecimento específico do curso em que lecionam; e 12 disseram que

elas contribuem para efetivar ações de inclusão na própria prática docente, especialmente com estudantes com NEE.

Entretanto, alguns docentes apresentaram complementação das suas respostas que demonstram pontos de atenção às atividades formativas. O Professor 31 disse que, em sua maioria, as formações “Estão estagnadas no Paradigma Tradicional”. Outro mencionou que “Os cursos são sobre normativas em vigor no serviço público, educação financeira, como lidar com depressão, como se preparar para a aposentadoria. Os cursos [...] não tratam de formação docente” (Professor 37). A Professora 41 adicionou que as atividades formativas “Ratificam métodos e técnicas já utilizadas há bastante tempo com outros nomes ou com outros procedimentos de organização”. E a Professora 13 ressaltou que percebe todos os aspectos mencionados nas opções de resposta, mas que eles não estão em todos os processos.

Essas falas coincidem com as críticas de Zabalza (2004) que considera as dimensões profissional, pessoal e administrativa no papel do professor, mas entende que o enfoque instrumental, prescritivo e assistemático das propostas de formação continuada na universidade pode fragilizar o processo de desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes. Além disso, considera os prejuízos à própria instituição, enquanto uma organização inteligente cuja inovação está atrelada ao processo de aprendizagem que é capaz de instituir, em especial, quando essa aprendizagem ocorre a partir da valorização do seu espaço como locus formativo e de seus profissionais como atores e autores da sua realidade.

3.2 AS DIMENSÕES E OS PROCESSOS FORMATIVOS

A formação do docente universitário pode ser compreendida a partir das dimensões individuais e coletivas que alcança e dos processos vivenciados pelos professores, tanto no âmbito das instituições em que trabalham quanto nos espaços e ocasiões de autoaprendizagem (quando a iniciativa é do próprio docente).

Ao discutir sobre a formação do docente universitário, Zabalza (2004) aponta cinco questões básicas: (1) o sentido e a relevância; (2) o conteúdo; (3) os destinatários; (4) os agentes; e (5) a organização das propostas de formação. O autor propõe analisar essas questões como dilemas a serem enfrentados na atualidade e defende que é necessário ter uma posição de equilíbrio.

Assim, os dilemas do sentido e da relevância da formação (para quê?) se situam entre uma proposta que visa ao desenvolvimento pessoal dos docentes e o atendimento dos interesses e das necessidades institucionais; entre a participação obrigatória e a voluntária; e entre o envolvimento motivado pelo valor em si da formação, de interesse próprio dos professores, e pelo reconhecimento institucional com implicações na carreira docente.

Quanto ao conteúdo da formação (em quê?), os pontos de cautela estão entre uma proposta generalística (de caráter pedagógico) e uma específica (relacionada à disciplina ou área de conhecimento em que lecionam); entre a orientação para a docência e para a pesquisa; entre o foco no ensino e a atenção centrada na aprendizagem dos estudantes; e visando a uma formação voltada para as atividades de gestão que são atribuídas a alguns docentes.

A questão dos destinatários da formação (para quem?) envolve a conciliação das propostas indicadas aos docentes novatos e aos mais experientes; do atendimento aos professores associados e aos substitutos; e das diferenças culturais entre o corpo docente e o pessoal de administração e serviços.

Os dilemas referentes aos agentes da formação (quem deve ministrá-la?) abarcam a responsabilidade de lideranças políticas da instituição e dos próprios professores ou departamentos; a discussão sobre as competências dos formadores (com indicação de um perfil misto para as equipes que inclua profissionais com consistente formação pedagógica e outros com significativa experiência em disciplinas específicas); e o debate sobre a profissionalização dos formadores que permite definir e dar identidade à figura desse agente.

Por fim, quanto à questão da organização da formação (que modelos e metodologias são mais eficazes?), os aspectos de prudência aludem às modalidades baseadas nos indivíduos e nos grupos ou unidades funcionais; às iniciativas de curto prazo (atividades pontuais) e às de médio e longo prazo; à diversidade de modalidades e suas contribuições (por exemplo, aquelas fundamentadas na reflexão ou revisão da própria prática e na união das instituições formativas com os contextos reais de trabalho); aos modelos centralizadores e aos democráticos e participativos (que expõem o interesse institucional e individual nos processos formativos).

A dimensão individual e coletiva das propostas formativas é anunciada por Chantraine-Demilly (1992) ao debater sobre a eficácia da formação continuada e as características das estratégias menos eficazes. A autora argumenta que os modelos

mais eficazes têm, no plano individual, uma perspectiva afetiva e intelectual do encontro e, no plano coletivo, uma abordagem do tipo interativo-reflexivo. Ela justifica que esse enfoque provoca menor resistência à formação; distancia a prática da ideia de aplicação de um conjunto de saberes; e possibilita a criação de novos saberes profissionais, uma vez que as soluções pré-elaboradas, em sua maioria, não atendem apropriadamente os problemas enfrentados pelos professores. Por outro lado, os modelos menos eficazes se caracterizam pela incoerência na efetivação da estratégia de mudança, que pode se manifestar, por exemplo, entre a filosofia da formação e as ações institucionais de controle e avaliação. Também apresentam uma incoerência entre essa estratégia de mudança e a natureza da relação simbólica que impulsiona a prática da formação, como se observa na construção de um perfil, ou ideal-tipo, do bom professor.

No caso dos professores dos cursos de licenciatura, essas dimensões e até mesmo os dilemas da formação sofrem impacto e influenciam as propostas de formação inicial dos futuros professores. Passos (2018) expõe dados de pesquisas sobre os professores formadores e pondera que as mudanças relativas ao ensino superior no nosso país, como as políticas de ampliação do acesso à graduação, são pontos de partida para analisar a formação e o desenvolvimento profissional desses docentes. Além disso, destaca a necessidade de se discutir o papel dos contextos institucionais e as formas de trabalho dos professores formadores, ou melhor, as condições que possuem para exercer a atividade docente. Em suas considerações sobre as diferentes circunstâncias que posicionam as instituições frente aos cursos de licenciatura e aos respectivos professores formadores, a autora ressalta que

A esses profissionais é deixada a responsabilidade da formação dos futuros professores numa lógica de integração da teoria e da prática, bem como a dos componentes científicos e pedagógicos. Compreender e realizar essa integração se constitui num desafio para a instituição e deve ser incorporado em seu projeto institucional. [...] o atendimento a esse desafio tem se restringido às iniciativas individuais dos formadores evidenciando que as instituições não têm oferecido condições para a construção de espaços coletivos de trabalho para um processo de formação de formadores e para o desenvolvimento de pesquisas relacionadas à prática desses professores. (PASSOS, 2018, p. 104).

De fato, o processo formativo dos docentes das licenciaturas parece requerer uma percepção institucional de formação mais coletiva e colaborativa devido à

diversidade contextual desses cursos e à compreensão de que tais professores passam tanto pela aprendizagem da docência como pelo aprender a ensinar sobre ser professor. Bolzan, Powaczuk e Isaia (2018), em pesquisa sobre ser formador nas licenciaturas, evidenciam esses aspectos a partir de narrativas de professores formadores que manifestam o compartilhamento de saberes e fazeres em suas experiências de formação como potência das construções do ser docente nas licenciaturas. As autoras ainda apontam que

[...] os diferentes contextos e as oportunidades nos quais os professores/formadores têm possibilidades de se envolver, como ensino, orientação de estágios, PIBID, cargos de gestão, pesquisa, extensão, participação em diversas instâncias institucionais, implicam a aprendizagem da docência e possibilitam a [re]contextualização constante dos fazeres docentes, produzindo “novos” sentidos sobre a própria profissão. (BOLZAN; POWACZUK; ISAIA, 2018, p. 379).

Nessa perspectiva, as autoras advertem sobre a necessidade de a dinâmica institucional de cada universidade reconhecer o que contribui e dificulta as ações de ensino e os processos de formação. Para isso, salientam a importância de romper com culturas instituídas que setorializam as tomadas de decisão e a necessidade de potencializar a participação docente na gestão e nas diversas estruturas de organização institucional, possibilitando, assim, um alinhamento entre a dinâmica institucional e a pedagógica que tende a fortalecer os processos de tornar-se formador de futuros professores.

Altet, Paquay e Perrenoud (2003) discutem a profissionalização dos formadores de professores enquanto um processo de transformação. Num sentido mais clássico do termo, essa profissionalização seria a mudança de uma prática ocasional em um ofício, em uma profissão com o devido reconhecimento e formação específica. Com base em pesquisas e estudos de caso realizados no contexto de países europeus que possuem práticas de formação diversificadas, os autores registram que há marcante variação e heterogeneidade na profissionalização dos formadores de professores. Segundo eles, isso decorre da grande diversidade de tarefas e atividades que os formadores desenvolvem; de diferentes representações que possuem de sua identidade profissional; de múltiplos processos de transformação da função para a profissão “formador”, bem como do reconhecimento social do grupo profissional; e, por fim, das estratégias de formação que variam bastante de acordo com os sistemas

educacionais. Desse modo, os referidos autores ressaltam que a profissionalização não é uma aquisição, mas um processo que se constrói, que possui uma dinâmica em movimento.

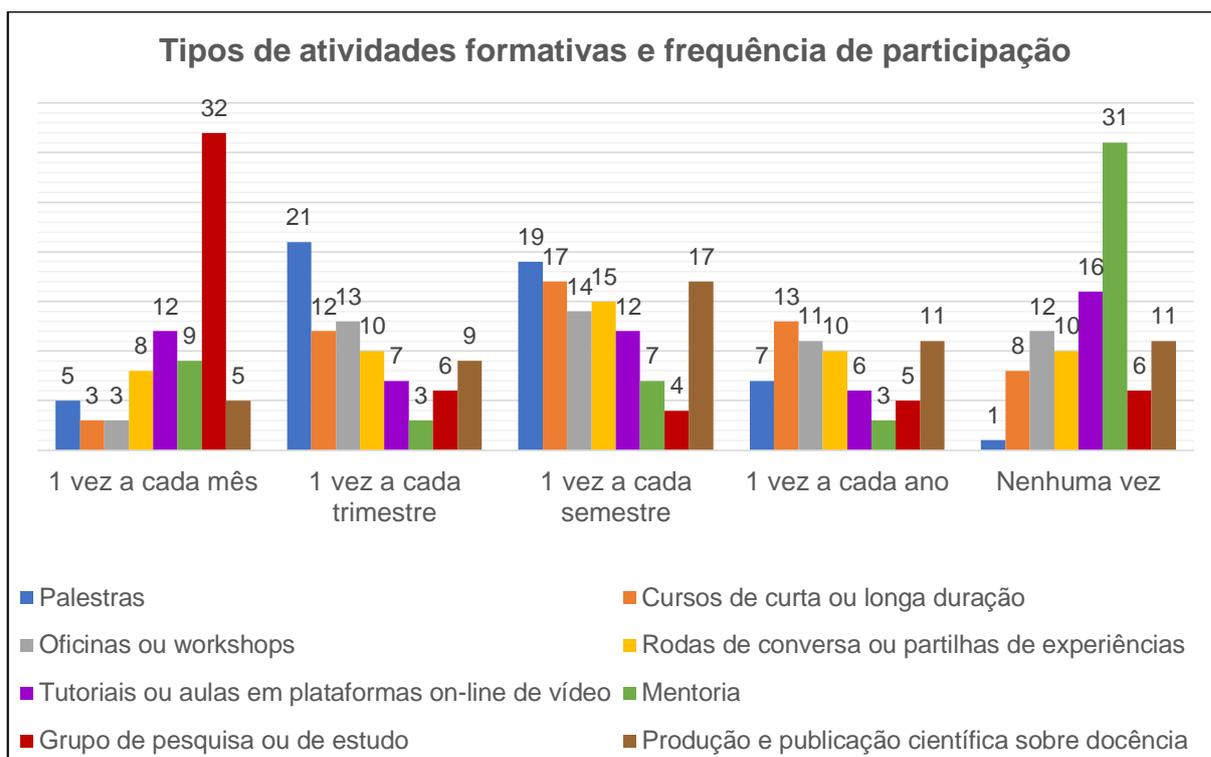
3.2.1 Os processos na formação dos docentes pesquisados: movimentos de uma construção artesanal

Enquanto na seção 3.1.1 me ative a apresentar os dados dos sujeitos da pesquisa acerca dos saberes da formação, nesta dei foco aos processos formativos apontados pelos docentes. Com base na metáfora do trabalho das rendeiras utilizada na análise das informações, a primeira seção possibilitou identificar as “linhas”, suas “cores”, seus “tamanhos”, suas “espessuras” e os “pontos” que constituem a “peça” da formação continuada dos professores dos cursos de licenciatura. Nesta segunda parte de apreciação dos dados, vislumbrei os processos formativos enquanto “movimentos” do “trabalho artesanal” de formação e desenvolvimento profissional desses docentes.

Para isso, contei com um bloco do questionário composto por dez perguntas objetivas, algumas com espaço para escrita de resposta complementar. A partir delas, obtive informações dos respondentes sobre: os tipos e a respectiva frequência de atividades formativas de que participaram; o modo de oferta e divulgação dessas formações; os aspectos implicados por essas atividades em suas vidas profissionais; os motivos que dificultam ou favorecem a participação deles; o atendimento das necessidades dos docentes; a pesquisa no processo formativo; e, por fim, a respeito do apoio de um professor mais experiente (mentor). Do mesmo modo que anteriormente, os dados foram organizados em gráficos ou tabelas e descritos em seguida para auxiliar a análise. Quando um mesmo sujeito deu respostas diferentes a uma pergunta, realizei a devida classificação e, conforme semelhança semântica das informações dos respondentes, agrupei por temática os dados de cada questão.

Na pergunta inicial desse bloco do questionário, solicitei que os professores indicassem a frequência com que participaram, nos últimos três anos, de cada uma das oito atividades formativas listadas. As respostas estão apresentadas no gráfico a seguir, reunindo, por frequência de participação, a quantidade de docentes que indicaram cada atividade.

Gráfico 14 – Tipos de atividades formativas e frequência de participação



Fonte: A autora (2019).

O Gráfico 14 permite observar que, na frequência de uma vez a cada mês, o grupo de pesquisa ou de estudo foi a atividade com maior número de participação (32). Esse quantitativo de indicações parece coerente com o fato de os encontros de grupos de pesquisa ou estudo nas IES terem o hábito de ocorrer quinzenalmente. A segunda atividade com mais participantes, com, pelo menos, uma vez a cada mês, foi assistir tutoriais ou aulas em plataformas de vídeo (por exemplo, o YouTube), com 12 indicações. Logo após, mas em número relativamente baixo (9), ficou a mentoria. Na frequência de uma vez a cada trimestre, a atividade mais indicada foi a participação em palestras (21), seguida pelas oficinas ou *workshops* e pelos cursos de curta ou longa duração que tiveram, respectivamente, 13 e 12 indicações.

As frequências de uma vez a cada semestre e uma vez a cada ano apareceram com certo equilíbrio quantitativo de participação nas oito atividades listadas. No semestre, as palestras obtiveram 19 indicações, os cursos de curta ou longa duração e a produção e publicação científica sobre docência foram indicadas por 17 docentes cada uma. Em um número aproximado seguiram as rodas de conversa ou partilhas de experiências (15), as oficinas ou *workshops* (14) e os tutoriais ou aulas em plataformas de vídeo (12). No ano, a atividade mais indicada foi a participação em

cursos de curta ou longa duração, com 13 respondentes. Em seguida, com 11 indicações cada uma, estavam as oficinas ou *workshops* e a produção e publicação científica sobre docência. Depois vieram as rodas de conversa ou partilhas de experiências (10), as palestras (7) e os tutoriais ou aulas em plataformas de vídeo (6). Os grupos de pesquisa ou estudo (5) e a mentoria (3) obtiveram os menores quantitativos de participantes no período.

A indicação de nenhuma vez foi liderada pela atividade de mentoria, com 31 docentes. Posteriormente, com 16 indicações, apareceram os tutoriais ou aulas em plataformas de vídeo e as duas atividades seguintes foram as oficinas ou *workshops* (12) e a produção e publicação científica sobre docência (11). Vale destacar que o maior número de indicações nessa frequência corresponde ao segundo maior quantitativo de docentes no conjunto de respostas da pergunta. Esse dado e o fato de a mentoria estar entre as menos indicadas em quase todos os demais períodos demonstram a escassa presença dessa atividade na formação dos professores do ensino superior. Com isso, perde-se a oportunidade de fortalecer a dimensão do trabalho coletivo na carreira docente nesse nível educacional, especialmente aos iniciantes no magistério superior.

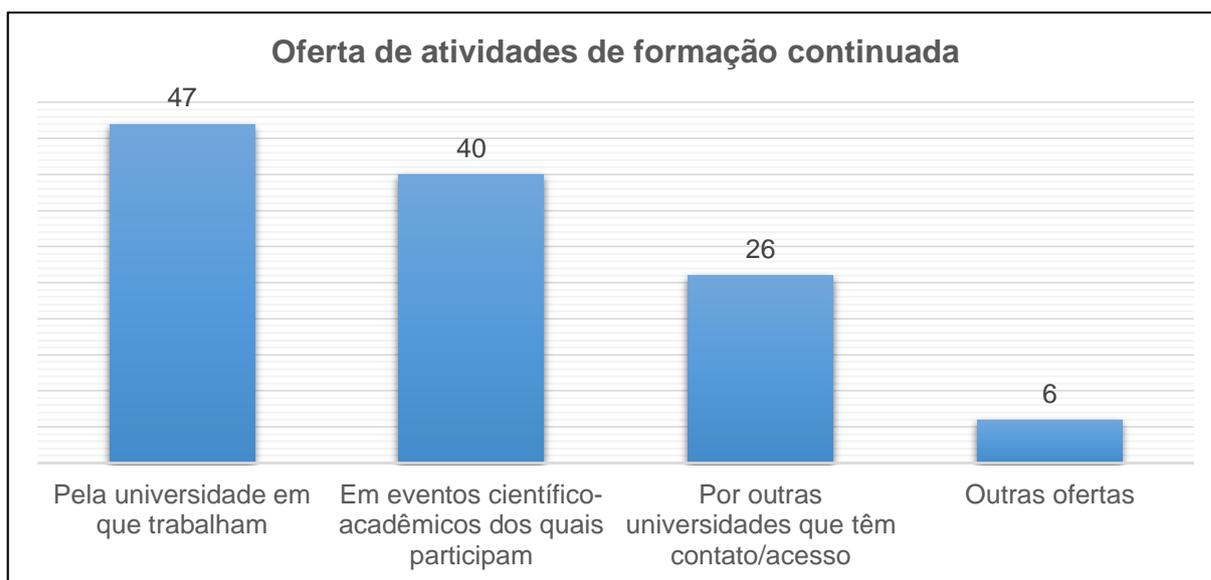
Apesar de estabelecida em muitos países como uma estratégia formativa para a inserção profissional de docentes, a mentoria não é uma prática comum na realidade brasileira. Marcelo Garcia (1999) e Vaillant e Marcelo (2012) registram que o mentor, enquanto um profissional mais experiente, pode auxiliar os professores iniciantes em suas necessidades emocionais, sociais e intelectuais; portanto, precisa ter êxito comprovado em suas aulas, ser flexível e aberto a novas experiências, saber interagir com pessoas de personalidades diversas, além de ter habilidade para ensinar e compartilhar ideias com os colegas, entre outras características.

Entretanto, ter a figura do mentor num programa institucional de formação docente exige uma mudança de política de formação e mesmo de cultura. Trata-se de reconhecer a experiência como conhecimento formador e também de aceitar parcerias profissionais para além das questões pessoais. Infelizmente, a delegação de responsabilidades desafiadoras para os iniciantes ou as que os experientes não desejam mais realizar são situações corriqueiras no nosso contexto escolar e universitário. Os encontros entre professores mais experientes e iniciantes podem estabelecer uma relação de confiança e comunicação positiva que favoreça e

qualifique a formação continuada e o desenvolvimento profissional dos docentes. Isso exigiria a revisão dos programas de formação de professores.

Na pergunta seguinte do questionário, os professores disseram como se dá a oferta de atividades de formação continuada das quais participam, conforme apresentado no Gráfico 15. A maioria deles marcou mais de uma opção e alguns citaram outras maneiras em que essa oferta acontece.

Gráfico 15 – Oferta de atividades de formação continuada



Fonte: A autora (2019).

A formação continuada oferecida pela universidade em que trabalham foi a mais recorrente, com indicação de 47 docentes. Com um número aproximado, 40 sujeitos apontaram a participação em atividades formativas por meio de eventos científico-acadêmicos. Em seguida, a oferta por outras universidades com as quais os professores têm contato ou acesso foi o modo sinalizado por 26 respondentes. As outras ofertas de atividades de formação continuada citadas foram reunidas em quatro meios: (a) por formação autobiográfica, com indicação de referência ao que defende António Nóvoa; (b) pela rede municipal e estadual onde também trabalham; (c) pela internet e pelas mídias de livre acesso, como plataformas de educação e formação de professores; e (d) pelos projetos de extensão universitária em que estão envolvidos.

Em relação aos modos como os professores são avisados sobre as atividades de formação continuada da universidade em que trabalham, foi possível identificar

meios mais abrangentes e outros que parecem bem particulares. Segue gráfico com as respostas.

Gráfico 16 – Meios de informação das atividades de formação continuada



Fonte: A autora (2019).

Foi quase unânime, com 50 respondentes, a indicação do *e-mail* como modo de informação das atividades de formação continuada da universidade em que trabalham. Na sequência, de acordo com 34 docentes, o *site* da universidade é o meio pelo qual eles são informados sobre as formações. Para 33 professores isso ocorre em reuniões de gestão dos cursos em que lecionam, como os colegiados, encontros departamentais ou outros. Em menor proporção, foram indicadas por 26 sujeitos as redes sociais (Facebook, WhatsApp, Twitter, Instagram, YouTube etc.) e, com 24, as conversas informais com outros professores e/ou funcionários. Como resposta complementar, três professores indicaram, cada um, outra maneira como são informados sobre as referidas atividades: (a) por meio dos(as) alunos(as); (b) por procura no Google; e (c) por meio do vínculo que possui como professora do Programa de Pós-Graduação para Formação de Professores. Apesar de serem respostas particulares, parecem significativas para a reflexão sobre o alcance comunicativo das formações.

A opinião dos sujeitos a respeito de implicações das atividades formativas oferecidas pela universidade em que trabalham evidenciou alto nível de concordâncias e expressivas discordâncias quanto às afirmações propostas na pergunta. Na Tabela 5, apresento o número de professores por nível de opinião em cada afirmativa.

Tabela 5 – Implicações das atividades formativas oferecidas pela universidade em que trabalham

Implicações das atividades formativas oferecidas pela universidade em que trabalham	Níveis de opinião				
	Concordo totalmente	Concordo parcialmente	Sem opinião	Discordo parcialmente	Discordo totalmente
Recebimento de certificação das participações nas formações que são devidamente registradas no Currículo Lattes	35	13	1	1	3
Reconhecimento da prática docente pelos licenciandos como uma boa prática que serve de modelo para a atuação deles	27	21	4	1	0
Contribuição para avanço de nível na carreira docente	25	21	1	4	2
Melhorias salariais devido à participação nas formações, conforme regras institucionais	15	15	6	8	9
Atendimento às necessidades formativas pelas diferentes atividades oferecidas na formação continuada de docentes	10	25	4	10	4

Fonte: A autora (2019).

