

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Adriana Novelli

O PROFOR/UFSC COMO TERRITÓRIO
DE FORMAÇÃO DOCENTE

Florianópolis

2012

Adriana Novelli

O PROFOR/UFSC COMO TERRITÓRIO DE FORMAÇÃO DOCENTE

Dissertação de Mestrado submetida
ao Programa de Pós Graduação em
Educação da Universidade Federal
de Santa Catarina para obtenção do
grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Vera
Lúcia Bazzo

Florianópolis
2012

Dedico este trabalho aos meus queridos pais e a todos os professores brasileiros.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, pela oportunidade concedida de crescimento pessoal e profissional.

Aos meus pais, pelo amor, pela acolhida, pela compreensão e pelo exemplo de valorização do conhecimento. E à minha família, porto seguro em todos os momentos. Minha eterna gratidão a vocês.

A minha orientadora, referência ímpar de amor pela Educação e de partilha de conhecimento em prol de algo maior. Nossos encontros foram sempre de grandes reflexões em relação à profissão docente e à vida, possíveis somente por meio de sua sabedoria, de seu empenho e de seu otimismo contagiantes.

A todos os professores que tão generosamente compartilharam conosco de seus anseios, suas angústias e suas esperanças em relação ao PROFOR e à universidade participando desta pesquisa e permitindo, desse modo, a sua concretização.

À coordenação atual do PROFOR e equipe, pela gentil disponibilidade com que me auxiliaram nesta desafiante empreitada investigativa, especialmente ao Hilton.

A minha irmã Daniela Novelli, pelos incansáveis momentos de apoio e paciência e pelos *insights* que me ajudou a obter em nossas conversas ao pé da mesa, regadas a muito otimismo e descontração.

Aos meus colegas de mestrado, pela amizade e pelos momentos enriquecedores que passamos juntos na universidade e fora dela.

As professoras Neide, Maria Hermínia, Ione e Dulce, com quem tive um contato maior como aluna do PPGE e que muito contribuíram para ampliar meus horizontes por meio do conhecimento que possuem sobre a Educação.

Às amigas Denise Bunn, Paula Balbis e Nívia Escouto pelo incentivo e pela generosidade, e a todos os meus colegas do CAD/UFSC, pois seria impossível nominá-los aqui.

Formarse es una necesidad que se alarga a lo largo de nuestra existencia y todos los mecanismos institucionales establecidos para proveer formación han de partir de ese principio político (ZABALZA, 2011).

RESUMO

A presente pesquisa investiga o grau de contribuição do Programa de Formação Continuada para Professores da Universidade Federal de Santa Catarina - PROFOR - para o desenvolvimento da profissionalidade docente dos professores ingressantes. O seu objetivo é analisar em que medida o PROFOR é considerado pelos professores ingressantes que dele participaram no período 2010-2011 um *território* legitimado de formação para a docência na Educação Superior. É uma pesquisa qualitativa. Foram entrevistados os cinco professores que coordenaram o Programa de 2007 a 2011 para perceber a intensidade da institucionalização do referido programa na universidade. Por meio de um questionário *online* direcionado aos professores ingressantes, foram colhidas informações sobre o trabalho docente e sobre o PROFOR, para apreender os significados da experiência de formação que os professores ingressantes viveram no PROFOR. Foram 77 os questionários que retornaram de um total de 442. O aporte teórico baseou-se nas concepções de espaço, lugar e território (CUNHA, 2009) e suas relações; no conceito de ações pedagógico-didáticas (RAMOS, 2010); e de profissionalidade docente (SACRISTÁN, 1995; BAZZO 2007). Como resultados, constatou-se uma reduzida oferta de cursos de cunho didático-pedagógico no período investigado, ou seja, poucos foram os cursos/seminários/palestras etc. que contribuíram diretamente para a constituição e o desenvolvimento da profissionalidade docente dos professores investigados. O Programa, portanto, não é percebido pelos professores ingressantes como um território legitimado de formação para a docência, uma vez que possui uma orientação e uma organização ainda bastante tecnicista, que pouco prioriza os aspectos pedagógicos na formação proposta no período investigado. Trata-se, consequentemente, de um espaço de formação pedagógica que ainda contribui pouco para o desenvolvimento da profissionalidade docente dos professores ingressantes, os quais não tomaram para si esse espaço por uma série de limitações, imposições e dificuldades, revelando a não incorporação da importância do Programa na instituição como um todo.

Palavras-chave: pedagogia universitária, docência, profissionalidade docente e formação pedagógica.

ABSTRACT

The current research investigates the contribution level from a continuing training program for teachers of the Federal University of Santa Catarina - PROFOR (Programa de Formação Continuada para Professores da Universidade Federal de Santa Catarina), to the development of the teaching *professionalism* of the freshmen teachers. Its goal is to analyze to what extent the PROFOR is considered by freshmen teachers who participated in the 2010-2011 territory of legitimized training for teaching in Higher Education. It is a qualitative research. We interviewed five responsible teachers who coordinated the program from 2007 to 2011, to realize the intensity of the institutionalization of the program at the university. Through an online questionnaire targeted at freshmen teachers, informations were collected about the teaching work and the PROFOR to grasp the meanings of formation's experience over freshmen teachers in PROFOR. From a total of 442 questionnaires, 77 were returned to analyse. The theoretical framework was based on conceptions of space, place and territory (Cunha, 2009) and their relations; and on the concepts of pedagogical-didactic actions (RAMOS, 2010) and teaching *professionalism* (SACRISTÁN, 1995; BAZZO, 2007). As a result, there was a reduced offering of didactic-pedagogic courses in the investigated period, that is, few courses / seminars / lectures etc. contributed directly to the creation and development of a teaching *professionalism* of teachers investigated. The program, therefore, is not perceived by freshmen teachers as a legitimated training territory for teaching, since it has an orientation and organization still quite technical, that little prioritizes the pedagogical aspects proposed in the investigated period for the program. As a consequence, the program is a pedagogical training space that still contributes little to the development of the teaching *professionalism* of the freshmen teachers, who did not take this space to itself by a number of limitations, impositions and difficulties, not revealing the importance of incorporating Program at the institution as a whole.

Keywords: university pedagogy, teaching, profession teaching and pedagogical training.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Perfil dos professores ingressantes na UFSC no período 2007-2011.....	51
--	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES – Coordenação de Apoio ao Pessoal do Ensino Superior
CAI – Comissão local de Avaliação Institucional
CCA – Centro de Ciências Agrárias
CCB – Centro de Ciências Biológicas
CCE – Centro de Comunicação e Expressão
CCJ – Centro de Ciências Jurídicas
CCS – Centro de Ciências da Saúde
CDS – Centro de Desportos
CED – Centro de Ciências da Educação
CFM – Centro de Ciências Físicas e Matemáticas
CFH – Centro de Filosofia e Humanas
CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CSE – Centro Socioeconômico
CTC – Centro Tecnológico
DEN – Departamento de Ensino
DPA – Departamento de Apoio Pedagógico e Avaliação
MEC – Ministério da Educação
MEN – Departamento de Metodologia de Ensino
PAAP – Programa de Atividade de Aperfeiçoamento Pedagógico
PADES – Programa de Apoio ao Desenvolvimento do Ensino Superior
PAIBU – Projeto de Avaliação Institucional da Universidade Brasileira
PAIUFSC – Projeto de Avaliação Institucional da UFSC
PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional
PFPDs – Programas de Formação Pedagógica para os Docentes da UFSC
PPGECT – Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica
PREG – Pró-Reitoria de Ensino de Graduação
PROFOR – Programa de Formação Continuada para Professores da Universidade Federal de Santa Catarina
PROGRAD – Pró-Reitoria de Graduação
REUNI – Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades
SGCA – Sistema Gestor de Capacitação
SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
UAB – Projeto Universidade Aberta do Brasil
UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
1.1 OBJETIVOS	16
1.1.1 Objetivo Geral	16
1.1.2 Objetivos Específicos	17
2 DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA NO CONTEXTO ATUAL	18
2.1 A Educação Superior num contexto de mudanças	19
2.2 Identidade docente, natureza do trabalho docente e saberes docentes	23
2.3 A formação para o exercício da docência universitária	31
3 CAMINHO TEÓRICO-METODOLÓGICO	43
3.1 Concepção de profissionalidade docente	43
3.2 Espaço, Lugar e Território	46
3.3 Procedimentos metodológicos: delimitando a pesquisa e descrevendo os sujeitos	48
3.4 Análise dos dados e apresentação dos resultados a partir das categorias Espaço, Lugar e Território	57
3.4.1 Espaço: o PROFOR	57
3.4.1.1 Processos de formação pedagógica na Universidade Federal de Santa Catarina: dos PFPDs ao PROFOR	57
3.4.2 Lugar: os significados atribuídos pelos professores ingressantes à experiência de formação no PROFOR	91
4 (RE)VENDO O PAPEL DO PROFOR NA UFSC	102
4.1 Território: em busca de indicadores de legitimação do PROFOR	102
4.1.1 Aporte legal	102
4.1.2 Intensidade de institucionalização do PROFOR	103
4.1.3 Reconhecimento dos efeitos das ações formativas pelos sujeitos	112
4.2 O PROFOR é um território legitimado de formação para a docência?	124
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	129
REFERÊNCIAS	135
APÊNDICE A – TCLE I	145
APÊNDICE B – Questionário dos professores ingressantes	147
APÊNDICE C - TCLE II	151
APÊNDICE D – Roteiro de Entrevista	153
APÊNDICE E - Programação do PROFOR em 2010 e 2011	155
ANEXO A – Portaria n. 244/PREG/2002	184
ANEXO B - Portaria n. 155/PREG/2006	186
ANEXO C - Portaria n. 087/PREG/2008	187
ANEXO D - Portaria n. 239/PREG/2010	188
ANEXO E – Resolução n. 009/CUn/2000	189

1 INTRODUÇÃO

A realização da presente pesquisa é fruto de nossa preocupação em relação à compreensão de que o docente universitário precisa ter formação sobre os fundamentos do ensino e da aprendizagem na universidade, principalmente aquele sem experiência anterior de docência, independentemente da área em que atua e da dupla profissionalidade que apresente: médico ou professor de medicina? Por exemplo.

Ao longo de minha trajetória profissional, não raras vezes me questioneei se, ou em que momento, o professor percebe que lhe faltam conhecimentos pedagógicos para desenvolver sua prática profissional. Um olhar sobre o passado permite-me considerar que essa inquietação em relação à relevância das questões pedagógicas inerentes à atividade docente esteve presente comigo desde que era professora do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, provavelmente resultante de minha formação na área de Humanas e não na Educação, embora não somente por isso. Entretanto, foi a partir de minhas experiências como docente no Ensino Superior, em uma instituição privada, depois como *designer* instrucional de cursos de educação a distância do Departamento de Ciências da Administração da UFSC e, posteriormente, como aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, que essa inquietação se intensificou e transformou-se em objeto de investigação.

A convivência com professores do curso de Administração, uma área mais distante das Licenciaturas, desde o ano de 2007, serviu de estímulo para a reflexão sobre a formação para a docência universitária. Observar a dinâmica da prática docente de professores efetivos de áreas distantes da licenciatura resultou na oportunidade de compreender algumas crenças que reinam quanto ao exercício da docência na universidade e de querer buscar caminhos para melhor compreendê-las e, quem sabe, ajudar a romper com elas.

O fato de pensarmos sobre os motivos pelos quais alguns docentes se envolvem mais com as questões especificamente pedagógicas do que outros, ou, ainda, do que dependeria e quais fatores estariam interferindo no grau de interesse do docente por essas questões, culminou em uma indagação central: há o reconhecimento da necessidade de uma formação específica para o exercício da docência por parte dos professores universitários?

Concebemos o ensino como o centro irradiador a partir do qual devem ser articuladas organicamente as demais atividades realizadas pelos docentes e pela instituição de educação superior. Longe de defender a dissociação entre ensino e pesquisa, nossos esforços recaem sobre a valorização do desenvolvimento pedagógico para a constituição da profissionalidade docente por meio de ações formativas continuadas, institucionalmente organizadas e propostas, sempre articulando ensino com pesquisa, sendo a investigação uma espécie de princípio educativo para a Educação Superior.

Este estudo, portanto, se enquadra no campo da Pedagogia Universitária, um movimento de renovação da prática pedagógica na Educação Superior, iniciado nos anos 1990, que traz concepções de caráter emancipatório sobre o ensino e sobre os professores universitários. Trata-se de um campo disciplinar em construção, que está se consolidando como parte de um conjunto de práticas com características particulares, por meio da reflexão sobre o fazer e o pensar a ação docente e sua repercussão nos processos formativos para a docência.

Estudos recentes na área da Pedagogia Universitária, como os de Leite e Ramos (2007), Cunha (2007), Cunha (2011), Castro Júnior (2008), Santos (2010), Castanho (2007), Cordeiro (2007), Donato (2007), Isaia e Bolzan (2009), Bazzo (2007, 2012), Zabalza (2011), entre outros, revelam-nos que um conjunto de fatores contribui para determinar o grau de envolvimento dos professores universitários com as questões especificamente pedagógicas, tais como: estímulo institucional, protagonismo dos professores nos processos de mudança, valorização da docência, organização do trabalho docente, entre outros. Destacamos os estudos precursores de Bordas (2005) neste campo de investigação, uma vez que, já em 1994, foi a principal responsável pela criação do Programa de Atividade de Aperfeiçoamento Pedagógico – PAAP – para os professores ingressantes na Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS.

Mas muito está ainda por ser pesquisado quanto à contribuição dos programas de formação pedagógica das universidades em relação à socialização dos saberes pedagógicos que envolvem a profissão docente exercida por mestres e doutores neste nível de ensino. A partir de Cunha (2011, p. 1), temos, ainda, que “A problemática da pedagogia universitária apresenta-se com força nos espaços institucionais da educação superior, dadas as mudanças no plano social e cultural que repercutem na constituição atual da universidade”.

Um entendimento necessário se faz em relação aos fatores que contribuem para consolidar a crença de que o preparo para o exercício da docência no ensino superior pode se limitar à formação científica do professor. Ainda que os professores universitários ingressantes já sintam a necessidade de formação pedagógica em seu percurso profissional, como demonstram os estudos de Pachane (2003), Bazzo (2007), Melo (2007), ressaltamos que a ausência de espaços institucionalizados de formação para o professor universitário pode colaborar para fortalecer a crença do senso comum de que para ser bom professor é suficiente conhecer bem a matéria a ser transmitida, ou ainda, que a docência é um dom, uma vocação e, portanto, não precisa de formação específica.

A inexistência de legislação relacionada à formação pedagógica do professor universitário não torna menos relevante o estudo do tema e a busca por caminhos de consolidação de uma política mais efetiva e contínua de oferta desse tipo de profissionalização continuada aos docentes das universidades.

No caso dos profissionais que ingressam nas universidades para ser professor de dada área, se faz importante conhecer que preparação possuem para enfrentar o exercício da docência, ou seja, que necessidades formativas apresentam e que apoio institucional recebem em relação aos processos de formação para o magistério no momento em que percebem, embora isso nem sempre aconteça, que lhes faltam conhecimentos pedagógicos para exercer tal atividade com a qualidade necessária à organização e orientação do aprendizado do estudante.

Consideramos de grande valia estudos que se proponham a analisar mais profundamente em que medida os processos de formação hoje realizados nas IES podem auxiliar na (des) construção de crenças relacionadas à docência e na constituição da profissionalidade docente dos professores, conscientizando-os do papel da formação pedagógica para a elaboração/reelaboração de suas práticas educativas.

É a partir dessa realidade que ganham importância os programas destinados à formação pedagógica dos docentes do ensino superior desenvolvidos pelas universidades nacionais e internacionais. Com tal compreensão, revelamos ser esta uma pesquisa sobre a formação pedagógica de professores universitários em Estágio Probatório, com a disposição de poder oferecer subsídios que contribuam para o desenvolvimento de uma política institucional de formação continuada de professores universitários no país.

O cumprimento dessa meta implicou no estudo do contexto atual da docência na Educação Superior; da compreensão da natureza do

trabalho docente; de como e onde se dá a formação do docente do ensino superior e das políticas públicas e institucionais de formação para este nível de ensino.

Pretendemos, então, ressaltar a importância da formação pedagógica para o professor universitário e refletir sobre o papel dos programas de formação pedagógica inseridos nas universidades, especificamente do Programa de Formação Continuada para Professores da Universidade Federal de Santa Catarina – PROFOR.

Nesta pesquisa, parte-se do princípio de que a universidade, como espaço de formação dos professores da educação superior, pode se transformar gradativamente em *lugar* de formação. O lugar, segundo Cunha (2009), representa a ocupação do espaço pelas pessoas que lhe atribuem significado e legitimam sua condição, uma vez que os lugares são preenchidos por subjetividades. Nessa perspectiva, o lugar pode ainda se constituir em *território* quando se explicitam os valores e dispositivos de poder de quem atribui os significados (CUNHA, 2009, p. 121).

Partimos da hipótese de que o grau de contribuição de um programa de formação pedagógica - como o PROFOR - para o desenvolvimento da profissionalidade docente pode estar não apenas relacionado ao grau de importância que os professores ingressantes atribuem aos conhecimentos específicos para a docência, mas à assunção dessa importância pela política interna da instituição e pela cultura acadêmica.

1.1 OBJETIVOS

Nesta seção, expomos os objetivos pretendidos com a pesquisa, o objetivo geral e os objetivos específicos, considerando o universo e o período investigados.

1.1.1 Objetivo Geral

Analisar em que medida o PROFOR/UFSC é considerado pelos professores ingressantes que dele participaram no período 2010-2011 um *território* legitimado de formação para a docência na Educação Superior.

1.1.2 Objetivos Específicos

- Contextualizar a educação superior no Brasil em relação à formação dos professores para o exercício da docência na universidade pública brasileira.

- Identificar os sentidos que os professores ingressantes pesquisados atribuem ao Programa de Formação Continuada para Professores da Universidade Federal de Santa Catarina – PROFOR e os efeitos das ações formativas do Programa sobre esses sujeitos.

- Conhecer as concepções de docência e de formação para esta profissionalidade sustentadas pelos professores ingressantes da UFSC que participaram do PROFOR no período investigado.

- Identificar a visão institucional (UFSC) de docência na Educação Superior a partir da análise da programação do PROFOR proposta no período investigado e das concepções a este respeito dos coordenadores entrevistados.

Sendo o PROFOR um espaço potencial de formação e atualização pedagógica dos professores ingressantes, nos perguntamos:

Há o reconhecimento da necessidade de uma formação específica para o exercício da docência por parte dos professores ingressantes e dos coordenadores do PROFOR?

Outras indagações se tornaram presentes, a partir da centralidade de tal questão, embora não nos coubesse, neste estudo, responder a todas elas:

Que formação para a docência os professores ingressantes pesquisados possuem?

Que concepções de docência se revelam nos discursos de professores e coordenadores do PROFOR?

O PROFOR tem possibilitado aos sujeitos aprofundar reflexões e conhecimentos relativos à docência na Educação Superior? Que conteúdos as ações formativas do PROFOR têm priorizado?

Qual é a percepção dos professores ingressantes e dos coordenadores do PROFOR em relação à estrutura e organização deste programa?

Trataremos do conceito de território e sua relação com os conceitos de espaço e de lugar na perspectiva de Cunha (2009), em consonância com os estudos em Pedagogia Universitária realizados pela Rede Sul-Brasileira de Investigação em Educação Superior (RIES), que serão posteriormente explicitados. Buscaremos compreender se o PROFOR é considerado um *território* reconhecido de formação para a docência na Educação Superior pelos professores ingressantes que dele

participaram no período 2010-2011, tendo em vista o aporte legal e institucional que sustenta o programa em questão e o seu tempo de existência na UFSC.

O trabalho organiza-se em quatro capítulos. No primeiro, será apresentado o contexto em que se insere nosso tema de pesquisa, a universidade brasileira em tempos de mudanças e a formação dos professores que atuam neste nível de ensino.

No segundo capítulo, será apresentado o referencial teórico que fundamenta esta análise do papel do PROFOR na constituição e no desenvolvimento da profissionalidade docente dos professores ingressantes, bem como se o Programa em questão é por eles considerado um território de formação para a docência. Para seguir a metodologia que adotamos na pesquisa, a análise dos dados e a discussão dos resultados serão apresentados neste capítulo a partir das categorias *Espaço e Lugar*. A categoria *Espaço* apresentará o PROFOR, nosso espaço de formação, o seu histórico e as características de sua programação de 2007-2011, juntamente com a apresentação dos coordenadores do Programa em cada momento histórico. A categoria *Lugar* trará os significados da experiência de formação que os professores ingressantes viveram no Programa.

O terceiro capítulo corresponde aos indicativos do grau de legitimidade do PROFOR para ser considerado ou não um território de formação para a docência, conforme conceituação de Cunha (2009). Na categoria *Território* serão expostos os indicadores de legitimação do Programa na Instituição, como o seu aporte legal, a intensidade de sua institucionalização e os seus efeitos sobre os professores ingressantes. A partir da análise e discussão dos dados obtidos, procuraremos identificar se o Programa alcança a estatura de *território* de formação para a docência.

O último capítulo corresponde às considerações finais e encaminhamento para novos estudos sobre programas de formação pedagógica aos docentes da educação superior.

2 DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA NO CONTEXTO ATUAL

Nesta seção, temos o propósito de apresentar o contexto no qual a docência universitária encontra-se hoje inserida. Para tanto, apresentamos o cenário de transformações pelas quais a universidade

passou nos últimos tempos, e ainda passa, principalmente a universidade pública brasileira.

2.1 EDUCAÇÃO SUPERIOR NO CONTEXTO DE MUDANÇAS

As universidades vêm enfrentando diversas transformações desde a segunda metade do século XX rumo a uma universidade capaz de renovar seus processos e de oxigenar suas relações. Trata-se de um processo cada vez mais acelerado em virtude de uma demanda maior da sociedade por um novo papel da Universidade no processo de desenvolvimento econômico e social e de um novo papel do governo na relação com as Universidades.

A universidade no Brasil apesar de ter sido concebida como parte de um projeto de nação e como uma instituição conservadora, logo não isenta de contradições, nos tempos atuais tem sido desafiada a alcançar melhores resultados e, em consonância com as demandas da sociedade, a inovar seus processos e sua estrutura de funcionamento. A universidade sempre se fundamentou no reconhecimento público de sua legitimidade e atribuições, fundamento este que lhe garantiu relativa autonomia ao longo de sua história. No entanto, sua hegemonia tem sido questionada no cumprimento das funções que lhe foram tradicionalmente atribuídas: promover formação humana e profissional e produzir conhecimento em processos de ensino, pesquisa e extensão (SANTOS, 1997).

As contradições que sempre caracterizaram a universidade se ampliam e provocam profundas transformações em sua configuração, considerando os desafios e as crises de hegemonia, de legitimidade e institucional que se intensificam no final do século XX. Alguns exemplos desses conflitos foram identificados por Santos (1997): a colisão constante entre os interesses científicos dos pesquisadores e as necessidades do mercado e da sociedade; a dificuldade em integrar o ensino e a pesquisa; a dissociação entre o ensino e a extensão; e a tensão entre os objetivos da graduação e da pós-graduação. Para o autor, esses problemas seriam resultantes de dicotomias entre a alta cultura e a cultura popular, entre a educação e o trabalho e entre a teoria e a prática, dicotomias percebidas por ele como características da contemporaneidade.

Neste contexto, Santos (2005) faz referência à tríplice crise da universidade: crise de hegemonia, de legitimidade e a crise institucional. A crise de hegemonia resultou das contradições entre as funções tradicionais da universidade: a produção do pensamento crítico e a produção de conhecimentos instrumentais, úteis na formação de mão de obra qualificada, por imposição do sistema capitalista. Diante da incapacidade da universidade em desempenhar a contento funções bastante contraditórias, fez com que deixasse de ser a única instituição no domínio da produção da pesquisa, delineando uma crise de hegemonia.

[...] há uma questão de hegemonia que deve ser resolvida, uma questão que, parecendo residual, é central, dela dependendo o modo como a universidade poderá lutar pela sua legitimidade: é a questão da definição da universidade. O grande problema da universidade neste domínio tem sido o fato de passar facilmente por universidade aquilo que não é. Isto foi possível devido á acumulação indiscriminada de funções atribuídas á universidade ao longo do século XX. Como elas foram adicionadas sem articulação lógica, o mercado do ensino superior pôde auto-designar o seu produto como universidade sem ter de assumir todas as funções desta, selecionando as que lhe afiguraram fonte de lucro e concentrando-se nelas (SANTOS, 2005, p. 64).

A crise de legitimidade foi deflagrada pelo fato de a universidade ter deixado de ser uma instituição consensual, perante a contradição existente entre a hierarquização dos saberes especializados e as exigências sociais na reivindicação da igualdade de oportunidades. Por fim, a crise estrutural da universidade acontece no momento em que um modelo institucional não apresenta mais condições de prosseguir, pelo mal-estar que provoca nos agentes envolvidos. Estes, por sua vez, irão clamar pela substituição do modelo vigente por outro. Vive-se, hoje, uma crise de modelo.

Santos (2005) faz ainda referência a outros problemas situados na origem da crise da universidade:

- baixos salários que estão levando à evasão progressiva de seus melhores quadros;

- o grave problema das aposentadorias e da não-reposição dos quadros, pois estima-se que nas universidades federais existam milhares de vagas de docentes não preenchidas; a pressão pela terceirização de muitas atividades hoje exercidas pelas universidades públicas, hospitais, museus, bibliotecas, entre outros;

- a falta de uma sinalização clara do governo para o novo papel das universidades públicas.

No cenário brasileiro este processo teve início em 1989, a partir do governo de Fernando Collor de Mello. O processo de reforma do Estado desencadeado no Brasil neste período provocou a redefinição dos limites entre o público e o privado e transformou direitos dos cidadãos em serviços que poderiam ser prestados tanto pelo Estado quanto por parceiros do segundo e do terceiro setor.

Além dessas medidas, outras ações foram importantes para que tivéssemos atualmente um quadro de permanente busca das instituições por adequação às regulamentações apresentadas pelo Estado, especialmente no que tange a ações de planejamento e avaliação. Hoje, encontra-se em evidência a formulação de Planos de Desenvolvimento Institucional, Projetos Pedagógicos Institucionais e Projetos Pedagógicos dos Cursos. Igualmente em destaque na dinâmica das instituições estão a cultura avaliativa¹ e a tomada de posição frente às implicações das avaliações externas. Os processos institucionais que temos vivenciado na primeira década do Século XXI foram articulados nacionalmente considerando as políticas postas em prática nos anos de 1990.

No início dos anos de 1990, o debate na educação superior se diversificou, destacando-se questões como modernização, redes de pesquisa e informação, formas não-tradicionais de educação superior, avaliação, acordos de cooperação, universidades e institutos de educação superior e novas tecnologias educacionais. Na gestão de Fernando Henrique Cardoso as políticas públicas são reorientadas por meio da Reforma do Estado, que produziu mudanças substanciais nos padrões de intervenção estatal, e as políticas educacionais tiveram que entrar em alinhamento com os organismos multilaterais. Um processo que culminou na aprovação da LDB de 1996.

Dourado (2002) analisa a reforma do Estado conduzida por Fernando Henrique Cardoso e as políticas públicas para a educação

¹ Desde os anos noventa do século XX, processos de avaliação institucional têm sido desencadeados nas IES.

superior no Brasil na década de 1990. O autor menciona que a defesa ideológica dessa reforma ocorreu por meio do discurso de modernização e racionalização do Estado como forma de superação dos problemas do mundo contemporâneo e de adaptação ao processo de globalização.

Iniciado em 2003, o governo de Luis Inácio Lula da Silva colocou em pauta a denominada Reforma Universitária, trazendo novas questões para o campo da educação, como evidencia Bazzo (2006). No documento da proposta de Reforma, constata-se a manutenção da aposta nas Instituições de Ensino Superior privadas. Estas teriam sua qualidade constantemente analisada por meio de avaliações, podendo ter seus cursos fechados de acordo com seu desempenho em relação aos critérios estabelecidos na legislação vigente.

Na proposta de reforma universitária estavam presentes os seguintes aspectos, como ordenou Bazzo (2006): a política de cotas às universidades públicas; a autonomia universitária vinculada à comprovação de qualidade de ensino e pesquisa; a criação de um fundo federal para financiamento das Instituições Federais de Ensino; a eleição direta dos reitores das universidades federais e de um pró-reitor acadêmico nas universidades privadas; e a revisão da estrutura e do modelo dos Departamentos nas universidades federais. Elencava-se ainda o estímulo à flexibilização dos cursos superiores: sequenciais, tecnólogo, bacharel, provocando a continuidade e a intensificação dos processos de discussão e reformulação de projetos pedagógicos nas instituições.

A adoção do novo Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) como forma de ingresso nas universidades, a criação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) e a interiorização das universidades públicas compõem as iniciativas atuais. Como consequência da ampliação significativa do número de vagas nas universidades federais por meio da interiorização, houve uma ampliação também do número de postos de trabalho para docentes da educação superior, principalmente nos constantes concursos públicos realizados entre 2008 e 2010.

Os frequentes processos de autorização e reconhecimento de cursos e a publicidade dada ao desempenho dos alunos nos exames nacionais têm exercido forte pressão nos docentes e nas instituições que, por sua vez, respondem às pressões buscando adequação. As políticas institucionais de reflexão avaliativa podem ser importantes espaços de formação para os professores em seu trabalho na universidade.

Diante da atual complexidade do panorama de redefinições das funções sociais da Educação Superior, na qual a formação pedagógica do professor universitário se inscreve, torna-se indispensável compreender a importância da ressignificação do conceito de profissionalidade docente bem como da reconfiguração dos processos formativos.