A maior parte dos professores assinalou concordância total ou parcial nas cinco afirmações exibidas. Contudo, foram três as declarações que obtiveram o quantitativo mais elevado das opções concordo totalmente e concordo parcialmente. Com anuência total, 35 sujeitos indicaram que as atividades formativas oferecidas pela universidade em que trabalham possibilitam ao professor o recebimento de certificação das formações que participa, sendo devidamente registradas no seu Currículo Lattes. Em seguida, para 27 professores, essas atividades corroboram para que a prática docente que realizam seja reconhecida pelos licenciandos como uma boa prática que serve de modelo para a atuação deles. E, de acordo com 25 respondentes, elas contribuem para o seu avanço de nível na carreira docente.

Já como parcialmente concordante, identifiquei 25 professores que consideram atendidas suas necessidades formativas pelas diferentes atividades oferecidas na

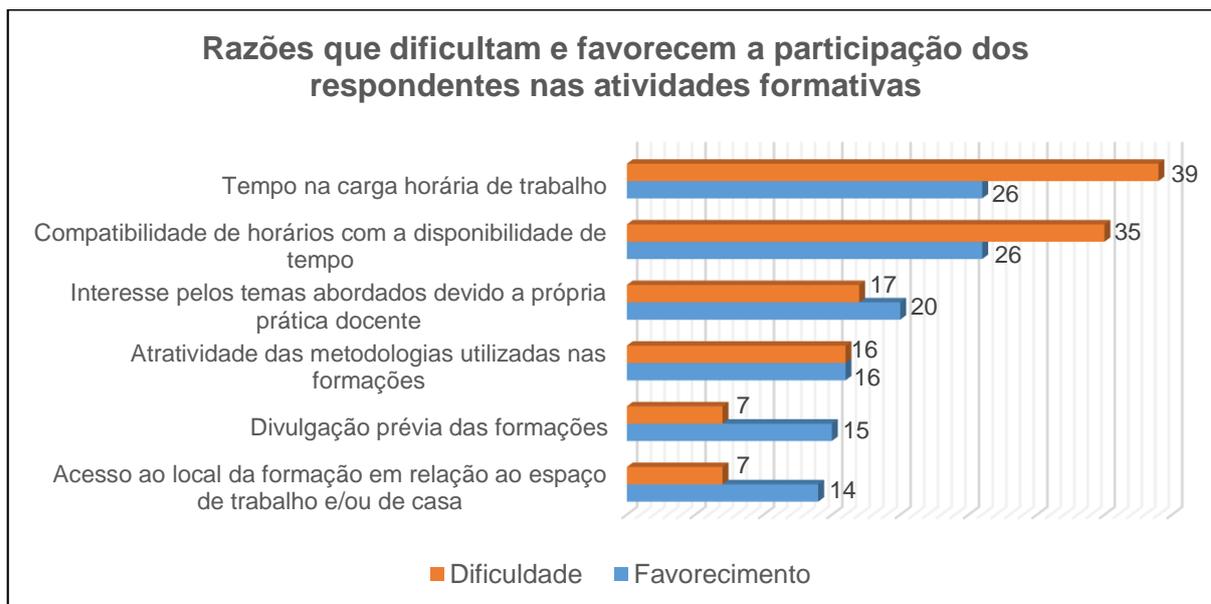
formação continuada de docentes. A seguir, ambas com 21 indicações cada, estão a concordância parcial de que as formações contribuem para o avanço de nível na carreira e a de que a prática docente que realizam é reconhecida pelos licenciandos como uma boa prática que serve de modelo para a atuação deles.

Com uma quantidade comum do nível de opinião concordo totalmente e parcialmente, 15 indicações cada, percebe-se que a participação dos docentes nas atividades formativas pode implicar em melhorias salariais, conforme regras de cada instituição. Porém, essa mesma afirmação possui um índice de discordância (8 parcialmente e 9 totalmente) que chama a atenção. Com configuração semelhante, destaca-se o número daqueles que discordam (10 parcialmente e 4 totalmente) da proposição de que suas necessidades formativas são atendidas pela formação oferecida aos docentes.

Os dados obtidos com essa pergunta dão indícios de que a valorização profissional decorrente das formações é percebida pelos professores. Todavia, está mais atrelada à vida acadêmica e à relação com os licenciandos. É possível que, no que tange especialmente ao atendimento das necessidades formativas, esses docentes estejam sendo relativamente ouvidos sobre o processo de formação continuada e de desenvolvimento profissional pelos quais passam nas IES em que trabalham.

Em duas perguntas distintas, questionei os respondentes sobre as razões que dificultam e as que favorecem a participação deles nas atividades formativas oferecidas pela universidade em que trabalham. Em cada pergunta, eles puderam selecionar quantas opções de resposta desejassem e ainda escrever outros motivos que considerassem necessário incluir. O Gráfico 17 traz a quantidade de professores que consideraram cada uma das opções listadas como dificuldade e o número dos que avaliaram como favorecimento.

Gráfico 17 – Razões que dificultam e favorecem a participação dos respondentes nas atividades formativas



Fonte: A autora (2019).

Entre as razões consideradas como dificuldades enfrentadas para participar das atividades formativas oferecidas pela universidade em que trabalham, a maioria dos respondentes indicou a escassez de tempo na carga horária de trabalho (39) e a incompatibilidade de horários com a disponibilidade de tempo (35). Em seguida, 17 professores disseram que os temas abordados nas formações pouco interessam à própria prática docente e, para 16, as metodologias utilizadas são pouco atrativas. Com um número menor de escolha, 7 indicações para cada um dos motivos, ficaram a ausência de ampla divulgação prévia das formações e o fato de os locais serem de difícil acesso e/ou distantes do espaço de trabalho e/ou de casa.

Como complementação de resposta, o Professor 50 disse não enfrentar dificuldades para participar das atividades formativas. A Professora 49 afirmou que o que dificulta é o perfil da pessoa que ministra os cursos. O Professor 31 completou que as formações não oferecem metodologias alternativas e inovadoras. O Professor 24 registrou que “As atividades promovidas privilegiam uma perspectiva paternalista, externalista e técnica da formação docente, ocorrendo de modo episódico, pontual”. E o Professor 38 apontou a dificuldade relativa à realização dos cursos de formação que nunca ocorrem nos *campi* do interior, apenas no central. Esse mesmo docente ratificou essa informação ao trazer na sua complementação de resposta acerca dos motivos que favorecem a participação o seguinte: “Não participo, porque os cursos,

quando ocorrem, são ministrados no campus central, o que dificulta voltar para o [...] [interior] e voltar para a sala de aula, bem como continuar a rotina de trabalho”.

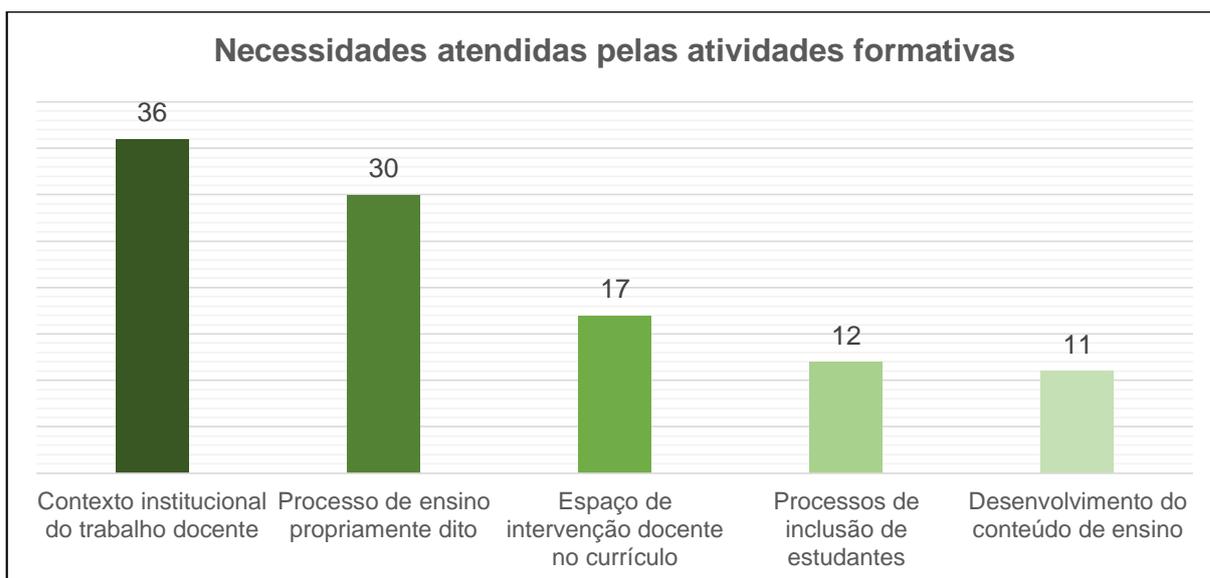
Entre as razões consideradas como favorecimentos à participação dos professores nas atividades formativas oferecidas pela universidade em que trabalham, a disponibilidade de tempo na carga horária de trabalho e os horários compatíveis com a disponibilidade de tempo ficaram como as mais apontadas, com 26 indicações cada uma. Por conseguinte, com menos da metade dos respondentes em cada um dos motivos, foram indicados que os temas abordados nas formações são de grande interesse para a própria prática docente (17); as metodologias utilizadas são bastante atrativas (16); a ampla divulgação prévia das formações (15); e os locais de fácil acesso e/ou próximos do espaço de trabalho e/ou de casa favorecem a participação dos docentes.

Ainda foram indicadas como outras razões que favorecem a participação nessas atividades a “Atualização” (Professora 44); a possibilidade e busca por ascensão salarial (Professor 16 e 22); e, as “Contrapartidas institucionais (carga didática, validação da atividade formativa para ascensão na carreira)” (Professor 24).

A análise das respostas às duas perguntas sobre dificuldades e favorecimentos permite identificar que aspectos relacionados ao cotidiano do magistério superior são importantes para compreender a participação ou o esvaziamento dos docentes nas formações. As questões do tempo e da compatibilidade com o horário de trabalho parecem ser essenciais na visão dos professores, pois figuraram entre as mais indicadas tanto como motivo que dificulta quanto como aquele que favorece essa participação.

Ao tratar sobre o atendimento das necessidades dos docentes pelas atividades formativas da universidade em que trabalham, os respondentes puderam selecionar as opções que mais se adequavam às suas percepções e complementar a resposta se considerassem cabível. No gráfico a seguir, mostro o resultado encontrado com o quantitativo de indicações para cada âmbito de necessidades entre os listados na pergunta.

Gráfico 18 – Necessidades atendidas pelas atividades formativas



Fonte: A autora (2019).

Como é possível observar no Gráfico 18, mais de 50% dos respondentes indicaram dois âmbitos em que as necessidades dos professores são atendidas pelas formações. O contexto institucional do trabalho docente (normas, valores, princípios etc.) foi apontado por 36 sujeitos, e o processo de ensino propriamente dito (métodos, técnicas etc.) obteve 30 indicações. Em seguida, com números aproximados, esteve o âmbito do espaço de intervenção docente no currículo para a organização do planejamento (concepção político-pedagógica, conteúdo etc.) com 17 respondentes; o âmbito dos processos de inclusão de estudantes, em especial, os relacionados à educação especial (pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação etc.) com 12; e o âmbito do desenvolvimento do conteúdo de ensino (atualização de conhecimentos das disciplinas etc.) com 11 indicações dos professores. Também foi citado como outras necessidades atendidas o âmbito da “Informática” (Professora 44).

Os dados dessa pergunta parecem coerentes com as informações apresentadas na seção anterior, sobre os saberes docentes, no que se refere aos contornos das atividades formativas. Elas vão dos aspectos mais generalísticos, como os de caráter institucional e administrativo, aos mais específicos de cada área. Em se tratando de professores dos cursos de licenciatura, há de se registrar que essa especificidade diz respeito à prática de ensino e aprendizagem dos conteúdos particulares do componente curricular, o que abarca tanto o conhecimento de cunho

didático-pedagógico quanto o conhecimento da matéria a ensinar, peculiar às áreas do saber.

Apesar de ser relevante, o atendimento das necessidades dos professores em relação ao contexto institucional do trabalho docente (normas, valores, princípios etc.) pouco se relaciona ao âmbito dos conhecimentos tratados na formação inicial de professores, situação em que os sujeitos dessa pesquisa atuam como formadores. Conforme aponta Romanowski (2016, p. 57), de forma não conclusiva e a partir da análise de políticas, diretrizes e investigações nacionais e internacionais, há oito tendências na composição desse conjunto de conhecimentos:

[...] (i) valoração do conhecimento da matéria de ensino; (ii) indispensável domínio do conhecimento pedagógico – fundamentos epistemológicos e didático-metodológicos; (iii) conhecimentos em torno da relação entre a matéria e seu ensino; (iv) conhecimentos sobre o aluno, sua cultura, classe, e modo de aprender; (v) conhecimentos sobre a prática da profissão docente; (vi) conhecimentos sobre a realidade sócio-histórica e suas implicações no processo educativo; (vii) conhecimentos sobre as tecnologias e mídias educativas; (viii) conhecimento sobre o processo de formação.

Entendo que é pertinente desenvolver um olhar sensível a esses conhecimentos presentes na formação inicial de professores para melhor adequar a formação continuada dos seus respectivos formadores. E, por se situar na universidade, há uma atenção especial à pesquisa no processo formativo dos docentes dos cursos de licenciatura. No questionário aplicado, uma das perguntas permitiu identificar que cerca de 60% dos respondentes recebem estímulo institucional, no contexto da formação continuada oferecida pela universidade, para realizarem pesquisa sobre o ensino. Disseram não receber esse estímulo cerca de 40% dos professores.

Independente de terem a pesquisa sobre o ensino institucionalizada como elemento da formação, ao serem questionados sobre o que percebem a respeito da pesquisa no processo formativo dos docentes do ensino superior, a maioria dos 53 sujeitos concordou total ou parcialmente com as informações apresentadas. A Tabela 6 mostra o número de professores por nível de opinião em cada uma das seis afirmações propostas para a análise.

Tabela 6 – Informações sobre a pesquisa no processo formativo

Informações sobre a pesquisa no processo formativo	Níveis de opinião				
	Concordo totalmente	Concordo parcialmente	Sem opinião	Discordo parcialmente	Discordo totalmente
A pesquisa possibilita uma melhor compreensão da própria prática docente	34	13	5	0	1
A investigação sobre o ensino e a aprendizagem nas próprias aulas contribui para a formação dos licenciandos por demonstrar o perfil de um docente inquiridor, questionador, que problematiza a sua prática	31	15	4	2	1
A pesquisa sobre o ensino e a aprendizagem permite constituir indicativos teóricos sobre o próprio saber enquanto docentes	29	19	4	0	1
Os resultados da pesquisa ajudam na tomada de decisões e/ou a encontrar alternativas para os problemas enfrentados no ensino	28	19	5	0	1
A pesquisa é a base do ensino, pois, ao investigar a própria prática, reconhecem a importância e o valor das atividades em relação aos objetivos traçados	19	22	10	1	1
Desenvolvimento de pesquisa sobre o processo de ensino e aprendizagem nas turmas em que lecionam	16	23	4	5	5

Fonte: A autora (2019).

A afirmação com maior índice de concordância total foi “A pesquisa possibilita uma melhor compreensão da minha prática docente”, com 34 indicações. Essa afirmativa obteve concordância parcial de 13 professores; cinco não tinham opinião; e uma pessoa apontou discordância total nessa e nas demais afirmações da pergunta.

A segunda declaração com número elevado de concordância total foi “A investigação sobre o ensino e a aprendizagem em minhas aulas contribui para a formação dos licenciandos por demonstrar o perfil de um docente inquiridor, questionador, que problematiza a sua prática”, indicação de 31 professores. Concordaram parcialmente com essa proposição 15 sujeitos; quatro não tinham opinião; dois discordaram parcialmente; e um apontou discordância total.

Em seguida, com 29 apontamentos de concordância total, apareceu a afirmação “Esse tipo de pesquisa permite constituir indicativos teóricos sobre o meu saber docente”; 19 professores indicaram concordância parcial; quatro não tinham opinião; ninguém discordou parcialmente; e um apontou discordância total.

Na afirmação “Os resultados da pesquisa me ajudam a tomar decisões e/ou encontrar alternativas para os problemas enfrentados no ensino”, 28 docentes concordaram totalmente; 19 concordaram parcialmente; cinco não tinham opinião; ninguém discordou parcialmente; e um apontou discordância total.

Duas afirmativas tiveram índices mais acentuados no nível concordo parcialmente e, em cada uma delas, ainda se destacou o maior número de pessoas que não tinham opinião sobre o assunto e aquelas que discordaram totalmente. A declaração “A pesquisa é a base do meu ensino, pois, ao investigar a minha prática, reconheço a importância e o valor das atividades em relação aos objetivos traçados” foi indicada com concordância total por 19 professores; 22 foram concordantes parciais; 10 disseram não ter opinião; um discordou parcialmente; e outro discordou totalmente.

Na afirmação “Desenvolvo pesquisa sobre o processo de ensino e aprendizagem nas turmas em que leciono”, houve concordância total de 16 docentes; concordância parcial de 23; quatro não tinham opinião; cinco discordaram parcialmente; e outros cinco apontaram discordância total.

Essas percepções sobre a pesquisa no processo formativo reforçam a valorização da investigação científica no magistério superior, inclusive quando se tem como objeto a própria prática docente. Contudo, essa atividade com tal enfoque ainda parece escassa no cotidiano de trabalho dos professores dos cursos de licenciatura. No estudo sobre a perspectiva da produção do conhecimento na formação continuada de professores universitários, Cunha e Fernandes (1994) sinalizaram a necessidade de construir um novo paradigma de ensinar e aprender na universidade para que, de fato, o ensino envolva e seja indissociável à pesquisa. Para as autoras, é preciso se contrapor ao modelo em que “[...] os professores são formados para serem ‘seguros’ e se sentem desconfortáveis quando não possuem todas as respostas para dar aos estudantes” (CUNHA; FERNANDES, 1994, p. 192). Por outro lado, consideram fundamental assentir a uma perspectiva que

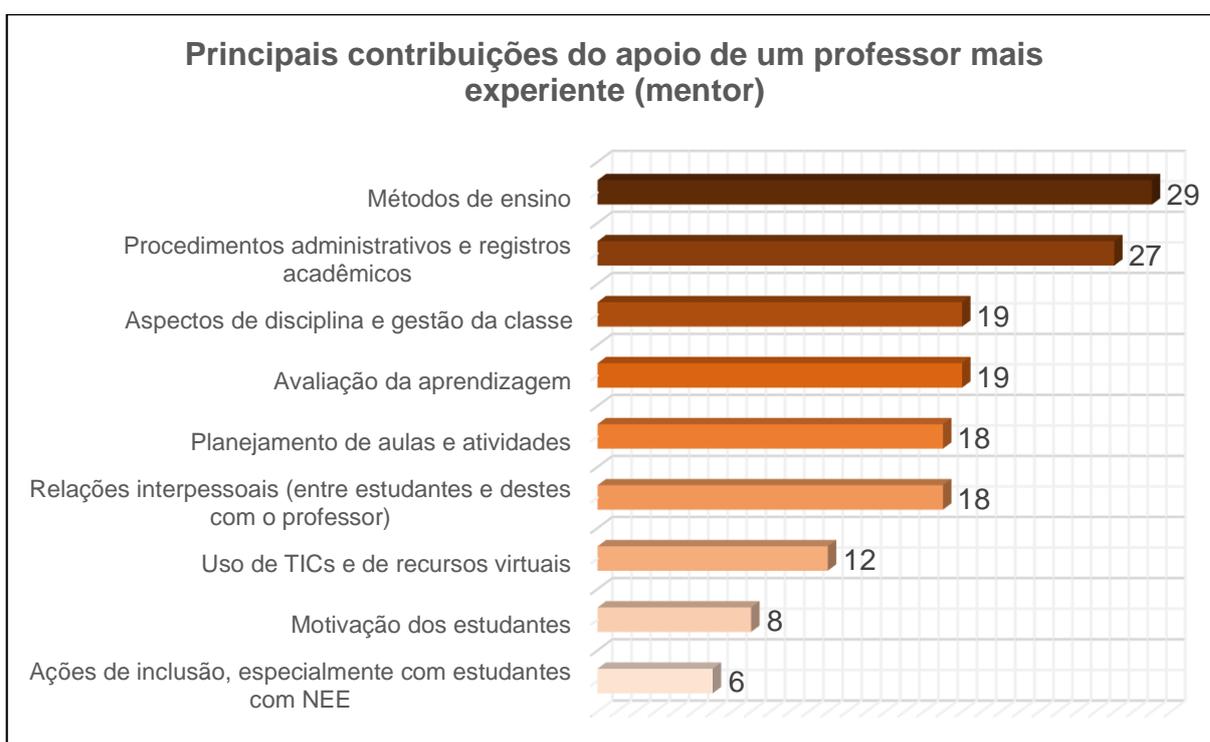
Baseia-se em procedimentos que mais fazem perguntas do que dão prontas as respostas. Privilegia a análise sobre a síntese. Entende que aprender não é estar em atitude contemplativa ou absorvente frente aos dados culturais da sociedade, mas sim estar envolvido na interpretação desses dados. Valoriza a ação, a reflexão crítica, a curiosidade, o questionamento exigente, a inquietação e a incerteza,

características básicas do sujeito cognoscente. (CUNHA; FERNANDES, 1994, p. 192).

Cabe assinalar que nessa compreensão está envolvida a dimensão individual e coletiva do processo de formação continuada de docentes. Tal concepção entende que a pesquisa possibilita que cada professor, por meio da reflexão da própria docência, reformule sua forma de ser e de agir e ainda favorece a aprendizagem com os colegas de trabalho, sejam eles professores ou não, como também com os estudantes. Foi no sentido dessas dimensões, especificamente da interação com outros docentes, que perguntei aos sujeitos sobre o apoio de um professor mais experiente. No enunciado dessa questão, coloquei o termo “mentor” entre parênteses, como uma ideia secundária, para que os docentes tomassem a referência de um professor que pôde lhe auxiliar didática e pessoalmente.

Dezesseis respondentes disseram nunca ter recebido esse apoio. Os 37 restantes indicaram as principais contribuições que tal apoio oportuniza/opportunizou a eles no que se refere à própria prática docente. O gráfico seguinte expõe o quantitativo de professores que indicaram cada uma das contribuições listadas nas opções de resposta.

Gráfico 19 – Principais contribuições do apoio de um professor mais experiente (mentor)



Fonte: A autora (2019).

Para grande parte dos docentes (29), o apoio de um professor mais experiente trouxe contribuições em relação aos métodos de ensino. Em segundo lugar, com 27 indicações, apareceu a ajuda nos procedimentos administrativos e registros acadêmicos. Os aspectos de disciplina e gestão da classe e as contribuições em relação à avaliação da aprendizagem foram indicados por 19 professores em cada item. O apoio relativo ao planejamento de aulas e atividades e quanto às relações interpessoais (entre estudantes e destes com o professor) foram, ambos, apontados por 18 docentes. Com menor incidência de escolha, ficaram as contribuições referentes ao uso de Tecnologias de Informação e Comunicação e de recursos virtuais, com 12 indicações; em relação à motivação dos estudantes, com oito; e o auxílio nas ações de inclusão, especialmente com estudantes com necessidades educativas especiais, com seis respondentes. Uma docente ainda complementou sua resposta, apontando que ocorria de esse professor mais experiente “Às vezes não seguir as referências” (Professora 13).