Na perspectiva de perceber que configuração a profissionalidade docente deverá assumir para enfrentar os desafios atuais da Educação Superior na universidade pública brasileira é que esforços estão sendo despendidos pelas IES no sentido de identificar elementos orientadores para a organização de processos de formação pedagógica capazes de contribuir para o desenvolvimento profissional dos professores, promovendo mudanças nesse nível de ensino.

2.2 IDENTIDADE DOCENTE, NATUREZA DO TRABALHO DOCENTE E SABERES DOCENTES

Estudos sobre os saberes docentes têm ocupado papel de destaque na temática que trata da formação de professores. Tais estudos envolvem as dimensões pessoal, profissional e organizacional da profissão docente, vistas a partir de diferentes abordagens, juntamente com reflexões sobre a constituição do trabalho docente, conhecimentos importantes para a compreensão das crenças, das concepções, das competências, do pensamento do professor e de suas representações da profissão, entre outros.

Nessa perspectiva, discutiremos sobre a natureza do trabalho docente, a identidade do professor e os saberes docentes, a fim de destacar quem são os professores universitários, qual a natureza da atividade que realizam e que saberes mobilizam para dar conta desta atividade, à luz das concepções de Tardif (2002), Gauthier *et al* (2006), Nóvoa (1995, 2009), Pimenta e Anastasiou (2002), Libâneo (2002, 2005), Morosini (2006) e Pimenta e Anastasiou (2008).

Considerando que o trabalho docente tem em sua essência o ato de ensinar e se caracteriza como pedagógico por ser uma atividade intencional, temos que toda prática educativa corresponde a uma teoria pedagógica. Tal intencionalidade permite-nos uma aproximação com o pensamento de Cunha (2006, p. 444), para quem a prática educativa é uma “ação orientada e plena de sentido que se desenvolve com objetivos pedagógicos, em que o sujeito tem um papel fundamental como agente incluído na estrutura social”.

Em conformidade com estas percepções, e a partir da ideia de que “a docência subordina-se à pedagogia, uma vez que o ensino é um tipo de prática educativa, vale dizer, uma modalidade do trabalho pedagógico” (LIBÂNEO, 2002, p. 67), podemos inferir que aquele que “pratica” a docência, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, tem no pedagógico a centralidade de seu trabalho, mesmo não sendo pedagogo por formação.

Entendendo a educação como um fenômeno revelador dos interesses sociais em conflito em meio aos grupos sociais com os quais convivemos, desponta a necessidade de uma pedagogia eminentemente crítica, pois que “[...] a pedagogia expressa finalidades sociopolíticas, ou seja, uma direção explícita da ação educativa relacionada com um projeto de gestão social e política da sociedade” (LIBÂNEO, 2002, p. 66).

Pedagógico, nesse âmbito, é o caráter da prática educativa, pois, a Pedagogia

[...] a par de sua característica de cuidar dos objetivos e formas metodológicas e organizativas de transmissão de saberes e modos de ação em função da construção humana, refere-se, explicitamente, a objetivos éticos e a projetos políticos de gestão social (LIBÂNEO, 2002, p. 66).

O autor lembra-nos ainda que a pedagogia diz respeito a processos intencionais de educação, orientando a formação do ser humano para a vida em sociedade. A atuação pedagógica envolve uma relação com e entre sujeitos, lida com seres humanos em processo de desenvolvimento, implica valores, escolhas, compromissos éticos.

Ao investigar questões atinentes à formação humana e às práticas educativas, a pedagogia começa perguntando que interesses estão por detrás das propostas educacionais. Precisamente por isso, a ação pedagógica dá uma direção, um rumo às práticas educativas, conforme esses interesses. O processo educativo se viabiliza, portanto, como prática social precisamente por ser dirigido pedagogicamente (LIBÂNEO, 2005, p. 34).

A partir de Pimenta e Anastasiou (2002), podemos considerar que a atividade profissional de todo professor possui uma natureza pedagógica, isto é, vincula-se a objetivos educativos de formação humana e a processos metodológicos e organizacionais de construção e apropriação de saberes e modos de atuação. Segundo a autora, embora os professores universitários possuam experiência e um grande embasamento teórico em suas áreas de atuação, predominam, no geral, o despreparo e até um desconhecimento científico do que seja um processo de ensino-aprendizagem.

Pimenta e Anastasiou (2008) compreendem que a Pedagogia – que não se restringe à didática da sala de aula em espaços escolares, mas está presente também nas ações educativas da sociedade em geral - possibilita que as instituições e os profissionais cuja atividade está permeada de ações pedagógicas se apropriem criticamente da **cultura pedagógica** para compreender e alargar a sua visão das situações concretas nas quais realizam seu trabalho, para nelas imprimir a direção de sentido, a orientação sociopolítica que valorizam, a fim de transformar a realidade. Nesta perspectiva, Libâneo (1998, p. 21) adverte que

[...] é surpreendente que instituições e profissionais cuja atividade está permeada de ações pedagógicas desconheçam a teoria pedagógica. Ou seja, esses profissionais não têm se apropriado dos estudos sistemáticos sobre a educação realizados pela Pedagogia, a qual constrói a teoria pedagógica.

Gauthier *et al* (2006) realizaram estudos e pesquisas sobre o ensino para identificar convergências em relação aos saberes mobilizados na ação pedagógica. Os autores argumentam que ao “contrário de outros ofícios que desenvolveram um *corpus* de saberes, o ensino tarda a refletir sobre si mesmo” (GAUTHIER *et al*, 2006, p. 20). Para os autores, progredir nas pesquisas de um repertório de conhecimentos sobre o ensino nos oferecerá condições de encarar dois obstáculos históricos à pedagogia: um ofício sem saberes, e saberes sem

ofício, erros que precisam ser evitados em prol da defesa de um ofício feito de saberes e da constituição de uma Teoria Geral da Pedagogia².

Segundo Pimenta (2008), em processos de construção da identidade docente, o significado social que os docentes atribuem a si mesmos e à educação tem papel fundamental. Desse modo, a autora destaca que se trata de um processo epistemológico em que a docência é compreendida como campo de conhecimentos específicos configurados em quatro grandes conjuntos: os conteúdos das diversas áreas do saber (das ciências humanas e naturais, da cultura e das artes) e do ensino; os conteúdos didático-pedagógicos, que se relacionam diretamente ao campo da atividade profissional; os conteúdos relacionados a saberes pedagógicos mais amplos do campo teórico da prática educativa; e os conteúdos ligados à explicitação do sentido da existência humana individual.

Não podemos negligenciar o grau de articulação que todos esses saberes devem ter nos percursos de formação docente, como ressalta Pimenta (2009). Entendendo que a identidade do professor se baseia “[...] na tríade: saberes das áreas específicas, saberes pedagógicos e saberes de experiência”, a autora sublinha que é na articulação desses saberes com os desafios que a prática cotidiana apresenta que o professor constrói e fundamenta o seu “[...] saber ser professor” (PIMENTA, 2009, p. 8).

Questões como: O que é ensinar de modo que os alunos aprendam? Para que ensinar? Quais materiais, equipamentos, mídias mobilizar nesse processo? Como modificar práticas tradicionais e excludentes? Que novas práticas propor? - configuram o que estamos denominando de saberes pedagógicos. Ou seja, o campo teórico do ensino e da educação (PIMENTA, 2009, p. 8).

Atentamos para o fato de que esses saberes têm sido trabalhados de forma fragmentada, o que pode ter contribuído para o fortalecimento da perda do significado da Pedagogia enquanto ciência prática da prática educacional, como enfatizam Pimenta e Anastasiou (2008). E como

² Os autores utilizam o termo Pedagogia em vez do termo Ensino por entender que o primeiro envolve as duas dimensões fundamentais do ensino: o ensino dos conteúdos e a gestão da classe.

forma de superar essa fragmentação, trataríamos, então, de “[...] reinventar os saberes pedagógicos com base na prática social da educação. No caso da formação de professores, com base em sua prática social de ensinar” (PIMENTA e ANASTASIOU, 2008, p. 83).

Gauthier *et al* (2006) concebem o ensino como a mobilização de vários saberes que formam uma espécie de reservatório, o qual é utilizado para responder às exigências das situações concretas de ensino. Como um tipo de repertório de conhecimentos, seria o conjunto de saberes, de habilidades e atitudes de que um professor necessita para fazer um trabalho adequado em um determinado contexto educacional.

O reconhecimento da existência de um repertório de conhecimentos espelha a noção do professor como agente racional e repercute em uma ressignificação da profissão docente, onde o trabalho do professor é percebido como

[...] o de um profissional, ou seja, como aquele que, munido de saberes e confrontando a uma situação complexa que resiste à simples aplicação dos saberes para resolver a situação, deve deliberar, julgar e decidir com relação à ação a ser adotada, ao gesto a ser feito ou à palavra a ser pronunciada antes, durante e após o ato pedagógico (GAUTHIER *et al*, 2006, p. 331).

Para Tardif (2002), a relação dos docentes com os saberes não é restrita a uma função de transmissão de conhecimentos já constituídos. Para o autor, a prática docente integra diferentes saberes e mantém diferentes relações com eles. Define o saber docente “[...] como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes *disciplinares*, curriculares e experienciais” (TARDIF, 2002, p. 36). Nesse entendimento, os saberes profissionais dos professores são temporais, plurais e heterogêneos, personalizados e situados, e carregam as marcas do ser humano.

Tardif (2002) apresenta uma tipologia que classifica os saberes em: saberes da formação profissional (das ciências da educação e da ideologia pedagógica), compreendido como o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores; saberes disciplinares, correspondentes aos diversos campos do conhecimento sob a forma de disciplina — são saberes sociais definidos e selecionados pela instituição universitária e incorporados na prática docente; saberes

curriculares, que correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita; e por fim, saberes experienciais, que se originam da experiência e são por ela validados, incorporando a experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser.

O que devemos destacar é que esses saberes são provenientes de diferentes fontes, sendo que os professores estabelecem diferentes relações com eles a partir de múltiplas articulações entre a prática docente e os saberes específicos de dada área ou disciplina. Isto faz dos professores um grupo social e profissional que precisa dominar, integrar e mobilizar³ tais saberes para existir, o que é condição ímpar para a prática (TARDIF, 2002).

Os estudos de Gauthier *et al* (2006) buscam definir a pedagogia, concebendo-lhe um modelo de análise, enquanto Tardif (2002) tem como particularidade o reconhecimento da pluralidade e heterogeneidade do saber, com destaque para os saberes da experiência. Entretanto, nos trabalhos de ambos os autores, podemos notar a defesa de uma epistemologia da prática com a finalidade de revelar os saberes docentes,

[...] compreender como são integrados concretamente nas tarefas dos profissionais e como estes os incorporam, produzem, utilizam, aplicam e transformam em função dos limites e dos recursos inerentes às suas atividades de trabalho (TARDIF, 2002, p. 256).

Libâneo (2000) concebe os saberes profissionais dos professores da seguinte forma: saberes específicos (conteúdos das disciplinas que ensinam), saberes da experiência, saberes pedagógicos (das ciências da educação) e saberes da ação pedagógica (transposição didática dos conteúdos, características da aprendizagem dos alunos etc.).

Pimenta (2005), ao refletir sobre os saberes pedagógicos, argumenta que considerar a prática social como ponto de partida e de chegada da nossa ação possibilita uma ressignificação dos saberes na

³ “Mobilizar”, entendido a partir da concepção de Roldão (2007, p. 111), “[...] implica convocar inteligentemente, articulando elementos de natureza diversa num todo complexo”.

formação de professores. Nesse sentido, cabe-nos pensar de que forma os professores podem se apropriar dos saberes pedagógicos, considerando que, ao frequentarem cursos de formação, poderão adquirir saberes sobre a educação e sobre a pedagogia, mas provavelmente não estarão aptos a falar de saberes pedagógicos, pois estes últimos se produzem na ação. Um início de formação possível para superar esta lacuna seria refletir sobre o que se faz, e não sobre o que se deve fazer na sala de aula.

Azzi (2009, p. 43) conceitua saber pedagógico como “o saber que o professor constrói no cotidiano de seu trabalho e que fundamenta sua ação docente, ou seja, é o saber que possibilita ao professor interagir com seus alunos na sala de aula, no contexto da escola onde atua”. Dessa forma, a prática docente é expressão desse saber pedagógico construído e fonte de seu desenvolvimento. A autora apresenta uma distinção interessante entre a expressão “saber pedagógico” e conhecimento pedagógico, indicando que o saber constitui-se numa fase do desenvolvimento do conhecimento.

Se da diferenciação entre saber e conhecimento surge a importância do saber pedagógico, como um saber construído pelo professor no exercício da docência (AZZI, 2009), precisamos nos ater à questão das relações entre saber e conhecimento, que pode ser melhor compreendida a partir das contribuições de Vieira Pinto (1979). Para o autor, o saber representa uma etapa do processo gnosiológico⁴ que precede a fase final do desenvolvimento do conhecimento científico. Nessa etapa,

[...] apesar de existir já a autoconsciência do saber, é a fase que o homem apenas sabe que sabe, mas não sabe ainda como chegou a saber. Por este último aspecto é que se distingue da fase final, aquela que será propriamente a da ciência. Por enquanto, o saber é autoconsciente, mas não conseguiu tornar-se metódico na sua atividade

⁴ Gnosiologia - *Filos* Teoria da natureza, validade e limites do conhecimento; epistemologia (*Dicionário Michaelis online*, 2009).

expansiva, e por isso não configura ainda ciência no sentido pleno do termo, mas aparece apenas como o seu estágio vestibular (VIEIRA PINTO, 1979, p. 28).

Guardando proximidade com a concepção de Vieira Pinto (1979), Gorz (2005, p. 32) afirma que “[...] o saber é antes de tudo, uma capacidade prática, uma competência que não implica necessariamente conhecimentos formalizáveis, codificáveis”. Essa colocação parece evidenciar o caráter “prático” atribuído ao saber, menos sistematizado e rigoroso, em contraposição ao caráter “teórico”, de produção científica sistematizada, que geralmente é atribuído ao conhecimento. Entretanto, as próprias colocações de Vieira Pinto (1979) tornam evidente a interdependência entre os termos e nos reportam à importância do docente compreender o seu processo de aprendizagem, a partir do saber construído no exercício da docência.

Precisamos considerar que os docentes mobilizam saberes e conhecimentos, em seu contexto de trabalho, num jogo dialético e complexo, o que muitas vezes torna complicada uma diferenciação rígida desses termos, embora possamos visualizar que é dessa diferenciação que surge a importância do saber pedagógico, como bem indicado por Azzi (2009).

Nesse sentido, o pedagógico seria um elemento relacional entre os sujeitos, ou seja, uma relação com os saberes, bases do conhecer subsidiadoras da produção do conhecimento, entendida como a socialização dos saberes, em processos interativos que possibilitem compartilhar o conhecimento pedagógico e gerar ambientes de aprendizagem docente.

Frequentemente, os conteúdos das diversas áreas de conhecimento, os métodos investigativos da ciência ensinada e os saberes pedagógicos próprios da profissão são analisados isoladamente e, por isso mesmo, não é de se estranhar que, equivocadamente, muitos professores acabem por associar a didática apenas a dispositivos e procedimentos de ensino. É certo que os saberes pedagógico-didáticos implicam o saber-fazer, mas se considerarmos que o nuclear do problema didático é o conhecimento e os modos de conhecer referidos a sujeitos e situações concretas, então eles não podem ser reduzidos a dispositivos e procedimentos (AZZI, 2009).

Diante do que apresentamos nesta seção, é possível vislumbrar que a mobilização do saber pedagógico pode trazer grandes contribuições ao trabalho docente no ensino superior. E aí talvez esteja

situada a relevância de processos formativos que procurem relacionar tal saber com a experiência e o conhecimento da área específica, contribuindo para tornar os professores comprometidos com o desenvolvimento da discussão de sua prática docente.

Na próxima seção, adentramos no terreno da formação do docente da educação superior, com o intuito de discutir as especificidades da formação pedagógica do docente universitário.

2.3 A FORMAÇÃO PARA O EXERCÍCIO DA DOCENCIA UNIVERSITÁRIA

A formação de professores é um tema que vem recebendo bastante atenção nos últimos anos tanto nacional quanto internacionalmente, tendo em vista o atual cenário de mudanças sociais rápidas e profundas, que têm reflexos diretos na dinâmica das instituições de ensino e no trabalho docente. Isso traz novas questões e desafios para os cursos de formação, principalmente no sentido de analisar o sentido da formação e sua projeção social.

Isaia (2006, 2003), Nóvoa (1995), Zabalza (2004) e Marcelo Garcia (1999) compartilham da concepção de que a formação abrange um amplo processo que engloba a dimensão pessoal e profissional dos professores, entrelaçados pelo percurso pessoal (ciclo vital) e também pelo profissional (caminhos construídos ao longo da profissão).

É valioso o entendimento de que os professores se formam a partir das relações que estabelecem com os outros que lhes são significativos, no decorrer da história sociocultural, geracional e pessoal. Isaia (2007) enfatiza a impossibilidade de se falar em um aprendizado generalizado de ser professor, em decorrência das diversas trajetórias de formação de cada um, da trajetória da instituição na qual atuam e para qual atividade formativa estão direcionados.

Ao considerar a articulação entre processo formativo, desenvolvimento profissional e aprendizagem docente, Isaia (2007) menciona que a aprendizagem compreende tanto os esforços dos alunos quanto os dos professores em apropriarem-se de seus processos formativos. Dessa maneira, a “[...] processualística que se instala integra funções interpessoais e interações recíprocas que repercutem no compartilhamento de experiências pedagógicas indispensáveis ao processo de tornar-se professor” (ISAIA, 2007, p. 161).

As definições políticas que estão contidas nas reformas educativas implantadas no Brasil estão perfeitamente alinhadas com o ideário reformista presente no plano internacional. Conforme Borges e Tardif (2001, p.15-16), considerando peculiaridades, as reformas educativas dos últimos vinte anos conjugam princípios comuns, resumidos assim: conceber o ensino como uma atividade profissional que se apoia num sólido repertório de conhecimentos; considerar os professores como práticos reflexivos, capazes de refletir sobre si mesmos e sobre sua prática; compreender a prática profissional como um lugar de formação e de produção de saberes pelos práticos; instaurar normas de acesso à profissão, profissionalmente apropriadas e intelectualmente defensáveis; e estabelecer ligação entre as instituições universitárias de formação de professores e as escolas da educação básica.

Nóvoa (1995) defende a formação de professores como um *continuum*, ou seja, a partir de políticas que tenham continuidade, com ações direcionadas para as necessidades dos profissionais do magistério. Essa formação, entendida como importante elemento de mudança das práticas pedagógicas, se daria ao longo da carreira e não apenas para responder às demandas mais imediatas dos sistemas de ensino, das avaliações oficiais e das lacunas deixadas pela formação inicial.

Buscamos na *Enciclopédia de Pedagogia Universitária* (2006) a definição do verbete “Formação Continuada”, por estar relacionado com o objeto de nossa pesquisa, o Programa de Formação Continuada para Professores da UFSC - PROFOR. A Formação Continuada, então, é entendida como

[...] iniciativas de formação realizadas no período que acompanha o tempo profissional dos sujeitos. Apresenta formato e duração diferenciados, assumindo a perspectiva da formação como processo. Tanto pode ter origem na iniciativa dos interessados como pode inserir-se em programas institucionais. Neste último, os sistemas de ensino, universidades e escolas são as principais agências de tais tipos de formação (CUNHA, 2006, p. 354).

De forma semelhante, Nóvoa (2009) revela a importância dos programas de formação serem prioritariamente construídos dentro da profissão e destaca o investimento na construção de redes de trabalho

coletivo que sejam o suporte de práticas de formação baseadas na partilha e no diálogo profissional como a única saída possível para combater o sentimento de “desatualização” dos professores.

Pérez Gómez (1997) indica que os modelos que predominam atualmente nos cursos de formação inicial concebem o professor como técnico, em que a atividade docente assume um caráter essencialmente instrumental. A importância da formação continuada foi possível, porém, somente a partir da crítica ao modelo da racionalidade técnica, em vigor até os anos de 1980, e com a emergência do paradigma da abordagem crítico-reflexiva.

No cenário brasileiro, a formação de professores

[...] faz parte da agenda do governo, como dispositivo de regulação para melhor gerenciar a educação. Esse interesse pelo assunto tem uma relação direta com o fato de que a esses profissionais são atribuídos, em geral, os problemas relativos ao processo formal de ensino e aprendizagem (MAUÉS, 2008, p. 7).

Conforme Maués (2008, p. 10), a regulação pós-burocrática⁵ das políticas educacionais, delimitada pelo Estado-avaliador, estabelece a autonomia das escolas e dos professores, postula os objetivos a serem alcançados e define, ainda, os diferentes tipos de avaliação externa e verifica os resultados obtidos por esses profissionais. Dessa forma, “[...] utilizando-se dos parâmetros do quase mercado, o Estado Avaliador passa a exigir das instituições federais de educação superior e, consequentemente, de seus docentes, a obrigação de resultados”.

Estudos recentes realizados por Pimenta e Anastasiou (2008), Weingartner (2005), Cunha (2009), Bazzo (2007), Silva e Silva (2011), entre outros, indicam que os professores quando passam a atuar na docência do ensino superior, fazem-no com uma formação insuficiente

⁵ A regulação pós-burocrática (Estado-avaliador e quase mercado) das políticas educacionais estabelece a autonomia das escolas e dos professores e formula os objetivos a serem alcançados. Define, ainda, os diferentes tipos de avaliação externa a fim de verificar os resultados obtidos por esses profissionais. Considerando os docentes da educação superior, às avaliações externas indiretas as quais devem se submeter soma-se a Avaliação de Cursos promovida pelo SINAES (MAUÉS, 2008).

para ensinar. Se forem oriundos das áreas da educação ou licenciatura, tiveram chances de discutir elementos teóricos e práticos relativos à questão do ensino-aprendizagem, o que, entretanto, não garante que tenham desenvolvido sua *expertise* quando se fala em preparação para a docência.

Ao refletir sobre a formação para o magistério em todos os níveis, Nóvoa (2009) destaca que as instituições escolares não só precisam estar organizadas para facilitar a reflexão coletiva, mas terem a definição das carreiras docentes coerentes com esse propósito. E, conforme já mencionamos, no caso do Ensino Superior, a situação não somente é semelhante como tende a ser mais grave, pela falta de legislação específica que verse sobre a preparação para o exercício da docência.

Luiz Antônio Cunha (2004) critica o histórico descaso com a formação pedagógica dos docentes universitários e enfatiza a necessidade de preparação para o exercício da docência. Além de reforçar que a expansão do Ensino Superior no país, traduzida pela ampliação do número de estudantes e de instituições, não foi acompanhada de um mecanismo de formação de pessoal que pudesse dar conta das tarefas docentes, o autor alerta para o fato de que o grau superior é o único para o qual não há previsão legal de formação específica para o magistério.

A formação para a docência universitária não ocorre em um lócus determinado, mas apenas preferencialmente nos cursos de pós-graduação, conforme previsto no Art. 66 da Lei n. 9394, de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: “A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado” (LDBEN/9394/96, art. 66). E essa realidade ainda se agrava em decorrência de os Programas de Pós-graduação *stricto sensu* direcionarem suas ações para a formação do pesquisador, não possuindo currículos organizados para a formação inicial do professor universitário.

Na maior parte dos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, a prática de ensino é obrigatória somente para bolsistas do programa de Demanda Social da Coordenação de Apoio ao Pessoal do Ensino Superior - CAPES, não havendo outros espaços de reflexão e preparação para a docência nestes currículos. Normalmente, a disciplina de Metodologia de Ensino Superior, quando existe, tem procurado preencher esta lacuna, mas, por mais qualidade que a disciplina

apresente nos Programas, este ainda é um espaço reduzido que não é capaz de formar integralmente o professor universitário.

Pesquisando o lugar da formação para a docência do professor universitário e as políticas que vêm institucionalizando essas práticas, envolvendo a **formação no território do trabalho**, Cunha (2009) adverte que, ainda que possam ter validade e devam ser incentivados, geralmente são processos de curta duração e que nem sempre aprofundam as reflexões e os conhecimentos próprios da profissão de professor. Conforme Pimenta e Anastasiou (2002), essas iniciativas não constituem regra geral, pois erroneamente há um consenso de que a docência no ensino superior não requer formação no campo de ensinar.

Poucos projetos preveem um acompanhamento dos docentes com alguma permanência, de modo a consolidar aprendizagens docentes.

As diferentes iniciativas atestam a existência de movimentos que reconhecem a necessidade de saberes próprios para o exercício da profissão de professor da educação superior. Entretanto são movimentos dispersos e não institucionalizados. Não há o reconhecimento oficial da **legitimidade dos saberes pedagógicos** para tal profissional, uma vez que não há legislação nessa direção. A própria carreira dos professores da educação superior, na grande maioria dos casos, se alicerça em dispositivos ligados à produção científica decorrente da pesquisa e pouco faz menção aos saberes necessários ao ensino (CUNHA, 2009, p. 4, grifo meu).

Para Cunha (2009, p. 8), a existência de movimentos ainda dispersos e não institucionalizados de formação pedagógica para o docente universitário se deve “[...] especificamente à fragilidade epistemológica e cultural no campo da pedagogia universitária. Ela implica no não reconhecimento da sua importância para o exercício da docência na educação superior”.

Pimenta e Anastasiou (2008) esclarecem que no ensino superior há certo consenso de que a docência não requer formação no campo do ensinar, e que o domínio de conhecimentos específicos seria suficiente. Então, na grande maioria das instituições de ensino superior predomina o despreparo e até um desconhecimento científico do processo de ensino e aprendizagem, apesar de os professores possuírem anos de experiência significativa em suas áreas específicas de conhecimento.

Não obstante sabermos que cada área de conhecimento privilegia saberes que lhe são próprios, podemos inferir que a ausência de formação para a docência relaciona-se com a falta de uma cultura pedagógica nas instituições universitárias, ou com a “fragilidade dos *movimentos pedagógicos*” como nos coloca Nóvoa (2009).

Amante (1999) averiguou a receptividade de docentes de três Universidades e de três Institutos Superiores Politécnicos que compõem o Ensino Superior Português à formação pedagógica e concluiu que a cultura e a organização específicas de cada instituição influenciam na receptividade da formação pedagógica dos seus docentes. Por meio de um estudo de natureza comparativa, a autora analisou em que medida o processo de construção de identidade docente se relaciona com os valores, rituais e formas de organização das tradicionais Universidades e dos recentes Institutos Superiores Politécnicos. Os resultados apontaram que os docentes das Universidades apresentaram menor receptividade à formação pedagógica do que os docentes do Politécnico, sinalizando uma preocupante indiferença perante as questões pedagógicas, ou por algum desconhecimento ou por crenças e representações negativas em relação a elas.

Sabemos que no âmbito da prática pedagógica, os professores também produzem e mobilizam outros saberes além dos conhecimentos específicos de suas áreas. Nesse sentido, o docente deverá possuir não apenas o domínio específico da área, mas também o domínio das áreas pedagógicas e o desenvolvimento das habilidades essenciais para o exercício docente.

Masetto (1998) ressalta que a profissão docente no ensino superior define saberes específicos para o exercício profissional. Segundo ele, o docente universitário, além da necessidade de ter competência em uma determinada área de conhecimento, precisa também do domínio na área pedagógica e do exercício da dimensão política.

Em geral, o trabalho docente na educação superior é exercido por professores com diferentes formações e de diferentes áreas profissionais. Se por um lado uma parte deles baseia sua atuação em prescrições pedagógicas incorporadas a partir do que vivenciaram nos bancos escolares, por outro, há ações isoladas de docentes interessados em um trabalho que lhes possibilite perceber mais amplamente o sentido de sua atividade e a necessidade de formação pedagógica para a sua realização.

Para Sandra Azzi (2009, p. 48),

[É] muito difícil ao professor, sem condições de uma reflexão quer com outros professores, quer com autores, captar a essência de seu trabalho. A percepção que ele tem de seu trabalho, muitas vezes superficial, é afetada pelo conhecimento que apresenta sobre este, pela capacidade de usar este conhecimento e pela participação, consciente ou não, no processo de produção coletivo do saber pedagógico.

A concepção de que a interação com o colega de profissão trará pouca contribuição para o enriquecimento de sua própria prática é fruto da falta de condições para a reflexão, seja pelo pouco tempo de que os professores dispõem para isso, em função da tripla jornada de trabalho a que são submetidos, seja por limitações de formação ou por outras razões, como a competitividade profissional.

Os estudos de Lucarelli (2000) e Broilo (2004), entre outros, reafirmam a importância crescente do trabalho pedagógico como subsídio na construção da docência universitária. Entendendo o conceito de mudança como deslocamentos cotidianos do olhar dos professores sobre o ensino e a aprendizagem, Broilo (2004) considera ainda um desafio analisar como a ação pedagógica na universidade contribui para a qualificação do trabalho docente universitário. Ao mesmo tempo, reforça o papel vital que os setores ou programas pedagógicos criados na universidade possuem para que ocorram mudanças no cotidiano pedagógico.

De acordo com Broilo (2004), o trabalho realizado com os docentes universitários requer a superação da fragmentação de conhecimentos, promoção de mudanças substantivas nas instituições e o encaminhamento de uma proposta de formação continuada dos professores. Por isso a importância de focar os saberes que estão veiculados dentro dos setores pedagógicos das universidades bem como de verificar se os saberes existentes estão explicitados na proposta de trabalho vigente.

Apesar da formação pedagógica do professor universitário ser ainda uma área a demandar um número maior de pesquisas, a literatura da área diz que a competência necessária para a atividade docente não passa somente pelo conhecimento aprofundado de uma temática e pela capacidade de pesquisa científica, mas tem também como eixo fundamental o conhecimento das especificidades pedagógicas do processo de ensinar.

Se, por um lado, a realidade tem mostrado que nem sempre o ingresso na carreira do magistério superior é uma opção por parte do professor, pois muitos entram na universidade pública pela possibilidade de fazer pesquisa ou para complementarem suas rendas, por outro, grande parte dos professores universitários ingressantes ou recém-contratados possui dificuldade em se agrupar com colegas para qualquer trabalho coletivo e solidário.

O docente de nível universitário traz consigo, geralmente, apenas a formação realizada em sua graduação como apoio para a docência na universidade. O professor universitário ingressante carrega uma bagagem histórico-cultural cristalizada em relação à educação, resultado de sua trajetória pessoal e profissional e de sua vivência enquanto aluno, com (pré) concepções e *habitus* (BOURDIEU, 1983) adquiridos. É como um processo de Naturalização da Docência, nos termos de Cunha (2006, p. 363), entendida pela autora como “[...] manutenção dos processos de reprodução cultural, construídos e mantidos como base da docência. O professor ensina a partir de sua experiência enquanto aluno, inspirado em seus antigos professores”.

Em seus estudos sobre os sentimentos docentes, Isaia (2006, 2003) nos aponta que os professores universitários ingressantes podem estar vivenciando um sentimento de *solidão pedagógica*, em um momento em que precisariam de acolhimento e apoio em todos os sentidos.

Para Isaia (2003), os sentimentos docentes podem constituir-se em elementos dinamizadores da atividade educativa dos professores, por representarem vivências afetivas de caráter apreciativo, que condiciona a atitude valorativa dos professores frente ao que é importante ao mundo pessoal e profissional. Assim sendo, os docentes que teriam consciência da necessidade de transformar suas práticas acabariam por desenvolver uma espécie de angústia pedagógica, por não saberem qual o caminho a percorrer. Estariam se sentindo pressionados pelas exigências em seu ambiente de trabalho, principalmente em termos de cobrança institucional, seja pela titulação, produção ou pela competência pedagógica, como demonstrou o estudo de Weingartner (2005).

Isaia (2006) deixa claro que os docentes sentem necessidade de formação e ainda precisam de uma condução mais efetiva para construir conhecimento pedagógico compartilhado e encontrar possíveis alternativas de transformação de sua prática pedagógica.

Um fato importante em relação aos docentes que ingressam nas universidades é que a pressão inerente às exigências que tal profissão

impõe é ainda maior, pois assumem, desde o início da carreira, inteira responsabilidade de cátedra, geralmente sem contar com o apoio de professores mais experientes e espaços institucionais para a construção conjunta dos conhecimentos relativos a ser professor (ISAIA, 2006, p. 373). Esse fato é também pontuado por Cunha (2011), ao alertar que os professores ingressantes, jovens em sua maioria, não encontram na universidade uma preocupação mais sistemática com o seu período de inserção profissional, na medida em que

Não há cultura de acolhimento sistematizada entre os pares, e se instala a condição naturalizada da docência. São poucas as exceções. Não raras vezes, o docente iniciante recebe as disciplinas de menor prestígio em dias e horários que os mais experientes recusam. Seu rito de passagem é construído pela dificuldade e não pelo apoio estruturado, necessário à iniciação profissional. Encontra um ambiente pouco estimulante para as inovações pedagógicas porque também os docentes mais experientes dedicam pouca atenção e tempo à renovação de suas práticas. Inexiste a reflexão coletiva sobre as atividades de ensinar e aprender que realizam. É provável que troquem experiências e conhecimentos sobre as investigações que realizam, mas pouco discutem em que medida sua atividade intelectual interfere na docência que praticam (CUNHA, 2011, p. 7-8).

Isaia e Bolzan (2008, p. 49 – 50) indicam algumas das percepções marcantes que este período pode envolver: solidão pedagógica, insegurança frente aos alunos e à disciplina, tanto em termos de manejo de classe quanto de domínio do conteúdo da disciplina; concentração no conteúdo específico e na necessidade de vencer o programa a qualquer custo e inadequação para a docência.

A *solidão pedagógica* pode ser sentida devido à inexistência tanto de apoio institucional ao professor iniciante quanto da parte de colegas mais experientes. A *insegurança frente aos alunos ou à disciplina* pode ser uma característica comum no início da carreira devido ao despreparo dos professores para a docência superior, na medida em que o preparo para o magistério superior não é contemplado na maior parte dos currículos dos diversos cursos de graduação e na Pós-Graduação.

A *centração no conteúdo específico* pode ser uma marca dos professores iniciantes e se estende também àqueles que apresentam maior consolidação da docência, mas com variantes diferenciadas. Este conhecimento, que os professores tanto valorizam, refere-se aos conhecimentos sobre a matéria a ser ensinada. Constitui-se de elementos conceituais e organizacionais dos conteúdos próprios da disciplina, envolvendo idéias, informações, definições, convenções e tópicos gerais, bem como sua estrutura organizacional (MARCELO GARCÍA, 1999; BOLZAN, 2004).

A *inadequação à docência* pode decorrer da falta de preparo específico para o magistério superior. Isto se deve ao fato de que os docentes, mesmo estando cientes de sua função formativa, não consideram a necessidade de uma preparação específica para exercê-la, o que já comentamos. É como se o conhecimento específico desenvolvido nos anos de formação inicial e mesmo no início da carreira, bem como o exercício profissional bastassem para assegurar um bom desempenho docente.

Leite *et al* (1998) destacam que o professor universitário ainda desconhece que o mundo passa por uma transição paradigmática (SANTOS, 1997), mantendo sua formação baseada no paradigma da racionalidade técnica, que continua sustentando o desenvolvimento do capitalismo em sua reordenação fundada no paradigma neoliberal.

Ainda segundo estes autores, a racionalidade técnica dominante leva o docente a aceitar naturalmente a definição externa das metas de sua intervenção na universidade, seja por meio de políticas educacionais nacionais ou por meio de políticas institucionais. A transição da universidade moderna para um modelo de universidade que se distancie da racionalidade cognitivo-instrumental e enfatize as racionalidades moral-prática e estético-expressiva (SANTOS, 1997) “está na dependência da ampliação do papel do cientista e do *ensinador* para o papel do intelectual público” (LEITE *et al* 1998, p. 9).

Leite *et al* (1998) discutiram a concepção de docente como **intelectual público** e o papel das iniciativas de formação de professores na universidade. Segundo os autores, o docente que está trabalhando nas instituições do mundo competitivo e globalizado de hoje “leciona nos moldes da tradição, dentro das certezas do passado” (LEITE *et al*, 1998, p. 2). Tratando da docência na universidade e de sua qualificação, afirmam que

[...] os tempos mudaram, e a qualificação docente precisa ser cada vez mais abrangente: ele não precisa apenas de “didática” e “metodologia”, ele precisa de uma formação que o construa como um intelectual público (LEITE *et al*, 1998, p. 2).

É a partir dessa conjuntura que a Pedagogia Universitária adquire importância cada vez maior no contexto da educação superior, por voltar-se para as relações que ocorrem dentro das instituições, sem deixar de considerar a inserção dessas relações no espaço macrossocial (MOROSINI e MOROSINI, 2006).

A Pedagogia Universitária vem nos auxiliar a compreender que

[...] inovações podem inscrever-se a partir de estudos e pesquisas que valorizam o protagonismo pedagógico, gerado a partir de redes de compartilhamento nas quais a aprendizagem desse processo se dá à medida que a multiplicidade de ideias e posições podem ser contraditas na busca de sentidos e significados capazes de romper com o que está posto como modelo de ensino nas universidades (BOLZAN e ISAIA, 2008, p.18).

O glossário da Enciclopédia de Pedagogia Universitária apresenta uma definição para o termo Pedagogia Universitária, como

[...] campo polissêmico de produção e aplicação dos conhecimentos pedagógicos na educação superior. [...] Pressupõe, especialmente, conhecimentos no âmbito do currículo e da prática pedagógica que inclui as formas de ensinar e aprender. Incide sobre as teorias e as práticas de formação de professores e dos estudantes da educação superior. Articula as dimensões do ensino e da pesquisa nos lugares e espaços de formação. Pode envolver uma condição institucional considerando-se como pedagógico o conjunto de processos vividos no âmbito acadêmico (CUNHA, 2006, p. 351).

Segundo as discussões que hoje se travam no campo da Pedagogia Universitária, processos institucionais de formação pedagógica que visem à formação do professor como intelectual público

são condição para que o trabalho docente e os processos de ensino e de aprendizagem possam ser ressignificados nas instituições de Educação Superior. Nessa perspectiva, formar o professor universitário para ser um intelectual público seja talvez a grande função dos programas de formação pedagógica para os professores das universidades.

Para Leite (2003), o docente como intelectual público é um protagonista do ato pedagógico e formativo que coloca a ênfase do seu trabalho nas questões sociais e políticas, tornando públicos novos referenciais na perspectiva da ética e da emancipação humanas.

De acordo com a percepção da Pedagogia Universitária, uma primeira característica do professor como intelectual público é que a ênfase pedagógica de seu trabalho reside na compreensão dos problemas sociais e políticos de uma dada época e de uma dada sociedade.

O seu papel como sujeito público leva em conta o desenvolvimento da sensibilidade para os problemas sociais: a problematização teórica com o objetivo de desenvolver uma práxis comprometida com a construção de alternativas de vida. A ênfase pedagógica pode tornar possível a interrogação dos paradigmas da modernidade, para permitir a busca de novos referenciais numa perspectiva de emancipação humana (LEITE *et al*, 1998, p. 9).

A segunda característica do docente como intelectual público, juntamente com a ênfase nas questões sociais em busca de uma práxis que permita a busca de novos referenciais para a emancipação, está na prioridade a ser dada ao trabalho coletivo como forma de produção de significados, permeada por afetos, valores, desejos e utopias.

Broilo (2004) compreende que as mudanças que vêm ocorrendo na universidade têm exigido uma modificação no perfil do professor universitário. Os tempos atuais refletem a necessidade de que o professor universitário passe de especialista para um professor intelectual público e transformativo, preocupado com a aprendizagem do aluno, questionador do seu ensino, criador de conhecimentos, envolvido com as questões sociais e políticas da sociedade.

Após essas considerações a respeito das especificidades da formação do docente da educação superior, apresentaremos as principais concepções teóricas que nortearam nosso estudo e a metodologia utilizada para o alcance dos objetivos traçados.

3 CAMINHO TEÓRICO-METODOLÓGICO

Nesta seção, apresentamos os procedimentos teórico-metodológicos que utilizamos para analisar em que medida o PROFOR é considerado pelos professores ingressantes que dele participaram no período 2010-2011 um *território* legitimado de formação para a docência na Educação Superior.

3.1 CONCEPÇÃO DE PROFISSIONALIDADE DOCENTE

Ao considerarmos que, por meio do desenvolvimento de sua profissionalidade docente, o professor adquire as competências necessárias para o desempenho de suas atividades e os saberes próprios de sua profissão, cabe-nos aprofundar o significado da expressão profissionalidade docente.

Profissionalidade é uma derivação terminológica de profissão, assim como profissionalização, profissionalismo e professionismo. São termos polissêmicos, pois possuem significados diferentes em função dos contextos, países e referências teóricas em que são utilizados (POPKEWITZ, 1992; RAMALHO, NUÑEZ e GAUTHIER, 2003; CONTRERAS, 2002).

Para Ramalho, Núñez e Gauthier (2003), a profissionalidade é uma dimensão da profissionalização e, junto com o profissionalismo, constitui um processo dialético de construção de uma identidade social. Para os autores, o termo profissionalidade expressa a dimensão relativa ao conhecimento, aos saberes, técnicas e competências necessárias à atividade profissional, ligando-se às seguintes categorias: saberes, competências, pesquisa, reflexão, crítica epistemológica, aperfeiçoamento, capacitação, inovação, criatividade, pesquisa, dentre outras, componentes dos processos de apropriação da base de conhecimento da docência como profissão.

Contreras (2002, p. 73) adverte quanto à restrição que passaram a ter os termos “profissionalismo” e “profissionalização”, em virtude da conotação ideológica que carregam. Dessa forma, “[...] optou-se pelo termo profissionalidade, como modo de resgatar o que de positivo tem a ideia de profissional no contexto das funções inerentes ao trabalho da docência”.

Sacristán (1995, p. 65) entende a profissionalidade docente como “[...] a afirmação do que é específico na ação docente. Isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que

constituem a especificidade de ser professor”. E nos chama a atenção para o fato de não se tratar de um conceito fechado e estanque, e, por estar em permanente elaboração, deve “[...] ser analisado em função do momento histórico concreto e da realidade social que o conhecimento escolar pretende legitimar: em suma, tem que ser contextualizado” (SACRISTÁN, 1995, p. 65).

Salientamos que estamos diante de um saber que é social e que está enraizado na cultura de uma instituição escolar e, mais amplamente, dentro de uma determinada sociedade, ainda que o saber do professor leve os traços de sua subjetividade. A profissionalidade de qualquer grupo profissional está inevitavelmente ligada aos desafios, às possibilidades e aos limites impostos pelo desenvolvimento histórico e social, ou seja, somente encontra concretude histórica e social em um determinado tempo. Vale destacar que não é por outra razão que constatamos que os processos de profissionalização e de conquista de maior profissionalidade não são lineares nem unívocos, como nos revela a análise histórica da atividade docente (ROLDÃO, 2007; SACRISTÁN, 1995).

Roldão (2005) ajuda-nos a compreender o conceito de profissionalidade ao discutir o que diferencia uma profissão de outras atividades. A autora recorre ao campo teórico da sociologia das profissões para identificar um conjunto não uniforme de elementos tomados como descritores de profissionalidade. São eles: o reconhecimento social da *especificidade da função* associada à atividade; o *saber específico* indispensável ao desenvolvimento da atividade e sua natureza; o *poder de decisão* sobre a ação desenvolvida e a autonomia do seu exercício, e a *pertença* a um corpo coletivo que partilha, regula e defende o saber necessário: o exercício da função e o acesso a ela.

Apesar de enfatizar que o estatuto do docente do ensino superior responde mais aos caracterizadores de profissionalidade do que o do professor da educação básica, a autora revela que o exercício da docência no ensino superior ainda preserva o poder individual, e o professor é visto como aquele que professa um saber que domina e que é restrito, como um “[...] ensino que permanece individual e isolado, e escassamente alimentado por saberes pedagógicos” (ROLDÃO, 1995, p. 123).

Ainda segundo essa autora, a função definidora do ser professor em articulação com o saber que se julga necessário para exercer essa profissão é explicada como a mediação do professor entre duas

entidades: o saber dos conteúdos que levam a fazer aprender e o aprendente. Essas duas dimensões coexistem na função de ensinar e incidem sobre a especificidade do trabalho docente: saber transformar o conhecimento do conteúdo em ensino, ou seja, saber fazer com que o conhecimento seja aprendido e apreendido por meio da ação docente.

Essa especificidade intensifica o estatuto de profissionalidade, “[...] porque a função de ensinar, assim entendida, é alguma coisa que lhe é específica, que outros actores, se possuírem saberes apenas conteudinais idênticos, não saberão fazer” (ROLDÃO, 2005, p. 117).

Então, o professor profissional, como pontua Roldão (2007, p. 101, grifos da autora) “[...] é aquele que *ensina* não apenas *porque sabe*, mas porque *sabe ensinar*”. A autora segue explicando que ser um bom professor

[...] é ser especialista dessa complexa capacidade de mediar e transformar o saber conteudinal curricular (isto é, que se pretende ver adquirido, nas suas múltiplas variantes) – seja qual for a sua natureza ou nível – pela incorporação dos processos de aceder a, e usar o conhecimento, pelo ajuste ao conhecimento do sujeito e do seu contexto, para adequar-lhe os procedimentos, de modo que a alquimia da apropriação ocorra no aprendente – processo mediado por um sólido *saber científico* em todos os campos envolvidos e um *domínio técnico-didático* rigoroso do professor, informado por uma contínua postura meta-analítica, de questionamento intelectual da sua acção, de interpretação permanente e realimentação contínua (ROLDÃO, 2007, p. 101-102, grifos da autora).

Ao considerarmos que das concepções de profissionalidade docente ou de cada modelo de professor derivam implicações para o seu profissionalismo e para a sua formação, vislumbramos a discussão sobre quais seriam os saberes e práticas mais adequados para atender às demandas da profissão no atual contexto social.

Um dos desafios a ser enfrentado em direção a (re)configuração da profissionalidade docente consiste na valorização profissional pela defesa de que os professores são produtores de um saber profissional específico e que as transformações no campo educativo não podem se efetivar sem a participação deles. Isso exige repensar os modelos de

formação vigentes que, em sua maioria, fundamentam-se na racionalidade técnica.

Uma das maneiras de superar a vigência dos paradigmas advindos da racionalidade técnica, em nosso modo de ver, pode se dar pelos contornos da perspectiva da pedagogia crítico-reflexiva-emancipadora e da perspectiva da Pedagogia Universitária que, como vimos, concebe o professor como intelectual público (LEITE, 2003). Na primeira perspectiva, “O profissional competente atua refletindo na ação, criando uma nova realidade, experimentando, corrigindo e inventando através do diálogo que estabelece com a realidade” (PEREZ GÓMEZ, 1995, p. 110). Dessa forma, o professor passa a construir de modo idiossincrático o seu próprio conhecimento profissional, o qual incorpora e transcende o conhecimento emergente da racionalidade técnica. Na segunda, formar o professor universitário para ser um intelectual público é condição *sine qua non* para poder ressignificar os processos de ensino e de aprendizagem nas universidades no contexto atual.

Expostas algumas definições a respeito da profissionalidade docente, apresentamos outros conceitos escolhidos para direcionar nosso olhar sobre o objeto pesquisado.

3.2 ESPAÇO, LUGAR E TERRITÓRIO

Ao pensarmos sobre o lugar da formação para a docência do professor universitário e nas ações que envolvem a **formação no território do trabalho**, Cunha (2009, p. 8) nos coloca que “[...] a universidade é, em princípio, o *espaço* da formação dos professores da educação superior. Tudo indica que essa é uma posição consagrada, mesmo que, numa compreensão ampla de formação, seja possível ampliar esse espectro, tomando a perspectiva cultural”. Considerando a Universidade “como *locus* de reprodução, reconfiguração e criação de conhecimentos, ideias e valores – num contexto de incentivo à dúvida e assunção da incerteza” (RAMOS, 2008, p. 34).

Do pressuposto de que a legitimação acadêmica é atributo da Universidade, anula-se a possibilidade de questionarmos sua condição de espaço de formação de seus docentes. Nessa visão, a autora identifica duas dimensões legitimadas que constituem a formação, configurando duas direções. A primeira, mais institucionalizada, refere-se à formação para pesquisa, que tem referência na pós-graduação *strictu senso*, pois os cursos de mestrado e/ou doutorado são condições legitimadas para o

exercício da docência universitária. A segunda, **menos legitimada**, é a formação para a docência que, em geral, se faz assistematicamente em forma de *educação continuada*.

Considerando que a formação para a docência pressupõe a existência de conhecimentos específicos que podem auxiliar na melhoria das práticas de ensinar e aprender, próprias de um professor (CUNHA, 2009), observa-se que esse potencial de melhoria encontra dificuldade para se consolidar em um “espaço” acadêmico predominantemente dirigido pela força da racionalidade técnica, que tende a desvalorizar os conhecimentos ligados às ciências humanas e da educação. Cunha (2005) ressalta que

[...] os conhecimentos pedagógicos se constituíram distantes do espaço universitário e só tardiamente alcançaram uma certa legitimidade científica. Em geral, o foco principal da pedagogia foi a criança, honrando a origem da palavra grega que a constituiu e construindo uma imagem social muitas vezes distorcida de sua amplitude e complexidade (CUNHA, 2005, p. 72).

Segundo Cunha (2009, p. 8), “o espaço se transforma em lugar quando os sujeitos que nele transitam lhe atribuem significados. O lugar se torna território quando se explicitam os valores e dispositivos de poder de quem atribui os significados”. Por não terem lugar valorizado legal e institucionalmente, os espaços de formação pedagógica ainda não se colocam como territórios, uma vez que não são definidos ou reconhecidos no contexto de uma estrutura de poder. Para esta autora, as políticas internas e a cultura acadêmica nem sempre reconhecem a *legitimidade* das iniciativas de formação do professor universitário nos espaços formais, responsabilizando individualmente o professor por sua formação.

Como um processo que tenderia a seguir em escala ascendente, partimos do princípio de que a universidade, como *espaço* de formação dos professores da educação superior, pode se transformar gradativamente em *lugar* de formação. O lugar, segundo Cunha (2009), representa a ocupação do espaço pelas pessoas que lhe atribuem significado e legitimam sua condição, uma vez que os lugares são preenchidos por subjetividades. Nessa perspectiva, o lugar pode ainda se constituir em *território* quando se explicitam os valores e dispositivos de poder de quem atribui os significados (CUNHA, 2009, p. 121).

A partir da concepção de Cunha (2009), nossos esforços se direcionam para a busca de indicadores de legitimação (aporte legal, intensidade de sua institucionalização e efeitos sobre os professores ingressantes) do Programa de Formação Continuada para Professores da UFSC PROFOR que possam elevá-lo à estatura de *território* de formação para a docência.

3.3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: DELIMITANDO A PESQUISA EM SEU ESPAÇO E DESCRREVENDO OS SUJEITOS

Pretendemos analisar em que medida o PROFOR é considerado um *território* legitimado de formação pedagógica no interior da UFSC pelos professores ingressantes que dele participaram no período 2010-2011. Para tanto, elegemos a concepção de *território* e sua relação com os termos espaço e lugar (CUNHA, 2009).

Esta investigação é uma pesquisa descritiva de metodologia qualitativa, cujo objeto de pesquisa é o PROFOR – Programa de Formação Continuada para Professores da UFSC, um programa de formação pedagógica inserido em uma universidade pública federal, a Universidade Federal de Santa Catarina.

Para Gil (1989, p. 45-46), as pesquisas descritivas “[...] têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis”.

Na busca da percepção do significado das experiências de formação docente vivenciadas pelos sujeitos desta pesquisa, encontramos auxílio na definição de Bogdan e Biklen (1994, p. 51): “O processo de condução da investigação qualitativa reflecte uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos, dados estes não serem abordados por aqueles de uma forma neutra”.

A Universidade Federal de Santa Catarina é uma instituição de ensino superior e de pesquisa, tendo como fundamento legal para sua criação a Lei n. 3.849 de 18 de dezembro de 1960. Como uma autarquia de regime especial, com autonomia administrativa, didático-científica, gestão financeira e disciplinar, tem por finalidade

[...] produzir, sistematizar e socializar o saber filosófico, científico, artístico e tecnológico, ampliando e aprofundando a formação do ser humano para o exercício profissional, a reflexão

crítica, a solidariedade nacional e internacional, na perspectiva da construção de uma sociedade justa e democrática e na defesa da qualidade da vida (UFSC, 2012b, art. 3º, p. 1).

Segundo o Relatório de Gestão 2011, a UFSC tem um total de onze centros: Centro de Ciências Agrárias (CCA), Centro de Ciências Biológicas (CCB), Centro de Ciências da Educação (CED), Centro de Ciências da Saúde (CCS), Centro de Ciências Físicas e Matemáticas (CFM), Centro de Ciências Jurídicas (CCJ), Centro de Comunicação e Expressão (CCE), Centro de Desportos (CDS), Centro de Filosofia e Ciências Humanas (CFH), Centro Socioeconômico (CSE) e Centro Tecnológico (CTC). Em 2009, foram implantados três novos *campi* da UFSC em Araranguá, Curitiba e Joinville.

De acordo com o Boletim de Dados 2011 UFSC, a comunidade discente dos cursos superiores de graduação da UFSC é constituída de mais de 29 mil alunos. Já o corpo docente da Educação Superior é composto por 1924 professores, respeitando a seguinte titulação: Graduação - 18 docentes; Especialização - 25 docentes; Mestres - 181 docentes e Doutores - 1700 docentes.

Quanto ao regime de trabalho, o número de docentes da UFSC em dedicação exclusiva é de 1771; o número de docentes em regime de 40 horas é de 55, e 98 docentes cumprem o regime de 20 horas, totalizando uma população docente atual de 1924 professores (UFSC, 2012a).

Vemos que a UFSC ampliou em 24% seu quadro docente de 2005 para 2011 e que, nesse universo, a participação de docentes efetivos passou de 88,5% em 2005 para 92% em 2011. A grande maioria dos docentes ingressantes no período de 2007-2011 foi contratada pelo regime DE, cujas atividades envolvem ensino (graduação e pós-graduação), pesquisa, extensão e administração acadêmica (UFSC, 2012a).

Em relação à evolução do corpo docente, o crescimento no período de 2004 a 2009 havia sido modesto, conforme consta no Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI 2010-2014. Ressaltamos que o período subsequente (2009/2011) foi marcado pelo aumento nas autorizações para realização de concursos públicos⁶ e por uma mudança

⁶ Esse significativo aumento ocorreu em função da adesão da UFSC ao Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades

significativa na composição de titulação⁷, quando se consolidou a política de requerimento mínimo de doutorado para a maioria dos concursos. O mesmo documento, contendo dados de 2009, salienta que essa qualificação do corpo docente da UFSC é complementada pelo Programa de Formação Pedagógica (PROFOR) e destaca a especificidade deste Programa em atingir os professores em Estágio Probatório, embora acrescente que o mesmo se destina a todo o corpo docente. Enfatiza, ainda, a fase de avaliação e de reestruturação⁸ pela qual passava o Programa na época em que o documento foi elaborado.

A organização didático-pedagógica da UFSC está centrada em pró-reitorias e câmaras, entre elas a Pró-Reitoria de Ensino de Graduação - PREG, órgão executivo central. Dentre as várias competências da PREG, está a de coordenar a formulação e a implementação de políticas para o ensino.

O Programa de Formação Continuada para Professores da UFSC – PROFOR é um programa institucional da PREG, hoje chamada de PROGRAD, e iniciou suas atividades em 2002, sendo que anualmente ocorrem duas edições do Programa.

Desde 2009, o PROFOR é coordenado pelo Departamento de Apoio Pedagógico e Avaliação – DPA, órgão vinculado à PREG/PROGRAD. O Departamento de Apoio Pedagógico e Avaliação é responsável por coordenar as atividades de atualização didático-pedagógica aos docentes e assessorar os cursos de graduação nas atividades relacionadas aos processos de avaliação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES.

Como nesta pesquisa o PROFOR é tomado como ponto de partida, constituindo a categoria *Espaço*, conforme Cunha (2009), o histórico do Programa e o detalhamento de sua programação ao longo do período investigado serão apresentados na seção Análise dos dados e apresentação dos Resultados.

Foram sujeitos da pesquisa os professores ingressantes na UFSC que participaram das atividades do PROFOR entre 2010-2011 e os professores que coordenaram o PROFOR de 2007-2011.

(REUNI), em 2008, e ao Projeto Universidade Aberta do Brasil (UAB), em 2008 e 2009 (UFSC, 2010).

⁷ A participação dos docentes com doutorado passou de 68% para 83% (UFSC, 2010).

⁸ A reestruturação à qual o documento se refere diz respeito a uma fase de preparação para que o PROFOR seja executado na modalidade semipresencial.

Os docentes que ingressam na UFSC, ao serem nomeados para cargo de provimento efetivo na Universidade, sujeitam-se a Estágio Probatório⁹ pelo período de 36 meses, durante o qual serão submetidos a um processo de acompanhamento, orientação e avaliação para o desempenho do cargo. Portanto, os professores ingressantes que participam da pesquisa encontram-se em regime de Estágio Probatório e são provenientes das diferentes áreas do conhecimento.

A partir de informações constantes no questionário *online* referentes à identificação, à formação e à experiência profissional dos professores, nos foi possível traçar um perfil dos professores ingressantes da UFSC que foram sujeitos da pesquisa, como visualizado no quadro 1.

Quadro 1 – Perfil dos professores ingressantes na UFSC que responderam ao questionário

Perfil dos professores ingressantes na UFSC (período 2007-2011)		
Dados de identificação, de formação e de experiência profissional	Número de respondentes	Porcentagem (%)
Tempo de exercício da docência anterior à UFSC		
Até 2 anos	24	31,2
De 2 a 5 anos	12	15,6
De 5 a 10 anos	18	23,4
Mais de 10 anos	23	29,8
Total de respondentes:	77	100
Áreas do conhecimento		
CCS – Centro de Ciências da Saúde	9	11,6
CCE – Centro de Comunicação e Expressão	11	14,2
CED – Centro de Ciências da Educação	10	12,9
CCJ – Centro de Ciências Jurídicas	1	1,2
CFM – Centro de Ciências Físicas e Matemáticas	6	7,8
CFH – Centro de Filosofia e Humanas	4	5,1

⁹ Vide a Resolução n. 009/CUn/2000 (Anexo E), que trata da Avaliação de Desempenho dos Integrantes das Carreiras do Magistério em Estágio Probatório e de outras providências.

CCA – Centro de Ciências Agrárias	6	7,8
CTC – Centro Tecnológico	16	20,8
CDS – Centro de Desportos	2	2,6
CSE – Centro Socioeconômico	3	3,9
CCB – Centro de Ciências Biológicas	9	11,6
Total de respondentes:	77	100
Gênero		
Feminino	41	53,2
Masculino	36	46,8
Total de respondentes:	77	100

Fonte: Elaborado pela autora.

Como mencionaremos na sequência, os dados deste quadro foram extraídos dos 77 questionários respondidos pelos professores ingressantes, denominados na pesquisa de PI (Professor Ingressante), seguido do número do questionário, do ano em que participou do PROFOR, do tempo de magistério anterior à UFSC e da área do conhecimento¹⁰ à qual pertence.