Em comparação com o Gráfico 11, sobre os temas a respeito da prática docente que fizeram ou fazem os respondentes buscarem formação, que continham as mesmas nove opções de resposta, foi possível encontrar algumas semelhanças e também distorções. Entre os três assuntos que mais provocaram a procura por formação, manteve-se nessa posição como contribuição de um professor mais experiente apenas o que se refere aos métodos de ensino. O uso de TICs e recursos virtuais saiu da terceira para a sétima colocação. A avaliação da aprendizagem caiu da primeira para a terceira posição, que ficou ao lado dos aspectos de disciplina e gestão da classe. Contudo, este último figurou como um dos temas menos frequentes na busca de formação pelos docentes e, em conjunto com os procedimentos administrativos e registros acadêmicos, indica um apoio entre professores marcado por questões técnicas do cotidiano da profissão.

O auxílio de um professor mais experiente, se tomado como uma das estratégias possíveis na formação e no desenvolvimento profissional dos docentes, especialmente no período de iniciação na carreira, pode ser essencial para que os professores iniciantes superem as tensões e construam aprendizagens originadas na experiência prática da profissão. Embora as potencialidades da mentoria sejam reconhecidas, ainda é uma prática pouco presente em nossa cultura de formação docente.

Para concluir esta seção, apresento outras informações compartilhadas pelos respondentes a respeito da formação continuada para docentes na universidade em que trabalham. De caráter opcional, a última pergunta do questionário foi respondida por cinco professores, que pontuaram, de maneira geral, os problemas observados nas formações em si ou nos contextos de trabalho em que estão inseridos. Essa mesma alusão foi percebida em algumas respostas da pergunta relativa aos problemas da prática docente abordados nas formações e tais menções parecem relevantes para a reflexão sobre os processos formativos dos professores das licenciaturas.

Dentre as respostas, foi mencionada (a) a dificuldade de oferta das atividades formativas para os docentes que atuam nos *campi* situados fora da sede da universidade e, de modo equivalente, também foi apontada (b) a escassez de formações. Ainda foi citado que (c) há poucos professores nas atividades oferecidas e que poucos se prepararam para trabalhar como docentes. Nessa direção, destacaram-se os registros de que há carências da formação inicial dos professores do ensino superior; (d) boa parte são graduados somente em bacharelado; e (e) o fato de que o magistério superior “[...] não exige especificidade de licenciamento para a atividade docente” (Professor 24).

Certa respondente compartilhou um depoimento que abarca questões sobre a formação inicial, a aprendizagem contínua, o posicionamento diante dos estudantes, a relação universidade-comunidade e a percepção dos tipos de conhecimentos dos professores das licenciaturas. Ela escreveu:

Trabalho na IES há 23 anos. Apesar de diplomada em Bacharelado, tendo cursado somente uma das disciplinas do campo da educação - psicologia da educação - venho a cada ano aprendendo muito com a atuação prática em cursos de Licenciatura. Me encantam os desafios. Me encanta a docência. Não sou considerada a professora exemplar - não minto para meus acadêmicos, nem sobre a minha formação e nem sobre a realidade da biologia, ciência desafiadora, pois apresenta mais exceções do que regras. Estimulo muito o trabalho coletivo e também o trabalho extensionista, em aproximação verdadeira entre a comunidade e a Universidade. Não acredito nas áreas específicas, das matérias biologia, física, química etc.... como áreas duras. Podem e devem se integrar, sendo protagonistas ou não desta prática, com os campos da educação e do ensino, além de outros como empreendedorismo, comportamento etc. (Professora 41).

Também são significativas as menções sobre as temáticas das atividades formativas que (f) não têm espaço para discutir os problemas da prática docente e se concentram na transmissão de informações e no desenvolvimento de técnicas de aprendizagem. Além disso, foi pontuado que (g) os temas das formações sofrem a influência dos novos dilemas e das demandas da sociedade e do mercado de trabalho; e que (h) os mediadores dessas atividades nem sempre são coerentes com o tema escolhido.

Foram assinalados ainda (i) os problemas advindos do excesso de carga horária e do ensino de disciplinas diferentes da especialização do professor; (j) a necessidade de apoio mais sistemático aos iniciantes na docência universitária; e (k) as situações em que a formação continuada não contempla a base teórica da formação inicial de docentes onde os professores atuam. Essa resposta foi dada por um professor, que mencionou o contexto específico da sua IES, que toma o Paradigma Emancipatório como fundamento dos cursos de licenciatura.

A partir da metáfora do trabalho das rendeiras, diria que os processos formativos são “movimentos” não lineares. Os dados concedidos pelos sujeitos da pesquisa permitem observar que ocorrem variações nos tipos de oferta, frequência, comunicação e agentes promotores das atividades formativas. Do mesmo modo, as percepções sobre o que dificulta e o que favorece a participação nas formações e sobre o papel da pesquisa e do apoio de um professor mais experiente compõem processos formativos com diferenças que não são, *a priori*, positivas, neutras ou negativas. Assim como uma peça de bordado filé exige ações variadas da artesã para fazer cada ponto e realizar um bom trabalho, é necessário que os professores dos cursos de licenciatura vivenciem uma formação continuada de caráter diversificado. E que, além de ser adequada aos docentes numa dimensão individual e coletiva, possibilite um maior sentimento de pertença e de responsabilidade enquanto formador dos futuros professores da educação básica, via transparência e comprometimento institucional.

3.3 OS PROGRAMAS INSTITUCIONAIS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE DOCENTES DO ENSINO SUPERIOR

O cumprimento de políticas educacionais, conforme discutido na introdução deste trabalho, que envolve a oferta de formação continuada para os docentes, bem

como as implicações na qualidade do ensino promovido pelas instituições de educação superior, ensejou a institucionalização de programas formativos para os professores do magistério superior. Nesta seção, trarei as contribuições de alguns autores para a reflexão sobre as características desses processos formativos institucionais, com as devidas ponderações de seus limites e de suas possibilidades. E, em um item específico, apresentarei os dados das universidades pesquisadas, analisando como estão expressas suas propostas de formação contínua para o corpo docente e como contemplam ou articulam os processos formativos aos formadores de professores, aqueles que são responsáveis e realizam o trabalho de formar os docentes da educação básica em nível superior.

Marcelo García (1999, p. 21), a partir dos estudos de Berbaum (1982), afirma que um programa de formação é constituído por atividades ou ações formativas concebidas como “[...] um conjunto de condutas, de interações entre formadores e formandos, que pode ter múltiplas finalidades explícitas ou não, e em relação às quais existe uma intencionalidade de mudança”. Tendo em consideração as fases do aprender a ensinar mencionadas pelo referido autor, a formação continuada de docentes do ensino superior realizada via programas institucionais pode ser compreendida como uma dimensão da fase de formação permanente do professor. Essa fase corresponde às ações formativas planejadas pelas universidades, possibilitando o desenvolvimento profissional docente e o aperfeiçoamento do ensino, embora nesse período haja ainda as atividades formativas buscadas pelo próprio professor de forma livre.

Marcelo García (1999) também sinaliza quatro abordagens ou modelos de desenvolvimento profissional do professor universitário. O primeiro é o modelo de processo de aperfeiçoamento individual, em que as formações respondem às necessidades verificadas individualmente pelos docentes, tendo os aspectos profissional, curricular e institucional como variáveis de análise. O segundo é o modelo de avaliação para melhoria do ensino, que considera a avaliação dos professores como fonte de informações relevantes para iniciar e desenvolver processos formativos e que essa abordagem se difere da avaliação que tem a finalidade de controle das ações docentes. O terceiro é o modelo de indagação, que tem o pensamento crítico como princípio do ensino universitário e entende o papel do professor nesse contexto como o de um profissional que indaga e reflete sobre a sua própria prática. Por fim, cita o modelo organizacional, em que as condições sob as quais a formação acontece

e a cultura organizacional da instituição são contempladas no desenvolvimento profissional. Nesse modelo de desenvolvimento profissional, são questionadas as mudanças na estrutura e organização institucional, enfatizando o necessário aprimoramento das relações de comunicação, da política de tomada de decisões, da participação e clareza dos processos, entre outros aspectos promotores de um contexto democrático.

Nesse mesmo sentido, Cunha (2014b) apresenta um referencial para análise de experiências de formação de professores ao discutir pressupostos do desenvolvimento profissional docente e ao examinar o assessoramento pedagógico na universidade. A autora propõe três modelos baseados no nível de centralização das ações institucionais: (1) Modelo de centralização e controle das ações; (2) Modelo de parcial descentralização e controle das ações; e (3) Modelo descentralizado de acompanhamento e controle das ações. Cada um desses modelos é utilizado para examinar os pressupostos e as características dos indicadores de formação; a compreensão da formação e do desenvolvimento profissional; os formatos usuais das estratégias de formação; e os formatos de acompanhamento e avaliação implementados pela IES. Apresento no quadro a seguir uma síntese da referida proposição.

Quadro 9 – Referencial para análise de experiências de formação de professores com base em Cunha (2014b)

Modelos propostos	Modelo de centralização e controle das ações	Modelo de parcial descentralização e controle das ações	Modelo descentralizado de acompanhamento e controle das ações
Aspectos examinados			
Pressupostos e características	Formação comum a todos os docentes (generalística); periodicidade episódica; formato e tema definidos pela gestão; resultados não controláveis; envolvimento dos participantes descrito quantitativamente.	Formação diversificada a partir dos interesses e necessidades; periodicidade temporal, conforme calendário acadêmico; formato definido pela gestão, mas de modo multirreferencial; resultados controlados por metas; envolvimento dos participantes e dos produtos obtidos descritos quantitativa e qualitativamente.	Formação personalizada pelos propositores; autonomia na periodicidade de realização; formato definido pelos executores; acompanhamento com formas autogestionárias; envolvimento dos participantes descrito conforme percursos e modelos gestados.

Formação e desenvolvimento profissional docente	É um conjunto de informações e estímulos que acrescentam conhecimentos ao professor; a docência é uma ação individual; cada docente processa as informações, melhorando ou construindo novos saberes.	Decorre das trajetórias e reflexões do docente sobre a própria prática, cotejada com a teoria; envolve mobilização interna e estímulos externos; professores são detentores de saberes e estes sustentam o desenvolvimento profissional; a docência é uma ação compartilhada, sujeita às culturas do campo e das suas condições de produção.	É a autoformação cuja aprendizagem está situada num tempo e lugar e que acontece por iniciativa do próprio docente; envolve mobilização interna e autogestão dos processos; valoriza iniciativas de grupos docentes motivados por um projeto acadêmico ou político; predomínio das culturas de campo e suas formas de produção.
Estratégias usuais de formação	Realização de cursos, oficinas e palestras para todos os docentes; temas e professores escolhidos pela gestão ou selecionados dentre uma diversidade de alternativas pré-definidas; pouca escuta dos participantes sobre os resultados da formação.	Realização de projetos diferenciados, atendendo particularidades e interesses de grupos docentes e da instituição; equipes institucionais organizadas por demandas de cursos, projetos, grupos etc.	Realização de cursos pontuais, sessões de estudo, discussão de resultados, registros de campo, pesquisa e resolução de problemas, considerando a demanda dos grupos na definição das estratégias.
Acompanhamento e avaliação	Avaliação formal com base em indicadores de presença e controle de ações; preocupação em responder aos superiores da tarefa realizada; registros quantitativos, com estatísticas simples, em que a qualidade é referenciada; visibilidade institucional.	Avaliação do nível de satisfação dos envolvidos com base nos objetivos traçados; registros a depender da natureza da estratégia e cultura acadêmica; tratamento e socialização de dados qualitativos relativos à experiência; visibilidade institucional.	Dependente das iniciativas grupais; meios virtuais de acompanhamento e avaliação interpares; dados quanti e qualitativos; pesquisa e socialização dos resultados como autossustentação do grupo; visibilidade sobretudo ao grupo envolvido ou aos pares.

Fonte: A autora (2020), conforme Cunha (2014b).

É importante ressaltar que esse mapeamento referencial organizado por Cunha (2014b) não pretende realizar enquadramentos, mas auxiliar na tarefa de análise e compreensão das ações formativas para os docentes do ensino superior. Nesse contexto, a autora denuncia o pouco reconhecimento acadêmico e a instabilidade de implementação e oferta de equipes e programas de assessoria pedagógica nas universidades, muitas vezes dependentes da sensibilidade dos gestores em relação à formação e ao desenvolvimento profissional dos seus professores.

Contudo, considerando as determinações legais para a educação superior brasileira, é possível observar algumas ações comuns e permanentes nas IES quanto à formação dos docentes. Romanowski e outras (2015), ao analisarem documentos dos programas de formação de formadores das universidades da região Sul do Brasil, identificaram que todas as instituições possuem programas de pós-graduação e de capacitação de professores. Elas apontam que esse dado tem por força a regulação do Estado em relação a duas condições colocadas às instituições universitárias: (1) a exigência de titulação em nível de pós-graduação para pertencer ao quadro de docentes; e (2) a obrigatoriedade de realização de programas de formação continuada para professores e servidores/colaboradores. As autoras também destacaram o fato de entre os programas de pós-graduação haver linhas de pesquisa que se ocupam especificamente com o estudo da formação de professores, o que indica certa preocupação das universidades em compreender, investigando e avaliando, como acontece a formação do formador.

Colocações de Veiga (2016, p. 111) possibilitam complementar esses achados ao indicar que: “Atualmente [a formação pedagógica no contexto do desenvolvimento profissional de docentes da educação superior] é destacada e, de certa forma, valorizada pela necessidade de melhoria do processo de inovação pedagógica a fim de atender aos interesses dos alunos e às exigências do mundo do trabalho”.

A autora apresenta informações e características sobre duas modalidades de programas desenvolvidos por IES brasileiras: a primeira direcionada para a formação prévia ou antecipada que acontece em nível de pós-graduação *stricto sensu*; e a segunda voltada para a formação continuada dos docentes em exercício na educação superior. Após analisar essas experiências, Veiga (2016) aponta três aspectos a serem considerados pelos programas de desenvolvimento profissional de docentes da educação superior: (a) que façam parte de um projeto institucional, a fim de evitar ações isoladas e fragmentadas; (b) que equilibrem a dimensão científica e a pedagógico-didática, uma vez que a docência é concebida como uma prática social específica; e (c) que sejam promovidos dois níveis de processos formativos – um inicial ou pré-serviço, alcançando os estudantes da pós-graduação *lato e stricto sensu*, e outro de formação pedagógica, envolvendo professores iniciantes e os que possuem mais tempo de serviço.

Diante do exposto, parece fundamental que a análise dos programas institucionais de formação continuada de docentes do ensino superior tenha por

princípio que as propostas formativas e de desenvolvimento profissional docente das IES precisam estar vinculadas às políticas de valorização dos professores e de melhoria das condições materiais efetivas do trabalho docente. Isso, em conjunto com outras ações, pode contribuir para que ocorram mudanças significativas na educação superior e que, por meio dos formadores de professores, possam se desdobrar na educação básica. Nesse sentido, importa considerar os aspectos comuns entre as instituições e as particularidades nessa atuação formativa.

3.3.1 O ÂMBITO INSTITUCIONAL DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE DOCENTES DAS UNIVERSIDADES PESQUISADAS: UM ARTESANATO CORPORATIVO

A reflexão desenvolvida na presente seção parte da analogia trazida nesse capítulo a respeito do trabalho das rendeiras, acrescentando a essa metáfora o movimento corporativo de qualificação que muitos profissionais vivenciam na atualidade. Dessa maneira, apresento os dados coletados nos documentos e nas informações dos *sites* das universidades pesquisadas e sinalizo aspectos que permitem considerar a ação institucional de formação continuada dos docentes como um trabalho realizado com um caráter de singularidade e construção criativa, embora se dê em nível organizacional, seguindo algum padrão, com certos limites e possibilidades.

Os documentos que se constituíram como fonte dos dados foram o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), o Projeto Pedagógico Institucional (PPI), o calendário acadêmico de 2018 e/ou 2019 e os materiais encontrados no próprio *site* sobre as atividades formativas para os docentes, como regulamentações, notícias e apresentação de setores e programas. Inicialmente, realizei uma análise horizontal com a organização dos dados de cada universidade e, em seguida, analisei de forma vertical trabalhando com cada categoria observada no conjunto dos documentos de todas as IES.

O Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) foi um dos documentos das universidades em que busquei informações sobre a proposta de formação e desenvolvimento profissional dos docentes. Por princípio, o PDI é elaborado de forma coletiva e colaborativa com as diferentes instâncias da comunidade acadêmica e orienta o cotidiano das instituições, uma vez que é feito o planejamento de ações, a estimativa de recursos humanos e orçamentários que serão necessários, como

também a projeção e o monitoramento dos indicadores de alcance dos objetivos e das metas.

Em sintonia com o PDI, o Projeto Pedagógico Institucional³³ (PPI) serve como instrumento de gestão acadêmica e, em geral, está incluso no Plano de Desenvolvimento Institucional. Mas, durante o levantamento dos dados, encontrei-o como documento à parte e atualizado em algumas universidades. Numa dessas instituições, de caráter privado sem fins lucrativos, considerei o chamado “Plano de Desenvolvimento da Graduação (PDG)” como documento complementar. O PPI apresenta os princípios filosóficos e teórico-metodológicos das IES, a responsabilidade social da instituição, a organização didático-pedagógica e as políticas previstas para diferentes ações, como, por exemplo, de ensino, de pesquisa, de extensão, de gestão e, o que mais interessa a essa pesquisa, de formação de professores.

O calendário acadêmico foi utilizado para identificar se as ações formativas são consideradas no planejamento oficial de trabalho das universidades, bem como a periodicidade e duração média desses momentos. Os arquivos, inclusive regulamentações, e as páginas virtuais de divulgação do programa de formação e/ou das atividades formativas, as notícias sobre a realização desse trabalho com os professores e os repositórios virtuais de materiais teóricos e didáticos relacionados às formações encontrados nos *sites* das IES foram considerados na análise para identificar os tipos de atividades realizadas, os temas abordados e a disponibilidade de materiais, entre outros aspectos.

No conjunto das informações documentais recolhidas, busquei identificar os seguintes elementos: (1) setor responsável pela formação continuada dos docentes; (2) atribuições previstas para esse setor; (3) concepção de formação e desenvolvimento profissional docente; (4) existência de espaço digital próprio do setor ou específico para as formações; (5) tipo, periodicidade de oferta, delimitação de público e temas abordados nas atividades formativas; (6) participação dos professores nas decisões sobre as formações; (7) implicações das formações na carreira universitária dos docentes.

Em relação ao setor responsável pelas ações de formação continuada dos docentes, existe uma instância organizacional prevista para esse trabalho em boa

³³ Em algumas universidades, esse documento está intitulado com uma adjetivação: “Projeto Político Pedagógico Institucional (PPPI)”.

parte das universidades pesquisadas. Via de regra, essa instância está vinculada à Pró-Reitoria de Graduação ou Acadêmica e, nesta, está ligada às diretorias ou coordenações com foco no ensino. Contudo, em algumas instituições, há um setor exclusivo e com caráter mais focalizado na ação com professores, conforme listado no quadro a seguir. Cabe registrar que em sete instituições do universo da pesquisa não foram identificadas informações, nos materiais consultados, sobre setor que trate especificamente da formação continuada de docentes, nem como a equipe é composta. Nessas IES, o calendário acadêmico e algumas notícias indicam a realização de momentos para planejamento e capacitação docente, mas os documentos examinados sinalizam apenas o incentivo à formação de seus professores na perspectiva da qualificação via cursos de mestrado e doutoramento.

Quadro 10 – Setor ou instância responsável pelas ações de formação continuada dos docentes e composição de equipe nas IES pesquisadas

IES	Setor ou instância responsável pelas ações de formação continuada dos docentes	Composição de equipe
PUCPR	CrEARe – Centro de Ensino e Aprendizagem - núcleo de desenvolvimento docente vinculado à Diretoria de Suporte à Graduação, da Pró-Reitoria de Graduação.	Docentes da instituição, de diversas áreas do conhecimento.
UEL	GEPE – Grupo de Estudos de Práticas em Ensino vinculado à Pró-Reitoria de Graduação.	Docentes de diferentes cursos da instituição (com representação de cada Centro de Estudos), gestores e servidores técnico-administrativos.
UEPG	Programa DES – Docência no Ensino Superior, vinculado à Pró-Reitoria de Graduação.	Docentes da instituição, de diversas áreas do conhecimento.
UFPE	NUFOPE – Núcleo de Formação Continuada Didático-Pedagógica dos Professores da UFPE, vinculado ao Gabinete da Pró-Reitoria de Assuntos Acadêmicos; Coordenação de Acompanhamento das Atividades Docentes e Inovação Pedagógica, vinculada à Diretoria de Desenvolvimento do Ensino da Pró-Reitoria de Assuntos Acadêmicos.	O <i>site</i> exibe o nome dos docentes responsáveis pelo referido Núcleo e pela referida Coordenação. Mas, nos materiais consultados, não há informações sobre como a equipe é composta.
UFPR	COPEFOR - Coordenação de Políticas de Formação de Professores, vinculada à Pró-Reitoria de Graduação e Educação Profissional.	Docentes da instituição na coordenação e envolvidos nas atividades propostas, profissionais da carreira técnico-administrativa (pedagogas e secretária executiva).
UFRPE	CAPR – Coordenação de Ações Pedagógicas e Regulação, vinculada à Pró-Reitoria de Ensino da Graduação.	Profissional da carreira de técnico em assuntos educacionais e pedagogas.
UNICAP	NADD – Núcleo de Apoio Discente e Docente, vinculado à Pró-Reitoria de Graduação e Extensão.	Nos materiais consultados, não há informações sobre como a equipe é composta.

IES	Setor ou instância responsável pelas ações de formação continuada dos docentes	Composição de equipe
UNICENTRO	ENTREDOCENTES – Programa Institucional de Formação Continuada de Professores da UNICENTRO, vinculado à Pró-Reitoria de Ensino.	Nos materiais consultados, não há informações sobre como a equipe é composta.
UNIOESTE	NUFOPE – Núcleo de Formação Docente e Prática de Ensino, vinculado à Pró-Reitoria de Graduação.	O <i>site</i> exibe o nome dos docentes da instituição que realizam a coordenação geral do Núcleo e coordenação local em cada <i>campi</i> .
UNIPAR	PRÓ-MAGÍSTER – Programa de Aperfeiçoamento do Magistério Superior, vinculado à Reitoria.	Nos materiais consultados, não há informações sobre como a equipe é composta.
UTFPR	DEPEDUC – Departamento de Educação, vinculado à Pró-Reitoria de Graduação e Educação Profissional; DEPED – Departamentos de Educação de cada <i>campi</i> , em especial pelo NUENS – Núcleo de Ensino.	O <i>site</i> exibe o nome das profissionais que atuam na chefia e na assessoria do Departamento. Profissionais da carreira de técnico em assuntos educacionais, psicólogas e pedagogas.
UTP	NAD – Núcleo de Apoio ao Docente, vinculado à Coordenadoria de Capacitação Profissional da Pró-Reitoria Acadêmica.	Comissão de docentes representantes das faculdades, nomeados pela PROACAD.