Para a obtenção do perfil dos ingressantes consideramos o tempo de exercício da docência anterior à UFSC, as áreas do conhecimento às quais os professores pertencem e/ou atuam na universidade e o gênero. Vemos que no quadro de professores ingressantes a proporção de professores ingressantes com pouco tempo de magistério (31,2%) praticamente se equivale à de professores com um tempo longo de exercício no magistério (29,8%). Ou seja, em relação ao tempo de exercício da docência, temos um grupo de professores mais novos nesse quesito mesclado a um grupo de professores com mais experiência no magistério.

Em relação às áreas do conhecimento às quais os professores ingressantes¹¹ pertencem, a maior concentração aconteceu no CTC (21,8%), seguido do CCE (14,2%) e do CED (12,9%), dentre aqueles que se dispuseram a responder o questionário.

Os professores que coordenaram o PROFOR durante o período investigado foram também sujeitos da pesquisa, como mencionamos.

¹⁰ Observamos que a UFSC agrupa seus cursos por centros para a definição de grandes áreas do conhecimento, diferentemente dos critérios CAPES-CNPq.

¹¹ Lembramos que os professores que compõem esse perfil ingressaram na UFSC nos últimos cinco anos e participaram das atividades do PROFOR durante esse período.

Entre 2007-2011 passaram pela coordenação do Programa cinco professores, denominados na pesquisa de C1, C2, C3, C4 e C5. Seguindo a metodologia que adotamos na pesquisa, optamos por apresentar o perfil de cada um dos coordenadores entrevistados na categoria *Espaço*, onde descrevemos o histórico do PROFOR e analisamos a sua programação no período 2010-2011¹².

Iniciamos esta parte da pesquisa com a análise documental, compreendendo o levantamento e a análise da programação ofertada pelo PROFOR de 2007-2011, pois esse era o período que tínhamos a intenção de investigar. De acordo com Bardin (1977, p. 45), “Enquanto tratamento da informação contida nos documentos acumulados, a análise documental tem por objetivo dar forma conveniente e representar de outro modo essa informação, por intermédio de procedimentos de transformação”.

Buscamos a regulamentação que sustenta o Programa e analisamos algumas avaliações feitas pela coordenação atual do PROFOR de três cursos ofertados em 2011 e que poderiam nos fornecer informações complementares quanto à percepção dos professores ingressantes em relação ao Programa.

Analisamos também documentos institucionais da UFSC, como o Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI 2010-2014, o Estatuto da UFSC e os Relatórios de Gestão 2003-2011, procurando verificar se neles havia menção ao PROFOR e o que a Universidade propunha em termos de política de formação docente para os seus professores. Dessa forma, visávamos identificar possíveis indicadores de legitimação que poderiam levar o PROFOR a ser percebido como território de formação para a docência.

A observação da programação ofertada pelo PROFOR de 2007-2011 constou de análise do título do curso, do(s) ministrante(s), da carga horária, da ementa, da metodologia, da data da atividade e do número de vagas. Pretendíamos obter um panorama inicial dos conteúdos que foram ofertados aos docentes em formação, especificamente as atividades de cunho pedagógico¹³, os tipos de atividades ofertadas, os temas mais abordados, o número de inscritos e a carga horária

¹² O Apêndice E apresenta a descrição da programação ofertada pelo PROFOR no período 2010-2011.

¹³ Como atividade de cunho pedagógico entendemos aquela que contribui para a constituição da profissionalidade docente, a partir da concepção de Sacristán (1995), já apresentada.

estabelecida para cada atividade naquele período. Procurávamos identificar que aspectos estavam sendo privilegiados na formação dos docentes, mesmo considerando a possibilidade de não ter sido abordado na prática pelos ministrantes todo o conteúdo sinalizado na ementa.

Grande parte da programação ofertada estava disponível no *site* do Programa, sendo que as informações relativas às atividades ofertadas, mas que ali não constavam (2002-2005) foram disponibilizadas pela coordenação atual do Programa.

Como pretendíamos analisar a relação dos professores ingressantes com o PROFOR e se o Programa é considerado pelos professores que dele participaram no período 2007-2011 um território de formação para a docência, enviamos um questionário *online*¹⁴ a todos os docentes ingressantes que participaram das atividades ofertadas pelo PROFOR nesse período, por meio de uma lista fornecida pela coordenação atual. Antes, porém, realizamos um pré-teste com alguns professores, que contribuíram para o aperfeiçoamento do instrumento de pesquisa.

As questões elaboradas visaram apreender os significados da experiência de formação que os sujeitos viveram no PROFOR. Foram perguntas direcionadas às suas necessidades formativas, às dificuldades em relação ao trabalho docente, às expectativas de formação em relação ao PROFOR, aos aspectos positivos e negativos do Programa, ao desempenho dos professores que ministraram atividades no Programa e, principalmente, se o Programa contribuiu ou não para o desenvolvimento de sua profissionalidade docente.

O retorno dos questionários foi um processo lento, que nos exigiu o seu reenvio por duas vezes aos professores que ainda não o haviam respondido. Após um período de insistência, pois precisávamos alcançar um número estatisticamente considerado adequado para uma análise consistente das questões investigadas, obtivemos o retorno de 77 questionários de um universo de 442 questionários¹⁵ enviados, número total de professores que participaram das atividades ofertadas pelo PROFOR no período 2007-2011.

¹⁴ O Apêndice B apresenta o questionário *online* endereçado aos professores ingressantes.

¹⁵ Observamos a elevada quantidade de professores que participaram do PROFOR nos dois últimos anos. Somente em 2010 e 2011 realizaram atividades no PROFOR 332 professores, uma quantidade expressiva se comparada à dos anos anteriores.

Entretanto, o baixíssimo número de questionários recebidos dos professores que participaram do Programa no período 2007-2009 foi um dado significativo, e que por si só já poderia ser um indicativo do pouco sentido que o PROFOR pode ter tido para aqueles professores, como bem lembrou um dos coordenadores entrevistados ao falar sobre os professores em geral.

Hoje, inclusive, os professores, eles tem muito uma ideia equivocada de que o PROFOR é só pra quem está em Estágio Probatório [...] E na verdade não é, é um programa de formação continuada. Então muito professor que está em Estágio Probatório [...] ele termina o Estágio Probatório, ele sai. Ele não participa mais de nenhum evento (C4).

Partindo da redefinição do período a ser analisado mais profundamente, nossas análises concentraram-se mais no período 2010-2011, que abarca não somente o maior número de professores ingressantes na UFSC como também a maior concentração de respostas ao questionário. Dessa forma, nos referimos ao período 2007-2009 somente de forma mais genérica, apresentando dados que possam nos auxiliar a compreender a configuração atual do PROFOR e o contexto no qual este Programa se insere.

A categorização dos dados coletados por meio do questionário e de entrevistas foi bastante trabalhosa e criteriosa, o que nos exigiu extremo cuidado em relação à organização das informações coletadas, devido ao seu grande volume e à complexidade do universo investigado. Considerávamos que tanto as entrevistas quanto os questionários nos trariam informações ainda não disponíveis referentes às compreensões dos sujeitos da investigação sobre o Programa e sua importância na constituição da profissionalidade docente dos professores; sobre o perfil atual dos professores ingressantes na UFSC; sobre a preparação que possuem/ou não possuem para enfrentar o exercício da docência; sobre o apoio institucional para realizar a sua formação; sobre sua percepção a respeito da falta de conhecimentos pedagógicos para o exercício docente.

Realizamos entrevistas¹⁶ semi-estruturadas com 5 professores que coordenaram o PROFOR durante o período 2007-2011, por entender

¹⁶ O Apêndice D apresenta o roteiro utilizado nas entrevistas com os coordenadores do PROFOR.

que sua visão representaria a posição institucional em relação à legitimidade ou não do PROFOR em contribuir para a constituição da profissionalidade docente dos professores ingressantes. Nesse sentido, [...] as *entrevistas semi-estruturadas* seriam fundamentais para coletar outra natureza de informações. As narrativas dos sujeitos sobre os processos vividos, suas concepções e motivações poderiam nos fornecer um material rico de análise (CUNHA, 2009, p. 5-6), principalmente por abordarmos docentes de distintas áreas do conhecimento.

Pretendíamos perceber a intensidade da institucionalização do PROFOR na UFSC, uma vez que nos interessava saber dos coordenadores se eles consideraram relevante sustentar uma política de formação continuada para os docentes da universidade. Queríamos também conhecer suas ideias sobre as necessidades formativas que, segundo eles, os professores ingressantes apresentam; que dificuldades ou limitações encontraram na organização dos cursos do PROFOR; que concepção pedagógica orientou suas ações no período em que coordenaram o Programa, entre outras questões que pudessem aflorar dos dados.

Nas entrevistas, algumas informações extraídas tanto da análise da programação ofertada pelo Programa no período investigado quanto de algumas das avaliações realizadas sobre o Programa pela coordenação atual foram apresentadas aos coordenadores para que se posicionassem em relação a elas. Dentre essas informações estavam as observações dos professores ingressantes sobre as atividades de que participaram, e suas solicitações para a criação de processos mais orgânicos, coletivos e baseados nas necessidades oriundas do cotidiano da docência.

Tivemos a oportunidade de pontuar aos coordenadores o predomínio do aspecto técnico na formação docente ofertada pelo Programa nos últimos dois anos, que havíamos percebido na análise de sua programação, e questionamos se tal predomínio não poderia restringir o pedagógico ao caráter instrumental da racionalidade técnica, esquecendo-se da formação humanística, ética, política de nossos jovens estudantes.

Para analisar o conteúdo dos discursos dos sujeitos utilizamos os princípios da análise de conteúdo¹⁷, a partir da contribuição de Bardin

¹⁷ Essa metodologia de análise de dados discursivos foi utilizada por Bazzo (2007), por Silva e Silva (2011), Melo (2007) e outros autores para orientar a

(1977), como utilizado em outros estudos sobre Pedagogia Universitária.

Na próxima seção apresentaremos a análise dos dados e os resultados encontrados a partir da delimitação de três categorias: *Espaço, Lugar e Território*.

3.4 ANÁLISE DOS DADOS E APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS A PARTIR DAS CATEGORIAS *ESPAÇO, LUGAR E TERRITÓRIO*

Considerando o referencial teórico escolhido para nortear nossa análise, a partir da perspectiva de Cunha (2009), buscamos indicadores de legitimidade do Programa de Formação Continuada para Professores da UFSC PROFOR que pudessem elevá-lo à estatura de *território* de formação para a docência. Para tanto, foram consideradas três categorias de análise: Espaço, Lugar e Território.

3.4.1 *Espaço*: o Programa de Formação Continuada para Professores da UFSC – PROFOR

Aproximando-nos mais de nosso objeto de estudo, contextualizaremos o Programa de Formação Continuada para Professores da UFSC - PROFOR da universidade pesquisada, seu histórico, pressupostos, objetivos e faremos uma análise de sua programação no período investigado. Antes, porém, julgamos necessário trazer um breve histórico do processo de formação docente na UFSC, cujo início foi anterior ao surgimento do PROFOR.

3.4.1.1 Processos de formação pedagógica na Universidade Federal de Santa Catarina: dos PFPDs ao PROFOR

Na década de 1950 originaram-se as primeiras políticas nacionais preocupadas com a qualificação do docente do ensino superior, reafirmadas posteriormente com os cursos de pós-graduação nas décadas de 1960 e 1970. Face ao processo de massificação do ensino de graduação em desalinhamento com a expansão com qualidade no auge

análise de grande quantidade de depoimentos que obtiveram em suas pesquisas na área da Pedagogia Universitária.

dos anos de 1960, emerge a necessidade de investimento na preparação dos novos quadros docentes caracterizado pelo ingresso de professores sem nenhuma experiência na docência (BAZZO, 2007).

Neste contexto, algumas universidades se depararam com a necessidade de criar cursos¹⁸ de capacitação pedagógica para seus professores. Na UFSC não foi diferente e iniciativas semelhantes ocorreram de meados dos anos de 1960 até o final da década de 1970. A implantação desse processo na UFSC deu-se por um viés mais tecnicista, por força da reitoria à época que era coordenada por pessoal de outras áreas que não da Educação, contrapondo-se à experiência realizada na UFRGS, onde as discussões sobre o processo de ensino/aprendizagem à luz do tecnicismo educacional da época eram lideradas por professores da Faculdade de Educação (BAZZO, 2007).

No entanto, como apurou Bazzo (2007, p. 55), na UFSC, “Essas atividades eram esparsas e não se constituíam em um todo orgânico, acontecendo de forma esporádica ao longo do ano, quando professores de renome nacional eram convidados”. A autora enfatiza que, em 1972, houve uma tentativa de trazer especificamente para o CED a responsabilidade de oferecer formação didático-pedagógica aos professores das várias áreas. Desse modo, alguns professores de didática do Departamento de Metodologia do Ensino - MEN foram chamados para ministrar cursos de microensino e, em 1978, foram designados para formar um grupo de assessoramento pedagógico para atender a um determinado projeto. Neste mesmo ano, outra iniciativa semelhante foi realizada, um pouco mais orgânica e de maior duração, denominada “Treinamento para Auxiliares de Ensino em Estágio Probatório”, que teve caráter obrigatório para todos os docentes recém-contratados. As disciplinas que compunham esse treinamento eram influenciadas pelo tecnicismo educacional, hegemônico no país nesse período (BAZZO, 2007).

No início dos anos de 1990, surge um movimento liderado pelas universidades públicas em favor de um projeto de avaliação institucional elaborado e conduzido pelas próprias instituições. Reivindicava-se o apoio do Ministério da Educação, no sentido de se diagnosticar a situação do Ensino Superior no país com vistas a sua melhoria e

¹⁸ Eram iniciativas que recebiam estímulo do Programa de Apoio ao Desenvolvimento do Ensino Superior – PADES/Ministério da Educação (BAZZO, 2007).

expansão, em contraposição às políticas cada vez mais privatizantes e centralizadoras do governo.

Neste contexto, originou-se o Projeto de Avaliação Institucional da Universidade Brasileira – PAIUB, em 1993, com a participação efetiva da UFSC em sua elaboração¹⁹.

Na UFSC, a versão local deste projeto foi chamada de PAIUFSC. De forma estratégica, o PAIUFSC centrou inicialmente suas atividades no ensino de graduação, propondo a aplicação em massa de um questionário de avaliação do docente pelos discentes, numa clara relação com as excessivas reprovações em algumas disciplinas e cursos, com os conflitos entre professores e alunos e com os resultados das avaliações da aprendizagem, entre outros fatores (BAZZO, 2007).

Neste cenário, nem todos os professores concordaram com o fato de a Avaliação Institucional iniciar por este tipo de diagnóstico setorizado, o que acabou gerando uma reação negativa por parte de alguns professores. No entanto,

[...] a discussão em todas as unidades de ensino serviu para despertar entre os docentes e estudantes a necessidade de se discutirem as práticas pedagógicas em geral e, em particular, as culturas de avaliação da aprendizagem já estabelecidas, envolvendo professores, dirigentes e alunos nessa tarefa (BAZZO, 2007, p. 75).

Segundo a autora, os resultados das avaliações do docente pelo discente na UFSC não se diferenciavam daqueles encontrados em processos avaliativos de outras universidades e apontados pela literatura. A síntese é que, para os alunos, os professores universitários “[...] **sabiam a matéria, mas não sabiam ensiná-la aos alunos**” (BAZZO, 2007, p. 76, grifo da autora).

Em 1993, a PREG/UFSC iniciou os Programas de Formação Pedagógica para os Docentes da UFSC – PFPDs, através da Diretoria de Ensino de Graduação, que tiveram continuidade até a décima edição. Ao longo desse período, esses programas sofreram modificações em virtude de novas realidades e das diferentes concepções nutridas pelos dirigentes que se sucediam.

¹⁹ Uma comissão local de avaliação institucional – CAI foi criada para contribuir com a proposta nacional e desenvolver internamente o Projeto de Avaliação Institucional da UFSC – PAIUFSC.

Bazzo (2007) investigou especificamente os programas que deram início à experiência de formação de professores de ensino superior na UFSC impulsionada pela avaliação institucional em curso, compreendendo o período de 1993 a 1995 (edições de 1 a 6). Para tanto, a autora considerou o conteúdo do Projeto de Avaliação Institucional da UFSC (UFSC, 1994, p. 30), cujo objetivo era:

[...] sensibilizar a comunidade acadêmica para a necessidade de atualização, revisão, crescimento pedagógico e avaliação do processo ensino/aprendizagem como um todo.

Sua organização previa que fosse

1. um evento [...] organizado a partir de consulta à comunidade universitária a respeito de seus interesses na questão e sobre que pessoas contatarem, além do tipo de evento a ser programado.
2. Durante dois dias, em que não se ministram aulas, os professores participam de palestras, simpósios, seminários e outras atividades que têm como objetivo propiciar uma reflexão que leve a um crescimento da formação pedagógica, superando as fragilidades detectadas na avaliação das atividades docentes.

Os objetivos do 1º PFPD direcionavam-se para a melhoria da qualidade do ensino da graduação e tinham um caráter mais imediatista, tendo em vista a urgência de alterar rapidamente a realidade encontrada. Tanto esta primeira edição quanto as demais continham palestras e minicursos em sua programação, e os temas abrangiam desde o planejamento de aulas e seleção de conteúdos até a avaliação da aprendizagem (BAZZO, 2007).

O desafio de engajar os professores em ações de formação como essa já se fazia presente desde essa primeira iniciativa de formação na UFSC, pois, de acordo com Bazzo (2007), a ausência dos professores nesta edição foi notável, apesar da qualidade da programação. A preocupação com as questões pedagógicas não estavam tão evidentes e, à época, pouco mobilizaram os professores. Essa realidade, nem tão diversa dos tempos atuais, implicava encontrar formas de sensibilizar os professores, os departamentos e os centros de ensino para as questões

pedagógicas, tornando os programas de formação mais participativos. Nesse aspecto, Bazzo (2007, p. 81) alerta que “[...] não basta consultar os interessados, é preciso fazê-los sentir que são parte do processo desde sua concepção e planejamento”.

Bazzo (2007) atribui o sucesso organizacional e político da primeira edição do PFPD ao envolvimento da reitoria e ao aporte financeiro do MEC, o que, para a autora, possibilitou condições concretas de realização desse programa institucional. Entretanto, em 1999, houve a desativação dos PFPDs sem maiores explicações ou justificativas. Três anos depois, em 2002, porém, sob outra administração, inicia-se o Programa de Formação Continuada para Professores da UFSC – PROFOR, nosso objeto de investigação.

A seguir, descrevemos o histórico do PROFOR e analisamos de modo mais detalhado a sua programação, principalmente entre 2010-2011, apresentando o perfil dos coordenadores que tiveram a tarefa de coordená-lo nos diferentes períodos. Procuramos, ainda, identificar os aspectos que foram privilegiados na formação dos docentes pelo referido Programa.

Consideramos importante trazer junto à descrição e à análise da programação do PROFOR as visões dos coordenadores em relação ao objetivo principal do Programa e à concepção pedagógica que orientou as ações do PROFOR no período em que o coordenaram.

Presumíamos que para compreender a configuração do Programa nos últimos anos e realizar possíveis cruzamentos entre o que constava no papel em relação à programação ofertada e o que os professores entrevistados nos colocavam seria necessário estarmos atentos não somente para a área de formação à qual pertenciam os coordenadores, mas também para as experiências de cada um deles enquanto docente da UFSC, enquanto aluno do Programa e enquanto coordenador que deve ter encontrado dificuldades e limitações na organização dos cursos do PROFOR.

Como pretendíamos inicialmente focar nossas investigações no período 2007-2011, trazemos também alguns dados referentes à programação ofertada pelo Programa entre 2007-2009, mesmo que de modo mais genérico, na medida em que nos auxiliaram a compreender a configuração atual do PROFOR.

O Programa de Formação Continuada para Professores da UFSC – PROFOR foi proposto e implementado pela Pró-Reitoria de Ensino de Graduação – PREG, e iniciou suas atividades em 2002, em virtude da

Resolução n. 009/CUn/2000²⁰ que versa sobre a avaliação de desempenho dos integrantes das carreiras do magistério em Estágio Probatório. Diante disso, podemos considerar que mais do que por uma preocupação efetiva com a formação do corpo docente da UFSC, o PROFOR acaba sendo proposto por conta da obrigatoriedade de dar cumprimento a uma resolução específica, ou seja, a um preceito legal e formal.

De acordo com a Resolução n. 009/CUn/2000, a participação em atividades de aperfeiçoamento didático-pedagógicas é um dos critérios no qual a avaliação de desempenho do docente em Estágio Probatório se baseia. Dessa forma, não podemos deixar de destacar que foi com esse objetivo e por esse caráter de obrigatoriedade que o PROFOR se instala na Universidade, pois, a partir de 2002, os professores recém-ingressantes na UFSC deveriam participar como alunos das atividades ofertadas pelo PROFOR.

Em 2002, o PROFOR inicia suas atividades com o objetivo de contribuir, por meio de ações de formação continuada, destinadas ao Corpo Docente da Universidade Federal de Santa Catarina, para o alcance de melhorias significativas da qualidade do processo de ensino-aprendizagem (UFSC, 2002). O Programa buscava proporcionar atualização ao profissional docente para que pudesse exercer plenamente suas atividades, abrangendo temas como didática e estrutura do ensino superior e temas mais gerais como impostação da voz, postura e ética em sala de aula.

Sua configuração inicial apresentava uma proposta com dois núcleos de estudo: um de formação básica, com duas disciplinas obrigatórias, e outro com disciplinas opcionais denominadas transversais. O núcleo de formação básica contemplava um rol de disciplinas de caráter pedagógico, no que se referia à concepção, organização, desenvolvimento e avaliação do fazer pedagógico na IES, contemplando a natureza da relação ensino-pesquisa-extensão. Esse era um núcleo considerado essencial para os professores em Estágio Probatório e se desenvolveria em diversas metodologias (exposições, discussões, seminários, demonstrações, oficinas, produções individuais e em grupo). As disciplinas integrantes desse núcleo eram: **A organização do processo de trabalho no ensino superior** (obrigatória), **O caráter do processo de trabalho pedagógico no**

²⁰ Relembramos que a Resolução n. 009/CUn/2000 completa encontra-se no Anexo E.

ensino superior, A organização teórico-metodológica do processo de ensino-aprendizagem (obrigatória) e **Mídia para a Educação** (UFSC, 2002).

O núcleo de temas transversais abrangia um amplo espectro de assuntos, como tecnologia, cultura e sociedade, ética, educação ambiental e saúde no exercício profissional. A metodologia previa palestras ou mesas redondas e um rol de disciplinas opcionais, de acordo com os interesses dos participantes. A exigência sobre os novos docentes no Programa era de uma carga horária de quatro créditos por semana, correspondendo a 16 créditos ou 288 horas/aula num período de dois anos (UFSC, 2002).

No início das atividades do PROFOR surgiu um momento de conflito entre os professores que dele participavam. As disciplinas não agradavam a todos os docentes, muitos deles professores-doutores concursados, recém-ingressantes na UFSC, provenientes de diferentes áreas e que nunca haviam se colocado na posição de professor.

Outro aspecto apontado por Cassiani e Costa (2008) que gerou também resistência por parte dos professores era o fato de que as potencialidades e vivências que apresentavam, tendo em vista a heterogeneidade do grupo, não eram trabalhadas. E sabemos que estes são aspectos importantes na formação docente, a partir do quais os sentidos construídos passam a funcionar para esses sujeitos.

A responsabilidade pela coordenação do PROFOR entre 2002-2008 esteve a cargo dos diretores do Departamento de Ensino - DEN, vinculado à PREG, pois ainda não havia sido criado o Departamento de Apoio Pedagógico e Avaliação – DPA. Nesse período, os diretores convidavam os professores ministrantes, selecionavam os conteúdos a serem abordados e contatavam os professores em Estágio Probatório para participarem das atividades. Verificamos que durante esse longo intervalo não houve um gestor específico para coordenar as atividades do Programa, tendo em vista que tanto os diretores do Departamento de Ensino de Graduação quanto os funcionários que os auxiliavam nessa tarefa executavam outras atividades no setor, ficando, então, O PROFOR em “segundo plano”.

De 2004-2007 parece-nos haver uma preocupação maior, por parte da Pró-Reitoria de Ensino de Graduação, em relação à importância da formação pedagógica e sua articulação com as áreas específicas de atuação dos professores. Ressaltamos que foi este um compromisso proposto pelo Pró-Reitor junto à Direção de Ensino de Graduação e equipe pedagógica, qual seja o de

[...] uma mudança filosófica no Programa de Formação que superasse o caráter de obrigatoriedade para assumir-se em responsabilidade coletiva na formação dos professores do ensino superior. Essa reorganização possibilitou aos professores apresentarem suas demandas de formação bem como participarem na socialização de seus saberes, movimento este que não apenas revitalizou a concepção de formação continuada, mas indicou indícios de que os processos de aprendizagem são sempre inconclusos (LAFFIN, 2008, p. 11-12).

O compromisso de investir na formação pedagógica dos docentes da UFSC parece-nos revelar a consciência, por parte do Pró-Reitor e da Direção de Ensino de Graduação, responsáveis institucionalmente pelo PROFOR, do contexto educacional do mundo contemporâneo. Foi nesse período que a PREG, por iniciativa do Pró-Reitor, produziu um livro a partir da necessidade dos professores, um dos poucos registros sobre o processo de formação realizado no PROFOR. Trata-se de uma importante publicação sobre as experiências de professores que atuaram como docentes no PROFOR, denominada *Lugares, sujeitos e conhecimentos: a prática docente universitária*, organizada por Cassiani *et al* (2008). A obra faz referência a esse período inicial do PROFOR e menciona as expectativas negativas dos professores recém-contratados em 2002 sobre o Programa. Na verdade, existia uma imposição de uma carga horária extensa para quem ingressava num universo novo e exigente e, talvez, uma diferença entre o que era proposto e as necessidades desses professores.

Cabe-nos enfatizar que essa iniciativa pode ser considerada como uma contribuição relevante para a sistematização do PROFOR nessa gestão, sintetizando a busca de eixos norteadores para o Programa. O Pró-Reitor e a Direção de Ensino de Graduação à época revelavam, também, alguma clareza de que a identificação das necessidades formativas dos professores e a socialização dos seus saberes poderiam conferir mais dinamismo ao Programa, embora lhe exigissem maior flexibilidade.

É nesse contexto que o PROFOR propõe e busca atender às demandas de formação tanto dos

professores ingressantes quanto daqueles que estão em exercício efetivo e que se colocam em disponibilidade para com o programa (LAFFIN, 2008, p. 12).

Na busca da superação do problema da resistência dos professores em participar das atividades ofertadas pelo Programa, o que se acentuou ao longo das edições, fruto do caráter impositivo que marcou o seu início, o PROFOR foi repensado em seus diversos aspectos e alguns limites impostos procuraram ser superados.

A partir de 2006, iniciou-se uma reestruturação no formato do PROFOR, sob a coordenação do C1, um dos coordenadores entrevistados na pesquisa. C1 tem formação em Pedagogia, com mestrado em Educação pela UFSC e doutorado em Engenharia de Produção pela Universidade Federal de Santa Catarina (2001). Foi diretora de Educação a Distância de 2005 a 2008, na UFSC. É professora no Departamento de Metodologia de Ensino de Centro de Ciências da Educação – CED da UFSC.

Como Diretora de Ensino de Graduação, de 2004 a 2006, C1 acabou formalizando o PROFOR como um programa institucional, por meio da Portaria 155/PREG/2006, justamente porque o Programa ainda não tinha sido instituído oficialmente na Universidade, embora realizasse suas atividades desde 2002, como já mencionamos.

Durante o período em que coordenou o PROFOR, C1 enfatizou que trabalhar a questão da docência e da inserção do profissional que estava chegando à estrutura universitária eram os objetivos principais do Programa. Ressaltou que o foco inicial do Programa durante a sua coordenação era a metodologia de ensino para o ensino superior, amparada em tecnologias de comunicação digital que, segundo C1, era o que na época as avaliações apontavam como necessárias.

A reestruturação do formato do PROFOR girou em torno da alteração das horas²¹ a serem cumpridas pelos professores em Estágio Probatório e da autonomia e maior flexibilidade aos professores na escolha das disciplinas, incluindo temas sugeridos e de interesse dos próprios professores de turmas anteriores (CASSIANI e COSTA, 2008). Seriam estratégias adotadas no sentido de tornar o Programa mais atraente para os professores e de minimizar ou compensar o impacto de

²¹ Essa alteração foi determinada por meio da Portaria n. 155/PREG/2006, que estabeleceu a diminuição da carga horária a ser cumprida pelos professores ingressantes, que passou de 288 horas/aula para 120 horas/aula.

sua obrigatoriedade. E esse esforço é mais visível quando observamos a programação ofertada em 2007, por meio da realização do Colóquio *Olhar, sentir, pensar, conhecer - Lugares e sujeitos da produção e disseminação do conhecimento na atualidade* e de oficinas pedagógicas.

Podemos constatar que a programação oferecida pelo PROFOR em 2007 privilegiou aspectos mais pedagógicos na formação, tanto pelos temas abordados quanto pelos tipos de atividades realizadas. Os temas mais abordados concentraram-se na formação docente, nos saberes e conhecimentos docentes, na formação pedagógica e no processo de ensino-aprendizagem na educação presencial e a distância. Foram 21 atividades realizadas nas duas edições, entre cursos, oficinas, palestra, conferência e mesa-redonda. Para exemplificar esse foco no aspecto pedagógico, trazemos a ementa do curso **Investindo na formação pedagógica para o exercício da docência no ensino superior**, com carga horária de 60 horas/aula, e ministrado por uma professora do CED.

Análise dos efeitos das mudanças na sociedade: culturais, científicas e tecnológicas e seus reflexos na educação. Estudo das abordagens metodológicas do processo de ensino e de aprendizagem: Paradigmas tradicionais e inovadores da educação. Aspectos teóricos, legais e práticos da avaliação como instrumento de aprendizagem; Estudo dos objetivos educacionais como norteadores da ação educativa.

A concentração nessas temáticas pode estar relacionada à realização do Colóquio, ocorrido no segundo semestre, em que houve a oportunidade de discutir e aprofundar temas correlatos à produção e disseminação do conhecimento e suas instituições. Entretanto, apesar da participação de conferencistas internacionais e nacionais de referência na área, envolvendo temas de cunho pedagógico, observamos que as atividades foram pouco frequentadas pelos participantes. Ou seja, estava posto o desafio de envolver todos os professores no Programa, superando até mesmo a falta de disponibilidade e a resistência dos mesmos em participar das atividades oferecidas.

A resistência por parte dos professores ingressantes em participar de atividades de capacitação e formação foi também uma das principais

dificuldades evidenciada por C1 durante sua coordenação do PROFOR, dentre outras apontadas.

Duas principais dificuldades. Primeiro, o professor doutor faz concurso, ele acha que ele está pronto, essa é a maior dificuldade. Há resistência do professor em admitir que ele fez concurso e agora ele vai ter que fazer uma capacitação. A segunda é essa ideia de que aqui na instituição eu vou fazer pesquisa. [...] A finalidade da nossa instituição é ensino. Fazemos pesquisa, fazemos extensão, sim, e temos que fazer, mas a finalidade máxima é ensino. Faço pesquisa e extensão para que o conhecimento avance, para que o ensino melhore. São dois focos de resistência, bem claros (C1).

A flexibilidade de escolha e a abertura do Programa tanto para ofertar quanto para receber propostas de cursos foi outro ponto destacado por C1, pois “o PROFOR foi criado aberto, a gente abria para todos os professores: pode propor em que você gostaria de se aprofundar, se não temos aqui a gente vai buscar”.

Como Diretora de Ensino de Graduação em 2008, C2 exerceu também a função de coordenadora do PROFOR, com o auxílio de uma professora do Colégio de Aplicação. C2 tem formação em Ciências Biológicas com mestrado e doutorado em Educação pela UNICAMP. Foi coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica (PPGECT) e é professora no Departamento de Metodologia de Ensino da UFSC, investigando a área de Pesquisa em Educação em Ciências e Tecnologias e atuando na formação de professores e prática pedagógica.

A partir da entrevista realizada com C2, percebemos que a sua experiência enquanto aluna do PROFOR, em 2002, contribuiu para delinear as estratégias a serem adotadas em termos de gestão do Programa, apesar de todas as limitações e dificuldades vivenciadas enquanto coordenadora. Nesse sentido, a coordenadora revela a consciência da importância da formação para os professores ingressantes e o conhecimento das demandas de formação que se faziam presentes, o que procurou atrelar ao objetivo do PROFOR.

A gente tinha essa ideia de que muitos professores não têm formação e que é muito importante essa

formação para quem nunca entrou numa sala de aula. Eu tentei atender um pouco as demandas do que eu percebi que era problema na minha época. Então, demanda de quem não sabia fazer plano de ensino [...] (C2).

Para atender aos objetivos propostos no Programa, C2 trouxe inspirações de sua experiência enquanto aluna do PROFOR, de sua reflexão teórica e das interações que buscou com outras instituições de ensino. Vemos a influência do trabalho de formação pedagógica desenvolvido por Maria Isabel da Cunha, uma referência na área, com a qual C2 teve contato em seu doutorado. Soma-se a isso o seu interesse pelas questões pedagógicas por conta de sua formação e investigação na área da Educação.

[...] eu procurei ofertar para os professores, trabalhar com eles tanto essa questão da importância da formação docente quanto procurei atender demandas, tipo questões que eles tinham, sobre o espaço, sobre legislações e também o papel deles na formação de um profissional. Então a gente trouxe pessoas que discutiam a relação ciência, tecnologia e sociedade, para refletir também sobre **o que é que eu estou fazendo, qual o meu objetivo de formar um médico, um engenheiro, um professor, qual o meu papel, qual o papel social da universidade**. Eu acho que é ir além da formação docente para a sala de aula (C2, grifos meus).

Uma dificuldade apontada por C2 durante o período em que coordenou o PROFOR foi a falta de preparação dos professores para ouvir e pensar sobre o seu papel na universidade, sobre que profissional ele está formando, que ciência e tecnologia existe no Brasil, enfim, um tema que englobe toda a universidade. Na percepção de C2 muitos professores não percebem uma relação direta desses temas com o seu cotidiano na universidade.

Outro problema mencionado por C2 referia-se à dificuldade em conseguir professor para ministrar aula no PROFOR, um professor que fosse da área, mas que além da formação técnica conseguisse envolver os alunos. A isso estaria atrelado o fato de os professores ministrantes não receberem carga horária como ensino em seus planos de trabalho pelas atividades realizadas no PROFOR, o que sinalizaria uma limitação

a ser revista pela instituição. Ainda enfatizou a necessidade de haver um grupo que coordenasse especificamente o PROFOR, diante da dificuldade que sentiu em coordenar um Programa de formação praticamente sozinha e ainda exercer a direção do Departamento de Graduação.

É preciso considerar a mudança da equipe dirigente na Reitoria ocorrida em 2008, quando uma nova gestão assume o comando da UFSC. Sobre isso, C2 ressaltou que percebeu uma descontinuidade na política de ações do PROFOR, quando novos gestores entraram e não procuraram resgatar ou mesmo se informar sobre o que já havia sido realizado em termos de formação docente na Instituição. E essa situação estaria se agravando pelo fato de não serem inseridas na gestão da Instituição pessoas da área da Educação, o que seria um passo importante para alavancar os rumos da formação docente e discente na UFSC.

Constatamos que, em 2008, a quantidade de atividades de formação oferecidas pelo PROFOR foi drasticamente reduzida, totalizando 7 atividades. Isso pode ter ocorrido, provavelmente, pelo momento de transição de gestão por que a Universidade passava. De um modo geral, observamos que as poucas atividades oferecidas tiveram um alto índice de frequência, muito provavelmente pela pouca oferta de cursos e pela obrigatoriedade de participação dos professores em Estágio Probatório naquele programa.

A partir de 2008, percebemos a oferta de atividades direcionadas mais ao uso das novas tecnologias, como a utilização do Ambiente Virtual de Ensino Aprendizagem Moodle, o uso educacional da videoconferência e a mediação pedagógica em EaD. Tais temas cresceram nos anos subsequentes. Um dos cursos ofertados referiu-se à formação universitária, propondo uma conexão entre a sociologia e as teorias do conhecimento da ciência e da tecnologia, sendo que a única atividade oferecida a não entrar no tema específico da tecnologia foi a palestra “A aula como acontecimento”, ministrada pelo professor João Wanderley Geraldi (Unicamp).

Embora a temática da tecnologia tenha permeado a programação oferecida pelo PROFOR desde o seu início, percebemos que as tônicas foram diferentes ao longo dos anos. Vemos uma abordagem um pouco mais teórica do tema no período descrito por C2 (2004-2007) e, a partir de 2008, os temas pareceram revelar um caráter mais prático e instrumental, no sentido de capacitar os professores para o domínio da técnica em si. E isso se refletiu nos tipos de atividades que o Programa

ofereceu não somente em 2008, mas principalmente de 2009 a 2011, pois cresceu consideravelmente o número de oficinas em detrimento do oferecimento dos demais tipos de atividades, como palestras, mesa-redonda e conferência.

Vale ressaltar que é possível encontrar uma conexão do PROFOR com a educação a distância em 2005. O Relatório de Gestão 2005 da UFSC associa e atribui ao Programa o compromisso com a capacitação para a modalidade à distância.

Outro projeto comprometido com a educação a distância é o Programa de Formação Continuada (ProFor), desenvolvido pela Pró-Reitoria de Ensino e Graduação. Desde 2002, este programa vem permitindo que a UFSC ofereça oportunidades de formação e atualização aos professores que atuam no ensino presencial e a distância (UFSC, 2006, p. 20, grifos nossos).

Em 2009, é criado o Departamento de Apoio Pedagógico e Avaliação – DPA, responsável por coordenar as atividades de atualização didático-pedagógica aos docentes e assessorar os cursos de graduação nas atividades relacionadas aos processos de avaliação. O PROFOR passa então a ser coordenado pelo DPA, tendo sido contratado um servidor Técnico em Assuntos Educacionais para administrar especificamente a parte burocrática do Programa.

Como diretora do DPA, de 2009 até meados de 2010, C3 assumiu a coordenação do PROFOR e estruturou o departamento com os funcionários de que dispunha. Com formação em Letras Português/Inglês pela Universidade Presbiteriana Mackenzie, mestrado em Linguística e Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul e doutorado em Letras (Inglês e Literatura Correspondente) pela Universidade Federal de Santa Catarina, C3 atua no Curso de Letras e no Programa de Pós-Graduação em Letras/Inglês da Universidade Federal de Santa Catarina.

Entre 2008 e 2009 houve a integração de mais um professor na coordenação do PROFOR, denominado na pesquisa de C4. Com formação em Engenharia Eletrônica pela PUC-RS, com mestrado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul e doutorado em Ciência da Computação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, C4 pesquisa temas como Inteligência Artificial, Informática na Educação e Ambientes Inteligentes de Aprendizagem.

O envolvimento de C4 com o Programa ocorreu em 2008, a partir de um convite da Pró-Reitoria para que indicasse um aluno que pudesse contribuir para aperfeiçoar o site do PROFOR. Acabou se envolvendo ele próprio com o Programa e contribuindo não apenas para a melhoria do site, mas com a coordenação, em parceria com os demais coordenadores (C2 e C3). Nesse período, apesar de C4 estar em Estágio Probatório, começou também a ministrar cursos de capacitação em Ambiente Virtual Moodle no PROFOR.

C3 ressalta que uma das maiores contribuições que deixou ao PROFOR foi justamente a criação do curso de “Integração Institucional para os novos docentes da UFSC”, com o objetivo de dar uma visão panorâmica sobre as possibilidades de atuação do professor dentro da UFSC e de como ele poderia ajudar o aluno no sentido de orientá-lo na busca por apoio pedagógico.

Apesar de enfatizar que “o PROFOR é com certeza um grande momento para os professores ingressantes”, C3 ressaltou que, na época em que coordenou o Programa, sentiu que muitos professores não davam à graduação o seu devido valor, pelo interesse maior que demonstravam pelas questões referentes à pesquisa e menos pelo ensino de graduação. Talvez por isso lhe chegassem preocupações dos coordenadores de curso com relação ao ensino de graduação, ou seja, às questões básicas do professor, como relação professor-aluno, comportamento em sala de aula, etc. Por isso destacou a importância de o PROFOR oferecer cursos que não se restringissem à área específica do professor, mas que englobasse o trabalho de voz, a postura do professor em sala, o manejo de classe, ou seja, questões relativas ao pedagógico.

Mas no ensino de graduação ele precisa ter técnicas pedagógicas [...] Ele precisa dar [...] ele precisa formar, ele precisa saber identificar tarefas que sejam relevantes para o curso. Preparar as tarefas, preparar trabalhos para os alunos, ver quais são os critérios de avaliação (C3).

Na programação oferecida pelo PROFOR em 2009 e 2010, vemos o claro predomínio da realização de oficinas e de cursos sobre os demais tipos de atividades tais como palestra, conferência, mesa-redonda, que praticamente não foram ofertados. Como o oferecimento de uma programação variada foi uma característica inicial do PROFOR, e podemos entender o “variada” tanto em termos de temáticas quanto de

metodologias e tipos de atividades, talvez estivesse se delineando uma nova configuração nos moldes do Programa.

A programação oferecida pelo PROFOR em 2009 totalizou 30 atividades, um número elevado, se comparado ao ano anterior. Porém, essa elevação do número de atividades se concentrou especificamente na oficina de Ambiente Virtual de Ensino Aprendizagem Moodle²², direcionada para um caráter mais instrumental, no sentido de auxiliar o professor na utilização da referida plataforma.

Praticamente todas as atividades de 2009 estiveram dentro da temática da tecnologia educacional e da informação, sendo que aquelas que abordavam aspectos mais pedagógicos (avaliação, transposição didática e mediação pedagógica) estavam relacionadas ao contexto da EaD e ao papel do professor diante das tecnologias de comunicação e informação. Inclusive a mesa-redonda oferecida discutia tópicos referentes aos aspectos pedagógicos do uso da Plataforma Moodle.

Foram oferecidos cursos de capacitação na área de Normalização e base de dados (Base Scielo, Portal Capes/ Pergamum e Recursos Portal da Biblioteca Universitária), que, para C4, são aspectos importantes a serem trabalhados na formação docente e que os professores não aprendem em sua formação inicial.

[...] quando eu falo em integração e tal, e em formação além da questão pedagógica, há vários outros aspectos. Por exemplo, a biblioteca, os serviços da biblioteca, não só o serviço no aspecto administrativo, mas a capacitação dos professores em biblioteconomia e tudo mais. Consultas nas bases de dados, uma coisa bem recente também (C4).

Das duas palestras oferecidas em 2009, uma abordava estratégias para o desenvolvimento de conteúdo em mídia impressa para EaD, ministrada por um professor da Alemanha. A outra abordava a questão da interdisciplinaridade na Universidade do Século XXI, propondo uma discussão sobre as diferenças de enfoque da interdisciplinaridade no campo das ciências humanas e das ciências físicas, naturais e técnicas. Portanto, distanciava-se da questão da EaD.

²² Destacamos que esta oficina é ministrada diversas vezes no semestre em que é ofertada, considerando o número limitado de participantes por turma que a estrutura física local permite, devido ao uso do computador.

Outra atividade oferecida e que não estava inserida no contexto da EaD foi o curso “Formação Docente, uma abordagem dentro do campo CTS (Ciência, Tecnologia e Sociedade)”, que abordava uma visão mais crítica do Ensino Superior Brasileiro contemporâneo à luz da relação entre ciência, tecnologia e sociedade e discutia a interdisciplinaridade e as implicações da criatividade e seus obstáculos no processo ensino/aprendizagem.

Para tentar entender o contexto institucional no qual o Programa se insere nesse período pareceu-nos interessante trazer o que diz o Relatório de Gestão 2009 em relação à dimensão Ensino.

A política de ensino enfatiza a preparação do ser humano para entender e intervir adequadamente na sociedade em que vive, buscando formar cidadãos com uma visão inter e multidisciplinar de sua área de atuação, com pensamento global em suas ações e elevados padrões éticos. Visando a um padrão de excelência acadêmica, o ensino proporciona a construção de competências, habilidades e atitudes, por meio da utilização de práticas pedagógicas diversificadas, fundamentais na formação mais qualificada. Tais práticas deverão ser constituídas por aulas teóricas utilizando **tecnologias educacionais inovadoras**, práticas laboratoriais e de campo, elaboração de monografia, atividades de monitoria e estágio, participação em projetos de pesquisa, de iniciação científica e em atividades de extensão, bem como em congressos, eventos, oficinas e colóquios, entre outros (UFSC, 2010, p. 16, grifo meu).

Vemos a influência das tecnologias educacionais entrando mais forte na política de ensino da UFSC, sendo a institucionalização de ações inovadoras nas atividades de ensino um dos objetivos que orientavam essas ações. Sendo assim, podemos identificar a associação que é feita pela gestão da Instituição entre inovação no ensino e tecnologia educacional.

Nesta pesquisa, diferentemente da concepção vigente na administração da UFSC que vimos criticando, a inovação é entendida como uma ação criadora de rompimento com os paradigmas tradicionais vigentes no ensino e na pesquisa (LEITE, 2003), o que implica ruptura nas práticas habituais na busca por soluções para problemas relativos às

formas de operar com um ou com vários componentes didáticos (LUCARELLI, 2007).

Ao compararmos a tônica do que a política de ensino estabelecia com o que foi oferecido em termos de formação pelo PROFOR em 2009, vemos uma aproximação com a questão do uso das tecnologias e com o viés mais instrumental e prático que caracterizou a formação oferecida nesse período, como também nos anos subsequentes.

Os coordenadores do PROFOR, no entanto, relatam que o predomínio de atividades de capacitação para EaD e a elevada oferta de oficinas estiveram muito mais relacionados à facilidade de oferta e à falta de outras opções do que por uma estratégia para dar cumprimento às metas institucionais presentes no PDI da UFSC em relação ao ensino, ou mesmo por

[...] uma política explícita de privilegiar essa área. Isso foi uma consequência natural dos recursos disponíveis, e eu acho que também, isso que eu te falei, são áreas mais, como é que eu vou dizer, uma palavra assim, os professores são mais permeáveis para receber uma formação desse tipo pela sua **conotação pragmática** (C4, grifo meu).

Nesse ponto, podemos entender “recursos disponíveis” como sendo recursos humanos, diante do que nos colocaram C4 e C3, mais do que recursos financeiros. Além das dificuldades colocadas pelos coordenadores, conforme C4 relatou, o oferecimento desse tipo de oficina de caráter mais pragmático tendeu a se manter também pelo pragmatismo da maioria dos professores em procurar a utilidade prática das atividades, em meio à obrigatoriedade de participação no PROFOR.

Entretanto, adiantamos que essa proposta formativa de viés mais pragmático parece já não agradar boa parte dos professores ingressantes, especialmente aqueles com mais experiência na docência e que certamente teriam muito a contribuir com o Programa. Esses, e outros professores até com menos tempo de docência, parecem ansiar por “um modelo de universidade que se distancie da racionalidade cognitivo-instrumental” (SANTOS, 1997), como afirma o sujeito abaixo:

[...] os cursos – parecem-me – ter caráter bem pragmático. Eu diria até de caráter (quase) instrucional. Não há problematização de nada. Os talentos dos professores novos são desconsiderados. Na minha turma havia

professores com larga experiência internacional tanto de pesquisa quanto de ensino superior (PI 49 2010, CCE, 37 anos de magistério anterior à UFSC).

Mesmo cientes das dificuldades dos coordenadores e, embora as justificativas do grau elevado de oferta de atividades de cunho mais instrumental tenham sido expostas, ainda nos perguntamos o quanto essa postura pode estar refletindo a “naturalização” da racionalidade técnica enquanto elemento formativo. E, ainda, se tal postura se mantém por força de alguma “acomodação reflexiva” por parte da coordenação do Programa nos últimos dois anos, em nome do atendimento a uma oferta e a uma demanda detectadas, o que estaria servindo como um fator de atratividade dos professores, inclusive os mais antigos, pelo Programa.

Diante dessa dinâmica, podemos perceber a ausência de um foco no processo de formação sustentado pelo PROFOR. Observamos que delinear esse eixo torna-se ainda mais difícil para aqueles que não possuem uma formação na área da Educação. Não porque caberia somente aos professores da área da Educação resolver essa questão, mesmo porque “[...] a Pedagogia Universitária se faz em diálogo” (CUNHA, 2007, p. 19), mas porque pensar a formação docente requer o conhecimento das especificidades pedagógicas do processo de ensinar.

Essa percepção é também sentida por C1, que pontuou a necessidade de se olhar mais para “o como” estão sendo oferecidas as atividades no Programa. C1 vem acompanhando a programação ao longo dos anos e sentiu a ausência de um eixo básico na formação oferecida, pois teve a impressão de que a vontade de oferecer alguma atividade pelo Programa bastaria.

É preciso para ser um programa efetivo, que ele tenha um eixo, ele tenha uma temática geradora. Claro que pode ter uma série de diversidades e alternativas, mas ele precisa ter um eixo básico. **Acho que esse eixo básico se esvaziou.** Há uma série de ofertas, diversas, mas qual é o foco? Eu não consigo perceber o foco. Eu tenho acompanhado todas as ofertas e não consigo perceber o foco dessa formação (C1).

Se compararmos a proposta inicial do PROFOR com a proposta formativa atual do Programa, podemos inferir que, ao longo do tempo, a ênfase no núcleo denominado à época de temas transversais (abrange um amplo espectro de assuntos, como tecnologia, cultura e sociedade, ética, educação ambiental e saúde no exercício profissional) foi crescente, em detrimento do núcleo de formação básica. Em 2002, o Programa parece ter apresentado uma proposta formativa mais clara em termos de eixo estrutural ao enfatizar uma formação básica considerada essencial para os professores em Estágio Probatório que contemplava um rol de disciplinas de caráter pedagógico, além do núcleo de temas transversais.

C4 tem uma concepção de formação mais ampla, condenando o privilégio de uma das áreas em detrimento de outras em processos de formação. Para C4, o PROFOR busca atender todas as áreas, mas nos revela que os instrumentos de que dispõe para isso são precários.

Acho que a partir do momento em que qualquer pessoa que estiver na coordenação tiver um viés de direcionar o PROFOR para um sentido ou para outro, está cometendo um grande equívoco, seja para um, seja para outro. Porque certamente se uma coordenação também colocar um viés muito só na formação da parte humanista e renegar a parte instrumental, eu acho que também vai estar cometendo um equívoco, não é? Eu acho que tem que haver um equilíbrio. Eu acho que o PROFOR tem que atender a **formação do professor como um todo**. A formação completa do professor, não é? Então, não dá também para privilegiar uma ou outra área. E eu acho que nenhuma coordenação do PROFOR teve essa intenção (C4, grifo meu).

E continua:

É claro que a formação docente, certamente, é a mais importante, até porque os professores vêm de várias áreas. Mas o PROFOR não é só isso, não é? Ele é mais do que formação docente no sentido da questão pedagógica educacional, é da formação do professor como um todo, não é? Participação em eventos, seminários, toda a parte instrumental,

de oficinas, da parte tecnológica, da parte de biblioteca. Quer dizer, toda a vida do professor. Metodologia de pesquisa, quer dizer, o professor pode eventualmente ter alguma deficiência, quer dizer, existe todo um leque de áreas, de frentes, que podem e devem ser contempladas pelo PROFOR (C4).

Em relação ao caráter mais instrumental e prático que acabou se delineando e até caracterizando mais fortemente a programação oferecida pelo PROFOR a partir desse período, C3 gostaria de ter oferecido algo mais relacionado à aula universitária em si. Em face da carência de aspectos mais pedagógicos no conjunto de atividades oferecidas, C3 atribuiu esta lacuna à falta de engajamento dos professores do CED com o PROFOR e ao fato de ele/ela próprio/a não possuir formação na área, o que seriam fatores limitantes, como nos coloca: “É, essa é uma das limitações e que eu gostaria de ter podido oferecer. Mas eu não sou especialista em atividades (...) **por isso a importância de uma ligação muito próxima da educação com o PROFOR.** E que não houve justamente por isso, por uma série de razões” (C3, grifo meu).

Nessa mesma perspectiva, C4 indica a carência de oferta de atividades pedagógicas nos últimos anos do Programa.

Eu acho que os últimos anos deixaram a desejar bastante a parte da formação pedagógica, pelas dificuldades de se conseguir professores e de todas essas dificuldades que eu estou te falando. E talvez até em consequência disso, pela dificuldade de conseguir professores para dar a formação docente, acabou que o Profor, mais recentemente, se focou um pouco mais na parte da integração dos professores. Por quê? Pela motivação dos professores e pela facilidade de conseguir os profissionais, os ministrantes nessa área.

C4 lamenta a falta de oferta da disciplina de Metodologia do Ensino Superior, que praticamente não foi oferecida pelo Programa. Ao mesmo tempo, compreende a falta de participação dos professores do CED, diante das dificuldades já apontadas. Inclusive, a dificuldade de oferecer essa disciplina pelo PROFOR pode ter sido um dos motivos da

criação da Portaria n. 239²³, de 31 agosto de 2010, que passa a validar o curso de Didática ou Metodologia do Ensino Superior como atividade do PROFOR para os professores em Estágio Probatório, desde que com carga horária mínima de 54 horas-aula e cursado com aproveitamento em Cursos de Pós-Graduação.

Percebemos a ênfase dada por três dos cinco coordenadores entrevistados em relação à distância entre o PROFOR e os professores do CED, com exceção justamente de dois coordenadores que eram da área da Educação. Na visão de C3, a falta de prioridade dada ao PROFOR pelo CED foi uma dificuldade encontrada, sendo que o apoio do CED traria uma visão mais humanística e política ao Programa. Afirmou que tinha a meta de trazer os professores especialistas da Educação para lhe dar apoio total, mas que não houve retorno por parte do Centro de Educação. Entretanto, esse fato é entendido por C3 mais como falta de prioridade do PROFOR nas agendas desses professores do que por uma questão política.

É justamente porque são especialistas para dar esse apoio total. Atuam nas dezessete licenciaturas que nós temos aqui na universidade, não é? Então seria muito importante, mas claro, aí é uma frustração, porque eles também têm sua agenda de prioridades. E aí nisso o Profor não entrou como agenda de prioridades. Então essa é uma grande frustração que eu tive. Porque nós fomos buscar sim apoio na educação.

Mediante esse posicionamento referente à falta de envolvimento do CED com o PROFOR, que inclusive foi mencionado por outros coordenadores, achamos por bem destacar que não tivemos o intuito, entre nossos objetivos, de verificar a consistência de tal posicionamento. Mas certamente acreditamos que haveria muita coisa importante para ser discutida a esse respeito. Uma delas diz respeito à falta de institucionalização do PROFOR, o que pode ser um dos motivos que justifique a falta de engajamento do CED.

Nosso posicionamento em relação a essa questão é que o CED deveria estar coordenando o Programa, e não sendo chamado como coadjuvante para integrar um processo de cuja criação teórica e metodológica – quiçá

²³ O Anexo D apresenta a Portaria n. 239/2010.

política - não participara efetivamente. Talvez este tenha sido o maior erro das várias administrações em relação ao PROFOR.

A falta de tempo dos professores ingressantes para realizar uma formação mais ampla foi mais uma limitação apontada por C3, pois gostaria de ter feito seminários menores para professores interessados em discutir questões da sala de aula, especificamente da graduação. E relembra uma experiência que teve nesse sentido quando ingressou na UFSC, mas que não conseguiu concretizar como coordenadora do PROFOR pela questão da falta de tempo e de disponibilidade dos professores ministrantes e dos próprios participantes do Programa.

Quando eu ingressei na UFSC, nós tivemos uma excelente professora, eu não me lembro do nome dela, mas é da Universidade Federal do Paraná. Ela trabalhou textos sobre metodologia do ensino, sabe? [...] Ela era de prática da educação mesmo, ela trabalhou com textos maravilhosos, foi sensacional, a gente apresentou. Então, cada um trazia elementos da sua prática pedagógica pra discutir. Então, isso nós não tivemos, não fizemos, entendeu? Nós não tivemos condições. Até nós entramos em contato com professores que poderiam, mas aí todo mundo tá muito atarefado [...] (C3).

C3 se referia ao curso que a Profa. Léa Anastasiou ministrou em um dos PFPDS - Programas de Formação Pedagógica para os Docentes da UFSC, no final da década de 1990, a convite da Direção do CED, que, à época, participara a pedido da Reitoria na organização de alguns eventos de formação. Os PFPDS continuaram durante mais duas gestões, depois que haviam sido criados em 1993. O que C3 esqueceu de dizer é que se convidavam professores de fora, conhecidos por sua qualificação na área, os quais recebiam *pró-labore* pelo trabalho.

Como chefe do DPA, e dando continuidade à coordenação do PROFOR, C5 assume esse desafio do segundo semestre de 2010 até o ano de 2011. A formação primeira de C5 é na área de Letras - Português, Inglês e Literaturas, mas depois cursou Ciências Contábeis pela Universidade Federal de Santa Catarina, com mestrado em Letras (Inglês e Literatura Correspondente) pela UFSC e doutorado em Língua Inglesa e Literaturas Inglesa e Norte Americana pela Universidade de São Paulo. Possui pós-doutorado na Universidade de Essex, na Inglaterra.

Professora aposentada na área de Letras, prestou novo concurso para docente na UFSC, em 2001. C5 foi, então, aluna do PROFOR nesta época e sentiu a falta de formação para a docência de alguns professores ministrantes do PROFOR.

Quando eu fiz, eu fiquei horrorizada com a falta de didática de alguns professores, com certos comportamentos, por exemplo, o atraso, a falta injustificada, mas principalmente a falta de didática e o uso abusivo do retroprojeto na época [...] **faltava uma formação, porque como é que você vai esperar que um professor que vem de um bacharelado saiba alguma coisa de didática?** Antigamente, era obrigatória a disciplina de Metodologia do Ensino Superior. Agora, quando ela aparece, porque raramente aparece, nas especializações continua sendo obrigatória, mas muitos não fazem aquela especialização primeiro, vão direto para o mestrado. Agora, quando aparece [...] é simplesmente optativa, então faz quem quer. Resultado, o professor tem mestrado, tem doutorado, mas ele não sabe dar aula. Fazem com base em suas experiências anteriores, nos modelos que ele adota, então ele pega o que ele acha que foi bom, o que ele acha que foi ruim ele não usa, ele tateia, na verdade. Ele tem, às vezes, até muito boa vontade, ele não tem é conhecimento, porque a pedagogia é uma arte, é uma coisa que se ensina. Não é inato, com raríssimas exceções (C5, grifo meu).

Ao considerarmos o comentário anterior, vemos a necessidade de formação pedagógica que os professores do ensino superior apresentam, mesmo os mais antigos. Isso nos mostra que a ressignificação da formação docente do professor universitário deve ir além da necessária preparação do campo específico do conhecimento. Exige a inserção de saberes do campo pedagógico e o uso de diferentes formas de aproximação e relação com e entre os sujeitos referidos no ato do ensinar e do aprender.