Fonte: A autora (2020).

No Quadro 10, é possível identificar, entre as 12 universidades em que há um setor responsável pela formação continuada dos seus docentes, a existência de diferentes denominações (núcleo, coordenação, grupo de estudos, programa) e, em quase todas, o envolvimento de professores da própria IES na composição da equipe. Na PUCPR (CrEARe), UEL (GEPE), UEPG (Programa DES), UNIOESTE (NUFOPE) e UTP (NAD), está explícito que os docentes dessas equipes estão lotados em cursos de diversas áreas do conhecimento. A UFPR (COPEFOR) e UFRPE (CAPR) demarcam a presença de profissionais com formação em Pedagogia nessas equipes.

Em relação às atribuições previstas para o setor responsável pela formação continuada dos docentes nas instituições pesquisadas, há aspectos comuns e outros de cunho particular. De forma geral, todas as IES esperam que esse setor realize:

- Acompanhamento dos processos que envolvem o ensino e a aprendizagem na graduação;
- Contribuição para a formação crítico-reflexiva do professor sobre a própria prática na educação superior;
- Atendimento individualizado ou em grupo aos professores a respeito de suas práticas docentes (por exemplo: organização de planos de aula, estratégias de ensino e de avaliação, aplicação de metodologias ativas);

- Criação, desenvolvimento e difusão do conhecimento didático-pedagógico;
- Espaços de reflexão e de proposições que aperfeiçoem a prática educativa construída na relação entre professor, estudante e conhecimento;
- Estímulo ao protagonismo dos estudantes no desenvolvimento de competências profissionais, pessoais e sociais;
- Subsídio ao processo de avaliação individual e coletiva da prática docente, incluindo as de cunho institucional;
- Fortalecimento da cultura de desenvolvimento profissional e troca de saberes na docência universitária, tendo por princípio a existência de saberes específicos da docência e saberes pedagógico-didáticos que, igualmente valorizados, constituem o saber docente próprio;
- Assessoria na construção e acompanhamento na implantação dos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Graduação.

De forma particular, algumas IES também preveem que a instância responsável pela formação continuada dos professores efetive:

- Sistematização científica e em termos de processo da abordagem por competências adotada pela instituição no desenvolvimento dos currículos dos cursos de graduação (CrEAre - PUCPR);
- Disseminação dos cinco princípios orientadores das relações de ensino e aprendizagem assumidas pela instituição (autonomia, dedicação, cooperação, senso crítico e honestidade), tendo em vista que esses princípios são referências para que os estudantes sejam cada vez mais ativos na construção do conhecimento ao passo que os professores assumem o papel de mediadores da aprendizagem (CrEAre - PUCPR);
- Valorização da função pedagógica dos gestores dos cursos, além da sustentação da prática docente (GEPE - UEL);
- Discussões relativas aos processos de aprendizagem, às metodologias ativas e à avaliação da aprendizagem, considerando o perfil dos discentes e os objetivos de formação dos cursos de graduação (Programa DES - UEPG);
- Contribuição com programas voltados à capacitação dos estudantes dos cursos de licenciatura e com programas destinados à formação dos professores da educação básica (COPEFOR - UFPR);

- Suporte nas dificuldades que possam interferir na prática pedagógica, no processo de ensino e aprendizagem e nas relações interpessoais, tanto no que diz respeito às disciplinas presenciais quanto às semipresenciais, estendendo-se, de maneira específica, às turmas com alunos com deficiências (NADD - UNICAP);
- Análise, reflexão e (re)construção do processo de formação de professores na Universidade, estabelecendo vínculos entre a formação inicial, continuada e formação do professor de ensino superior que atua na IES (NUFOPE - UNIOESTE);
- Proposição e execução de ações relacionadas ao Programa de Desenvolvimento Profissional Docente (NUENS/DEPED - UTFPR);
- Mecanismos de análise dos impactos das atividades docentes nos resultados da aprendizagem dos discentes, envolvendo as coordenações e NDEs dos cursos de graduação (NAD - UTP).

Em sua maioria, as IES pesquisadas demonstram em seus documentos conceber a formação como um conjunto de ações direcionadas aos seus professores visando, essencialmente, à melhoria da qualidade do ensino. Em algumas instituições, está aparente o redimensionamento para a qualidade da aprendizagem e a realização das atividades formativas enquanto componentes do processo de desenvolvimento profissional docente que contribui para a efetivação da responsabilidade social da universidade na formação dos novos profissionais. Nesse sentido, destaco o trecho do Plano de Desenvolvimento Institucional da UFPE ao afirmar desenvolver

[...] ações de formação continuada dos professores que se justifica pela necessidade de oportunizar aos docentes desta Universidade uma formação pedagógica que os estimule a participar de um processo de desenvolvimento pessoal e técnico-profissional-político, em face das demandas internas institucionais de melhoria do magistério superior e das exigências externas legais e, sobretudo, dos requerimentos sociais postos à educação superior. Além disso, esta proposta baseia-se no entendimento da docência como uma prática multidimensional que não se dá de forma isolada, nem distante das subjetividades dos sujeitos, razão pela qual não se afasta da dimensão humana da formação. [Os objetivos do NUFOPE] estão alicerçados no princípio da indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão e da docência como principal articuladora desta relação, no sentido de contribuir para a construção de uma docência teórico-prática na Universidade. (UFPE, 2019, p. 15)

Em algumas IES, o setor responsável pela formação docente possui espaço digital específico para registro virtual das atividades formativas realizadas pelo grupo. Algumas páginas estão no próprio *site* da instituição e outras são blogs em plataformas de uso livre, construídas com o perfil de algum dos integrantes da equipe. Nesse último caso, pode ser problemático pensar que tal serviço não está alocado no ambiente virtual da universidade, pois pode ser um espaço percebido como não formal ou não validado institucionalmente. As páginas analisadas possuem estrutura similar, uma vez que todas têm uma área de apresentação do setor e da equipe; divulgação da oferta de atividades e, quando é o caso, acesso aos *links* para inscrição; disponibilização de materiais de estudo e apoio, inclusive produzidos pelos próprios docentes, em forma de textos (especialmente artigos) e vídeos (alocados em contas de redes sociais, como YouTube e Facebook); e notícias sobre formações realizadas, entre outros.

As atividades formativas ofertadas são, em sua maioria, palestras, mesas-redondas, seminários, fóruns, oficinas/*workshops*, momentos para troca de experiências entre professores e cursos de curta e média duração. As periodicidades de oferta dessas atividades são bastante variáveis entre as universidades e, conforme registrado nos calendários acadêmicos e notícias encontradas nos *sites*/blogs, ocorrem ações formativas organizadas pelos setores responsáveis pela formação docente em, ao menos, um momento por ano, com duração média de cinco dias. Isso permite sugerir que há instituições que se limitam a responder às exigências relacionadas ao sistema de avaliação do ensino superior. Apesar disso, foi possível identificar a realização de atividades mais contínuas ao longo do ano letivo em grupos como o CrEare (PUCPR), GEPE (UEL), Programa DES (UEPG), ENTREDOCENTES (UNICENTRO) e DEPEDUC/DEPED (UTFPR), havendo nos três primeiros a semelhança de terem uma equipe composta por docentes de diferentes áreas do conhecimento.

No caso da formação para os docentes dos cursos de licenciatura, que possui unidade quanto ao elemento profissional da docência, mas diversidade na natureza do conhecimento das disciplinas que lecionam, vale reforçar que a sistematização da formação pedagógica dos docentes universitários precisa estabelecer o diálogo com as peculiaridades próprias às especificidades de cada campo disciplinar. Nesse sentido, Therrien, Dias e Leitinho (2016, p. 22) afirmam:

A docência universitária também requer formação profissional específica para seu exercício, a fim de ultrapassar os limites entre a formação/profissionalização e o pragmatismo impostos pelo desconhecimento, por parte dos professores e das instituições de educação superior (IES), da necessária formação pedagógica, pela falta de política pública para formação docente nesse nível e pela falta de uma política institucional consistente e permanente em cada IES.

No que se refere à delimitação de público, a quase totalidade das atividades formativas é aberta ao corpo docente como um todo, podendo o próprio professor decidir se tem interesse ou não em participar. Alguns casos de restrição estão relacionados a três aspectos: (1) área de conhecimento do curso em que o professor atua, o que ocorre principalmente nas atividades promovidas em conjunto com os Centros de Estudo/Escolas; (2) nível de abordagem de determinado tema da formação, em especial as que tratam do uso de ferramentas tecnológicas de ensino (básico e avançado); e (3) tempo de docência na instituição, especificamente as propostas de formação para os professores iniciantes na carreira do magistério superior. É importante dizer que essas formações também estavam quase sempre abertas para os estudantes dos programas de pós-graduação das universidades, demonstrando, assim, certa preocupação institucional com a formação didático-pedagógica daqueles que podem vir a ser futuros professores em cursos de ensino superior. Entretanto, não havia atenção específica aos pós-graduandos da área de educação.

Os temas abordados nas formações são direcionados, majoritariamente, para as questões do ensino. Nos programas das IES pesquisadas são comuns as temáticas sobre: Avaliação da aprendizagem; Avaliação formativa e *feedback*; Autorregulação e metacognição; Tecnologias educacionais; Metodologias ativas (aprendizagem por pares, sala de aula invertida, aprendizagem por projetos, estudo de caso etc.); Análise de prática docente; Currículo por competências; Aprendizagem significativa; Motivação estudantil; Competências socioemocionais; Saúde mental no contexto universitário; Pensamento crítico e criativo no processo de ensino e aprendizagem; Diversidade e inclusão no ensino superior; e Interdisciplinaridade na educação.

Ao tratar sobre os sentidos e desafios dos espaços institucionais de apoio ao docente que atua no ensino superior, Sordi (2019, p. 136) destaca que a

[...] atenção à formação do professor universitário para o desenvolvimento de uma docência sintonizada com os desafios da contemporaneidade mobilizou estudos de pesquisadores da área e contribuiu para que se fortalecesse uma agenda institucional voltada a esses fins. Induzidos por essas demandas, avanços foram observados e já vemos com certo prazer investimentos nesta direção, na medida em que se evidencia certa disposição das Instituições de Ensino Superior (IES) em tomar como sua responsabilidade o acolhimento dos docentes ingressantes em seu quadro, destacando intencionalmente questões voltadas a um trabalho pedagógico “inovador”. Preocupa-nos, no entanto, certo viés que marca alguns programas de apoio ao desenvolvimento docente, circunscrevendo-os a aspectos de cunho tecnicista, fazendo crer que a docência de qualidade se alcança de modo instrumental, apartado dos referenciais teóricos que embasam as microdecisões pedagógicas tomadas a partir destes.

A participação dos professores nas decisões sobre as formações só pôde ser observada na forma de consulta ao corpo docente, via formulários *on-line*, e quando foi registrada a organização de propostas formativas com professores representantes de cursos e/ou departamentos. Quanto às implicações das formações na carreira universitária dos docentes, está previsto no PDI de algumas instituições, entre outros fatores, o cumprimento obrigatório de uma carga horária específica de formação. Na maioria dos casos das instituições públicas, a avaliação de desempenho dos docentes em estágio probatório está vinculada à participação nessas atividades formativas. Já nas instituições privadas, a presença nas formações conta na avaliação de desempenho e pode ter consequências na relação empregatícia, inclusive de progressão na carreira.

Ao refletir sobre essa conjuntura institucional de formação continuada de docentes, percebo que a constituição de cada espaço é influenciada pelas responsabilidades assumidas pelas universidades ante as demandas da sociedade para a formação qualificada de profissionais no contexto do ensino superior, mas também tem seus contornos integrados ao perfil dos formadores envolvidos e das condições efetivas para a sua realização. Fazendo referência à analogia trazida anteriormente a respeito do trabalho das rendeiras, vejo que é um trabalho artesanal de caráter corporativo porque, como uma peça de bordado, essa formação têm uma base comum em relação aos materiais e “pontos” necessários a sua construção, mas estes podem ser diversificados dependendo do modo de execução do trabalho. Assim como ocorrem movimentos associativos entre artesãs, buscando fortalecer e valorizar o trabalho que realizam, parece profícuo se o processo de formação continuada dos

docentes das licenciaturas advenha do movimento entre professores formadores de professores, possibilitando destaque e efetividade às demandas que possuem sobre a formação do docente para a educação básica.

3.4 AS MARCAS NAS TRAMAS DA FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DO ENSINO SUPERIOR: UM BORDADO TECIDO ENTRE AS CONDIÇÕES EXISTENTES E AS NECESSIDADES INDICADAS

As reflexões realizadas sobre o objeto de pesquisa, a partir dos teóricos de referência e dos dados da investigação, favoreceram o entendimento das condições existentes nas universidades, relativas ao trabalho e à formação dos docentes, tendo como contraponto as necessidades indicadas pelos professores quanto ao processo formativo vivenciado nas IES onde atuam. Dessa maneira, a análise das propostas institucionais de formação continuada possibilitou compreendê-las do ponto de vista de sua suficiência e resultou na observação de marcas expressivas nas tramas que constroem essa “peça” artesanal que é a formação.

Elencadas a seguir pela ordem em que foram identificadas, tais marcas são abrangentes e a reflexão sobre cada uma delas pode contribuir para que a formação continuada de docentes do ensino superior avance e para que a formação do formador de professores tenha maior visibilidade. São elas:

- Lógica de formação transmissiva e com foco instrumental;
- Estratégias de autoformação em paralelo às atividades institucionais;
- Impregnação das tecnologias de informação e comunicação nas temáticas formativas;
- Crescentes preocupações envolvendo diversidade social e inclusão no contexto educacional;
- Vínculo da formação aos eixos de pesquisa, extensão e gestão da universidade;
- Enredamentos das relações de trabalho que estão mais complexas na atualidade;
- Atenção a determinadas fases da carreira docente, destacando-se o período de iniciação à docência.

A (i) lógica de formação transmissiva e com foco instrumental pôde ser percebida na postura corriqueira dos professores de aguardar o que lhes será

“passado” nas atividades formativas, reforçada também pela posição de transmissor dos agentes da formação. Apesar disso, é necessário reconhecer que tais professores também utilizam (ii) estratégias de autoformação que ocorrem em paralelo às ações institucionais. Esse fato coloca em tela as contradições da prática e o surgimento de possibilidades em seu interior que interferem no planejar e realizar.

Muitas vezes, essa busca individual é fomentada por um interesse particular e/ou pontual do professor, mas denota o caráter pouco coletivo na constituição das propostas institucionais de formação. As “saídas” encontradas pelos professores para os problemas que enfrentam no cotidiano docente deixam transparecer a cultura em que sua prática está imersa, até mesmo a formativa, e que a diferença entre o ideal e o real é posta pelas condições em que seu trabalho acontece.

Nos programas institucionais analisados, estão presentes as ações de compartilhamento de experiências docentes, mas ainda parecem insuficientes em iniciativas que fomentem a ação criativa e propositiva do professor, que provoquem reflexões sobre as tomadas de decisões em sua prática, dando densidade a sua formação. As escolhas que o professor faz se transformam em experiências significativas, tendo em vista que não se reduzem à ação em si. A reflexão sobre as decisões tomadas coloca o professor como autor, como alguém que pensa sobre o que faz diante das possibilidades que se apresentam.

A (iii) impregnação das tecnologias de informação e comunicação nas temáticas formativas se dá, sobretudo, pelas ferramentas que podem ser utilizadas nos ambientes virtuais de aprendizagem e nas aulas da modalidade de educação a distância que integralizam a carga horária de disciplinas. E ainda a viabilidade dos recursos disponíveis *on-line* e o uso massivo das TICs pelos estudantes demandam aos formadores de professores a aderência das novas tecnologias na sua prática docente, bem como no processo de formação dos licenciandos.

Há a ressalva de que as atividades de formação continuada enfatizam os aspectos metodológicos de uso das TICs, mas nem sempre garantem a disponibilidade dos recursos pela instituição enquanto materiais de trabalho. Todavia, é preciso superar o viés instrumental de abordagem da temática, sob pena de se relegar a dimensão subjetiva da docência.

Nesse sentido, pesquisas que tratam sobre os programas de pós-graduação e de capacitação docente também evidenciaram que o foco da formação se direciona para a atualização em conhecimentos e novas tecnologias a serem implementadas

na docência. Por estar fortemente voltada para o ensino, essa tendência torna a formação restrita à perspectiva técnica.

Em relação ao enfoque temático, é prudente considerar as (iv) crescentes preocupações envolvendo diversidade social e inclusão no contexto do trabalho docente na educação superior e na educação básica. De certa forma, essas questões já estão sendo contempladas nos planos de desenvolvimento institucional, mas ainda tendem a se concentrar no eixo universitário do ensino. Além disso, essa temática está presente em muitas das iniciativas de autoformação dos docentes e demonstram o protagonismo do professor na sua formação.

Outra marca se alinha à anterior por apontar o (v) vínculo das propostas formativas aos eixos de pesquisa, extensão e gestão da universidade. Não se advoga que tais eixos devam ser objeto dos programas institucionais como é o ensino, mas ficou visível nos dados coletados que eles são colocados como práticas relevantes na constituição da docência desses professores. Portanto, concebê-los na formação continuada dos docentes das licenciaturas pode potencializar o desenvolvimento profissional da docência e o reconhecimento de que o desempenho didático não é suficiente para se tornar um bom professor. É igualmente necessário o compromisso ético, social e político que também se expressa pela pesquisa e pela extensão.

Na literatura sobre os espaços institucionais de formação, é destacado o pacto com a formação humana que a educação superior ratifica historicamente e são feitas advertências sobre os interesses mercadológicos que percorrem as instituições de ensino, tentando dimensionar de modo reducionista o sentido de qualidade dos cursos.

Para assegurar que as atividades formativas e o apoio ao desenvolvimento docente vão além das prescrições de como se realiza uma boa aula, autores apontam a necessidade de se focalizar as concepções de Homem, Mundo e Educação que embasam as ações institucionais e antecedem as decisões pedagógicas mais específicas. Conquanto também justificam as ações originadas nos eixos da pesquisa, da extensão e da gestão, concretizando o princípio da indissociabilidade entre eles.

Os (vi) enredamentos das relações de trabalho que estão mais complexos na atualidade decorrem, especialmente, do modelo de metas e produtividade que vem se estabelecendo nas instituições de educação superior. A participação nas formações oferecidas pelos programas institucionais é valorizada no processo de avaliação de desempenho dos docentes (de caráter mais interno) e interfere no

desempenho da instituição aferido pelo Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (de caráter mais externo).

Outra circunstância dessas relações de trabalho está demarcada nas atividades consideradas como não letivas que os professores desenvolvem, em especial no contexto das instituições privadas. A atribuição dessas atividades na jornada de trabalho do docente confere certo grau de estabilidade no seu vínculo empregatício e, por vezes, leva-o a buscar formação em novas áreas, especialmente as com forte demanda nas IES (como as especializações em Psicopedagogia, em Educação Especial e Inclusiva e em Tecnologias Assistivas na Educação, entre outras). Não é incomum encontrar professores do ensino superior que, mesmo tendo a titulação de doutor, procuraram um curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* para construir aprendizagens mais aplicadas ao trabalho que realizam ou que podem vir a realizar na universidade.

A (vii) atenção a determinadas fases da carreira docente tem por destaque o período de iniciação à docência que está contemplado em alguns programas de formação, mas ausente na maioria das instituições. Os projetos que alcançam os professores que têm até três ou cinco anos de docência possuem uma programação com periodicidade mais frequente (em geral, um encontro a cada um ou dois meses) e abordam aspectos organizacionais e burocráticos da instituição nos momentos formativos. Mesmo que os docentes compreendidos nesse grupo tenham vivências no trabalho docente em outras instituições, os programas institucionais para os recém-chegados na IES fortalecem a cultura de formação compartilhada quando há ações de integração com outros docentes e com colaboradores/técnico-administrativos.

No caso dos professores dos cursos de licenciatura, esses momentos de encontros com docentes mais experientes na instituição e/ou na docência superior podem enriquecer a formação. Em relação ao papel das interações entre formadores, pesquisas anunciam que a composição de redes de formadores, em que o professor possa compartilhar e formalizar suas experiências, alavanca a coformação na cultura da instituição de ensino e colabora para compor um grupo de formadores profissionais. Nesse sentido, a contribuição dessa proposta institucional de formação trará benefícios para o professor tanto como atuante no ensino superior quanto como formador de professores.

Com esse painel, defendendo a tese de que os programas institucionais de formação continuada dos docentes do ensino superior contribuem, com limitações no

sentido de sua suficiência, com a formação dos professores dos cursos de licenciatura na perspectiva do desenvolvimento profissional para a docência, pois são prestigiados os saberes didático-metodológicos, mas os demais saberes da docência ainda estão por ser contemplados com efetividade.

Considero que os limites da contribuição dos programas seguem o próprio aspecto processual da formação. É possível dizer que está estabelecido o espaço-tempo da formação continuada dos professores do ensino superior a partir de ações institucionais com tramas que envolvem as necessidades da instituição e as necessidades dos docentes. Não importa se isso ocorre em algumas IES apenas devido ao atendimento de exigências legais e se também há compreensão dos gestores da importância desses processos formativos para o desenvolvimento profissional de seus docentes e para a qualidade da educação e do conhecimento produzido.

Contudo, também é possível afirmar a existência de contextos onde há avanços na discussão das propostas formativas ao se questionarem o conteúdo e a forma pelos quais esse espaço-tempo está sendo materializado, inclusive quanto à tomada de decisão sobre o conteúdo e a forma. Nesse ponto, advogar pela especificidade da formação do formador de professores é fundamental, pois se trata de docentes cujo trabalho está imerso na complexidade de que ensinam sobre o ensino e promovem processos educativos para formar os docentes que atuarão na educação básica.

Essa defesa não sugere, necessariamente, que haja uma proposta formativa diferenciada para os formadores de professores em relação à que é oferecida para o conjunto dos docentes do ensino superior, mas a proposição de que as formações vivenciadas por todos os professores sejam consideradas em suas contribuições e a partir delas se ampliem as práticas formativas aos docentes que atuam no contexto singular, embora também diverso, das licenciaturas. Um ir e vir, um movimento de ampliação e especificação do olhar sobre a formação continuada desses professores.

Nas propostas de formação continuada do ensino superior, cabe observar as especificidades de atuação dos professores nas diversas áreas da educação superior. A formação pedagógica é importante, mas é preciso ir além do preparo para as aulas, é preciso ir além para promover o desenvolvimento profissional dos professores do ensino superior.

Em referência à metáfora das rendeiras, proponho uma formação dos docentes das licenciaturas em que a “peça” seja construída com as diferentes “linhas”, “cores”

e “pontos” comuns à docência no ensino superior, mas que o desenho bordado expresse as particularidades de ser formador de futuros professores!

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, tive como objeto de estudo a formação do formador de professores, buscando investigar as implicações desse processo diante das ações institucionais de formação continuada de docentes do ensino superior. Chego a esta etapa de escrita do trabalho retomando as motivações iniciais, de cunhos pessoal e profissional, que me fizeram realizar o doutorado: o desejo de compreender melhor as nuances da docência (incluindo a minha própria), considerando o contexto de formação institucional nos quais os professores de licenciatura estão inseridos e a responsabilidade que possuem na formação dos professores da educação básica.

Como sinalizei mais detalhadamente no capítulo de introdução e em algumas seções de capítulos posteriores, as propostas de formação continuada de docentes do ensino superior respondem às exigências da legislação educacional vigente, mas, em algumas IES, parecem atender também a um processo de mudança na demanda social sobre a universidade. A constante diligência para a aprendizagem e as mudanças na prática docente decorrentes do amplo acesso à informação, do avanço tecnológico e das novas relações de trabalho focadas na produtividade são características frequentemente presentes nos contextos de formação profissional, inclusive na formação dos formadores de professores.

Foi nessa perspectiva que constituí como questão-síntese da pesquisa a seguinte pergunta: Quais as implicações dos programas institucionais de formação continuada de docentes do ensino superior em relação aos saberes da docência dos professores dos cursos de licenciatura?

Estruturando um caminho para a busca de respostas, elegi como objetivo central: Compreender as implicações dos programas institucionais de formação continuada de docentes do ensino superior em relação aos saberes da docência dos professores dos cursos de licenciatura para a constituição de indicadores que possam contribuir com os processos formativos desses docentes. E desdobrei-o em três objetivos específicos: (a) Identificar os processos de formação e as dimensões da docência percebidas pelos professores dos cursos de licenciatura; (b) Caracterizar as propostas institucionais de formação continuada de docentes no ensino superior; (c) Evidenciar indicadores de contribuição aos programas de formação continuada de docentes do ensino superior, especialmente em relação aos saberes da docência do professor dos cursos de licenciatura.

Evidentemente, não há respostas completas, muito menos únicas e definitivas para as questões e objetivos delineados nesta pesquisa, haja vista sua natureza qualitativa e a abordagem do objeto de estudo pela via dos conteúdos expressos nas práticas vivenciadas pelas pessoas em meio à fluidez e contradições das interações humanas e sociais. Tendo em conta o objetivo geral de compreender as implicações dos programas institucionais de formação continuada de docentes do ensino superior em relação aos saberes da docência dos professores dos cursos de licenciatura, as reflexões sobre os dados de pesquisa em cotejamento com os teóricos referenciados possibilitaram a compreensão de que há implicações acentuadas das práticas formativas institucionalizadas nas IES aos saberes didático-metodológicos dos professores.

Porém, analisando o conjunto de saberes da docência, a formação continuada institucional ainda não é suficiente. Em se tratando de professores dos cursos de licenciatura, parece relevante a ampliação das práticas formativas contemplando os demais saberes, inclusive porque a ação docente desses professores envolve uma relação de ensino e aprendizagem que é baseada, ao mesmo tempo, no que se fala e no que se faz, no conteúdo e na forma, traspassados por complexas questões sociais emergentes. A prática do docente formador é recurso fundamental de formação dos licenciandos.

Logo, em vez de constituir indicadores, este estudo possibilitou sinalizar marcas nas tramas da formação de professores do ensino superior a partir das condições existentes nas universidades e das necessidades indicadas pelos docentes que podem contribuir com os processos de formação continuada dos formadores de professores. Tal contribuição foi resultante das análises e tem como “tela de base” ou “pano de fundo” o universo alcançado pela pesquisa. Portanto, não serve como guia teórico, mas pode fornecer indícios para a melhoria da qualidade das propostas institucionais de formação.

Sem nenhuma pretensão prescritiva, mas entendendo que a construção do conhecimento é contínua e provisória, destaco a necessidade de as IES atentarem para as ações de autoformação dos professores das licenciaturas pela potência do protagonismo docente no processo de constituir-se como um bom professor, mas também como formador de professores. As oportunidades para refletir sobre o trabalho que exercem e sobre a responsabilidade sociopolítica da profissão docente, considerando tanto o contexto do ensino superior quanto da educação básica,

favorecem a formação na perspectiva do desenvolvimento profissional da e para docência.

As pesquisas já realizadas que se aproximam da discussão sobre a formação do formador de professores, apresentadas no segundo capítulo, reforçam essa atenção ao docente no sentido de sua individualidade e também das ações coletivas. Enquanto estudos apontam o cuidado com os discursos sobre educação que circulam nas atividades formativas e que o professor toma para si, tendo em vista os diferentes modos de ser sujeito, outros ratificam a importância da valorização dos saberes da experiência como profissional do magistério para a atuação como formador.

Ao finalizar este relatório da pesquisa, asseveram-se minhas percepções sobre as condições existentes, embora insuficientes para concretizar um processo de formação necessário aos formadores de professores. Nas propostas institucionais são potentes a experiência formativa que ocorre ao longo da carreira docente e a capacidade de autoformação daqueles que se responsabilizam e exercem o papel de formar em nível superior os professores da educação básica. Há caminhos diversos e próprios de cada docente desenvolver-se profissionalmente e isso não significa que inexista compartilhamento e sentido de coletividade, pois a docência tem por princípio a interação entre pessoas.

Com vistas a pesquisas futuras, ainda me inquietam as questões relativas ao impacto da formação continuada dos formadores na atuação docente dos licenciados e às possibilidades de articulação entre a educação superior e a educação básica, uma vez que a formação para a docência também é perpassada pela teorização da prática, ou seja, pela pesquisa. Por fim, uma pergunta me provoca: Quais as possibilidades de os programas institucionais contemplarem uma formação docente consequente, em que se articulem a formação inicial e a formação continuada?

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Victor Rafael Laurenciano. **Formação continuada e desenvolvimento profissional dos docentes de administração**. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/16056>. Acesso em: 19 fev. 2019.
- ALTET, Marguerite; PAQUAY, Léopold; PERRENOUD, Philippe. **A profissionalização dos formadores de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- AMADO, João; COSTA, António Pedro; CRUSOÉ, Nilma. A técnica da análise de conteúdo. *In*: AMADO, João. (Coord.) **Investigação qualitativa em educação**. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2013.
- AMARO, Rosana. **Docência online na educação superior**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília-DF, 2015. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/20664>|<http://dx.doi.org/10.26512/2015.12.T.20664>. Acesso em: 19 fev. 2019.
- ANDRADE, Cíntia Cristiane de *et al.* Mulheres na pesquisa: um estudo sobre a presença feminina no Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência e a Matemática da UEM. **Revista Valore**, [S.l.], v. 3, p. 119-129, dez. 2018. ISSN 2525-9008. DOI: <https://doi.org/10.22408/revva302018142119-129>. Disponível em: <https://revistavalore.emnuvens.com.br/valore/article/view/142/134>. Acesso em: 11 set. 2019.
- ANDRADE, Roberta Rotta Messias de. **Desenvolvimento profissional de professores de cursos superiores de tecnologia**. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/15997>. Acesso em: 19 fev. 2019.
- ANDRADE, Silvanio de. **A pesquisa em educação matemática, os pesquisadores e a sala de aula: um fenômeno complexo, múltiplos olhares, um tecer de fios**. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-29112010-135412/>. Acesso em: 19 fev. 2019.
- ANDRÉ, Marli. A produção acadêmica sobre formação de professores: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos 1990 e 2000. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 41-56, ago./dez. 2009. e-ISSN: 2176-4360 DOI: 10.31639. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/4>. Acesso em: 10 jul. 2019.
- ARRUDA, Rogério Dias de. **As tecnologias da informação e comunicação (TIC) na formação docente no Programa de Pós-graduação em Educação Ambiental da FURG, no Brasil, e no Doutorado Interuniversitário em Educação, na Espanha**. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2010. Disponível em: <http://repositorio.furg.br/handle/1/2849>. Acesso em: 19 fev. 2019.

AZEVEDO, Maria Antonia Ramos de. **Os saberes de orientações dos professores formadores**: desafios para ações tutoriais emancipatórias. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-17052009-190433/>. Acesso em: 19 fev. 2019.

AZEVEDO, Maria da Conceição. **O trabalho do professor formador**: o caso de uma professora formadora em uma universidade pública no interior da Amazônia. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-19102015-105457/>. Acesso em: 19 fev. 2019.

BALL, Stephen J. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 15, n. 2, p. 3-23, 2002. ISSN 2183-0452. Disponível em: <http://josenorberto.com.br/BALL.%2037415201.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2019.

BARBACOVI, Lecir Jacinto. **O Professor da educação profissional e a conectividade orgânica entre formação e prática docente**: um estudo sobre o IFET Sudeste de Minas Gerais. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/BUOS-9LENCT>. Acesso em: 19 fev. 2019.

BARBOSA, Mirian Haubold. **Vivências constitutivas do professor-orientador**: entre narciso e minotauro, um legado e uma despedida. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2013. Disponível em: <http://repositorio.ufsm.br/handle/1/3471>. Acesso em: 19 fev. 2019.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BOLZAN, Dóris Pires Vargas; ISAIA, Silvia Maria de Aguiar; MACIEL, Adriana Moreira da Rocha. Formação de professores: a construção da docência e da atividade pedagógica na Educação Superior. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 13, n. 38, p. 49-68, jan./abr. 2013. e-ISSN 1981-416X. DOI: <http://dx.doi.org/10.7213/dialogo.educ.7625>. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/7817>. Acesso em: 26 jun. 2019.

BOLZAN, Dóris Pires Vargas; POWACZUK, Ana Carla Hollweg; ISAIA, Silvia Maria de Aguiar. Ser formador nas licenciaturas: desafios da aprendizagem docente. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 13, n. 2, p. 365-384, maio/ago. 2018. ISSN 1809-4309. DOI: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.13i2.0007>. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>. Acesso em: 26 jun. 2019.

BOLZANI, Vanderlan da Silva. Mulheres na ciência: por que ainda somos tão poucas? **Ciência e Cultura**, São Paulo, v. 69, n. 4, p. 56-59, out. 2017. ISSN 2317-6660. DOI: <http://dx.doi.org/10.21800/2317-66602017000400017>. Disponível em: http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-67252017000400017&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 11 set. 2019.

BRASIL. **Decreto Nº 6.096, de 24 de abril de 2007**. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI.

Brasília, DF: Presidência da República, 2007. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2007-2010/2007/Decreto/D6096.htm.
Acesso em: 19 set. 2019.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. **Censo da Educação Superior 2018**: notas estatísticas. Brasília, DF: INEP/MEC, 2019b. Disponível em:
http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2019/censo_da_educacao_superior_2018-notas_estatisticas.pdf. Acesso em: 18 dez. 2019.

BRASIL. **Lei Nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005**. Institui o Programa Universidade para Todos – PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2005. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2005/lei/L11096.htm. Acesso em: 19 set. 2019.

BRASIL. **Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 28 mar. 2019.

BRASIL. **Lei Nº 13.146, de 06 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015b. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 11 fev. 2020.

BRASIL. **Lei Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 26 mar. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução Nº 2, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF: CNE/MEC, 2015a. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 28 mar. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução Nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, DF: CNE/MEC, 2019a. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 15 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Federal de Educação. **Resolução Nº 12, de 06 de outubro de 1983**. Fixa condições de validade dos certificados de cursos de aperfeiçoamento e especialização para o Magistério

Superior, no sistema federal. Brasília, DF: CFE/MEC, 1983. Disponível em: http://www.prppg.ufes.br/sites/prppg.ufes.br/files/field/anexo/resolucao_n_1283_de_61083.pdf. Acesso em: 23 jul. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Federal de Educação. **Resolução Nº 14, de 23 de novembro de 1977**. [sem ementa]. Brasília, DF: CFE/MEC, 1977. Disponível em: http://www.consultaesic.cgu.gov.br/busca/dados/Lists/Pedido/Attachments/411652/R_EPOSTA_PEDIDO_Res.pdf. Acesso em: 23 jul. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. e-MEC: Sistema de Regulação do Ensino Superior. **Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior**: Cadastro e-MEC. Disponível em: <https://emec.mec.gov.br/>. Acesso em: 26 mar. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Instrumento de Avaliação de cursos de graduação presencial e a distância**: reconhecimento e renovação de Reconhecimento. Brasília, DF: INEP/MEC, 2017a. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_cursos_graduacao/instrumentos/2017/curso_reconhecimento.pdf. Acesso em: 29 mar. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Instrumento de avaliação Institucional externa presencial e a distância**: credenciamento e transformação de organização acadêmica. Brasília, DF: INEP/MEC, 2017b. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_institucional/instrumentos/2017/IES_credenciamento.pdf. Acesso em: 29 mar. 2019.

BREITENBACH, Ilciane Maria Sganzerla. **A competitividade na docência do ensino superior**: o trabalho coletivo em utopia? 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2015. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/4832>. Acesso em: 19 fev. 2019.

BROOKS, Rachel; RIELE, Kitty te; MAGUIRE, Meg. **Ética e pesquisa em educação**. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2017.

CAMPOS, Vanessa Therezinha Bueno. **Marcas indelévels da docência no ensino superior**: representações relativas a docência no ensino superior de pós-graduandos de instituições federais de ensino superior. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-14062010-123952/>. Acesso em: 19 fev. 2019.

CANDIOTTO, Cesar; BASTOS, Cleverson Leite; CANDIOTTO, Kleber B. B. **Fundamentos da pesquisa científica**: teoria e prática. Petrópolis: Vozes, 2011.

CARRILHO, Maria de Fátima Pinheiro. **Tornar-se professor formador pela experiência formadora**: vivências e escritas de si. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2007. Disponível

em: <http://repositorio.ufrn.br:8080/jspui/handle/123456789/14532>. Acesso em: 19 fev. 2019.

CELLARD, André. A análise documental. *In*: POUPART, Jean *et al.* **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

CHANTRAINE-DEMAILLY, Lisa. Modelos de formação contínua e estratégias de mudança. *In*: NÓVOA, António. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis: Vozes, 2006.

CORRÊA, Carla Patrícia Quintanilha. **A formação dos formadores do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/6096>. Acesso em: 19 fev. 2019.

CORRÊA, José Luiz Falotico. **Ação docente em um Centro Universitário**: limites e possibilidades. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/9574>. Acesso em: 19 fev. 2019.

COSTA, Josilene Silva da. **A docência do professor formador de professores**. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2305>. Acesso em: 19 fev. 2019.

COSTA, Valdina Gonçalves da. **Professores formadores dos cursos de licenciatura em matemática do estado de Minas Gerais**. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/11399>. Acesso em: 19 fev. 2019.

COUTO, Ligia Paula. **A pedagogia universitária nas propostas inovadoras de universidades brasileiras**: por uma cultura da docência e construção da identidade docente. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-13082013-164438/>. Acesso em: 19 fev. 2019.

CRESWELL, John W. **Projetos de Pesquisa**: métodos qualitativos, quantitativos e mistos. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CUNHA, António Camilo. **Formação de professores**: a investigação por questionário e entrevista: um exemplo prático. Vila Nova de Famalicão: Editorial Magnólia, 2007.

CUNHA, Cláudio Rodrigues da. **Os atributos afetivos para a docência na graduação a distância**: um estudo no âmbito de instituições de ensino superior no Rio Grande do Sul. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal

do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/98588>. Acesso em: 19 fev. 2019.

CUNHA, Maria Isabel da. A iniciação à docência universitária como campo de investigação: tendências e emergências contemporâneas. *In*: ISAIA, Silvia Maria de Aguiar (Org.). **Qualidade da educação superior: a Universidade como lugar de formação**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2011. E-book. Disponível em: <http://www.pucrs.br/edipucrs>. Acesso em: 26 jul. 2019. ISBN 978-85-397-0135-3 (online).

CUNHA, Maria Isabel da. Aprendizagem da docência em espaços institucionais: é possível fazer avançar o campo da formação de professores? **Avaliação (Campinas)**. Sorocaba, v. 19, n. 3, p. 789-802, nov. 2014a. ISSN 1414-4077. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-40772014000300013>. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772014000300013. Acesso em: 06 nov. 2016.

CUNHA, Maria Isabel da. **Estratégias institucionais para o desenvolvimento profissional docente e as assessorias pedagógicas universitárias**: memórias, experiências, desafios e possibilidades. Araraquara: Junqueira & Marin, 2014b.

CUNHA, Maria Isabel da. O lugar da formação do professor universitário: a condição profissional em questão. *In*: CUNHA, Maria Isabel da. (Org.). **Reflexões e práticas em pedagogia universitária**. Campinas: Papirus, 2007.

CUNHA, Maria Isabel da. O lugar da formação do professor universitário: o espaço da pós-graduação em educação em questão. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 9, n. 26, p. 81-90, jan./abr. 2009a. ISSN 1981-416X. DOI: <http://dx.doi.org/10.7213/rde.v9i26.3664>. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/3664>. Acesso em: 26 jun. 2019.

CUNHA, Maria Isabel da. Trajetórias e lugares da formação do docente da educação superior: do compromisso individual à responsabilidade institucional. *In*: 32ª Reunião Anual da Anped - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. 2009, Caxambu, MG. **Anais [...]**. Caxambu: Anped, 2009b. p. 1-12. Disponível em: <http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT04-5203--Int.pdf>. Acesso em: 25 out. 2015.

CUNHA, Maria Isabel da; FERNANDES, Cleoni Maria Barbosa. Formação continuada de professores universitários: uma experiência na perspectiva da produção do conhecimento. **Educação Brasileira**. Brasília, v. 16, n. 32, p. 189-203, 1º sem. 1994.

DALPIAZ, Maria Martha. **Discursos em luta**: a produção do docente universitário num programa de aperfeiçoamento pedagógico. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/49073>. Acesso em: 19 fev. 2019.

DELORS, Jacques *et al.* **Educação**: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, 1998.

DEIMLING, Natalia Neves Macedo. **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência**: contribuições, limites e desafios para a formação docente. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2351>. Acesso em: 19 fev. 2019.

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

DESLAURIERS, Jean-Pierre; KÉRISIT, Michèle. O delineamento de pesquisa qualitativa. In: POUPART, Jean *et al.* **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

DOURADO, Luiz Fernandes. 1 Vídeo (77 minutos). DCN's da Formação Continuada de Professores: retrocessos e resistências. **Publicado pelo canal ANFOPE Nacional**, 2020. Disponível em: <https://youtu.be/bmQYpTPe7hM>. Acesso em: 15 jul. 2020.

FELDENS, Maria das Graças Furtado. A pesquisa em educação na formação de professores. **Forum Educacional**, [S.l.], v. 14, n. 3, p. 63-78, jun. 1990. ISSN 0100-959. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/fe/article/view/61120/59328>. Acesso em: 10 jul. 2019.

FERNANDES, Carolina dos Santos. **O desenvolvimento profissional dos formadores de professores de química na interação entre Universidade e escola**: as potencialidades do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/167757>. Acesso em: 19 fev. 2019.

FERRAZ, Roselane Duarte. **Proximidades e distanciamentos de uma formação reflexiva**: um estudo de práticas docentes desenvolvidas por formadores de professores em exercício. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/25515>. Acesso em: 19 fev. 2019.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas "estado da arte". **Educação e Sociedade** [online], Campinas, v. 23, n. 79, p. 257-272, ago. 2002. ISSN 0101-7330. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302002000300013>. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302002000300013&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 6 set. 2016.

FORTUNA, Tânia Ramos. **A formação lúdica docente e a universidade**: contribuições da ludobiografia e da hermenêutica filosófica. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/35091>. Acesso em: 19 fev. 2019.

FRAGELLI, Carina Maria Bullio. **Formação do professor universitário em cursos de licenciatura**: a experiência da docência qualifica o ensino? 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho,

São Paulo, 2016. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/144550>. Acesso em: 14 nov. 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Zulind Luzmarina. **Um projeto de interação Universidade-Escola como espaço formativo para a docência do professor universitário**. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São Paulo, 2008. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/101996>. Acesso em: 19 fev. 2019.

FURTADO, Valéria de Almeida. **A formação em serviço do tutor de educação a distância sob a ótica do pensamento complexo**: a construção de uma identidade. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/10178>. Acesso em: 19 fev. 2019.

GARCIA, Luiz Miguel Martins. **A colaboração crítica na formação de professor para atuar na EAD**. 2015. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/13760>. Acesso em: 19 fev. 2019.

GATTI, Bernardete Angelina. Cursos de licenciatura e os professores formadores: uma discussão. *In*: PASSOS, Laurizete Ferragut. (Org.). **Formação de formadores e cursos de licenciatura**: contextos, práticas e pesquisas. Campinas: Pontes Editores, 2018.

GATTI, Bernardete Angelina; ANDRÉ, Marli. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil. *In*: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle. (Org.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação**: teoria e prática. 3. ed. Petrópolis: 2013.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio de Afonso. **Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011.

GIBSON, Lucy. “Digite sua resposta”: gerando dados de entrevistas por e-mail. *In*: BRAUN, Virginia; CLARKE, Victoria; GRAY, Debra. **Coleta de dados qualitativos**: um guia prático para técnicas textuais, midiáticas e virtuais. Petrópolis: Vozes, 2019.

GRAVONSKI, Isabel Ribeiro. **O desafio de formar formadores na e para a educação tecnológica**: o método misto de pesquisa para análise dos saberes e da aprendizagem docente no contexto das tecnologias de informação e comunicação. 2013. Tese (Doutorado em Tecnologia) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2013. Disponível em: <http://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/handle/1/483>. Acesso em: 19 fev. 2019.

GUARESCHI, Ana Paula Dias França. **Avaliação da formação e das práticas pedagógicas do docente de enfermagem**. 2015. Tese (Doutorado em Enfermagem) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em:

<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/7/7140/tde-14102015-123000/>. Acesso em: 19 fev. 2019.

GUEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

HOBOLD, Márcia de Souza. **A constituição das formas identitárias dos professores/chefes de departamento dos cursos de licenciatura**. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/16482>. Acesso em: 19 fev. 2019.

HUBERMAN, Michaël. O ciclo de vida profissional dos professores. *In*: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Portugal: Porto Editora, 2013.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. São Paulo: Cortez, 2009.

IMBERNÓN, Francisco. **Qualidade do ensino e formação do professorado: uma mudança necessária**. São Paulo: Cortez, 2016.

HUNSCHE, Sandra. **Docência no ensino superior: abordagem temática nas licenciaturas da área de ciências da natureza**. 2016. Tese (Doutorado em Educação Científica e Tecnológica) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/169473>. Acesso em: 19 fev. 2019.

ISAIA, Silvia Maria de Aguiar; BOLZAN, Dóris Pires Vargas. Construção da profissão docente/professoralidade em debate: desafios para a educação superior. *In*: CUNHA, Maria Isabel da. (Org.). **Reflexões e práticas em pedagogia universitária**. Campinas: Papirus, 2007.

JUNCKES, Rosane Santana. **As relações dos professores formadores com os seus saberes profissionais**. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/16591>. Acesso em: 19 fev. 2019.

KONDER, Leandro. **O que é dialética**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. **Pesquisa pedagógica: do projeto à implementação**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

LETA, Jacqueline. As mulheres na ciência brasileira: crescimento, contrastes e um perfil de sucesso. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 17, n. 49, p. 271-284, dez. 2003. ISSN 1806-9592. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-40142003000300016>. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142003000300016&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 11 set. 2019.

LIMA, Mariana. Mulheres tecem a vida nas telas e linhas do bordado filé. **Agência Sebrae de Notícias**. 20 nov. 2016. Disponível em: <http://www.al.agenciasebrae.com.br/sites/asn/uf/AL/mulheres-tecem-a-vida-nas-telas-e-linhas-do-bordado->

<file.17c018bd7b847510VgnVCM1000004c00210aRCRD#prettyPhoto>. Acesso em: 18 fev. 2020.