O desafio, então, é o de basear a composição da identidade do professor universitário não apenas nas experiências vividas e no saber específico, mas também no empenho em construir saberes pedagógicos por meio de uma contínua formação que viabilize o desenvolvimento de

conhecimentos necessários ao exercício docente. E, conseqüentemente, é também o de refletir sobre como os programas de formação pedagógica podem nos auxiliar nesse sentido (PIMENTA, 2002).

Atualmente, quanto aos seus objetivos, o PROFOR configura-se como um programa de formação e atualização pedagógica para os professores efetivos da UFSC, com o propósito de oferecer oportunidades de formação e atualização a todos os professores, de forma singular aos que estão em Estágio Probatório, respondendo às demandas de formação pedagógica e atendendo à dinâmica das transformações técnico-científicas e socioculturais da Universidade.

Vimos que, a esse propósito, presente no site do Programa, adiciona-se a questão da integração dos professores ingressantes na UFSC, incorporada no PROFOR desde 2009. Conforme C5, os dois objetivos do PROFOR seriam: primeiro, integrar o professor na Universidade e, segundo, oferecer formação didático-pedagógica.

Quanto à metodologia usada para organizar o programa, no site do PROFOR há um destaque para sua organização flexível, oferecendo aos professores a possibilidade de escolher as atividades nas quais têm interesse (ou devem) em participar, de modo a organizar “seu próprio programa de formação”. Lembramos que essa foi uma das características presentes no projeto inicial do PROFOR, em 2002, juntamente com a diversidade de temas, que procuram ser mantidas a todo custo na sua estrutura. O Programa propõe ainda um enfoque especial para os temas de cultura geral, formação pedagógica e gestão universitária.

C5 acredita que a integração do professor ingressante na UFSC está sendo oferecida semestralmente de modo satisfatório pelo Programa. Mas pontuou que o maior de todos os problemas que enfrentou como coordenadora do Programa foi justamente oferecer a formação didático-pedagógica, embora sustente que essa parte está sendo dada aos professores, de certa maneira, nos cursos que abordam as TICS.

Nesta perspectiva, há outro fator preocupante quanto ao objetivo de responder às demandas de formação pedagógica, mais um dos desafios que o Programa precisa enfrentar. Preocupante no sentido de constatarmos que não existe uma pesquisa formal de demanda das necessidades formativas dos professores ingressantes, como nos colocou C4: “Na verdade não existe uma demanda formal, **uma pesquisa formal de demanda, isso é feito informalmente**. Na própria conversa com os professores e também pelas oportunidades que aparecem” (C4,

grifo meu). Vemos que o controle de qualidade acaba acontecendo ao natural pela oferta e pela demanda, pelo “filtro natural dos próprios professores” (C4).

Atender a todo esse propósito é algo complexo se pensarmos na heterogeneidade das áreas que o PROFOR abarca; nos diferentes graus de experiência com a docência que os professores ingressantes já possuem e nas dificuldades e limitações²⁴ que o Programa enfrenta para se manter na universidade. Isso, no entanto, precisa ser considerado e enfrentado por parte da coordenação do Programa, com o devido apoio da instituição.

C5 fez questão de destacar que muitos alunos dos cursos de graduação da UFSC trabalham durante o dia, variando um pouco de acordo com a área, e que o professor deve ser capaz de levar isso em conta. E que a frequência desses alunos nos cursos é obrigatória. De certo modo, essa realidade parece estar atrelada à própria concepção pedagógica que orientou as ações de C5 na coordenação do Programa.

[...] o professor tem que aproveitar o melhor possível o seu período em sala de aula, essa é a minha concepção. O professor tem que saber utilizar da melhor forma possível o tempo de que ele dispõe em sala de aula [...] Então, aquele período em sala de aula é valioso. Se ele for um aluno inteligente, ele não vai faltar, ele vai aproveitar ao máximo aquele tempo ali. Então o professor tem que proporcionar isso a ele. Daí o uso de boas técnicas de ensino, o estímulo, entende, o ensinar mesmo.

Sabemos da importância de o professor tornar o mais frutífero possível o tempo de que dispõe com seus alunos em sala de aula. Mas percebemos, nas colocações de C5, uma valorização do aspecto prático na formação do professor e, em certos momentos, até uma visão um pouco reducionista da metodologia ou da didática do ensino superior, como sendo um conjunto de técnicas a serem aprendidas em pouco tempo pelo professor.

²⁴ Algumas dessas dificuldades e limitações já foram aqui expostas. Mas outras ainda se farão presentes ao longo do trabalho, quando tratarmos da intensidade de institucionalização do PROFOR.

Em nossa visão, esse contorno mais imediatista de melhoria da prática docente por meio do aspecto prático e instrumental oferecido pelo Programa nos últimos anos acabou deixando pouco espaço para a abordagem de aspectos mais teóricos e reflexivos na formação oferecida:

Mas como eu saí muito recentemente da sala de aula, eu sei como as coisas estão. Então, por isso é que eu focalizo esses aspectos práticos, então não adianta grandes reflexões filosóficas [...] Eu não quero nada disso, o professor não precisa, eles adoram isso, na pós-graduação eles querem isso, os professores adoram isso, eles querem isso porque afasta do principal, que é justamente o contato com o aluno e a sala de aula (C5).

Embora tenhamos consciência de que uma boa prática de ensino não se faz sem reflexão contínua sobre a própria prática, no caso de C5, parece haver uma alusão de que muita teoria ou reflexão não prepara o professor para intervir na sala de aula. Concordando com Cunha (2009), consideramos fundamental o papel da reflexão na docência para a sistematização e a ressignificação da prática docente para atingir a profissionalidade docente.

Não há ressignificação da prática sem teoria, pois ela é que sustenta novas formas de contracenar. O pensamento teórico – fruto de inúmeras formulações – adquire sentido quando o presente e o passado são estimulados para o diálogo com os significados que a ele atribui o sujeito. A teoria, como sustentação da pesquisa e da reflexão, é fundamentalmente necessária na profissionalização (CUNHA, 2009, p. 119).

Ao mesmo tempo em não houve o interesse do CED em se envolver com o PROFOR, segundo C5, parece-nos que as reflexões acerca do papel da universidade e, conseqüentemente, do professor neste nível de ensino, não seriam consideradas muito produtivas para C5:

[...] reflexão sobre o papel da Universidade. Eu não quero nada de reflexão sobre a Universidade, porque não dá tempo para dar isso, aliás porque o pessoal da Pedagogia já faz isso o tempo todo. E o

que é que acontece? Os professores não sabem o básico (C5).

Nesse momento, nos perguntamos se essa visão da coordenação também contribuiu para aumentar ainda mais a distância entre o CED e o Programa, numa via de mão única, com uma visão que parece desmerecer o próprio papel da Pedagogia ou da Educação nos processos de formação docente.

Salientamos que a reflexão realizada pelos professores pode ajudar na criação de novas teorias acerca do ensino. Sob esse ponto de vista, é preciso superar a visão do professor como um prático e o predomínio de um modelo de formação docente baseado na racionalidade técnica. Parece-nos que a reconfiguração da profissionalidade docente na atualidade passa pelo desafio de assumir a negação da **racionalidade técnica**, cujos fundamentos separam concepção e execução em momentos fragmentados e hierarquizados entre si. Tal matriz orientadora do modelo de formação deve ser superada, e isso está se tornando consenso entre os estudiosos da área.

Nessa direção, nos reportamos ao desenvolvimento da competência pedagógica necessária aos professores, principalmente aqueles que atuam no ensino superior, um cenário educativo que requer o desenvolvimento de uma atitude crítico-reflexiva diante do saber científico. E é essa competência pedagógica que o professor universitário precisa desenvolver e que, de acordo com Morosini *et al* (2006)

[...] não se restringe ao domínio do conteúdo, às habilidades de ensino e aspectos administrativos, mas se amplia num **processo de reflexão permanente** sobre o processo de ensino-aprendizagem, a pesquisa e a extensão, o contexto universitário, o próprio desenvolvimento profissional e a dimensão política que permeia toda a ação docente (MOROSINI *et al*, 2006, p. 358, grifo meu).

Em 2010, predominou na programação oferecida pelo PROFOR a oferta de oficinas e de cursos sobre os demais tipos de atividades, como em 2009. Observamos novamente a oferta das **oficinas de Capacitação para o Ambiente Virtual Moodle**, semestralmente ofertada aos professores desde 2008, do curso **Mediação Pedagógica em EaD**, realizado em 2009, e do curso de **Integração Institucional dos Novos**

Docentes da UFSC, este último ofertado semestralmente desde 2009, quando passou a ser inserido na programação do PROFOR.

Houve novamente a oferta de três cursos realizados em 2007, são eles: “Formação Docente, uma abordagem dentro do campo CTS (Ciência, Tecnologia e Sociedade)”;

“A linguagem audiovisual e o uso das mídias na educação presencial e a distância”;

e “Voz, Professor e Conhecimento - interações em movimento na sala de aula”, realizados pelos mesmos ministrantes, com exceção do último.

Foram também oferecidos cursos de capacitação na área de Normalização e base de dados (Base Scielo, Portal Capes/ Pergamum e Recursos Portal da Biblioteca Universitária), como em 2009. Destacamos ainda em 2010 a oferta do curso “Leitura e produção de texto na Universidade”, que visou instrumentalizar os professores para o desenvolvimento da competência em leitura e escritura nos alunos da graduação e pós-graduação nas diferentes áreas.

Verificamos que boa parte da programação ofertada em 2010 se repetiu em 2011, prevalecendo as temáticas relacionadas à EaD. Nesse aspecto, segundo C5, houve “muita atividade de capacitação para o ensino a distância porque são os que se dispuseram a nos ajudar”, ressaltando a falta de engajamento dos professores de outras áreas com o Programa.

Além do curso de “Integração para os Novos Docentes da UFSC”, foram novamente ofertadas as oficinas de “Capacitação para o Ambiente Virtual Moodle”, o minicurso “Regime Jurídico-Administrativo dos Servidores Públicos”, o curso “Leitura e produção de texto na Universidade”, o curso de “Saúde Vocal”, e o curso “A linguagem audiovisual e o uso das mídias na educação presencial e a distância”. Observamos a repetição dos professores ministrantes nesses cursos, com exceção do último referido, ministrado por professores diferentes em 2011, mas com a mesma ementa.

Vemos também a oferta do curso “Planejamento e organização de atividades no Moodle”, mais um curso na área da EaD, que propôs a exploração das possibilidades didático-pedagógicas específicas do uso da Plataforma Moodle e os seus recursos disponíveis, para propor o planejamento de atividades a distância. E a possibilidade de os professores participarem do III Seminário de Pesquisa em EaD²⁵, que apresentou discussões direcionadas especificamente a esse contexto de

²⁵ Este foi um dos eventos que pôde ser validado como atividade de formação pelo PROFOR, mediante a participação do professor.

ensino e aos efeitos sobre a modalidade presencial ao incluir tecnologias e novas dinâmicas de ensino e aprendizagem em algumas IFES.

Destacamos mais dois fatores na programação ofertada em 2011. Observamos a oferta de um curso voltado para a inclusão social, cuja vertente apareceu em 2010, oferecido para auxiliar os professores a lidar com alunos que têm necessidades especiais, pois essa foi uma necessidade sentida pela coordenadora atual do Programa enquanto professora da universidade.

E nos chamou a atenção o crescimento do número de cursos na área de Letras, sendo três cursos nesta área: “Escrita, atualização ortográfica e sistemas de pontuação”; “Leitura e produção de texto na universidade - CÁTEDRA UNESCO MECEAL” e o “I Encontro de Libras na UFSC”. Esse crescimento pode estar relacionado à facilidade de acesso da coordenação aos professores desta área. Nesse ponto, acreditamos que a falta de institucionalização do PROFOR pode ser responsável pela prática recorrente entre os coordenadores de oferecer cursos pelo Programa ministrados por colegas mais próximos a eles, geralmente da mesma área do conhecimento, uma vez que foi uma situação vivenciada também por C3 e C4.

Trata-se, possivelmente, de uma consequência deletéria oriunda da falta de institucionalização do PROFOR, entre outras que veremos mais adiante. Ou seja, baseada em relações informais e de aproximação afetiva, quando uma programação para um processo assim tão complexo e importante de formação deveria passar por outras determinações, mais institucionais e organicamente planejadas.

Em relação ao viés de formação mais instrumental e prático que configura atualmente o PROFOR, com o predomínio de oficinas e cursos voltados para o contexto da EaD, podemos nos perguntar se a formação docente não deveria ir além do aspecto técnico, sob o risco de restringir o pedagógico ao caráter instrumental da racionalidade técnica, deixando em segundo plano a formação humanística, ética, social e política de nossos jovens estudantes. Sobre essa questão, vejamos o que diz a coordenação atual do PROFOR, que reconheceu a falta de cursos voltados à didática ou a metodologia do ensino superior.

Pelas TICs porque isso faz parte da vida dos alunos, todos têm um laptop. Essas técnicas precisam ser bem utilizadas. Minha preocupação é justamente treiná-los para entenderem bem. Já que existem, vamos tratar de fazer da forma correta, da forma certa. Porque isso aí veio pra ficar. **Mas**

claro que a formação deveria ir além desse técnico. Quando você faz um curso, como nós fazemos - dois por ano, para acessibilidade, você trata de assuntos importantes, isso está sendo incorporado [...] E essa parte humanística, etc, seria dada justamente no curso de didática convencional (C5, grifo meu).

Embora C5 reconheça a importância da formação didático-pedagógica para os professores do ensino superior, atribui a ausência desse aspecto no Programa pela distância entre os professores do CED e o PROFOR, assim como C3 e C4.

Muitas coisas surgiram com o ensino à distância, mas na verdade são técnicas específicas que você faz e nós damos isso também aqui no PROFOR. Mas tem também essa parte da didática geral, da Metodologia do Ensino, que infelizmente eu tenho tido muita dificuldade de conseguir alguém que dê, porque o Centro de Educação não colabora conosco, nunca colaborou, com exceção justamente do pessoal do ensino a distância. Exato, eu não consegui dar ainda, como eu gostaria, de colocar um curso de Metodologia do Ensino Superior geral, básico, que ensinasse plano de ensino, plano de aula, programa, ementa, as várias técnicas, formas de avaliação, etc, até agora não consegui.

A questão da distância entre os professores do CED e o PROFOR foi apontada por quase todos os coordenadores entrevistados como um fator limitante quanto à possibilidade de ofertar atividades mais direcionadas aos aspectos pedagógicos pelo Programa. Trata-se de uma questão que precisaria ser mais bem analisada, no sentido de compreender os motivos que poderiam estar influenciando esse afastamento. Nesse sentido, o excesso de trabalho dos professores do CED pode ser apenas o motivo aparente para as sucessivas negativas em relação à participação no Programa. O que me parece mais provável, é que tal “falta de colaboração” está muito mais relacionada às diferenças de compreensão do que seja a formação docente no ensino superior sustentada pelos professores do CED que poderiam vir a contribuir com o PROFOR, do que ausência de interesse por tão importante atividade. Eis aqui uma boa pergunta para próximas pesquisas: Por que o

CED/UFSC, enquanto um “território” de formação de professores não se engaja nas atividades do PROFOR?

Se entendermos que as disciplinas mais diretamente relacionadas à Educação deveriam ser o centro do PROFOR, logo, permanentemente oferecidas, seria o momento de propor a criação de um grupo de professores cuja carga docente fosse destinada ao PROFOR, mas não como uma carga adicional de trabalho aos já sobrecarregados docentes. Poder-se-ia, inclusive direcionar esforços para criar condições à participação de professores aposentados, *sênior*s de provavelmente grande competência em suas respectivas áreas, e que poderiam contribuir para um profícuo diálogo entre professores ingressantes e professores experientes no desvendar caminhos para uma docência capaz de mudar o cotidiano das salas de aula e mesmo reencantar os recém chegados para o magistério.

Como professor de ensino a distância, C5 considera essencial oferecer cursos direcionados ao uso da tecnologia, das TICs no ensino presencial e a distância, ou seja, como utilizar técnicas novas junto com as mais antigas. Portanto, volta a aparecer no discurso de mais um coordenador a questão do investimento na EaD, presente também no Relatório de Gestão 2010 da UFSC. De acordo com esse relatório, na dimensão ensino está prevista a meta de “Institucionalizar as atividades de ensino a distância nos níveis de graduação, pós-graduação e educação continuada” (UFSC, 2011, p. 23). O que pode nos dar mostras de que o forte investimento em EaD parece ter se refletido não somente nos cursos de graduação e pós-graduação, mas também no PROFOR.

Em relação às maiores dificuldades encontradas no período em que coordenou o PROFOR, C5 volta a enfatizar a falta de apoio do CED no sentido de ministrar cursos de Metodologia do Ensino Superior, mas que estivessem dentro do que gostaria que os professores recebessem e não no formato que o próprio CED, talvez, imprimisse aos cursos.

Justamente a falta de apoio do CED, porque eu precisaria de um professor do CED, bom, que não viesse pra refletir, mas pelo jeito é o que eles gostam e querem fazer, é pelo menos a impressão que eu fiquei. Eu queria alguém que viesse e desse, realmente, Metodologia do Ensino Superior, técnicas de ensino. E a outra coisa, avaliação, como proceder a avaliação, como fazer uma boa avaliação, instrumentos de avaliação,

muitos pedem as várias formas de avaliação [...] (C5).

Outro fator a ser ressaltado diz respeito à repetição não somente dos cursos oferecidos pelo PROFOR, mas também dos ministrantes, principalmente em 2010 e 2011. A esse fato, C4 atribui a escassez de propostas de cursos por parte dos professores da UFSC, o que estaria vinculado à questão do envolvimento dos professores em geral com o Programa, principalmente aqueles mais experientes na docência e que não se encontram mais na condição de professor ingressante.

Também é outra falha da universidade, a gente não tem, assim, um mecanismo de motivar professores mais experientes da universidade a oferecer programas. Então, se hoje o PROFOR não oferece determinadas coisas que, talvez, tem mais a ver com o propósito principal, que é a formação docente, muito disso se deve a falta de oportunidade de professores que queriam oferecer isso. Porque o PROFOR não tem como obrigar um professor, convocar um professor: você tem que dar uma disciplina de metodologia do ensino superior, por exemplo, que é uma disciplina que deveria ser ofertada para todas as edições, no meu entendimento. Só que a gente não consegue quem ministre.

O que observamos na programação oferecida nos últimos dois anos é que somente três ou quatro professores ministrantes têm mantido um vínculo maior com o Programa. Nesta perspectiva, parece emergir a necessidade de repensar mecanismos institucionais para criar um maior engajamento dos professores da UFSC como um todo com o Programa, inclusive dos professores que possuem maior experiência com a docência para contribuir.

Essa foi uma dificuldade já destacada por C2, ou seja, a falta de mecanismos que incentivem a participação de professores ministrantes no Programa, considerando que as horas de atividades ministradas pelo PROFOR contam como atividade de extensão no Planejamento e Acompanhamento de Atividades Docentes – PAAD e não como atividade docente. Portanto, como enfatizado por C2, C3 e C4, esse seria outro fator que estaria impactando negativamente no grau de motivação dos professores em dispor de tempo e de dedicação para ministrar

atividades pelo Programa e que precisaria ser revisto, uma vez que os professores estariam contribuindo com a instituição de forma muito importante.

E a desmotivação parece atingir também os próprios professores ingressantes que, mesmo como alunos do Programa, podem ministrar atividades. A isso se inclui o fato de não serem isentados de ministrar a carga horária regular que assumem nos departamentos por força de legislação. Desse modo, além de os professores ingressantes – e mesmo os que não são ingressantes – muitas vezes não serem liberados por seus departamentos para ministrarem atividades no PROFOR, tais atividades seriam acrescentadas àquelas que já possuem tornando esse processo de engajamento com o Programa desinteressante para eles e mesmo impossível, dadas às cargas altas de trabalho que já têm, considerando todas as atividades que devem desenvolver cotidianamente.

Ressaltamos que os professores ingressantes, bem como os professores que já não se encontram mais em Estágio Probatório, não possuem apenas o PROFOR como fonte de sua formação docente na Universidade. É certo que o PROFOR destina-se exclusivamente à formação continuada dos docentes da UFSC, em caráter de obrigatoriedade para aqueles que recém-ingressaram na instituição. Entretanto, paralelamente às ações formativas do PROFOR, tanto os docentes ingressantes quanto os mais antigos podem realizar cursos de capacitação oferecidos pelo Sistema Gestor de Capacitação – SGCA²⁶, criado em 2008 para gerenciar as ações de capacitação destinadas aos servidores técnico-administrativos e docentes da UFSC.

O SGCA oferece diversos cursos que podem ser validados²⁷ pelo PROFOR, desde que estejam relacionados com atividades de aperfeiçoamento didático-pedagógicas. Em 2011, os professores puderam realizar alguns cursos oferecidos pelo SGCA e que foram validados pelo PROFOR. Nossa percepção é a de que essa possibilidade é mais uma das variantes que comprovam ou indicam a não

²⁶ O SGCA é coordenado pelo Núcleo de Processamento de Dados (NPD), Divisão de Capacitação e Afastamento para Formação (DCAF) do Departamento de Desenvolvimento de Potencialização de Pessoas (DDPP) e Divisão Auxiliar de Pessoal (DAP-HU).

²⁷ A inscrição do professor no(s) curso(s) ofertado(s) pelo SGCA e listado(s) no site do PROFOR é feita por meio do site <http://www.sgca.ufsc.br/web/>. A validação do curso no PROFOR ocorre mediante a entrega do certificado de participação no Departamento de Apoio Pedagógico Avaliação - DPA/ PREG.

organicidade do Programa, que se torna uma obrigação mais burocrática do que uma formação real.

Ao analisarmos a programação oferecida nos últimos dois anos pelo Programa, podemos constatar uma reduzida oferta de cursos de cunho didático-pedagógico, ou seja, aqueles que contribuem mais diretamente para a constituição e o desenvolvimento da profissionalidade docente.

3.4.2 Lugar: os significados atribuídos pelos professores ingressantes à experiência de formação no PROFOR

De acordo com Cunha (2009), os *lugares* são explicitados pelos interlocutores, ou seja, pelos significados da experiência de formação que viveram nos espaços e ao perceberem a legitimidade dessa construção. Dessa forma, procuramos apreender os significados da experiência de formação que os sujeitos viveram no PROFOR durante o período investigado.

*De que atividades do PROFOR você participou e quando (ano)?
Nessas atividades, que aspectos positivos e/ou negativos
você destacaria? Justifique sua resposta.*

Como acontece com toda pesquisa que se propõe a investigar a complexidade do ambiente universitário e a respeitar a riqueza de opiniões que o caracteriza, deparamo-nos com comentários dos professores entrevistados de toda ordem: alguns divergentes em relação aos cursos realizados; outros com percepções semelhantes às nossas.

Sem perder de vista que as percepções relatadas dizem respeito à experiência particular de cada professor com o PROFOR, a partir dos cursos de que participou; dos ministrantes com que teve contato; de sua relação com o Programa; das possibilidades de troca que lhe foram oportunizadas e das que ele próprio oportunizou; do *habitus* que possui; de seu histórico de formação e de atuação docente; e de outros condicionantes. Muitas vezes, a tentativa de compreendermos a diversidade de percepções encontradas nas respostas aos questionários se deu por meio da observação da área de formação do professor e do tempo de magistério que possuía.

Cientes da impossibilidade de os professores ingressantes nos fornecerem uma visão mais global do Programa, interessou-nos captar a

profundidade de suas percepções, de seus anseios, de seus desabafos, de seus elogios, de seus questionamentos e suas sugestões em relação ao PROFOR e à própria Universidade.

Com o questionamento proposto, procuramos obter tanto comentários pontuais sobre os cursos específicos dos quais os professores ingressantes participaram quanto sobre o PROFOR em geral.

Iniciaremos apresentando as percepções dos sujeitos em relação a alguns dos cursos oferecidos pelo Programa dos quais participaram. Posteriormente, trataremos das impressões dos sujeitos sobre o Programa em geral, com o intuito de apreender parte do significado da experiência de formação que os nossos sujeitos viveram no PROFOR.

A maior parte dos professores ingressantes vê o Curso de Integração Institucional dos Novos Docentes da UFSC como algo positivo a ser vivenciado, apontando pouquíssimos aspectos negativos em relação a este curso. Em sua maioria, os professores o consideraram um curso fundamental por facilitar a sua introdução na instituição, pois que tem o objetivo de apresentar a história, a legislação, a estrutura administrativa e as funções da UFSC. De um modo geral, apontaram como pontos positivos deste curso a oportunidade de conhecer colegas de seu próprio departamento e de outras áreas do conhecimento e de esclarecer dúvidas sobre o funcionamento da UFSC, dada a sua complexidade. Entretanto, alguns reclamaram da carga horária excessiva que o curso apresenta (54h/aula), que somada às demais atividades de que precisam dar conta enquanto docente torna a empreitada cansativa.

Poucos professores manifestaram uma visão crítica em relação ao curso “Integração Institucional dos Novos Docentes da UFSC”, o que acabou distanciando-o dos demais comentários. Apesar de reconhecerem a importância deste curso, esta pequena parcela de professores apontou como principais críticas a questão do predomínio do caráter tecnicista e da racionalidade da gestão universitária, como nos coloca justamente um professor do CED.

2010 – Curso de Integração Institucional – 54h – pura perda de tempo, curso completamente desarticulado e sem impacto direto na atividade docente; caráter tecnicista explícito e racionalidade da gestão universitária de mesma natureza dominando (PI 16 2010, CED, 22 anos de magistério anterior à UFSC).

Na mesma direção, partiu o comentário de um entrevistado do CCB, que mencionou também a importância do professor manter-se na posição de discente para melhor compreender as necessidades dos alunos.

O curso, como complementar das práticas de orientação da comissão de acompanhamento do Estágio Probatório, esclarece dúvidas sobre história, legislação e funções da universidade em nossa sociedade. E só. Trata-se de um curso que nos “explica a burocracia” e “ênfatiza como a universidade é legal!”. Muito longo, muito denso para tão pouco tempo e muito cansativo! Por outro lado, destaco a relevância deste curso, como forma também de manter sempre em exercício a prática de ser um discente, de **se manter estudante, não apenas no âmbito das pesquisas, mas no exercício de sentar-se como aluno e ouvir, colocar-se no lugar destes que estamos constantemente influenciando, convivendo, formando.** A partir deste curso, por exemplo, há diversas práticas que aprendi que NÃO devo realizar em minhas aulas, como por exemplo, falar duas horas seguidas sobre gráficos com estatísticas miúdas, como forma de apresentar um órgão [...] (PI 68 2011, CCB, 2 anos de magistério anterior à UFSC, grifo meu).

Outros cursos mencionados por grande parte dos professores ingressantes da pesquisa foram: “A linguagem audiovisual e o uso das mídias na educação presencial e a distância”, “Ambiente Virtual Moodle”, “Saúde vocal em sala de aula”, “Leitura e produção de texto na universidade - CÁTEDRA UNESCO MECEAL” e “Seminário de Pesquisa em EaD”. Por esse motivo, centramos mais nossas análises nos comentários referentes a estes cursos.

A maior parte dos professores considerou imprescindível a realização de cursos relacionados ao uso das mídias na educação presencial e a distância e à capacitação para o ambiente Moodle. De fato, essa importância apareceu nas expectativas de formação que os professores esperavam encontrar no PROFOR. Ressaltamos que no rol de expectativas de formação relacionadas ao PROFOR, a grande maioria revelou que “adquirir e/ou atualizar conhecimentos referentes ao exercício docente” é a maior expectativa em relação ao Programa,

seguido do anseio por “atualizar conhecimentos referentes ao uso das novas tecnologias no ensino”. Provavelmente isso esteja relacionado à resposta sobre qual seria a maior motivação que os levou a exercer a atividade docente, a que disseram ser “ensinar e formar pessoas”. Isso nos surpreendeu em certo sentido, uma vez que imaginávamos ser o trabalho com pesquisa o fator mais determinante e atraente para o ingresso na profissão, como revelado por pesquisas na área.

A análise da programação do PROFOR nos últimos dois anos mostrou a grande quantidade de cursos relacionados à capacitação para a EaD. Se por um lado os professores enfatizaram a importância de se prepararem para o uso das tecnologias em sala de aula, por outro, alguns relataram possíveis carências e desapontamentos encontrados nos cursos que realizaram com essa temática.

Um dos pontos negativos levantados foi o foco quase que exclusivo no ensino a distância e pouco no ensino presencial, como ressalta um dos nossos respondentes: “Curso do Moodle - Negativo: Reduzidas opções para se fazer os cursos de longa duração (54h). Curso de novas mídias focado quase que totalmente no ensino a distância (EAD) e pouco no ensino presencial” (PI 30 2011, CCA, nenhum tempo de magistério anterior à UFSC). É interessante observarmos que essa percepção foi também sentida por outro respondente, de outra área do conhecimento e com bastante tempo de magistério: “2011 – Oficina Moodle – 8h – Focou as questões de natureza técnica de gestão dos AVA, mas deixou a desejar quanto à discussão de aspectos didático-pedagógicos da utilização das TICs” (PI 16 2010, CED, 22 anos de magistério anterior à UFSC).

Isso pode nos indicar que além dos aspectos instrumentais e técnicos, os professores já começam a perceber a ausência de aspectos didático-pedagógicos, não somente nesses tipos de curso como em outros.

Sobre a metodologia do ensino do direito, destacaria, como aspecto positivo, o conteúdo ministrado e os debates extremamente positivos; como aspecto negativo, a ausência de conteúdos práticos como o uso de metodologias e técnicas de ensino (PI 26 2011, CCJ, 26 anos de magistério anterior à UFSC).