LINHARES, Martha Maria Prata. **Arte na formação pedagógica de professores do ensino superior**. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/10047>. Acesso em: 19 fev. 2019.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

LULA, Kariton Pereira. **A formação dos formadores de professores de matemática: um estudo na Licenciatura em matemática do IFG – Campus Goiânia**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2017. Disponível em: <http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/handle/tede/3726>. Acesso em: 19 fev. 2019.

LUZ, Sueli Petry da. **Formação continuada para docentes da educação superior: um estudo de caso**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/252075>. Acesso em: 19 fev. 2019.

MARCELO GARCÍA, Carlos. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Portugal: Porto Editora, 1999.

MARCIÃO, Kelen Priscila de Oliveira Buraslan. **Entre médicos e professores: trajetórias do currículo médico da Faculdade de Medicina da Universidade Federal do Amazonas**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2015. Disponível em: <https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/6656>. Acesso em: 19 fev. 2019.

MARTÍNEZ PÉREZ, Leonardo Fabio. **A abordagem de questões sociocientíficas na formação continuada de professores de ciências: contribuições e dificuldades**. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São Paulo, 2010. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/102011>. Acesso em: 19 fev. 2019.

MARTINS, Pura Lucia Oliver. A relação teoria e prática na formação do professor universitário: princípios e metodologia. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 4, n. 10, p. 131-142, jul. 2003. e-ISSN 1981-416X. DOI: <http://dx.doi.org/10.7213/rde.v4i10.6449>. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/6449>. Acesso em: 6 set. 2016.

MELO, Jose Ronaldo. **A formação do formador de professores de matemática no contexto das mudanças curriculares**. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/251609>. Acesso em: 19 fev. 2019.

MELO, Márcia Maria de Oliveira. Repercussões do conhecimento didático sobre a formação de professores universitários em curso de atualização docente. *In:*

CUNHA, Maria Isabel da (Org.). **Reflexões e práticas em pedagogia universitária**. Campinas: Papyrus, 2007.

MENDONÇA, Thiago. **O formar-se professor em um pequeno grupo de pesquisa na interface universidade-escola sob a perspectiva da fenomenologia e da psicanálise de grupos**. 2016. Tese (Doutorado em Educação para a Ciência) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São Paulo, 2016. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/142842>. Acesso em: 19 fev. 2019.

MIRA, Marília Marques *et al.* Edward P. Thompson e a pesquisa em educação: a formação de professores em questão. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 98, n. 250, p. 657-671, dez. 2017. ISSN 2176-6681. DOI: <http://dx.doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.98i250.2975>. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-66812017000300657&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 9 ago. 2019.

MORAES, Roque. **A educação de professores de ciências: uma investigação da trajetória de profissionalização de bons professores**. 1991. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1991. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/150313>. Acesso em: 19 fev. 2019.

MOREIRA, Evando Carlos. **Contribuições dos programas de pós-graduação *stricto sensu* na formação e atuação dos docentes de ensino superior: o caso da educação física**. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/275229>. Acesso em: 19 fev. 2019.

NAVÍO GÁMEZ, Antonio. **Las competencias profesionales del formador: una visión desde la formación continua**. São Paulo: Cortez, 2016.

OLIVEIRA, Ana Teresa de Carvalho Correa de. **Saberes e práticas de formadores de professores que vão ensinar matemática nos anos iniciais**. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007. Disponível em: https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/Busca_etds.php?strSecao=resultado&nrSeq=10516@1|https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/Busca_etds.php?strSecao=resultado&nrSeq=10516@2. Acesso em: 19 fev. 2019.

OLIVEIRA, Eliane Carolina de. **Formadores de Professores de Língua Inglesa: Uma experiência de colaboração e reflexão**. 2008. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/AIRR-7DDQV3>. Acesso em: 19 fev. 2019.

OLIVEIRA, Juliana Ferrari de. **A formação dos professores dos cursos de direito no Brasil: a pós-graduação *stricto sensu***. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/10236>. Acesso em: 19 fev. 2019.

OLIVEIRA, Vivianne Souza de. **Ser bacharel e professor: sentidos e relações entre o bacharelado e a docência universitária**. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2011. Disponível em:

<http://repositorio.ufrn.br:8080/jspui/handle/123456789/14358>. Acesso em: 19 fev. 2019.

ONO, Fabrício Tetsuya Parreira. **A formação do formador de professores**: uma pesquisa autoetnográfica na área de língua inglesa. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8147/tde-12052017-153239/>. Acesso em: 19 fev. 2019.

ORTENZI, Denise Ismênia Bossa Grassano. **A produção coletiva de um material pedagógico para a prática do ensino de inglês**. 2007. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2007. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000122962>. Acesso em: 19 fev. 2019.

OURIQUE, Maiane Liana Hatschbach. **A dimensão estética da formação docente na (inter)relação teoria e prática**. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2012. Disponível em: <http://repositorio.ufsm.br/handle/1/3469>. Acesso em: 19 fev. 2019.

PAGNEZ, Karina Soledad Maldonado Molina. **O ser professor do ensino superior na Área da saúde**. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/16299>. Acesso em: 19 fev. 2019.

PASSOS, Laurizete Ferragut. Os professores formadores dos cursos de licenciatura e o papel do contexto institucional. *In*: PASSOS, Laurizete Ferragut. (Org.). **Formação de formadores e cursos de licenciatura**: contextos, práticas e pesquisas. Campinas: Pontes Editores, 2018.

PASQUALLI, Roberta. **Trajetórias de saberes**: a formação e a prática dos professores dos cursos de licenciatura a distância em ciências naturais e matemática nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia no Brasil. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/72694>. Acesso em: 19 fev. 2019.

PAULA, Luciane Guimarães de. **Uma pesquisa colaborativa com duas professoras universitárias de inglês**: entraves e mudanças. 2010. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2010. Disponível em: <http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tde/2850>. Acesso em: 19 fev. 2019.

PEREIRA, Liandra. **Percursos de profissionalização docente no ensino superior**: trajetória e renovação na prática pedagógica. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2010. Disponível em: http://www.biblioteca.pucpr.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1768. Acesso em: 19 fev. 2019.

PESCE, Marly Krüger de. **A formação do professor pesquisador nos cursos de licenciatura**: a perspectiva do professor formador e dos licenciandos. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São

Paulo, 2012. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/16061>. Acesso em: 19 fev. 2019.

PESSÔA, Lilian Correia. **Trilhares que ensinam**: incursões em experiências formativas portuguesas para ressignificação de modelos formativos brasileiros. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/16206>. Acesso em: 19 fev. 2019.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

PINTO, Ivone Maciel. **Docência Inovadora na Universidade**. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2011. Disponível em: <http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tde/1106>. Acesso em: 19 fev. 2019.

QUADROS, Ana Luiza de. **Aulas no ensino superior**: uma visão sobre professores de disciplinas científicas na licenciatura em Química da UFMG. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/FAEC-8M3NCV>. Acesso em: 19 fev. 2019.

RAMIREZ, Rodrigo Avella. **Aprendizagem da docência**: a língua inglesa no ensino superior tecnológico: experiências, práticas e desafios. 2017. Tese (Doutorado em Educação, Arte e História da Cultura) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2017. Disponível em: <http://tede.mackenzie.br/jspui/handle/tede/3287>. Acesso em: 19 fev. 2019.

RAMIREZ, Vera Lúcia. **A constituição do profissionalismo docente e suas interfaces com o exercício da docência no ensino superior**. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011. Disponível em: <http://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/3697>. Acesso em: 19 fev. 2019.

ROCHA, Marcia Santos da. **A auto-eficácia docente no ensino superior**. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/251766>. Acesso em: 19 fev. 2019.

RODRIGUES, Adriana. **A produção científica sobre didática na região centro-oeste**: um estado da arte a partir de três programas de pós-graduação (2004-2010). 2015. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/13700>. Acesso em: 19 fev. 2019.

RODRIGUES, Ângela; ESTEVES, Manuela. **A análise de necessidades na formação de professores**. Portugal: Porto Editora, 1993.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. Conhecimentos pedagógicos nos cursos de licenciatura e a base comum de formação de professores. *In*: ROMANOWSKI, Joana Paulin; MARTINS, Pura Lúcia Oliver; CARTAXO, Simone Regina. (Org.). **Práticas**

de formação de professores: da Educação Básica à Educação Superior. Curitiba: PUCPRes, 2016.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. **Formação e profissionalização docente.** 3. ed. rev. e atual. Curitiba: Ibplex, 2007.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. Tendências da pesquisa em formação de professores. **Atos de pesquisa em Educação**, Blumenau, v. 8, n. 2, p. 479-499, maio/ago. 2013. ISSN 1809-0354. Disponível em: <https://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/3711/2393>. Acesso em: 10 jul. 2019.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. p. 37-50, jul. 2006. ISSN 1981-416X. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/24176>. Acesso em: 6 set. 2016.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; MARTINS, Pura Lúcia Oliver. Formação continuada: contribuições para o desenvolvimento profissional dos professores. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 10, n. 30, p. 285-300, maio/ago. 2010. ISSN 1981-416X. DOI: <http://dx.doi.org/10.7213/rde.v10i30.2416>. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/2416>. Acesso em: 25 nov. 2015.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; MARTINS, Pura Lúcia Oliver; VIEIRA, Débora Cristina Sales da Cruz; PEROZA, Marilúcia Antônia de Resende; PILATTI, Paula Valéria. Formação de formadores na educação universitária: os programas de universidades da região do Brasil. *In*: XII Congresso Nacional de Educação - EDUCERE. 2015, Curitiba, PR. **Anais [...]**. Curitiba: PUCPR, 2015. p. 30492-30506. ISSN 2176-1396. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/19651_11654.pdf. Acesso em: 27 fev. 2016.

SÁNCHEZ GAMBOA, Silvio. **Pesquisa em educação:** métodos e epistemologias. 2. ed. Chapecó: Argos, 2012.

SANTANA, Anthony Fábio Torres. **Um olhar acerca do sentido da experiência na formação de professores.** 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017. Disponível em: <http://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/7485>. Acesso em: 19 fev. 2019.

SANTANA, Isabel Cristina Higino. **Ensino de biologia por analogias:** possibilidades desde a formação de formadores. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/9741>. Acesso em: 19 fev. 2019.

SANTOS, Paulo Gabriel Franco dos. **As questões sociocientíficas na formação de professores:** o pequeno grupo de pesquisa como comunidade de experiência. 2017. Tese (Doutorado em Educação para a Ciência) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São Paulo, 2017. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/151250>. Acesso em: 19 fev. 2019.

SANTOS, Oder José dos. **Pedagogia dos conflitos sociais**. Campinas: Papirus, 1992.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Dermeval. **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação**: significado, controvérsias e perspectivas. Campinas: Autores Associados, 2014.

SILVA, Ana Kely Martins da. **Trajetórias formativas dos professores dos cursos de Letras e Matemática da Universidade do Estado do Pará (UEPA)**. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/Busca_etds.php?strSecao=resultado&nrSeq=38172@1 | https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/Busca_etds.php?strSecao=resultado&nrSeq=38172@2. Acesso em: 19 fev. 2019.

SORDI, Mara Regina Lemes de. Docência no ensino superior: interpelando os sentidos e desafios dos espaços institucionais de formação. **Educar em Revista**, [S.l.], v. 35, n. 75, p. 135-154, jul. 2019. ISSN 1984-0411. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/67031>. Acesso em: 17 ago. 2019.

SOUZA, Ana Cristina Gonçalves de Abreu. **Formação de professores**: da experiência do sujeito, ao sujeito da experiência. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/9565>. Acesso em: 19 fev. 2019.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TEDESCHI, Wania. **O professor curioso**: Indícios de atitudes investigativas na formação de professores de matemática. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-11112010-111654/>. Acesso em: 19 fev. 2019.

TERRIEN, Jacques; DIAS, Ana Maria Lório; LEITINHO, Meirecele Calíope. Docência universitária. **Em Aberto**. Brasília, v. 29, n. 97, p. 1-180, set./dez. 2016. e-ISSN: 2176-6673. DOI: <http://dx.doi.org/10.24109/2176-6673.emaberto.29i97>. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/issue/view/277>. Acesso em: 10 jul. 2017.

THOMPSON, Edward Palmer. **A miséria da teoria ou um planetário de erros**: uma crítica ao pensamento de Althusser. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

TIRIBA, Lia; VENDRAMINI, Célia Regina. Classe, cultura e experiência na obra de E. P. Thompson: contribuições para a pesquisa em educação. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 14, n. 55, p. 54-72, 28 jun. 2014. ISSN 1676-2584. DOI: <https://doi.org/10.20396/rho.v14i55.8640461>. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640461>. Acesso em: 26 ago. 2019.

TREVISO, Patrícia. **Percepção de profissionais da Área da saúde sobre a formação, atuação e satisfação em sua atividade docente**. 2015. Tese (Doutorado em Medicina e Ciências da Saúde) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10923/7661>. Acesso em: 19 fev. 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2019-2023**. Recife: UFPE, 2019.

VAILLANT, Denise; MARCELO, Carlos. **Ensinando a ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem**. Curitiba: Ed. UTFPR, 2012.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A aventura de formar professores**. 2. ed. Campinas: Papirus, 2012.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Educação superior: políticas educacionais, currículo e docência**. Curitiba: CRV, 2016.

VIANA, Maria Aparecida Pereira. **Formação em serviço de professores iniciantes na educação superior e suas implicações na prática pedagógica**. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/9709>. Acesso em: 19 fev. 2019.

VOSGERAU, Dilmeire Sant'Anna Ramos; ROMANOWSKI, Joana Paulin. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. **Revista Diálogo Educacional**, [S.l.], v. 14, n. 41, p. 165-189, jul. 2014. ISSN 1981-416X. DOI: <http://dx.doi.org/10.7213/dialogo.educ.14.041.DS08>. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/2317>. Acesso em: 6 set. 2016.

WILD, Andrea. **Reflexões sobre a formação de professores em um curso de direito**. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/9687>. Acesso em: 19 fev. 2019.

ZABALZA, Miguel A. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

APÊNDICE A – QUADRO-SÍNTESE DA PESQUISA

OBJETO DE ESTUDO:		
A formação do formador no âmbito universitário dos cursos de licenciatura		
PROBLEMA DE PESQUISA:		
Quais as implicações dos programas institucionais de formação continuada de docentes do ensino superior em relação aos saberes da docência dos professores dos cursos de licenciatura?		
QUESTÕES “SECUNDÁRIAS”:		
<ol style="list-style-type: none"> 1) Quais dimensões e processos têm constituído a formação continuada de docentes universitários que formam professores? 2) Como se configuram os programas institucionais e como se aproximam das “demandas formativas” dos professores dos cursos de licenciatura? 3) Quais os limites e as possibilidades das ações instituídas nos programas de formação continuada para a docência universitária nos cursos de licenciatura? 4) Como os professores participantes da formação continuada percebem o(s) impacto(s) desses momentos na formação que eles promovem aos licenciandos? 		
OBJETIVO GERAL:		
Compreender as implicações dos programas institucionais de formação continuada de docentes do ensino superior em relação aos saberes da docência dos professores dos cursos de licenciatura para a constituição de indicadores que possam contribuir com os processos formativos desses docentes.		
OBJETIVO ESPECÍFICO 1:	OBJETIVO ESPECÍFICO 2:	OBJETIVO ESPECÍFICO 3:
Identificar os processos de formação e as dimensões da docência percebidas pelos professores dos cursos de licenciatura;	Caracterizar as propostas institucionais de formação continuada de docentes no ensino superior;	Evidenciar indicadores de contribuição aos programas de formação continuada de docentes do ensino superior, especialmente em relação aos saberes da docência do professor dos cursos de licenciatura;
METODOLOGIA:		
<p><u>Método:</u> pesquisa qualitativa, uma vez que enxergo o objeto de estudo a partir das relações dialógicas de coexistência entre os possíveis processos formativos vivenciados pelos professores das licenciaturas. Entendo que refletir sobre a formação do formador necessita da consideração das especificidades do processo no âmbito universitário e, ao mesmo tempo, dos elementos compartilhados de constituição da profissionalidade/profissionalização docente. Enquanto pesquisadora, pretendo lidar com as informações coletadas enquanto expressão da prática desenvolvida num dado momento histórico com suas implicações sociais, políticas e econômicas. Assim, pretendo realizar este estudo a partir das múltiplas e variáveis possibilidades de espaços e tempos da pesquisa;</p> <p><u>Campo de pesquisa:</u> IES públicas e privadas;</p> <p><u>Sujeitos:</u> professores de cursos de licenciatura e responsáveis pelos programas de formação continuada de docentes das IES;</p> <p><u>Instrumentos para coleta de dados:</u> questionário com professores dos cursos de licenciatura, com professores envolvidos na oferta das atividades dos programas de formação e análise documental de materiais referentes aos programas institucionais de formação.</p>		

APÊNDICE B – DADOS DO PRÉ-TESTE DO QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES DOS CURSOS DE LICENCIATURA

ITEM DO QUESTIONÁRIO	INTENÇÃO	DEVOLUTIVA	CONSIDERAÇÕES
<p>Olá, professor/a!</p> <p>Esta pesquisa se refere a uma investigação sobre a formação do formador de professores no contexto universitário. O objetivo é compreender os programas de formação continuada de docentes universitários em relação ao saber-fazer³⁴ dos professores dos cursos de licenciatura para a constituição de indicadores que possam contribuir nos processos formativos desses docentes nas universidades. Está sendo desenvolvida no âmbito do meu doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, na linha de Pesquisa Teoria e Prática Pedagógica na Formação de Professores sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Joana Paulin Romanowski. Este questionário é composto por 22 perguntas que estão divididas em 3 partes: a) Processos formativos; b) Saber-fazer docente e c) Perfil do/a respondente. Desde já, agradeço muitíssimo a sua contribuição.</p> <p>Priscila Ximenes Souza do Nascimento (priscilaxsouzan@gmail.com) Doutoranda pelo PPGE/PUCPR Professora do Curso de Pedagogia da PUCPR</p>	<p>Explicar do que se trata o questionário e apresentar algumas informações da pesquisa.</p>	-	Mantido.
<p>TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO: Ao responder, estou ciente de que minha participação nesta pesquisa é voluntária e sem contrapartida financeira; o objetivo da mesma é</p>	<p>Assegurar que o respondente está ciente e de acordo com as condições da</p>	-	Mantido.

³⁴ Após a aplicação do questionário, alteramos o termo “saber-fazer” para “saberes da docência”, pois entendemos que a abordagem do tema na pesquisa estava sendo mais abrangente.

ITEM DO QUESTIONÁRIO	INTENÇÃO	DEVOLUTIVA	CONSIDERAÇÕES																														
<p>exclusivamente científico; minhas respostas não serão expostas nem divulgadas de maneira isolada; a pesquisadora tomou as providências para que este questionário não traga sofrimento ou revele informações de foro íntimo.</p>	<p>pesquisa, garantindo seu anonimato e a confidencialidade das respostas.</p>																																
<p>ORIENTAÇÃO: Neste questionário a maioria das perguntas precisa que você apenas selecione a opção que corresponde a sua resposta. Em alguns casos é indicada a possibilidade de você selecionar mais de uma opção de resposta ao que é solicitado e também há a opção "Outros", em que você poderá acrescentar a sua resposta. Há um pequeno número de perguntas em que você precisa escrever a sua resposta em relação ao que se pede. Mais uma vez, muito obrigada pela sua valiosa contribuição. Clique a seguir para avançar.</p>	<p>Esclarecer alguns procedimentos sobre como responder as perguntas do questionário.</p>	-	Mantido.																														
<p>1. Indique a frequência de sua participação, nos últimos três anos, das atividades formativas listadas a seguir:</p> <table border="1" data-bbox="174 1050 947 1431"> <thead> <tr> <th></th> <th style="color: red;">Sempre</th> <th style="color: red;">Frequentemente</th> <th style="color: red;">Algumas vezes</th> <th style="color: red;">Raramente</th> <th style="color: red;">Nunca</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Palestras</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Cursos de curta ou longa duração</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Oficinas ou <i>workshops</i></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Rodas de conversa ou partilhas de experiências</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table>		Sempre	Frequentemente	Algumas vezes	Raramente	Nunca	Palestras						Cursos de curta ou longa duração						Oficinas ou <i>workshops</i>						Rodas de conversa ou partilhas de experiências						<p>Identificar os tipos de atividades de formação que os respondentes mais realizam. A referência dos últimos três anos está relacionada ao período de avaliação dos cursos pelo MEC (ENADE).</p>	<p>Indicação mais precisa dos níveis de frequência; Esclarecer que o respondente precisa selecionar um nível de frequência para cada atividade listada.</p>	<p>Alterar para: “Sempre que é ofertada ou 1 vez por mês / 1 vez a cada dois ou três meses / 1 vez por semestre / 1 vez por ano / Nenhuma vez” E para: “Indique a frequência de sua participação, nos últimos três anos, em cada uma das atividades formativas listadas a seguir.”</p>
	Sempre	Frequentemente	Algumas vezes	Raramente	Nunca																												
Palestras																																	
Cursos de curta ou longa duração																																	
Oficinas ou <i>workshops</i>																																	
Rodas de conversa ou partilhas de experiências																																	

ITEM DO QUESTIONÁRIO						INTENÇÃO	DEVOLUTIVA	CONSIDERAÇÕES
Tutoriais ou aulas em plataformas <i>on-line</i> de vídeo (ex.: YouTube)								
Mentoria								
Grupo de pesquisa ou de estudo								
Produção e publicação científica sobre docência								
2. As atividades de formação continuada de que você participa são ofertadas: <i>(Pode ser marcada mais de uma opção)</i>						Identificar quem promove as formações de que os respondentes disseram participar.	-	Mantido.
Pela universidade em que trabalha.								
Por outras universidades com que tem contato/acesso.								
Em eventos científico-acadêmicos dos quais participa.								
Outro, especifique:								
3. Como você é informado/a sobre as atividades de formação continuada da sua universidade? <i>(Pode ser marcada mais de uma opção)</i>						Identificar os meios pelos quais os professores são informados sobre as formações promovidas pela universidade.	A opção “ <i>e-mail marketing</i> ” gerou dúvida se inclui <i>e-mails</i> enviados pelos coordenadores de curso que não se caracterizam como sendo	Alterar para: “Por <i>e-mail</i> ”
Pelo <i>site</i> da universidade.								
Por <i>e-mail marketing</i> .								
Em reuniões de gestão dos cursos em que leciono (colegiado, departamental etc.).								
Pelas redes sociais (Facebook, WhatsApp, Twitter, Instagram, YouTube, etc).								

ITEM DO QUESTIONÁRIO	INTENÇÃO	DEVOLUTIVA	CONSIDERAÇÕES																														
<p>Por meio de conversas informais com outros professores e/ou funcionários.</p> <p>Outro, especifique:</p>		<p>uma publicidade das formações.</p>																															
<p>4. Indique seu nível de concordância com as afirmações a seguir sobre as atividades formativas oferecidas pela universidade em que trabalha:</p> <table border="1" data-bbox="168 544 952 1402"> <thead> <tr> <th data-bbox="168 544 517 695"></th> <th data-bbox="524 544 607 695">Concordo totalmente</th> <th data-bbox="613 544 689 695">Concordo</th> <th data-bbox="696 544 772 695">Sem opinião</th> <th data-bbox="779 544 855 695">Discordo</th> <th data-bbox="862 544 952 695">Discordo totalmente</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td data-bbox="168 700 517 884">A participação nas formações contribui para o meu avanço de nível na carreira docente.</td> <td></td><td></td><td></td><td></td><td></td> </tr> <tr> <td data-bbox="168 888 517 1107">Recebo certificação das participações nas formações que são devidamente registradas em meu Currículo Lattes.</td> <td></td><td></td><td></td><td></td><td></td> </tr> <tr> <td data-bbox="168 1112 517 1331">Conforme as regras institucionais, minhas participações nas formações podem implicar em melhorias salariais.</td> <td></td><td></td><td></td><td></td><td></td> </tr> <tr> <td data-bbox="168 1335 517 1402">A qualificação e melhoria da minha</td> <td></td><td></td><td></td><td></td><td></td> </tr> </tbody> </table>		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente	A participação nas formações contribui para o meu avanço de nível na carreira docente.						Recebo certificação das participações nas formações que são devidamente registradas em meu Currículo Lattes.						Conforme as regras institucionais, minhas participações nas formações podem implicar em melhorias salariais.						A qualificação e melhoria da minha						<p>Identificar as contribuições das formações percebidas pelos respondentes. As opções indicam contribuições no desenvolvimento da carreira profissional e acadêmica, na condição salarial e na formação dos licenciandos.</p>	<p>Dúvida entre “concordo/discordo totalmente” e “concordo/discordo”, pois este estaria incluso no anterior. Propõe o uso de “concordo/discordo parcialmente”.</p> <p>Texto ambíguo na quarta opção: a prática docente do professor ou a que o estudante terá?</p>	<p>Alterar para: “Concordo/Discordo totalmente e Concordo/Discordo parcialmente”</p> <p>E para: “A qualificação da minha prática docente é reconhecida pelos licenciandos como significativa para a docência que eles realizarão quando formados.”</p>
	Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente																												
A participação nas formações contribui para o meu avanço de nível na carreira docente.																																	
Recebo certificação das participações nas formações que são devidamente registradas em meu Currículo Lattes.																																	
Conforme as regras institucionais, minhas participações nas formações podem implicar em melhorias salariais.																																	
A qualificação e melhoria da minha																																	

ITEM DO QUESTIONÁRIO						INTENÇÃO	DEVOLUTIVA	CONSIDERAÇÕES												
prática docente decorrentes dessas formações são reconhecidas pelos licenciandos como significativas para a profissão docente.																				
Minhas necessidades formativas são atendidas pelas diferentes atividades oferecidas na formação continuada de docentes.																				
<p>5. Entre as dificuldades que você enfrenta para participar das atividades formativas oferecidas pela sua instituição estão: (Pode ser marcada mais de uma opção)</p> <table border="1"> <tr> <td><input type="checkbox"/></td> <td>Escassez de tempo na minha carga horária de trabalho.</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/></td> <td>Horários incompatíveis com a minha disponibilidade.</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/></td> <td>Locais de difícil acesso e/ou distantes do meu espaço de trabalho e/ou de casa.</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/></td> <td>Ausência de ampla divulgação prévia das formações.</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/></td> <td>Metodologias utilizadas nas formações pouco atrativas.</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/></td> <td>Temas abordados que pouco interessam a minha prática docente.</td> </tr> </table>						<input type="checkbox"/>	Escassez de tempo na minha carga horária de trabalho.	<input type="checkbox"/>	Horários incompatíveis com a minha disponibilidade.	<input type="checkbox"/>	Locais de difícil acesso e/ou distantes do meu espaço de trabalho e/ou de casa.	<input type="checkbox"/>	Ausência de ampla divulgação prévia das formações.	<input type="checkbox"/>	Metodologias utilizadas nas formações pouco atrativas.	<input type="checkbox"/>	Temas abordados que pouco interessam a minha prática docente.	Identificar as dificuldades que os respondentes possuem para participar das formações. Nas opções foram indicadas dificuldades relativas à condição de trabalho, à organização/divulgação das formações e ao conteúdo e metodologias das mesmas.	-	Mantido.
<input type="checkbox"/>	Escassez de tempo na minha carga horária de trabalho.																			
<input type="checkbox"/>	Horários incompatíveis com a minha disponibilidade.																			
<input type="checkbox"/>	Locais de difícil acesso e/ou distantes do meu espaço de trabalho e/ou de casa.																			
<input type="checkbox"/>	Ausência de ampla divulgação prévia das formações.																			
<input type="checkbox"/>	Metodologias utilizadas nas formações pouco atrativas.																			
<input type="checkbox"/>	Temas abordados que pouco interessam a minha prática docente.																			

ITEM DO QUESTIONÁRIO	INTENÇÃO	DEVOLUTIVA	CONSIDERAÇÕES					
<table border="1"> <tr> <td data-bbox="168 272 927 303">Outro, especifique:</td> </tr> </table>	Outro, especifique:							
Outro, especifique:								
<p>6. As atividades formativas oferecidas pela universidade atendem suas necessidades no que se refere: (Pode ser marcada mais de uma opção)</p> <table border="1"> <tr> <td data-bbox="168 491 927 563">Ao contexto institucional do trabalho docente (normas, valores, princípios etc.).</td> </tr> <tr> <td data-bbox="168 563 927 643">Ao espaço de intervenção docente no currículo (o conteúdo do ensino).</td> </tr> <tr> <td data-bbox="168 643 927 715">Ao trabalho de ensino propriamente dito (métodos, técnicas, etc.).</td> </tr> <tr> <td data-bbox="168 715 927 754">Outros, especifique:</td> </tr> </table>	Ao contexto institucional do trabalho docente (normas, valores, princípios etc.).	Ao espaço de intervenção docente no currículo (o conteúdo do ensino) .	Ao trabalho de ensino propriamente dito (métodos, técnicas, etc.).	Outros, especifique:	<p>Identificar o modo como as formações atendem as necessidades dos respondentes. Nas opções foram indicados aspectos mais amplos (institucionais) e mais específicos (prática docente)</p>	<p>Reduccionismo na segunda opção ao especificar a intervenção no currículo apenas como conteúdo.</p>	<p>Alterar para: “Ao espaço de intervenção docente na definição do conteúdo curricular a ser ensinado” Ou “Ao espaço de intervenção docente no currículo (concepção político-pedagógica, conteúdo etc.)”</p>	
Ao contexto institucional do trabalho docente (normas, valores, princípios etc.).								
Ao espaço de intervenção docente no currículo (o conteúdo do ensino) .								
Ao trabalho de ensino propriamente dito (métodos, técnicas, etc.).								
Outros, especifique:								
<p>7. Na formação continuada oferecida em sua universidade há estímulo para que o/a professor/a realize pesquisa sobre o ensino?</p> <table border="1"> <tr> <td data-bbox="168 882 927 954">Sim*</td> </tr> <tr> <td data-bbox="168 954 927 1026">Não</td> </tr> </table>	Sim*	Não	<p>Identificar se a pesquisa é um recurso para a formação docente.</p>	<p>-</p>	<p>Mantido.</p>			
Sim*								
Não								
<p>*Se sim, o respondente será encaminhado para a seguinte pergunta:</p> <p>7.1. Indique seu nível de concordância sobre a pesquisa em seu processo formativo:</p> <table border="1"> <tr> <td data-bbox="168 1257 521 1409" style="text-align: center;">Concordo totalmente</td> <td data-bbox="521 1257 611 1409" style="text-align: center;">Concordo</td> <td data-bbox="611 1257 701 1409" style="text-align: center;">Sem opinião</td> <td data-bbox="701 1257 790 1409" style="text-align: center;">Discordo</td> <td data-bbox="790 1257 927 1409" style="text-align: center;">Discordo totalmente</td> </tr> </table>	Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente	<p>Identificar como ocorre e qual é a percepção dos respondentes sobre a contribuição da pesquisa em ensino para a sua formação.</p>	<p>Dúvida entre “concordo/discordo totalmente” e “concordo/discordo”, pois este estaria incluso no anterior. Propõe o uso de</p>	<p>Alterar para: “Concordo/Discordo totalmente e Concordo/Discordo parcialmente”</p>
Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente				

ITEM DO QUESTIONÁRIO	INTENÇÃO	DEVOLUTIVA	CONSIDERAÇÕES
Desenvolvo pesquisa sobre o processo de ensino e aprendizagem nas turmas em que leciono.		"concordo/discordo parcialmente".	
A pesquisa possibilita uma melhor compreensão da minha prática docente.			
Os resultados da pesquisa me ajudam a tomar decisões e/ou encontrar alternativas para os problemas enfrentados no ensino.			
A investigação sobre o ensino e a aprendizagem em minhas aulas contribuem para a formação dos licenciandos por demonstrar o perfil de um docente inquiridor, questionador, que problematiza a sua prática.			
A pesquisa é a base do meu ensino, pois, ao investigar a minha prática, reconheço a			

ITEM DO QUESTIONÁRIO						INTENÇÃO	DEVOLUTIVA	CONSIDERAÇÕES
importância e o valor das atividades em relação aos objetivos traçados.								
Esse tipo de pesquisa permite constituir indicativos teóricos sobre o meu saber docente.								
8. Você tem ou já teve o apoio de um professor mais experiente (mentor) que o auxilia/auxiliou nas questões da docência?						Identificar se os respondentes tiveram o apoio de um professor mais experiente/mentor.	-	Mantido.
<input type="checkbox"/> Sim*								
<input type="checkbox"/> Não								
<p><i>*Se sim, o respondente será encaminhado para a seguinte pergunta (referente à parte 2: Saber-fazer docente):</i></p> <p>8.1. Quais as principais contribuições desse apoio do professor mais experiente (mentor) para a sua prática docente? (Pode ser marcada mais de uma opção)</p>						Identificar a percepção dos respondentes sobre a contribuição de um professor mais experiente/mentor para a sua formação.	-	Mantido.
<input type="checkbox"/> Motivação dos estudantes								
<input type="checkbox"/> Disciplina e gestão da classe								
<input type="checkbox"/> Métodos de ensino								
<input type="checkbox"/> Uso de Tecnologias de Informação e Comunicação e recursos virtuais								
<input type="checkbox"/> Avaliação da aprendizagem								
<input type="checkbox"/> Planejamento de aulas e atividades								

ITEM DO QUESTIONÁRIO	INTENÇÃO	DEVOLUTIVA	CONSIDERAÇÕES																	
<table border="1"> <tr> <td data-bbox="163 268 197 339">Relações interpessoais (entre estudantes e destes com o professor)</td> </tr> <tr> <td data-bbox="163 339 197 419">Procedimentos administrativos e registros acadêmicos</td> </tr> <tr> <td data-bbox="163 419 197 459">Outro, especifique:</td> </tr> </table>	Relações interpessoais (entre estudantes e destes com o professor)	Procedimentos administrativos e registros acadêmicos	Outro, especifique:																	
Relações interpessoais (entre estudantes e destes com o professor)																				
Procedimentos administrativos e registros acadêmicos																				
Outro, especifique:																				
<p>9. Quais problemas da prática docente fizeram ou fazem você buscar formação? (<i>Pode ser marcada mais de uma opção</i>)</p> <table border="1"> <tr> <td data-bbox="163 603 197 643">Motivação dos estudantes</td> </tr> <tr> <td data-bbox="163 643 197 683">Disciplina e gestão da classe</td> </tr> <tr> <td data-bbox="163 683 197 722">Métodos de ensino</td> </tr> <tr> <td data-bbox="163 722 197 794">Uso de Tecnologias de Informação e Comunicação e recursos virtuais</td> </tr> <tr> <td data-bbox="163 794 197 834">Avaliação da aprendizagem</td> </tr> <tr> <td data-bbox="163 834 197 874">Planejamento de aulas e atividades</td> </tr> <tr> <td data-bbox="163 874 197 946">Relações interpessoais (entre estudantes e destes com o professor)</td> </tr> <tr> <td data-bbox="163 946 197 1018">Procedimentos administrativos e registros acadêmicos</td> </tr> <tr> <td data-bbox="163 1018 197 1058">Outro, especifique:</td> </tr> </table>	Motivação dos estudantes	Disciplina e gestão da classe	Métodos de ensino	Uso de Tecnologias de Informação e Comunicação e recursos virtuais	Avaliação da aprendizagem	Planejamento de aulas e atividades	Relações interpessoais (entre estudantes e destes com o professor)	Procedimentos administrativos e registros acadêmicos	Outro, especifique:	Identificar os temas mais delicados à prática docente que motivaram os respondentes a buscarem formação.	O enunciado pede para listar os problemas, mas as opções não se caracterizam efetivamente como problemas.	<p>Alterar para: “Quais temas a respeito da prática docente fizeram ou fazem você buscar formação?”</p> <p>Ou para:</p> <table border="1"> <tr> <td data-bbox="1563 683 2000 722">Desmotivação dos estudantes</td> </tr> <tr> <td data-bbox="1563 722 2000 778">Indisciplina e dificuldades com a gestão da classe</td> </tr> <tr> <td data-bbox="1563 778 2000 834">Dificuldades com métodos de ensino</td> </tr> <tr> <td data-bbox="1563 834 2000 890">Dificuldades com o uso de Tecnologias de Informação e Comunicação e recursos virtuais</td> </tr> <tr> <td data-bbox="1563 890 2000 946">Dificuldades com a avaliação da aprendizagem</td> </tr> <tr> <td data-bbox="1563 946 2000 1002">Dificuldades com planejamento de aulas e atividades</td> </tr> <tr> <td data-bbox="1563 1002 2000 1058">Problemas nas relações interpessoais (entre estudantes e destes com o professor)</td> </tr> <tr> <td data-bbox="1563 1058 2000 1114">Dificuldades com procedimentos administrativos e registros acadêmicos</td> </tr> </table>	Desmotivação dos estudantes	Indisciplina e dificuldades com a gestão da classe	Dificuldades com métodos de ensino	Dificuldades com o uso de Tecnologias de Informação e Comunicação e recursos virtuais	Dificuldades com a avaliação da aprendizagem	Dificuldades com planejamento de aulas e atividades	Problemas nas relações interpessoais (entre estudantes e destes com o professor)	Dificuldades com procedimentos administrativos e registros acadêmicos
Motivação dos estudantes																				
Disciplina e gestão da classe																				
Métodos de ensino																				
Uso de Tecnologias de Informação e Comunicação e recursos virtuais																				
Avaliação da aprendizagem																				
Planejamento de aulas e atividades																				
Relações interpessoais (entre estudantes e destes com o professor)																				
Procedimentos administrativos e registros acadêmicos																				
Outro, especifique:																				
Desmotivação dos estudantes																				
Indisciplina e dificuldades com a gestão da classe																				
Dificuldades com métodos de ensino																				
Dificuldades com o uso de Tecnologias de Informação e Comunicação e recursos virtuais																				
Dificuldades com a avaliação da aprendizagem																				
Dificuldades com planejamento de aulas e atividades																				
Problemas nas relações interpessoais (entre estudantes e destes com o professor)																				
Dificuldades com procedimentos administrativos e registros acadêmicos																				
10. Em sua percepção, qual a frequência em que os saberes listados a seguir estão presentes nas formações de que você participa em sua universidade?	Identificar a percepção dos respondentes sobre os tipos de saberes presentes nas	Indicação mais precisa dos níveis de frequência;	Alterar para: “Em todas as formações / Em algumas formações / Em nenhuma formação ”																	

ITEM DO QUESTIONÁRIO						INTENÇÃO	DEVOLUTIVA	CONSIDERAÇÕES
	Sempre	Frequentem ente	Algumas vezes	Raramente	Nunca			
						formações de que participam.	Esclarecer que o respondente precisa selecionar um nível de frequência para cada item;	E para: “Na perspectiva da formação é possível identificarmos competências e saberes profissionais do professor (DEMAYLLY, 1992) que estão presentes em diferentes momentos e atividades da carreira docente. Em sua percepção, qual a frequência em que cada um dos saberes listados a seguir está presente nas formações de que você participa em sua universidade?”
Saberes científicos (relativos ao conhecimento historicamente produzido que é objeto de ensino).								
Saberes críticos (alusivos à análise e reflexão do trabalho docente e dos propósitos educativos).						Contextualizar no enunciado o que são esses saberes, apontar algum referencial teórico que situe o respondente do que estou denominando “saberes”.		
Saberes didáticos (relativos a concepções sobre ensino, aprendizagem, planejamento, metodologia, avaliação etc.).								
Saberes relacionais (indicativos dos processos de convivência entre professores e estudantes, postura em aula, tom de voz etc.).								
Saberes tecnológicos (relativos à utilização das tecnologias digitais nos processos de ensino e de aprendizagem)								
Saber-fazer pedagógico (relação entre a teoria e a prática das ações educativas intencionais e sistematizadas).								
Saber-fazer de gestão (relativo à organização do processo de								

ITEM DO QUESTIONÁRIO	INTENÇÃO	DEVOLUTIVA	CONSIDERAÇÕES									
ensino: controle do tempo, recursos, trabalho coletivo etc.)												
<p>11. Complete a frase, <i>podendo marcar mais de uma opção</i>: Ao participar das atividades formativas oferecidas pela universidade em que trabalho, eu percebi que elas...</p> <table border="1" data-bbox="165 507 940 1182"> <tr> <td data-bbox="165 507 940 584">estimulam a reflexão sobre a minha prática docente.</td> </tr> <tr> <td data-bbox="165 584 940 660">melhoram meu domínio do conhecimento específico do curso em que leciono.</td> </tr> <tr> <td data-bbox="165 660 940 703">ampliam meu repertório didático-metodológico.</td> </tr> <tr> <td data-bbox="165 703 940 780">favorecem minha compreensão sobre os processos de ensino e aprendizagem.</td> </tr> <tr> <td data-bbox="165 780 940 887">geram reflexões sobre o impacto da minha ação docente na formação dos licenciandos, futuros professores da educação básica.</td> </tr> <tr> <td data-bbox="165 887 940 963">provocam a análise crítica da minha prática docente a partir de fundamentos pedagógicos.</td> </tr> <tr> <td data-bbox="165 963 940 1070">levam-me a modificar estratégias de ensino de determinados conteúdos devido ao nível de complexidade destes.</td> </tr> <tr> <td data-bbox="165 1070 940 1147">auxiliam-me no uso de tecnologias digitais com coerente intencionalidade pedagógica.</td> </tr> <tr> <td data-bbox="165 1147 940 1182">Outro, especifique:</td> </tr> </table>	estimulam a reflexão sobre a minha prática docente.	melhoram meu domínio do conhecimento específico do curso em que leciono.	ampliam meu repertório didático-metodológico.	favorecem minha compreensão sobre os processos de ensino e aprendizagem.	geram reflexões sobre o impacto da minha ação docente na formação dos licenciandos, futuros professores da educação básica.	provocam a análise crítica da minha prática docente a partir de fundamentos pedagógicos.	levam-me a modificar estratégias de ensino de determinados conteúdos devido ao nível de complexidade destes.	auxiliam-me no uso de tecnologias digitais com coerente intencionalidade pedagógica.	Outro, especifique:	Identificar a percepção dos respondentes sobre a contribuição das formações para a sua prática docente.	-	Mantido.
estimulam a reflexão sobre a minha prática docente.												
melhoram meu domínio do conhecimento específico do curso em que leciono.												
ampliam meu repertório didático-metodológico.												
favorecem minha compreensão sobre os processos de ensino e aprendizagem.												
geram reflexões sobre o impacto da minha ação docente na formação dos licenciandos, futuros professores da educação básica.												
provocam a análise crítica da minha prática docente a partir de fundamentos pedagógicos.												
levam-me a modificar estratégias de ensino de determinados conteúdos devido ao nível de complexidade destes.												
auxiliam-me no uso de tecnologias digitais com coerente intencionalidade pedagógica.												
Outro, especifique:												
<p>12. Complete os itens a seguir com os dados da sua formação. <i>(Caso não tenha cursado algum dos níveis, informe apenas que não se aplica - nsa).</i></p> <table border="1" data-bbox="165 1374 940 1410"> <tr> <td data-bbox="165 1374 940 1410">Licenciatura em:</td> </tr> </table>	Licenciatura em:	Identificar o nível e a área de formação dos respondentes.	Tirar linha de resposta antes das opções em que os respondentes irão escrever.	Incluir observação: “A linha abaixo não precisa de resposta” .								
Licenciatura em:												

ITEM DO QUESTIONÁRIO		INTENÇÃO	DEVOLUTIVA	CONSIDERAÇÕES						
Bacharelado em: Especialização em: Mestrado em: Doutorado em: Pós-doutorado em:										
13. Quanto tempo você atuou ou atua como docente em cada nível de ensino listado a seguir?		Identificar a experiência docente (tempo e nível/etapa) dos respondentes para analisar se a prática pedagógica nas diferentes etapas da educação básica implica em semelhantes demandas formativas no ensino superior.	-	Mantido.						
	Nunca atuei				1 a 3 anos	4 a 6 anos	7 a 25 anos	25 a 35 anos	35 a 40 anos	Mais de 40 anos
Educação Infantil:										
Anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano):										
Anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º):										
Ensino Médio:										
Educação Profissional de Nível Médio (Cursos técnicos):										
Educação de Jovens e Adultos – EJA:										
Ensino Superior (licenciatura, bacharelado e/ou especialização):										
Mestrado e/ou Doutorado:										