Longe de discutir aqui a importância de uma ou de outra modalidade de ensino, o que nos chama a atenção é o fato de que os professores talvez necessitem discutir e aprimorar de forma mais efetiva

o ensino presencial para, posteriormente, adentrar no universo de possibilidades que a EaD pode lhes oferecer. A isso se somam dois fatos: 31,2% dos professores ingressantes que participaram do PROFOR entre 2007-2011 possuem até 2 anos de magistério anterior à UFSC. Ou seja, provavelmente por serem pouco experientes no exercício da docência, expressaram a necessidade de adquirir conhecimentos referentes a essa atividade, tendo em vista que essa foi a maior expectativa em relação ao PROFOR sinalizada pelos professores ingressantes, sujeitos da pesquisa.

Nessa direção, destacamos o relato de um professor que não havia atuado como docente anteriormente ao seu ingresso na UFSC: “O uso de mídias na educação presencial e a distância: o curso foi praticamente todo dedicado ao EaD, foi frustrante” (PI 34 2011, CCS, nenhum tempo de magistério anterior à UFSC).

Ao mesmo tempo em que elogia a didática utilizada pelo ministrante em um dos cursos sobre o uso da mídia de que participou, de caráter mais prático, um dos professores reclama da ausência de uma abordagem mais política, capaz de abarcar também as questões mais diretamente político-pedagógicas e de superar a primazia da instrumentalidade.

Este curso estava relacionado às minhas práticas no momento, tanto de pesquisa, quanto de ensino, quanto de administração e, por isso, já me foi bastante interessante. Ao mesmo tempo, sua dinâmica, pautada na relação exposição-discussão-prática, transformou-o em algo muito interessante. Após conhecermos diversos recursos tecnológicos de ensino, éramos convidados a produzir um deles! Assim, após aprendermos como fazer um roteiro num programa online, produzíamos um roteiro. Após conhecermos o diretório de objetos de aprendizagem do portal do MEC, produzíamos um objeto de aprendizagem e inseríamos no portal. Esta dinâmica nos ajudou a “saber fazer” e fazer, fato que contribuiu demais para que adotasse muitas dessas mídias em meu trabalho docente. Ao mesmo tempo, creio que este curso foi muito instrumental e pouco “político”. Ali trabalhávamos em cima de nossos conceitos prévios do que é educação, do que devemos ensinar, etc. Pouco foi discutido de porquê

fazíamos um ou outro objeto de aprendizagem, porque queríamos ensinar isso ou aquilo, deixando a impressão de que não há um projeto político-pedagógico que deva balizar nossas práticas (PI 68 2011, CCB, 2 anos de magistério anterior à UFSC).

Em relação às impressões dos sujeitos sobre o PROFOR em geral, muitos foram os anseios, os desabafos, os questionamentos e as sugestões compartilhadas, mas poucos os elogios.

Um dos professores mencionou a importância de um espaço para discutir sobre a atuação docente, dando a entender que o PROFOR seria esse espaço.

Positivos: ter contato com colegas de outras áreas, conhecer as especificidades de outros centros/departamentos, possuir um espaço de livre discussão sobre a atuação docente, conhecer mais sobre as estruturas de gestão da UFSC, aprender a ouvir o outro, possibilitar um espaço de “cuidado” ao professor (PI 8 2010, CCS, 1 ano de magistério anterior à UFSC).

[...] Tenho mais a dizer, no entanto, sobre os cursos do PROFOR dos quais não participei. São 2 os motivos principais: incompatibilidade com a carga de trabalho durante o semestre letivo e, em alguns casos, uma inapropriação que chega a me assustar. Tive acesso a material de um curso longo, que não vou especificar, baseado muito mais em proselitismo do que em alguma formação útil para o docente. É aí que o PROFOR vira (mais um) peso, mais um “custo UFSC” dentro do custo Brasil (PI 39 2011, CTC, 16,5 anos de magistério anterior à UFSC).

O aproveitamento de disciplina anteriormente realizada e a possibilidade de validar atividades específicas da área do professor foi visto como algo positivo por uma professora (PI 22 2011, CCS, 7 anos de magistério anterior à UFSC). Uma possibilidade oficialmente admitida por meio da Portaria n. 239/PREG/2010, conforme já mencionamos.

Uma professora do CCE, com 20 anos de magistério, sugeriu que o PROFOR oferecesse menos possibilidades de cursos, porém com maior aprofundamento. E isso para todos os cursos.

Surgiu um questionamento em relação aos tipos de atividades ofertadas no PROFOR, se mais generalistas ou mais específicas. Não raros foram os comentários negativos quanto à especificidade de alguns dos cursos ofertados. Seriam cursos direcionados mais a uma área específica do conhecimento, como: “Curso Básico de Solidworks”, para profissionais da área gráfica; “I Encontro de Libras na UFSC”, para professores de Libras e coordenadores/representantes dos cursos de licenciatura e fonoaudiologia e outros.

Na visão de alguns professores, além dessa especificidade não ser boa para professores de outras áreas, e que precisam realizar os cursos considerando a obrigatoriedade, parece gerar uma tensão ou contradição no sentido de que, de uma forma ou de outra, o PROFOR destina-se a todos os professores, como exposto a seguir.

Vários cursos. Gostei dos cursos que apresentou a UFSC para os novos docentes. Mas, não gosto dos cursos que se tornam específicos para áreas distintas com a desculpa de ser para todos, por exemplo: literatura para a prática do direito (PI 55 2010, CED, 10 anos de magistério anterior à UFSC).

Compartilhando de visão semelhante, C3 também manifestou a preocupação de oferecer propostas mais gerais durante a sua coordenação do PROFOR para que atingisse as diferentes áreas das quais os professores ingressantes provinham. Mesmo estando aberto a receber novas propostas pedagógicas para serem ministradas no Programa, salientou a dificuldade de administrar essa questão, pois “[...] sempre havia a possibilidade de ser geral o suficiente para poder atingir os professores de diversas áreas, o que muitas vezes é difícil”.

Entretanto, vemos que essa questão da especificidade e da generalidade das propostas de formação é bastante complexa e muitas vezes cheia de contradições. E isso ficou ilustrado nos comentários de C3, que não via a heterogeneidade das áreas como uma dificuldade, mas como algo enriquecedor.

Não, eu acho que era enriquecedor, entendeu? Não dificuldade, mas aí você não pode entrar em tantos detalhes técnicos, por exemplo. Como

questões de educação, pedagogicamente falando, certo? Então, se você vai utilizar uma determinada teoria educacional específica, dar muitos detalhes teóricos, nem todo mundo que é de outra área vai poder entender isso, entendeu?

C4 concorda com a importância de se trabalhar com as questões pedagógicas, mas que é muito complicado dar essa formação da maneira como o Programa vem fazendo desde o início, ou seja, com turmas tão heterogêneas. Em sua visão, os professores que não tinham embasamento nessas questões se sentiam desmotivados por terem dificuldades de acompanhar a atividade ou a acharem muito distante de sua realidade, embora reconhecessem a importância de receber essa formação docente. Já aqueles da área também se sentiam desmotivados por acharem que não iriam aprender nada novo.

Desse modo, precisamos refletir se a ênfase numa proposta mais generalista não poderia acabar contribuindo para aumentar ainda mais a distância entre as áreas e correr o risco de perder a oportunidade de incentivar o diálogo entre elas, algo essencial quando falamos em Pedagogia Universitária.

Na contramão dessa visão, uma professora considerou a proposta de formação do Programa generalista demais, “por estar priorizando professores (os que ministram os cursos) de áreas com formação desvinculada das licenciaturas” (PI 44 2010, CCE, 15 anos de magistério anterior à UFSC).

Notamos que a questão da heterogeneidade das áreas de formação dos professores ingressantes do PROFOR foi um elemento que surgiu fortemente nas falas dos nossos sujeitos, e certamente mereceria um estudo mais aprofundado do tema. A partir de sua experiência enquanto aluno do PROFOR, C4 nos relatou a dificuldade dos professores ministrantes em lidar com a questão da heterogeneidade das áreas, vendo-a como um problema.

O professor tem dificuldade de levar uma disciplina de uma forma que possa atender aqueles professores que vêm da área de humanas e os que não vêm da área de humanas, no caso da formação docente. Porque se a pessoa que está dando aula, o professor, a professora, puxar muito, digamos assim, para sua especialização, certamente o pessoal que não tem nenhuma formação nessa área vai [...] ter uma certa

dificuldade. E por outro lado, se ela não fizer isso, o pessoal que é da área vai reclamar que não tem uma profundidade mínima. Então, acaba sendo uma formação pouco aprofundada para quem é da área e muito pouco aprofundada para quem não é da área. Então é muito difícil [...].

O grau de dificuldade talvez ocorra em função das dificuldades naturais para conseguir dialogar com uma gama tão grande de áreas, mesmo para um professor considerado didata. Porém, há que considerarmos a riqueza de discussões e de aprendizado que esse aspecto pode gerar, como bem traduz o comentário que segue.

Essa posição de didata é bastante complexa e julgar os colegas em didatas ou não, é mais complexo ainda. Arriscaria dizer que houve muito esforço por parte de todos em se colocar de maneira a ser compreendido e aberto para indagações e esclarecimentos. É óbvio que nem sempre deram conta de agradar a todos, o que é uma tarefa árdua, pois os cursos eram organizados com pessoas de todas as áreas do conhecimento, o que gera uma riqueza para algumas discussões, mas com limite para tantas outras (PI 40 2011, CCE, 20 anos de magistério anterior à UFSC).

Uma das dificuldades parece ser a de conectar o conhecimento específico com a prática docente dos professores ingressantes, como evidencia um professor: “[...] os cursos de que participei não têm essa conexão com a prática docente em sala de aula (PI 39 2011, CTC, 16,5 anos de magistério anterior à UFSC)”. O que exige, certamente, uma série de conhecimentos e experiências relativos aos aspectos mais pedagógicos (avaliação, transposição didática e mediação pedagógica) próprios ao professor didata, que teria melhores condições de contribuir para repensar o modelo de ensino praticado na universidade e o papel do professor que atua mais diretamente no ensino de graduação. Professores didatas no sentido que nos coloca Bazzo (2007, p. 182): “[...] aqueles que, além de dominar os conteúdos de suas disciplinas específicas, têm preocupações com os processos de ensino e aprendizagem (ou seja, com a formação de novos profissionais) em sua área de conhecimento”.

Dentro desse raciocínio, evidenciamos a riqueza do comentário de um professor quando questionado sobre a identificação de professores didatas em sua experiência como aluno do Programa e que traduz o sentido verdadeiro do que acreditamos ser uma das principais funções do professor didata.

Sinceramente, raros. Senti que minha preocupação muitas vezes era maior do que a de alguns professores do Profor, mas também maior do que muitos de meus colegas. Ou seja, temos culpa também, e talvez eu esteja vendo somente os defeitos dos outros. Mas, por outro lado, **o Profor não me orientou a enxergar os meus defeitos ou falhas como professor** (PI 42 2010, CCB, 15 anos de magistério anterior à UFSC, grifo meu).

Para nós, esse seria um forte motivo para que fossem estabelecidos (ou que se reflita sobre!) alguns critérios de seleção para os ministrantes do PROFOR que, se fossem didatas em suas disciplinas/áreas de conhecimento, conheceriam mais profundamente as necessidades formativas dos professores universitários. Ao menos seria um passo importante rumo à constituição da profissionalidade docente dos professores universitários, desde que fossem igualmente revistos e/ou criados mecanismos de incentivo à atuação de professores de referência na área pedagógica no Programa.

Em relação à questão da passagem de “especialista da disciplina” para “didata da disciplina” (ZABALZA, 2004, p. 128), não verificamos uma tendência ou um consenso em relação aos professores ministrantes do PROFOR serem considerados ou não professores didatas na perspectiva indicada por Zabalza (2004) e Bazzo (2007).

Por haver uma maior diversidade nas respostas, muitas vezes os comentários foram até opostos, quanto às preocupações dos professores ministrantes com o aspecto pedagógico: “Não. Acho que os aspectos pedagógicos não são o forte dos professores que ministraram cursos no PROFOR” (PI 18 2010, CFH, 7 anos de magistério anterior à UFSC). A esse comentário podemos contrapor outro, feito por um professor com o mesmo tempo de magistério, porém de outra área: “Sim. Dentro dos temas a que se propuseram a ensinar (ou auxiliar nosso aprendizado), eles de maneira geral tiveram bom desempenho (PI 17 2010, CTC, 7 anos de magistério anterior à UFSC).

Destacamos um comentário que parece revelar a genuína necessidade de integração entre os professores ingressantes, principalmente os estreantes na docência, e os professores reconhecidos pela competência didática e pela disponibilidade para a troca de experiências.

Exatamente, **falta ainda esse cuidado da Universidade no sentido de oferecer o contato (formal e informal) entre os docentes mais antigos, especialmente os que são reconhecidamente competentes em termos didáticos e que estejam dispostos a transmitir sua experiência para os novos docentes.** O Profor devia dedicar um espaço maior para a integração entre ingressante e professores mais antigos (PI 30 2011, CCA, nenhum tempo de magistério anterior à UFSC, grifo meu).

Isso nos reporta à questão da legitimidade dos professores para ministrar atividades pelo PROFOR, ou seja, que professores estariam aptos a ministrar atividades pelo Programa? Para nós, a noção de **professor didata** seria uma referência para a escolha dos professores ministrantes de um PROFOR que atinja a estatura de *território* de formação para a docência.

De qualquer modo, defendemos que a necessidade de formação pedagógica é um elemento comum a todos os docentes em suas diferentes áreas, principalmente para os professores universitários. E para o desenvolvimento ou mesmo constituição da profissionalidade docente estaria implícito um trabalho conjunto entre professores ingressantes e professores didatas.

Após apresentarmos de forma mais detalhada nosso espaço de formação e conhecermos os significados da experiência de formação que os sujeitos viveram no PROFOR, a partir da análise dos dados e da apresentação dos resultados, concentraremos a atenção nos indicadores de legitimidade do PROFOR que possam elevá-lo à estatura de território de formação para a docência.

4 (RE)VENDO O PAPEL DO PROFOR NA UFSC

4.1 TERRITÓRIO: EM BUSCA DE INDICADORES DE LEGITIMAÇÃO DO PROFOR PARA TAL ESTATURA

Como pontuamos em outro momento e embasados em Cunha (2009), temos que a universidade, como *espaço* de formação dos professores da educação superior, pode se transformar gradativamente em *lugar* de formação. O lugar representa a ocupação do espaço pelas pessoas que lhe atribuem significado e legitimam sua condição. Nessa perspectiva, o lugar pode ainda se constituir em *território*, este percebido por indicadores de legitimação incluindo: aporte legal; o tempo de ocupação (intensidade da sua institucionalização); e o reconhecimento de seus efeitos pelos beneficiários das ações formativas.

Desse modo, nos dedicamos a identificar indicadores de legitimação que venham a elevar o PROFOR à estatura de território de formação para a docência.

4.1.1 Aporte Legal

Em nossa busca do aporte legal que sustenta o PROFOR, constatamos que sua regularização ocorreu somente em 2006, apesar de o Programa realizar atividades de formação docente aos professores da UFSC desde 2002.

O PROFOR foi proposto e implementado pela PREG/UFSC em 2002, em virtude da Resolução n. 009/CUn/2000, que versa sobre a avaliação de desempenho dos integrantes das carreiras do magistério em Estágio Probatório. Entretanto, a Portaria n. 155/PREG/2006²⁸ é a que institui o Programa de Formação Continuada – PROFOR para os docentes da UFSC, ao mesmo tempo em que revoga a Portaria n. 244/PREG/2002, ao estabelecer uma modificação na carga horária total das atividades que os professores em Estágio Probatório deveriam cumprir.

Desse modo, apesar de a Portaria n. 244/PREG/2002 aprovar a estrutura para o Programa de Formação Continuada, Pro-for à época, o

²⁸ O Anexo B e o Anexo A trazem, respectivamente, a Portaria n. 155/PREG/2006 e a Portaria n. 244/PREG/2002.

Programa ainda não havia sido instituído legalmente, pois, junto ao Artigo 1º da Portaria n. 155/PREG/2006 poderia ter sido acrescentado que o Programa desenvolvia atividades de formação desde 2002.

De modo a dar cumprimento à Portaria n. 155/PREG/2006, os professores em Estágio Probatório devem integralizar uma carga horária mínima de 120 horas de atividades oferecidas pelo PROFOR, podendo ser assim distribuídas: 2 (dois) cursos de 54 horas-aula cada, contemplando as áreas de Formação Pedagógica e de Estrutura e Legislação da UFSC; e 12 (doze) horas de atividades, distribuídas entre palestras, oficinas e seminários.

A Portaria n. 087/PREG/2008²⁹ complementa a anterior, estabelecendo, para efeito do Plano de Atividades do Departamento – PAAD, a seguinte carga horária relativa ao PROFOR: 4 horas semanais de **atividades de formação** para o professor em Estágio Probatório, ou professor da UFSC, que efetivamente cumprir atividades no Programa, no semestre; e 4 horas-aula semanais de **atividade de ensino** para o professor que efetivamente exercer atividade didática no PROFOR, no semestre.

4.1.2 Intensidade de Institucionalização do PROFOR

O PROFOR não é ainda visto como um programa institucional é visto como um programa da Pró-Reitoria de Graduação [...] (C4).

Com a intenção de percebermos a intensidade de institucionalização do PROFOR, como um importante indicador de legitimação, analisamos alguns documentos institucionais como o Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI 2010-2014, o Estatuto da UFSC e os Relatórios de Gestão 2003-2011, para verificar o grau de visibilidade do Programa e o que a Universidade propõe em termos de política de formação docente para os seus professores.

Apresentamos as impressões dos sujeitos da pesquisa, compreendendo os coordenadores do PROFOR e os professores ingressantes que participaram do Programa no período 2010-2011, também em relação à intensidade de institucionalização do PROFOR.

²⁹ Vide o Anexo C, que apresenta a portaria em questão.

O Projeto Pedagógico Institucional – PPI da UFSC nos lembra o lugar central que o ensino deve ocupar no rol de atividades que a instituição oferece, pois que

O ensino em todas as modalidades oferecidas pela UFSC representa sua atividade fundamental, como de toda universidade brasileira, e baseia-se na construção de um processo de socialização do conhecimento. Espera-se que o compromisso social de uma universidade pública esteja claramente definido de modo que docentes e discentes reconheçam a importância de seu papel como agentes transformadores.

O PPI, parte principal do PDI, destaca o importante papel que a Universidade possui para a região na formação de professores para a atuação no ensino fundamental, médio e superior. Em seu PPI a UFSC também estabelece as bases para o alcance da excelência acadêmica, visando à formação do ser humano, enfatizando conhecimento teórico, habilidades científico-tecnológicas, autonomia intelectual e pessoal, compreensão profissional, ética e social, capacidade de comunicação e com atitude propositiva em relação ao desenvolvimento social e econômico do País.

A incorporação dessas diretrizes em todos os níveis de formação de pessoas deve nortear as práticas pedagógicas da Instituição, reduzindo, desta maneira, a distância que ainda separa as técnicas e os procedimentos pedagógicos na formação de graduados e de pós-graduados (UFSC, 2010, p. 28).

Dentre as perspectivas de seleção, contratação e capacitação de docentes constantes no PDI 2010-2014, uma delas está relacionada ao PROFOR, qual seja “Promover a participação de 100% dos novos docentes no PROFOR por meio do oferecimento de cursos atrativos ou sob demanda” (UFSC, 2010, p. 60).

Ao considerarmos a condição de espaço de formação de seus docentes que a Universidade possui legitimamente, é latente a supremacia de uma dimensão mais institucionalizada no ambiente acadêmico, qual seja a formação para a pesquisa (CUNHA, 2009). Tal supremacia torna-se evidente nos Relatórios de Gestão da UFSC que

analisamos, sendo fruto da política interna e externa à Universidade, sustentando uma cultura que demonstra ainda pouca valorização à atividade docente.

É como se o investimento na docência não desse visibilidade à instituição e nem prestígio ao professor, como nos coloca um dos respondentes: “[...] caso o professor não tenha produção acadêmica de destaque não será reconhecido no departamento e pelo governo federal” (PI 13 2010, CTC, 4 anos de magistério anterior à UFSC). Esse não é um comentário isolado e nos mostra se tratar de uma cultura que tem se instalado com resistências e discordâncias por boa parte da comunidade docente da universidade. Muitos dos professores ingressantes, de diversas áreas do conhecimento e tempo de magistério distinto, discordam da sobrevalorização da pesquisa enquanto política institucional.

Concordo que seja uma realidade e diria mais: o professor valorizado academicamente é aquele que se dedica principalmente à pesquisa (isso ficou claro desde o PROFOR). Porém, discordo desse direcionamento enquanto política (PI 22 2011, CCS, 7 anos de magistério anterior a UFSC).

É o que também nos coloca outro professor ingressante e de uma área técnica.

Sim. Nas universidades existe uma sobrevalorização da produção técnica em pesquisa, e uma desvalorização da parte do ensino. Não se valoriza quem é um bom professor em sala de aula e quem elabora livros e apostilas didáticas, por exemplo (PI 74 2011, CTC, 6 meses magistério anterior à UFSC).

Neste caminho, o Relatório de Gestão 2003 da UFSC parece evidenciar uma associação entre formação continuada e formação para a pesquisa, fruto de um momento histórico: “A qualidade da pesquisa na UFSC é um reflexo do investimento permanente que tem sido feito, tanto na formação continuada dos docentes, quanto na procura de recursos que viabilizem a investigação científica de alto nível” (UFSC, 2004, p. 6). Entenda-se aqui “formação continuada” como sendo a possibilidade de realizar cursos de mestrado e doutorado, iniciativa bastante buscada naqueles anos.

Ao examinarmos os Relatórios de Gestão da UFSC entre 2003-2011, percebemos que a primeira menção ao PROFOR é feita no Relatório de Gestão 2005. Anteriormente pouco se falou em formação continuada nos relatórios, havendo mais menção à formação docente associada à atividade de pesquisa e esta à qualificação institucional, como consta no Relatório de Gestão 2004.

O impacto do investimento que a UFSC tem feito na formação de seus docentes e discentes aparece na quantidade e qualidade dos trabalhos publicados em revistas nacionais e internacionais indexadas, evidenciando uma produção científica de nível internacional. O número de livros publicados ou organizados por docentes desta Instituição é também expressivo [...] A principal razão para este quadro tão positivo está na qualificação institucional e na conscientização da importância desta produção **mais nobre** como mecanismo de visibilidade e divulgação” (UFSC, 2005, p. 17, grifo meu).

Conforme ressaltamos, o PROFOR é citado brevemente pela primeira vez em um relatório de gestão da UFSC em 2005, no qual a EaD é associada ao PROFOR. O trecho deste documento, que destacamos a seguir, se manteve até o Relatório de Gestão 2008, não estando presente nos relatórios de 2009 a 2011.

A UFSC iniciou sua atuação na modalidade à distância, privilegiando a pesquisa e a capacitação através de projetos de extensão. [...] Diversos grupos desenvolvem ações de educação a distância na UFSC. O pioneiro foi o Laboratório de Ensino a Distância (LED), que iniciou as atividades em 1995. No Centro de Ciências da Educação há o Laboratório de Novas Tecnologias (Lantec), que dá suporte pedagógico para os cursos de licenciatura oferecidos pela universidade. Outro projeto comprometido com a educação a distância é o Programa de Formação Continuada (ProFor), desenvolvido pela Pró-Reitoria de Ensino e Graduação. Desde 2002, este programa vem permitindo que a UFSC ofereça oportunidades de formação e atualização aos

professores que atuam no ensino presencial e a distância (UFSC, 2006, p. 20).

No Relatório de Gestão 2006, o PROFOR é referido pontualmente no texto de apresentação do relatório, quando é destacada a política de valorização de pessoas e de promoção de capacitação.

Neste último ano, consolidamos uma política de valorização de pessoas, aumentando a escolaridade e promovendo, sob diversas formas a capacitação, inclusive com cursos de pós-graduação em gestão universitária, realizados no recém criado Centro de Capacitação. O PROFOR, Programa de Formação, para os professores ingressantes e os programas de bolsas e estágios para os estudantes (UFSC, 2007, p. 8).

O PROFOR parece ganhar um pouco mais de visibilidade no Relatório de Gestão 2007, pois encontramos a descrição do objetivo do Programa, a programação ofertada em 2007, o total de eventos realizados nesse período, o número de vagas oferecidas, o total de participantes e um diagnóstico resumido da seguinte forma: “Atualmente os professores estão indicando as temáticas a serem ofertadas e os (respectivos) professores ministrantes. Tanto as palestras como os cursos têm tido uma boa recepção. Tem havido uma extensão do Profor aos professores que não estão em estágio probatório” (UFSC, 2008, p. 55).

O Relatório de Gestão 2008 traz novamente o objetivo do Programa, a descrição das poucas atividades ofertadas no período e revela a iniciativa ou mesmo a preocupação da nova gestão de estimular os professores da UFSC a se engajarem no ensino de graduação e a participarem do Programa.

Em 2008, foram oferecidos algumas palestras e cursos, contudo foi debatido com diversos setores da UFSC formas de estimular e engajar nas atividades de ensino de graduação os professores recém contratados que estão em regime probatório e também os professores que já atuam há mais tempo no ensino superior ou na UFSC, e que têm motivação em aprimorar e/ou atualizar suas

práticas pedagógicas, incluindo novas abordagens pedagógicas aos conteúdos específicos.

Ressaltamos a ênfase no desenvolvimento do aspecto pedagógico na formação dos docentes que estariam encontrando no Programa a possibilidade de atualizar e aprimorar suas práticas pedagógicas. Lembrando sempre que a existência do espaço garante a possibilidade da formação, mas não a sua concretização (CUNHA, 2009).

Não encontramos menção alguma do PROFOR nos Relatórios de Gestão de 2009 a 2011, o que talvez evidencie a descontinuidade das políticas institucionais da UFSC e denuncie uma situação preocupante em termos de política institucional de formação docente. Principalmente se um dos objetivos que orienta as ações da política de ensino da instituição compreende “Institucionalizar ações inovadoras nas atividades de ensino” (UFSC, 2010, p. 16).

O recente Relatório de Atividades 2011 da PREG enfatiza a atribuição do DPA de “Coordenar o Programa de formação docente (PROFOR), que visa oferecer cursos de capacitação continuada essenciais à prática da docência” (UFSC, 2012a), dentre outras atribuições. Este relatório destaca que a equipe técnico-pedagógica do DPA operacionalizou as atividades em parceria com a Divisão de Capacitação da PRDHS em 2012, portanto uma alteração recente no funcionamento do Programa. Desse modo, as atividades feitas em parceria com a PRDHS podem ser remuneradas, porém nem todas elas.

Enfatizamos que C5 considera a não remuneração das atividades ministradas pelo Programa um fator limitante, por isso centrou esforços na concretização de estratégias que viabilizassem alguma remuneração aos professores ministrantes com a finalidade maior (ou uma saída) de superar a pouca participação desses professores.

Observamos que no documento que apresenta os termos gerais desta parceria há um detalhamento maior da parte operacional, mas não consta o critério a ser considerado para que uma determinada atividade a ser ministrada pelo Programa possa ser remunerada. Percebemos que a decisão sobre qual atividade deve ser remunerada fica a cargo exclusivamente da coordenação do Programa, como nos colocou C5.

Neste contexto, os comentários de C4 reafirmam a complexidade da questão. Apesar de não se posicionar totalmente contra a prática de se remunerar as atividades ministradas, salienta que remunerar uma

atividade de ensino no PROFOR e outra não pode gerar uma série de questionamentos futuros.

E aí sempre vem aquela ideia: não, para o PROFOR funcionar tem que ter uma remuneração para os professores. Claro, isso seria uma situação ideal e uma situação, digamos assim, a saída mais fácil, né? A reitoria tem um orçamento, aí todo mundo vai querer dar aula pra ganhar dinheiro. Isso pode até gerar outro tipo de distorção, que daqui a pouco o pessoal que vai lá, vai com outro objetivo. Então o ideal, eu acho, não seria a remuneração, o ideal seria ter outras formas de motivação (C4).

Não desconsideramos a complexidade da questão da remuneração das atividades que os professores ministram no Programa, pois que deve ser analisada de forma bastante cautelosa e requer pensar outras formas de motivação conjuntamente. Mas acreditamos que a valorização desta atividade pode servir de estímulo e aumentar a participação dos professores em relação à oferta de cursos pelo Programa.

Ao considerarmos que, em tese, todo relatório de gestão apresenta um resumo das prioridades e das principais atividades desenvolvidas pela e na instituição, constatamos que cresceu a visibilidade do PROFOR em meio às ações estratégicas da universidade nos últimos anos.

Diante do que nos apresentam os relatórios de gestão da UFSC que examinamos, podemos constatar uma forte associação entre a formação continuada (capacitação) e a pós-graduação. Parece prevalecer o entendimento de que investir na formação do corpo docente significa inserir o professor na pós-graduação, um lócus que, como sabemos, tende a formar o professor para a atividade de pesquisa e não – ou muito pouco – para o exercício da docência.

Os Programas de Pós-Graduação têm a pesquisa como eixo e se preocupam em formar pesquisadores especializados. Essa condição tem representado um aumento significativo de produção de conhecimento no país, e essa parece ser a meta principal dos órgãos de fomento. Esses Programas, porém, pouco atentam para os saberes do ensino, como se a competência investigativa

fosse capaz de transformar os saberes da pesquisa em saberes do ensino (CUNHA, 2011, p. 6).