ITEM DO QUESTIONÁRIO	INTENÇÃO	DEVOLUTIVA	CONSIDERAÇÕES																										
<p>14. Em quais cursos de licenciatura você já lecionou? (Pode ser marcada mais de uma opção)</p> <table border="1"> <tr><td><input type="checkbox"/></td><td>Licenciatura em Artes (Visuais, Cênicas, Música, Dança e afins)</td></tr> <tr><td><input type="checkbox"/></td><td>Licenciatura em Ciências Biológicas</td></tr> <tr><td><input type="checkbox"/></td><td>Licenciatura em Ciências Sociais</td></tr> <tr><td><input type="checkbox"/></td><td>Licenciatura em Educação Física</td></tr> <tr><td><input type="checkbox"/></td><td>Licenciatura em Filosofia</td></tr> <tr><td><input type="checkbox"/></td><td>Licenciatura em Física</td></tr> <tr><td><input type="checkbox"/></td><td>Licenciatura em Geografia</td></tr> <tr><td><input type="checkbox"/></td><td>Licenciatura em História</td></tr> <tr><td><input type="checkbox"/></td><td>Licenciatura em Letras (Português, Inglês, Espanhol e afins)</td></tr> <tr><td><input type="checkbox"/></td><td>Licenciatura em Matemática</td></tr> <tr><td><input type="checkbox"/></td><td>Licenciatura em Pedagogia</td></tr> <tr><td><input type="checkbox"/></td><td>Licenciatura em Química</td></tr> <tr><td><input type="checkbox"/></td><td>Outra, especifique:</td></tr> </table>	<input type="checkbox"/>	Licenciatura em Artes (Visuais, Cênicas, Música, Dança e afins)	<input type="checkbox"/>	Licenciatura em Ciências Biológicas	<input type="checkbox"/>	Licenciatura em Ciências Sociais	<input type="checkbox"/>	Licenciatura em Educação Física	<input type="checkbox"/>	Licenciatura em Filosofia	<input type="checkbox"/>	Licenciatura em Física	<input type="checkbox"/>	Licenciatura em Geografia	<input type="checkbox"/>	Licenciatura em História	<input type="checkbox"/>	Licenciatura em Letras (Português, Inglês, Espanhol e afins)	<input type="checkbox"/>	Licenciatura em Matemática	<input type="checkbox"/>	Licenciatura em Pedagogia	<input type="checkbox"/>	Licenciatura em Química	<input type="checkbox"/>	Outra, especifique:	<p>Identificar a experiência docente dos respondentes com os diferentes cursos de licenciatura para compreender se o trato com conhecimentos específicos e modelos mentais diversos tem implicações nas demandas formativas.</p>	-	Mantido.
<input type="checkbox"/>	Licenciatura em Artes (Visuais, Cênicas, Música, Dança e afins)																												
<input type="checkbox"/>	Licenciatura em Ciências Biológicas																												
<input type="checkbox"/>	Licenciatura em Ciências Sociais																												
<input type="checkbox"/>	Licenciatura em Educação Física																												
<input type="checkbox"/>	Licenciatura em Filosofia																												
<input type="checkbox"/>	Licenciatura em Física																												
<input type="checkbox"/>	Licenciatura em Geografia																												
<input type="checkbox"/>	Licenciatura em História																												
<input type="checkbox"/>	Licenciatura em Letras (Português, Inglês, Espanhol e afins)																												
<input type="checkbox"/>	Licenciatura em Matemática																												
<input type="checkbox"/>	Licenciatura em Pedagogia																												
<input type="checkbox"/>	Licenciatura em Química																												
<input type="checkbox"/>	Outra, especifique:																												
<p>15. Você atua como docente em outro tipo de graduação? Se sim, especifique. (Pode ser marcada mais de uma opção)</p> <table border="1"> <tr><td><input type="checkbox"/></td><td>Sim, no(s) curso(s) de bacharelado em:</td></tr> <tr><td><input type="checkbox"/></td><td>Sim, no(s) curso(s) Tecnológico em:</td></tr> <tr><td><input type="checkbox"/></td><td>Não. Atuo apenas em cursos de licenciatura.</td></tr> </table>	<input type="checkbox"/>	Sim, no(s) curso(s) de bacharelado em:	<input type="checkbox"/>	Sim, no(s) curso(s) Tecnológico em:	<input type="checkbox"/>	Não. Atuo apenas em cursos de licenciatura.	<p>Identificar a experiência docente dos respondentes com os cursos de natureza diferente da licenciatura para compreender se isso tem implicações nas demandas formativas.</p>	<p>Não está aparecendo a opção para complementar a informação, para digitar a resposta desejada.</p>	<p>Incluir a opção "Outro" e alterar texto para: "Se sim, especifique no item "Outros"." "Sim, em curso(s) de bacharelado." "Sim, em curso(s) Tecnológico."</p>																				
<input type="checkbox"/>	Sim, no(s) curso(s) de bacharelado em:																												
<input type="checkbox"/>	Sim, no(s) curso(s) Tecnológico em:																												
<input type="checkbox"/>	Não. Atuo apenas em cursos de licenciatura.																												
<p>16. Em qual tipo de instituição você atua no momento? (Pode ser marcada mais de uma opção)</p> <table border="1"> <tr><td><input type="checkbox"/></td><td>Pública municipal</td></tr> </table>	<input type="checkbox"/>	Pública municipal	<p>Identificar se há um perfil de demandas formativas para</p>	-	Mantido.																								
<input type="checkbox"/>	Pública municipal																												

ITEM DO QUESTIONÁRIO	INTENÇÃO	DEVOLUTIVA	CONSIDERAÇÕES
<input type="checkbox"/> Pública estadual <input type="checkbox"/> Pública federal <input type="checkbox"/> Privada <u>sem</u> fins lucrativos <input type="checkbox"/> Privada <u>com</u> fins lucrativos	determinados tipos de instituição.		
17. Seu vínculo como docente na universidade é de: <input type="checkbox"/> Professor efetivo (regime estatutário ou pela CLT) <input type="checkbox"/> Professor temporário (contrato por tempo determinado/professor substituto)	Identificar se há um perfil de demandas formativas para o tipo de vínculo dos respondentes na universidade.	-	Mantido.
18. Sua carga horária semanal <u>de sala de aula</u> é de: <input type="checkbox"/> 01 a 10 horas semanais <input type="checkbox"/> 11 a 20 horas semanais <input type="checkbox"/> 21 a 30 horas semanais <input type="checkbox"/> 31 a 40 horas semanais <input type="checkbox"/> Mais de 41 horas semanais	Identificar se há um perfil de demandas formativas para respondentes com carga horária de sala de aula semelhantes.	Dúvida se o que se busca é a aula efetivamente em sala ou seriam as atividades de ensino como um todo?	Alterar para: “Sua carga horária semanal <u>de aula</u> (em sala ou em diferentes espaços e atividades de ensino) é de:”
19. Seu contrato de carga horária docente é de: <input type="checkbox"/> 20 horas semanais <input type="checkbox"/> 30 horas semanais <input type="checkbox"/> 40 horas semanais <u>sem</u> dedicação exclusiva <input type="checkbox"/> 40 horas semanais <u>com</u> dedicação exclusiva <input type="checkbox"/> Horista (remunerado somente pelas horas em sala de aula)	Identificar se há um perfil de demandas formativas para respondentes com carga horária total semelhante.	-	Mantido.
20. Você exerce atividade remunerada em outra área além da Educação? Se sim, especifique. <input type="checkbox"/> Não, atuo exclusivamente na Educação. <input type="checkbox"/> Sim, exerço atividade remunerada na área de:	Identificar se há semelhanças nas demandas formativas dos respondentes	Não está aparecendo a opção para complementar	Incluir a opção “Outro” e alterar texto para: “Se sim, especifique no item ‘Outros’. ”

ITEM DO QUESTIONÁRIO	INTENÇÃO	DEVOLUTIVA	CONSIDERAÇÕES
	que também atuam em área diversa.	a informação, para digitar a resposta desejada.	
21. Qual a sua faixa etária? <input type="checkbox"/> 20 a 39 anos de idade <input type="checkbox"/> 40 a 59 anos de idade <input type="checkbox"/> 60 a 79 anos de idade <input type="checkbox"/> Outra, especifique:	Compreender quem são os respondentes.	-	Mantido.
22. Com qual gênero você se identifica? <input type="checkbox"/> Feminino <input type="checkbox"/> Masculino <input type="checkbox"/> Prefiro não dizer <input type="checkbox"/> Outro; se desejar, especifique:	Compreender quem são os respondentes.	-	Mantido.
Utilize este espaço, caso você queira compartilhar mais alguma informação que considere importante. <input type="text"/>	Possibilitar que os respondentes tenham um espaço para complementar suas respostas às perguntas ou mesmo para dizerem algo mais sobre a formação continuada da universidade em que trabalham.	Deixar mais claro sobre o que o respondente pode se colocar (quero que as pessoas se coloquem sobre a pesquisa, sobre as perguntas, ou outro aspecto?).	Alterar para: “Utilize esse espaço caso você queira complementar alguma de suas respostas e/ou compartilhar outras informações a respeito da formação continuada para docentes da sua universidade. ”

ITEM DO QUESTIONÁRIO	INTENÇÃO	DEVOLUTIVA	CONSIDERAÇÕES
<p>Caso queira receber os resultados da pesquisa, por favor, informe seu <i>e-mail</i> no campo a seguir.</p> <input data-bbox="165 379 954 416" type="text"/>	<p>Possibilitar que os respondentes recebam os resultados da pesquisa.</p>	<p>-</p>	<p>Mantido.</p>
<p>Resposta Enviada! Agradeço sua generosa participação!!! Você contribuiu para o avanço do conhecimento na área da Formação docente. Receba meu abraço! Priscila Ximenes priscilaxsouzan@gmail.com</p>	<p>Confirmar que as respostas foram enviadas e agradecer pela contribuição com a pesquisa.</p>	<p>-</p>	<p>Mantido.</p>

APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES DOS CURSOS DE LICENCIATURA

PESQUISA - FORMAÇÃO DO FORMADOR DE PROFESSORES

Olá, professor/a!

Esta pesquisa se refere a uma investigação sobre a formação do formador de professores no contexto universitário. O objetivo é compreender os programas de formação continuada de docentes universitários em relação ao saber-fazer³⁵ dos professores dos cursos de licenciatura para a constituição de indicadores que possam contribuir nos processos formativos desses docentes nas universidades. Está sendo desenvolvida no âmbito do meu doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, na linha de Pesquisa Teoria e Prática Pedagógica na Formação de Professores sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Joana Paulin Romanowski e conta com a aprovação no Comitê de Ética em Pesquisa sob o Parecer N° 3.300.695. Esse questionário é composto por 26 perguntas que estão divididas em 3 partes: a) Processos formativos; b) Saber-fazer docente e c) Perfil do/a respondente. Desde já, agradeço muitíssimo a sua contribuição.

Priscila Ximenes Souza do Nascimento (priscilaxsouzan@gmail.com)

Doutoranda pelo PPGE/PUCPR

Professora do Curso de Pedagogia da PUCPR

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO: Ao responder, estou ciente de que minha participação nesta pesquisa é voluntária e sem contrapartida financeira; o objetivo da mesma é exclusivamente científico; minhas respostas não serão expostas nem divulgadas de maneira isolada; a pesquisadora tomou as providências para que este questionário não traga sofrimento ou revele informações de foro íntimo.

ORIENTAÇÃO:

Neste questionário a maioria das perguntas precisa que você apenas selecione a opção que corresponde a sua resposta. Em alguns casos é indicada a possibilidade de você selecionar mais de uma opção de resposta ao que é solicitado e também há a opção "Outros", em que você poderá acrescentar a sua resposta.

Há um pequeno número de perguntas em que você precisa escrever a sua resposta em relação ao que se pede.

Mais uma vez, muito obrigada pela sua valiosa contribuição.

Clique para avançar.

***Obrigatório**

Ir para a pergunta 1.

Parte 1 - PROCESSOS FORMATIVOS

³⁵ Após a aplicação do questionário, alteramos o termo "saber-fazer" para "saberes da docência", pois entendemos que a abordagem do tema na pesquisa estava sendo mais abrangente.

1. Indique a frequência de sua participação, nos últimos três anos, em cada uma das atividades formativas listadas a seguir: * Marcar apenas uma oval por linha.

	1 vez a cada mês	1 vez a cada trimestre	1 vez a cada semestre	1 vez a cada ano	Nenhuma vez
Palestras	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Cursos de curta ou longa duração	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Oficinas ou <i>workshops</i>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Rodas de conversa ou partilhas de experiências	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tutoriais ou aulas em plataformas <i>on-line</i> de vídeo (ex.: YouTube)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mentoria	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Grupo de pesquisa ou de estudo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Produção e publicação científica sobre docência	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

2. As atividades de formação continuada de que você participa são ofertadas: (Pode ser marcada mais de uma opção) * Marque todas que se aplicam.

- Pela universidade em que trabalha.
- Por outras universidades com que tem contato/acesso.
- Em eventos científico-acadêmicos dos quais participa.
- Outro: _____

3. Como você é informado/a sobre as atividades de formação continuada da sua universidade? (Pode ser marcada mais de uma opção) * Marque todas que se aplicam.

- Pelo *site* da universidade.
- Por *e-mail*.
- Em reuniões de gestão dos cursos em que leciono (colegiado, departamental etc.).
- Pelas redes sociais (Facebook, WhatsApp, Twitter, Instagram, YouTube etc.).
- Por meio de conversas informais com outros professores e/ou funcionários.
- Outro: _____

4. Indique seu nível de concordância com as afirmações a seguir sobre as atividades formativas oferecidas pela universidade em que trabalha: * Marcar apenas uma oval por linha.

	Concordo totalmente	Concordo parcialmente	Sem opinião	Discordo parcialmente	Discordo totalmente
A participação nas formações contribui para o meu avanço de nível na carreira docente.	<input type="radio"/>				
Recebo certificação das participações nas formações que são devidamente registradas em meu Currículo Lattes.	<input type="radio"/>				
Conforme as regras institucionais, minhas participações nas formações podem implicar em melhorias salariais.	<input type="radio"/>				
A minha prática docente é reconhecida pelos licenciandos como uma boa prática que serve de modelo para a atuação deles.	<input type="radio"/>				
Minhas necessidades formativas são atendidas pelas diferentes atividades oferecidas na formação continuada de docentes.	<input type="radio"/>				

5. Entre as dificuldades que você enfrenta para participar das atividades formativas oferecidas pela sua instituição, estão: (Pode ser marcada mais de uma opção) * Marque todas que se aplicam.

- Escassez de tempo na minha carga horária de trabalho.
- Horários incompatíveis com a minha disponibilidade.
- Locais de difícil acesso e/ou distantes do meu espaço de trabalho e/ou de casa.
- Ausência de ampla divulgação prévia das formações.
- Metodologias utilizadas nas formações pouco atrativas.
- Temas abordados que pouco interessam a minha prática docente.
- Outro: _____

6. As atividades formativas oferecidas pela universidade atendem suas necessidades no que se referem: (Pode ser marcada mais de uma opção) * Marque todas que se aplicam.

- Ao contexto institucional do trabalho docente (normas, valores, princípios etc.).
- Ao espaço de intervenção docente no currículo para a organização do planejamento (concepção político-pedagógica, conteúdo etc.)
- Ao processo de ensino propriamente dito (métodos, técnicas etc.).
- Ao desenvolvimento do conteúdo de ensino (atualização de conhecimentos das disciplinas etc.).
- Aos processos de inclusão de estudantes, em especial, aos relacionados à educação especial (pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação etc.).
- Outro: _____

7. Na formação continuada oferecida em sua universidade, há estímulo para que o/a professor/a realize pesquisa sobre o ensino? * Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não

8. Indique seu nível de concordância sobre a pesquisa em seu processo formativo: * Marcar apenas uma oval por linha.

	Concordo totalmente	Concordo parcialmente	Sem opinião	Discordo parcialmente	Discordo totalmente
Desenvolvo pesquisa sobre o processo de ensino e aprendizagem nas turmas em que leciono.	<input type="radio"/>				
A pesquisa possibilita uma melhor compreensão da minha prática docente.	<input type="radio"/>				
Os resultados da pesquisa me ajudam a tomar decisões e/ou encontrar alternativas para os problemas enfrentados no ensino.	<input type="radio"/>				
A investigação sobre o ensino e a aprendizagem em minhas aulas contribui para a formação dos licenciandos por demonstrar o perfil de um docente inquiridor, questionador, que problematiza a sua prática.	<input type="radio"/>				
A pesquisa é a base do meu ensino, pois, ao investigar a minha prática, reconheço a importância e o valor das atividades em relação aos objetivos traçados.	<input type="radio"/>				
Esse tipo de pesquisa permite constituir indicativos teóricos sobre o meu saber docente.	<input type="radio"/>				

9. Quais as principais contribuições que o apoio de um professor mais experiente (mentor) lhe oportuniza/oportunizou no que se refere a sua prática docente? (Pode ser marcada mais de uma opção) * Marque todas que se aplicam.

- Nunca tive o apoio de um professor mais experiente (mentor)
- Em relação à motivação dos estudantes
- Nos aspectos de disciplina e gestão da classe
- Em relação aos métodos de ensino
- No uso de Tecnologias de Informação e Comunicação e de recursos virtuais
- Em relação à avaliação da aprendizagem
- Em relação ao planejamento de aulas e atividades
- Nas relações interpessoais (entre estudantes e destes com o professor)
- Nos procedimentos administrativos e registros acadêmicos
- Nas ações de inclusão, especialmente com estudantes com necessidades educativas especiais.
- Outro: _____

10. Entre as razões que favoreceram a sua participação nas atividades formativas oferecidas pela sua instituição, estão: (Pode ser marcada mais de uma opção) * Marque todas que se aplicam.

- Disponibilidade de tempo na minha carga horária de trabalho.
- Horários de oferta das atividades compatíveis com a minha disponibilidade.
- Locais de fácil acesso e/ou próximos do meu espaço de trabalho e/ou de casa.
- Ampla divulgação prévia das formações.
- Metodologias utilizadas nas formações bastante atrativas.
- Temas abordados de grande interesse para a minha prática docente.
- Outro: _____

Parte 2 – SABER-FAZER DOCENTE

11. Quais são os problemas da prática docente tratados nas atividades de formação continuada na universidade que você considera mais pertinentes? *

12. Em sua concepção, quais temas estão ausentes, mas deveriam ser abordados nas atividades de formação continuada na universidade? *

13. Quais temas a respeito da prática docente fizeram ou fazem você buscar formação? (Pode ser marcada mais de uma opção) * *Marque todas que se aplicam.*

- Motivação dos estudantes
- Disciplina e gestão da classe
- Métodos de ensino
- Uso de Tecnologias de Informação e Comunicação e de recursos virtuais
- Avaliação da aprendizagem
- Planejamento de aulas e atividades
- Relações interpessoais (entre estudantes e destes com o professor)
- Procedimentos administrativos e registros acadêmicos
- Ações de inclusão, especialmente com estudantes com necessidades educativas especiais.
- Outro: _____

14. Na perspectiva da formação, é possível identificarmos competências e saberes profissionais do professor (DEMAYLLY, 1992) que estão presentes em diferentes momentos e atividades da carreira docente. Em sua percepção, qual a frequência em que cada um dos saberes listados a seguir estão presentes nas formações que você participa em sua universidade? * Marcar apenas uma oval por linha.

	Em todas as formações	Em algumas formações	Em nenhuma formação
Saberes éticos (referentes à orientação ética e sociopolítica na docência, bem como ao posicionamento de educandos e educadores)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Saberes científicos (relativos ao conhecimento historicamente produzido que é objeto de ensino).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Saberes críticos (alusivos à análise e reflexão do trabalho docente e dos propósitos educativos).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Saberes didáticos (relativos a concepções sobre ensino, aprendizagem, planejamento, metodologia, avaliação etc.).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Saberes relacionais (indicativos dos processos de convivência entre professores e estudantes, postura em aula, tom de voz etc.).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Saberes tecnológicos (relativos aos saberes docentes necessários à utilização das tecnologias digitais nos processos de ensino e de aprendizagem).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Saber-fazer pedagógico (relação entre a teoria e a prática das ações educativas intencionais e sistematizadas).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Saber-fazer de gestão (relativo à organização do processo de ensino: controle do tempo, recursos, trabalho coletivo etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Outro. Especifique na questão a seguir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Se você marcou a opção "Outro" na questão anterior, especifique aqui qual é o saber que está presente nas formações de que você participa em sua universidade e não foi contemplado nas alternativas.

15. Complete a frase, podendo marcar mais de uma opção: Ao participar das atividades formativas oferecidas pela universidade em que trabalho, eu percebi que elas... * Marque todas que se aplicam.

- estimulam a reflexão sobre a minha prática docente.
- melhoram meu domínio do conhecimento específico do curso em que leciono.
- ampliam meu repertório didático-metodológico.
- favorecem minha compreensão sobre os processos de ensino e aprendizagem.
- geram reflexões sobre o impacto da minha ação docente na formação dos licenciandos, futuros professores da educação básica.
- provocam a análise crítica da minha prática docente a partir de fundamentos pedagógicos.
- levam-me a modificar estratégias de ensino de determinados conteúdos devido ao nível de complexidade destes.
- auxiliam-me no uso de tecnologias digitais com coerente intencionalidade pedagógica.
- contribuem para efetivar ações de inclusão em minha prática docente, especialmente com estudantes com necessidades educativas especiais.
- Outro: _____

Parte 3 - PERFIL DO/A RESPONDENTE

16. Complete os itens a seguir com os dados da sua formação. (Caso não tenha cursado algum dos níveis, informe apenas que não se aplica - NSA; A linha logo abaixo deste enunciado não precisa de resposta).

Licenciatura em: *

Bacharelado em: *

Especialização em: *

Mestrado em: *

Doutorado em: *

Pós-Doutorado em: *

17. Quanto tempo você atuou ou atua como docente em cada nível de ensino listado a seguir? **Marcar apenas uma oval por linha.*

	Nunca atuei	1 a 3 anos	4 a 6 anos	7 a 25 anos	25 a 35 anos	35 a 45 anos	Mais de 40 anos
Educação Infantil:	<input type="radio"/>						
Anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano):	<input type="radio"/>						
Anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º):	<input type="radio"/>						
Ensino Médio:	<input type="radio"/>						
Educação Profissional de Nível Médio (Cursos técnicos):	<input type="radio"/>						
Educação de Jovens e Adultos – EJA:	<input type="radio"/>						
Ensino Superior (licenciatura, bacharelado e/ou especialização):	<input type="radio"/>						
Mestrado e/ou Doutorado:	<input type="radio"/>						

18. Em quais cursos de licenciatura você já lecionou? (Pode ser marcada mais de uma opção) **Marque todas que se aplicam.*

- Licenciatura em Artes (Visuais, Cênicas, Música, Dança e afins)
- Licenciatura em Ciências Biológicas
- Licenciatura em Ciências Sociais
- Licenciatura em Educação Física
- Licenciatura em Filosofia
- Licenciatura em Física
- Licenciatura em Geografia
- Licenciatura em História
- Licenciatura em Letras (Português, Inglês, Espanhol e afins)
- Licenciatura em Matemática
- Licenciatura em Pedagogia
- Licenciatura em Química
- Outro: _____

19. Você atua como docente em outro tipo de graduação? Se sim, especifique no campo "Outros". (Pode ser marcada mais de uma opção) * Marque todas que se aplicam.

- Sim, em curso(s) de bacharelado.
- Sim, em curso(s) Tecnológico(s).
- Não. Atuo apenas em cursos de licenciatura.
- Outro: _____

20. Em qual tipo de instituição você atua no momento? (Pode ser marcada mais de uma opção)

** Marque todas que se aplicam.*

- Pública municipal
- Pública estadual
- Pública federal
- Privada SEM fins lucrativos
- Privada COM fins lucrativos
- Outro: _____

21. Seu vínculo como docente na universidade é de: * Marcar apenas uma oval.

- Professor efetivo (regime estatutário ou pela CLT)
- Professor temporário (contrato por tempo determinado/professor substituto)
- Outro: _____

22. Seu contrato de carga horária docente é de: * Marcar apenas uma oval.

- 20 horas semanais
- 30 horas semanais
- 40 horas semanais SEM dedicação exclusiva
- 40 horas semanais COM dedicação exclusiva
- Horista (remunerado somente pelas horas em sala de aula)

23. Sua carga horária semanal DE AULA é de: * Marcar apenas uma oval.

- 01 a 10 horas semanais
- 11 a 20 horas semanais
- 21 a 30 horas semanais
- 31 a 40 horas semanais
- A partir de 41 horas semanais

24. Você exerce atividade remunerada em outra área além da Educação? Se sim, especifique no campo "Outros". * Marque todas que se aplicam.

- Não, atuo exclusivamente na Educação.
- Sim, exerço atividade remunerada em outra área.
- Outro: _____

25. Qual a sua faixa etária? * Marcar apenas uma oval.

- 20 a 39 anos de idade
- 40 a 59 anos de idade
- 60 a 79 anos de idade
- Outro: _____

26. Com qual gênero você se identifica? * Marcar apenas uma oval.

- Feminino
- Masculino
- Prefiro não dizer
- Outro: _____

Para encerrar:

Utilize este espaço, caso você queira complementar alguma de suas respostas e/ou compartilhar outras informações a respeito da formação continuada para docentes da sua universidade.

Caso queira receber os resultados da pesquisa, por favor, informe seu *e-mail* no campo a seguir.