Sobre a condição de o PROFOR ser um programa institucional de formação docente parece não haver discordância entre os seus coordenadores, e todos se reportam ao aporte legal que sustenta o Programa, ou seja, ao que está sacramentado no papel. Entretanto, quase todos ressaltam a distância entre a legalização do Programa e a sua efetiva institucionalização, em face da falta de apoio que sentiram das outras instâncias de poder universitário, enquanto estiveram na coordenação dos referidos programas.

A percepção de C1 é a de que o PROFOR “Não está assumido como uma política clara da instituição. Tanto que na avaliação institucional isso aparece, não está assumida como uma política de formação institucional”. Para C5, o PROFOR é um programa institucional, “[...] só que atinge uma clientela específica, por enquanto, que são os que estão em Estágio Probatório. É obrigatório, tem uma resolução que manda fazer, então ele é institucional”.

O depoimento de C4 mostra-nos a nítida consciência da diferenciação entre o estágio de oficialização e o de incorporação dessa institucionalização, o que implica um conjunto de interesses individuais e coletivos, contradições, alianças, conflitos e relações de poder na universidade. Um processo ainda mais dificultoso em se tratando da afirmação de uma política de formação de educação continuada, uma dimensão menos legitimada no território acadêmico (CUNHA, 2009).

É, oficialmente ele é [...] É, mas eu acho que ele não é incorporado, não é? Até muitos departamentos eu acho que veem o PROFOR como uma carga horária a que o professor tem que se dedicar que não traz nenhuma contribuição para o centro e que ele está deixando de dar aula para fazer a formação. Então, o que falta muito no PROFOR é isso [...] o que precisa realmente no PROFOR é a aceitação dos centros (C4).

A maioria dos coordenadores sentiu a falta de apoio dos departamentos e centros de ensino ao PROFOR, no sentido de atuarem como polo motivador e de sensibilizar os professores a ministrar atividades pelo Programa. Uma relação que precisaria se estreitar, ou seja, “pensarmos, talvez, o PROFOR com as coordenações de curso,

porque a coordenação do curso sabe exatamente onde está o nó e onde estão os problemas docentes do seu curso, problemas pedagógicos mesmo” (C1).

C4 nos coloca que, na prática, muitos dos chefes de departamentos acham que o professor está deixando de dar aula para fazer a formação, e que isso não trará contribuições para o centro.

Porque o PROFOR, na verdade, ele é um programa da instituição, não é? Ele não é um programa da reitoria, da pró-reitoria, da PREG, é um programa da instituição. Então, quer dizer, se um departamento, se um centro, quer que um professor tenha uma boa formação, seja ela qual for, ele tem que dar sua contribuição também. Quer dizer, o PROFOR está contribuindo para os centros na formação dos seus professores, e os centros precisariam dar uma contrapartida também, quer dizer, tem que incentivar os professores a ministrar (C4).

Não apenas os coordenadores do PROFOR pontuaram a falta de apoio institucional dos centros e departamentos em relação ao programa. Houve também muitas reclamações dos professores ingressantes nessa direção, tendo em vista a condição de obrigatoriedade do curso e o acúmulo de atividades às quais eles são submetidos. Assim nos colocou um professor com pouco tempo de magistério:

Em primeiro lugar, por ser obrigatório e não reduzir em nada nossa carga docente (ou de qualquer outra atividade, pois não conta no PIA/PAAD), **a ideia de que o PROFOR é institucionalmente apoiado cai por terra**. Como podemos nos dedicar direito a MAIS UMA atividade, quando nos são exigidas tantas outras, cada uma delas com necessidade de aprofundamento que quase não vem mais sendo atendida? Isso não é apoio, é imposição (PI 68 2011, CCB, 2 anos de magistério anterior à UFSC, grifo meu).

São as condições de funcionamento do Programa que parecem merecer uma séria revisão por parte das diferentes instâncias de poder na universidade, pois nem tudo cabe à coordenação do PROFOR, diante

da questão da responsabilidade institucional de concretizar uma formação docente mais significativa, como bem expressa um dos coordenadores:

O PROFOR anda mais por ser uma obrigatoriedade do que por ter uma necessidade pelo participante. E daí, sabe, aprendizado significativo é quando tem sentido e vontade. Se não passa a ser só obrigatoriedade (C1).

Esta é, então, uma tarefa que precisaria incluir, necessariamente, o apoio de outras instâncias da Universidade para além da atuação do coordenador do PROFOR. Teria que ser fruto de uma parceria que pudesse superar a tendência de descontinuidade das políticas institucionais da UFSC, este um dos motivos apontados por C2 a impedir o fortalecimento da política de formação docente, na qual a educação continuada se inclui: “São as políticas institucionais, muda a reitoria, não tem continuidade no Programa (C2)”.

Diante de tais constatações referentes ao grau de institucionalização do Programa, na sequência conheceremos os efeitos do PROFOR sobre os professores ingressantes em relação à constituição da Profissionalidade docente, um dos indicadores de legitimação do Programa para o alcance da estatura de território para a docência.

4.1.3 Reconhecimento dos Efeitos das Ações Formativas pelos Sujeitos

De acordo com Sacristán (1995), e com outros autores expressivos na área, a profissionalidade docente é entendida como “[...] a afirmação do que é específico na ação docente. Isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor” (SACRISTÁN, 1995, p. 65). A partir desta concepção, você reconhece o PROFOR da UFSC como um programa capaz de contribuir para a constituição de sua profissionalidade docente? Justifique sua resposta.

Com a finalidade de percebermos o grau de contribuição do PROFOR na constituição da profissionalidade docente dos professores

ingressantes, o que estaria interrelacionado ao grau de importância que esses professores atribuem aos conhecimentos específicos para a docência, dentre outros fatores, apresentamos as percepções dos professores ingressantes a esse questionamento.

As impressões da maioria dos professores ingressantes que participaram das edições do PROFOR entre 2010-2011 é a de que o Programa não contribui de forma consistente para o desenvolvimento da profissionalidade docente, sendo que alguns cursos contribuem mais do que outros para isso. Em geral, as críticas atribuídas ao Programa se direcionam mais à sua proposta formativa e, conseqüentemente, à sua forma de organização.

Uma parcela dos professores enfatizou a **potencialidade** do Programa para realizar uma proposta de formação que contribua para desenvolver a profissionalidade docente dos professores que dele participam, mas para eles o Programa deixa muito a desejar nesse sentido, como exposto no seguinte comentário: “Deveria ter sido mais eficaz. Por diversas vezes me motivei a fazer um curso que no seu plano traria novidades à docência, mas isto de fato acabou não acontecendo” (PI 61 2011, CTC, 10 anos de magistério anterior à UFSC). Isso parece confirmar o pensamento de Cunha (2009), quando a referida autora destaca que a existência do espaço garante a possibilidade da formação, mas não a sua concretização.

Acho que é um programa com potencialidades, mas que não atinge os professores a ponto de fazer repensar sua prática. Alguns cursos são bem interessantes, com um tempo em que é possível uma reflexão um pouco mais apurada sobre a temática abordada, mas outros são puramente instrumentais, com uma carga horária que não permite ser muito mais do que isso mesmo (PI 29 2011, CCE, 11 anos de magistério anterior à UFSC).

Destacamos outro comentário nesse sentido, justamente de um professor do CED, relacionando o desenvolvimento da profissionalidade docente à formação pedagógica enquanto instrumento para tal desenvolvimento.

Acredito que o PROFOR tem essa potencialidade, porém não tem sido alcançada. Primeiro, não ocorreu uma incorporação da sua importância. Segundo, os cursos ministrados parecem não

atrair os professores em estágio probatório, muito menos os demais. Percebo que os professores, em sua maioria, por terem sua formação (normalmente doutores) acham que não precisam de formação, principalmente, pedagógica. Mesmo que estes nunca tenham tido contato com esse tipo de formação. Creio que o comportamento, as destrezas, atitudes e valores para o exercício da docência **têm grande relação** com a formação pedagógica; ela tem papel fundamental no sentido de possibilitar reflexões a este respeito. Não que dependa apenas dessa formação, mas ela é um instrumento importante. Os conhecimentos, por si, não dão conta disso. Normalmente, são específicos e relativos a cada área de formação (PI 10 2010, CED, 13 anos de magistério anterior à UFSC).

Com base no comentário anterior e na literatura a esse respeito, podemos pensar que a falta de incorporação da importância do Programa possivelmente estaria relacionada à falta de reconhecimento da necessidade da formação pedagógica por parte de alguns professores e da instituição como um todo. Observamos, ainda que por meio de comentários mais pontuais, a existência de crenças relacionadas ao senso comum como a do “gosto pela profissão”, o que talvez possa contribuir para agravar a falta de reconhecimento da importância de processos de formação direcionados ao desenvolvimento dos saberes pedagógicos.

Sinceramente espero que não. O PROFOR é importante sim, mas como capacitação. Ser docente é muito mais do que fazer um curso de formação. A atividade docente envolve, principalmente, gostar do que faz, isso é fundamental para todo professor. Sem gostar da profissão é impossível ser um bom docente (PI 71 2010, CTC, 6 anos de magistério anterior à UFSC).

Sabemos que muitos dos esforços de estudiosos da área da Pedagogia Universitária têm sido direcionados à superação de crenças integrantes do senso comum que reforçam a ideia de que a docência é apenas um dom, uma vocação e que, portanto, o professor não precisa de formação específica para o seu exercício. Ou que essa formação

deveria se direcionar mais aos professores que não gostam de dar aulas, como nos coloca outro professor:

[...] sei que existem pessoas que não gostam ou não tiveram oportunidade de aprender a gostar de dar aulas e essas sim precisam de uma atenção maior por parte de programas de atualização ou melhoramento. Gostar de dar aulas para mim constitui uns 80% do sucesso profissional de um professor (PI 42 2010, CCB, 15 anos de magistério anterior à UFSC).

Corroborando com Cunha (1988) e Pimenta e Anastasiou (2002), acreditamos que tais ideias cristalizadas compõem uma das barreiras à constituição da profissionalidade docente, sendo que a docência universitária vem se constituindo numa perspectiva artesanal e empírica, como mostram as pesquisas realizadas por tais autores. Temos consciência de que muitos dos docentes que apresentam essa compreensão são também “produtos da formação que privilegia o conhecimento profissional de origem ou o científico que vem da pesquisa, reforçando uma cultura estabelecida, sem ampliar os horizontes da reflexão pedagógica” (CUNHA, 2009, p. 118). E há que considerarmos ainda, como nos lembra Cunha (2009), as dificuldades de legitimação próprias da condição de ser recente a contribuição do campo da Pedagogia para a educação superior.

Há uma parcela de professores com ampla experiência na docência³⁰ que reclama de uma inadequação dos moldes atuais do Programa às suas necessidades formativas ou mesmo de sua participação no PROFOR. Para esses professores, as experiências que já possuem com a docência em outras instituições de ensino estariam sendo desconsideradas na abordagem ou na condução das atividades ofertadas.

Com base na minha experiência até o momento no PROFOR, posso afirmar que ele contribuiu minimamente para minha formação. Os cursos oferecidos até o momento, em geral – sobretudo o de Integração Institucional (de 54h) são orientados por uma tecnocracia que não impacta em quase

³⁰ Relembramos que 29,8% dos professores ingressantes que participaram do PROFOR entre 2007-2011 possuem mais de 10 anos de exercício da docência anterior à UFSC (Quadro 1).

nada na docência. Algumas outras atividades que foram incluídas no “menu” do PROFOR trouxeram alguma contribuição. Mas, em geral, me sinto perdendo tempo sendo “obrigado” a frequentar tais atividades. **Como que se ignora, quase que completamente, as experiências anteriores dos docentes que aqui ingressam** e que são oriundas da experiência de trabalho em outras instituições [...] (PI 16 2010, CED, 22 anos de magistério anterior à UFSC, grifo meu).

Muito pouco, diria eu. Algumas atividades propostas pelo atual PROFOR desconsideram a caminhada que os professores já realizaram antes de chegar à UFSC. Em geral, a equipe organizadora dos cursos é bem desarticulada e desorganizada (PI 49 2010, CCE, 37 anos de magistério anterior à UFSC).

E isso parece ter fundamento se considerarmos que o perfil atual dos professores ingressantes na UFSC nos últimos dois anos é composto quase que meio a meio por professores novos na docência e por professores com ampla experiência nessa atividade (Quadro 1). Para estes últimos, com vasta experiência docente, participar do Programa torna-se um sacrifício.

Tive que realizar o PROFOR ao retornar à Universidade com mais de 60 anos e já aposentada. Não acho que minha resposta sirva de parâmetro para avaliar o programa, que para mim foi um verdadeiro sacrifício. Os cursos são ministrados por pessoas muito jovens e inexperientes, e a maioria dos concursados (pelo menos numa universidade do calibre da UFSC) já tem experiência uma vez que os concursos são para o nível de adjunto. Teria sido muito mais proveitoso realizar grupos de discussão para trocar experiências (PI 15 2010, CCE, 15 anos de magistério anterior à UFSC).

Para alguns professores, o PROFOR parece contribuir mais para a atualização e o reconhecimento de questões estruturais da universidade e para adquirir mais conhecimento nas diferentes áreas do que para o aperfeiçoamento das questões relativas à prática docente.

O PROFOR me parece mais um programa de atualização e integração para professores ingressantes do que um programa que supra as necessidades didático-pedagógicas emergentes em contexto de ensino [...] Entretanto, para que o programa seja mais eficiente no contexto da formação continuada, é necessário que as avaliações didáticas, às quais os docentes são submetidos nos diferentes momentos de avaliação interna, sejam capazes de recolher dados sobre suas competências, domínios e conhecimentos, transformando-os em dados confiáveis para balizar dificuldades e necessidades de formação complementar, corrigir ou aprofundar conhecimentos de caráter didático-pedagógico [...] (PI 31 2011, CCE, 35 anos de magistério anterior à UFSC).

Felizmente, a maioria dos ingressantes não questiona a importância do Programa e seu potencial para o desenvolvimento de sua profissionalidade docente. No entanto, de modo geral, demonstram ter uma visão mais crítica em relação à estrutura atual de funcionamento do PROFOR. Aos novos³¹ no exercício da docência o Programa acaba oferecendo poucas atividades de cunho pedagógico, principalmente nos últimos dois anos, ao mesmo tempo em que parece atribuir ao professor ingressante um excesso de responsabilidade por suas escolhas formativas. Destacamos o comentário de um professor para ilustrar essa realidade.

Da maneira como está estruturado o PROFOR hoje, com a possibilidade que cada professor possui de escolher os cursos que quer fazer, eu acho que não é plenamente capaz de contribuir para a constituição da nossa profissionalidade docente. Justamente por que o único curso, de caráter mais obrigatório é o de Integração Institucional (no qual conhecemos a UFSC, suas estruturas e normas). Não há uma discussão mais padronizada sobre este conceito de

³¹ Precisamos considerar que 31,2% dos professores ingressantes que fizeram o PROFOR entre 2007-2011 possuem até 2 anos de experiência no exercício da docência.

profissionalidade docente apresentado por este autor. Pode até ser que em um curso ou outro tenha havido um foco em “comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores”, mas não intencionalmente, a meu ver. É como se cada professor, ao seu gosto ou propósito, buscasse isso independentemente (PI 8 2010, CCS, 1 ano de magistério anterior à UFSC).

Nesta ótica, nos perguntamos se um professor recém-ingressante no exercício da docência teria condições de perceber suas reais dificuldades e necessidades formativas. Aliás, não por acaso, essa foi uma das questões que fizemos aos professores ingressantes. Dentre as maiores dificuldades no exercício da docência, segundo eles, está a questão da avaliação da aprendizagem. Logo, a grande maioria dos professores ingressantes possui dificuldade no que concerne à articulação entre objetivos de ensino e avaliação da aprendizagem. A segunda maior dificuldade apontada pelos professores foi quanto à seleção, organização dos conteúdos e elaboração de materiais didáticos. Em compensação, os professores ingressantes parecem não apresentar dificuldade com o domínio do conteúdo da disciplina, pois foi o fator considerado por eles de menor grau de dificuldade em relação aos demais.

Ainda a respeito das maiores dificuldades encontradas pelos professores ingressantes no exercício docente, houve aqueles que revelaram não ter dificuldade nenhuma em relação ao seu trabalho. Isso é bom sinal ou pode ser desconhecimento da complexidade que a docência encerra? Mesmo sendo um número pouco expressivo, não deixa de ser uma postura preocupante se pensarmos em tudo que envolve o desenvolvimento de uma profissionalidade docente que dê conta dos desafios que a realidade hoje impõe às universidades como é, por exemplo, o aumento massivo de estudantes das mais diferentes origens sócio-econômicas e culturais, só para citar um aspecto das mudanças por que as universidades estão passando. Seria falta de percepção do quanto tais mudanças exigem de nossa profissionalidade docente? Tais questões exigem um esforço maior de compreensão dos motivos que levam um professor ingressante a fazer tal afirmação. Especialmente no caso de um professor ingressante novato no exercício da docência: “Não sinto nenhuma dificuldade no exercício de docência, apenas acho que a universidade não informa o suficiente sobre a sua

própria estrutura (PI 19 2010, CTC, nenhum tempo de magistério anterior à UFSC)”.

Ressaltamos que a necessidade de formação didático-pedagógica apareceu para os professores das mais diversas áreas do conhecimento e com tempo de exercício da docência distinto, mas em maior grau para os professores novos na profissão, como imaginávamos encontrar. Dessa forma, selecionamos alguns comentários que ilustram essa necessidade por parte dos professores ingressantes.

Sim, formação didático pedagógica, tenho uma formação voltada para a pesquisa científica, sinto deficiência na utilização de técnicas e ferramentas didáticas que sejam inovadoras e atrativas para os alunos se envolverem mais com os conteúdos (PI 34 2011, CCS, nenhum tempo de magistério anterior à UFSC).

Sinto necessidade de discutir com os pares de área questões relacionadas à escolha de textos pertinentes ao programa da disciplina; pontos relacionados à ementa; programa. Em algumas vezes conseguimos fazer isso no grupo, mas gostaria que essas trocas fossem mais frequentes, pois todos aprendemos muito (PI 40 2011, CCE, 20 anos de magistério anterior à UFSC).

Sim. Em todos os momentos. Dominar um conteúdo não é o mesmo que saber como auxiliar os alunos a aprendê-lo, muito menos achar que recitar o conteúdo será suficiente. Acredito que seja importante conhecer as abordagens didático-pedagógicas e técnicas de ensino que possam ser utilizadas, apropriadamente, dependendo de cada contexto (PI 17 2010, CTC, 7 anos de magistério anterior à UFSC).

A maioria reconhece que a necessidade de formação para o exercício da docência é constante em sua vida profissional, especialmente para aqueles que possuem pouco tempo de magistério, como expressa um dos professores: “Sim. Isso deve se dar continuamente, ao longo do tempo de exercício profissional. Entretanto, é mais significativo no início da carreira (PI 12 2010, CTC, 3 anos de magistério anterior à UFSC)”.

Para a maioria dos professores ingressantes, a necessidade de formação para o exercício da docência aparece nos momentos de lidar com certos conteúdos, de elaboração das avaliações, de utilizar as novas tecnologias, de elaborar os materiais didáticos, entre outros. Julgam necessário ampliar a formação que possuem por meio de atividades que englobem aspectos relacionados à didática, à metodologia de ensino e ao uso das novas tecnologias, como demonstra o seguinte comentário: “Sinto falta de cursos que possam nos aprofundar nas técnicas de ensino, pois estas poderiam facilitar e até mesmo envolver mais os alunos em sala de aula (PI 64 2010, CCS, 4 anos de magistério anterior à UFSC)”.

Sim, sinto a necessidade de formação para o exercício da docência, pois não disponho de conhecimento e ferramentas (técnicas) para realizar avaliação dos estudantes, tampouco conduzir a disciplina de uma forma menos tradicional e mais dialógica. Essa necessidade aparece em todos os momentos de trabalho com os estudantes, desde o início do semestre, até o encerramento das disciplinas pelas quais sou responsável (PI 24 2011, CCS, nenhum tempo de magistério anterior à UFSC).

Entretanto, sabemos que os movimentos ligados à concepção de educação continuada nem sempre vêm acompanhados de ações que aprofundem as reflexões e conhecimentos da profissão de professor (CUNHA, 2009). Em consonância com esse pensamento, percebemos que ainda é forte a tendência de reduzir a formação didático-pedagógica a um conjunto de técnicas de ensino, principalmente para aqueles de áreas mais distantes das licenciaturas. Ou seja, não indicaram a necessidade de contemplar um aprofundamento das reflexões pontuadas pela autora.

Constatamos que a necessidade de ampliação da formação por meio de atividades que englobem aspectos mais pedagógicos, à qual alguns professores se reportaram não se referia necessariamente a um processo mais profundo de reflexão sobre os conhecimentos relativos à docência no nível de ensino em que atuam.

Contrariando nossas expectativas, a maioria dos professores ingressantes reconhece a importância da formação pedagógica para a constituição de sua profissionalidade docente, muito embora reduzam

essa formação ao domínio de um conjunto de técnicas a serem aprendidas em pouco tempo pelo docente, como mencionamos anteriormente. Mesmo assim, entendemos o reconhecimento dessa importância um avanço, uma vez que o professor universitário é parte integrante de um cenário no qual as iniciativas de formação pedagógica são esparsas, isoladas e não institucionalizadas, em sua grande maioria. Há que considerarmos ainda que “[...] o docente universitário preocupado com o estudo das práticas educativas e, portanto, interessado em desenvolver sua profissionalidade em processos formativos na área educacional, surgiu recentemente” (BAZZO, 2012, p. 59).

O fato é que tanto os ingressantes com mais tempo de magistério quanto os mais novos relataram que o PROFOR, de um modo geral, contribui pouco para a constituição e o desenvolvimento de sua profissionalidade docente. Para alguns professores com pouco ou nenhum tempo de magistério anterior à UFSC, o PROFOR carece de um eixo mais claro e conciso de formação para a docência em sua configuração atual, e sentem falta de conexão³² entre as atividades oferecidas.

O PROFOR como um programa, sim, mas não necessariamente o conjunto das disciplinas isoladas que o docente cursa para cumprir os créditos obrigatórios. Esse conjunto de disciplinas oferecidas e a serem escolhidas talvez não reflita o objetivo de “contribuir para a constituição da minha profissionalidade docente”, justamente por serem avulsas e desconexas entre si, e não parte construtiva de um programa de cursos comum a todos (PI 20 2010, CFM, nenhum tempo de magistério anterior à UFSC).

Nessa direção, teceram críticas mais severas em relação à forma como o Programa encontra-se organizado atualmente, como endossado por esta fala: “As disciplinas do PROFOR parecem partir da vontade/expertise dos professores que se dispõem a dar aulas e não das

³² A ausência de um eixo de formação mais claro no PROFOR e, consequentemente, a falta de conexão entre as atividades ofertadas pelo Programa foi também um fator enfatizado por C1 e C2, ambos professores das áreas das Licenciaturas.

necessidades formativas dos professores em formação (PI 77 2011, CED, 1 ano de magistério anterior à UFSC).

Um dos professores da área da Agronomia, sem nenhuma experiência de magistério anterior à UFSC, sugeriu uma maior vinculação da Comissão de Avaliação do docente em Estágio Probatório com o PROFOR, o que talvez contribuísse para a consolidação de uma política de formação docente mais coerente e concisa.

Não, acho o programa muito acanhado e sem uma estratégia de valorização das competências dos docentes ingressantes e antigos. Faltam cursos dedicados à questão pedagógica e outras questões específicas. O Profor devia vincular melhor suas ações com a Comissão que faz a avaliação do Probatório de cada docente, de modo que se definisse em comum acordo um plano específico para a sua capacitação. Além disso, toda a sua formação devia ter o acompanhamento de um “docente tutor” (PI 30 2011, CCA, nenhum tempo de magistério anterior à UFSC).

Fizeram-se presentes nos comentários dos professores ingressantes alguns aspectos relacionados à complexidade da constituição do “ser professor” e à responsabilidade pela formação docente nesta questão que tratou de apreender o grau de contribuição do PROFOR para a profissionalidade docente desses sujeitos.

A complexidade da constituição do “ser professor” foi pontualmente destacada e mereceu uma atenção de nossa parte no sentido de pensar sobre o papel de um programa de formação continuada na vida profissional do professor e sobre a responsabilidade do professor e da instituição no processo de formação docente. Assim nos apresenta sua posição um dos professores com longo tempo de exercício da docência:

Concordo que o PROFOR contribui para a profissionalidade docente, entretanto, cabe salientar que a constituição desse “ser professor” é complexa e vários são os elementos que vão se incorporando ao longo de sua carreira docente. Os cursos realizados marcam também essa profissionalidade, mas não exclusivamente. Com certeza o PROFOR (pelo menos os cursos que fiz)

acrescentou-me possibilidades de pensar/repensar o meu fazer pedagógico, mas já trago comigo uma bagagem (experiências, estudos, reflexões) que também me constitui como profissional (PI 40 2011, CCE, 20 anos de magistério anterior à UFSC).

Como bem salientado nesta fala, compreendemos que a constituição da profissionalidade docente não é função exclusiva de um programa de formação docente, uma vez que o professor incorpora elementos ao longo de sua carreira docente que o constitui como profissional. Assim como a participação do professor em cursos de formação não garante o desenvolvimento da sua profissionalidade docente, pois entrariam aí questões relativas à continuidade das iniciativas de formação nas instituições de ensino, ao grau de envolvimento do professor com a atuação docente, a abertura para o compartilhamento de experiências e reflexões sobre questões relacionadas ao exercício docente, entre outras, participar de um programa bem estruturado de formação pedagógica poderia ser um espaço para refletir sobre todas essas questões.

É importante observar que os professores ingressantes, quando falavam de suas expectativas em relação ao PROFOR não revelaram nenhum interesse em conhecer os estudos e as pesquisas desenvolvidas pelos colegas de profissão, como se o espaço daquela formação fosse apenas para desenvolver conhecimentos relativos à docência, e esta fosse apartada daqueles interesses mais voltados à pesquisa e à produção de conhecimentos.

Como que contrariando a literatura sobre o não reconhecimento da importância da formação pedagógica por parte dos professores do ensino superior, registramos que apenas uma pequena parcela dos ingressantes que responderam ao questionário desta pesquisa negou a necessidade de formação para exercer a docência no ensino superior. Da mesma forma, poucos professores ingressantes consideram que o PROFOR da maneira como é organizado contribui para a constituição de sua profissionalidade docente, sendo que a contribuição a que se referem resumiu-se mais à aquisição de competências técnicas para a profissão do que para uma reflexão a respeito da complexidade que envolve a docência na universidade de nossos dias.

De posse dos importantes achados revelados por nossos sujeitos e pela análise documental em relação ao grau de contribuição do PROFOR na constituição da profissionalidade docente dos professores

ingressantes e de institucionalização do Programa, ousamos responder o objetivo maior da pesquisa.

4.2 O PROFOR É UM TERRITÓRIO LEGITIMADO DE FORMAÇÃO PARA A DOCÊNCIA?

Penso que o Profor ainda conta muito mais com a boa vontade dos que tenham algum conhecimento a partilhar do que uma estrutura pedagógica pensada e estruturada. Mas, de qualquer forma, é um **espaço** que deve ser aprimorado por via de incentivos financeiros e estruturação do setor, visto que ele **cumpr**e um **papel importante na formação dos professores novos** que podem buscar nos cursos oferecidos um apoio a algumas de suas necessidades [...] (PI 75 2011, CCE, 10 anos de magistério anterior à UFSC, grifo meu).

Nesta pesquisa, buscamos analisar se o PROFOR é considerado um *território* reconhecido de formação para a docência na Educação Superior pelos professores ingressantes que dele participaram no período 2010-2011, tendo em vista os objetivos do Programa, o aporte legal que o sustenta e o seu tempo de existência na UFSC.

A categoria *Território* apresenta alguns indicadores de legitimação do Programa na Instituição, uma espécie de elementos balizadores para que o Programa chegue à estatura de território de formação para a docência, quais sejam: seu aporte legal e a intensidade de sua institucionalização; e o reconhecimento de seus efeitos sobre os professores ingressantes (beneficiários das ações formativas).

A partir do que conseguimos apreender (e aprender) e perceber em relação aos indicadores de legitimação do Programa na Instituição, com base nos dados documentais e no que nos colocaram nossos sujeitos (com suas subjetividades), constatamos que os professores ingressantes, em sua maioria, não consideraram o PROFOR um território de formação para a docência. O programa foi considerado um espaço com potencialidade para se transformar em lugar de formação para a docência.

Constatamos uma reduzida oferta de cursos de cunho didático-pedagógico no período investigado, ou seja, poucos foram os cursos/seminários/palestras etc. que contribuíram diretamente para a constituição e o desenvolvimento da profissionalidade docente dos

professores investigados. O Programa, portanto, não é percebido pelos professores ingressantes como um território legitimado de formação para a docência, uma vez que possui uma orientação e uma organização ainda bastante tecnicista, que pouco prioriza os aspectos pedagógicos na formação proposta no período investigado.

Trata-se, conseqüentemente, de um espaço de formação pedagógica que ainda contribui pouco para o desenvolvimento da profissionalidade docente dos professores ingressantes, os quais não tomaram para si esse espaço por uma série de limitações, imposições e dificuldades, revelando a não incorporação da importância do Programa na instituição como um todo.

De um modo geral, os professores ingressantes ainda não ocuparam esse espaço de formação pedagógica de forma efetiva, mas pela força da obrigatoriedade de participação no Programa. Assim, não veem suas necessidades formativas atendidas pelo Programa, tanto pelo pouco oferecimento de atividades de cunho pedagógico a que têm acesso, quanto por julgarem não possuir necessidade desse tipo de formação. Os que afirmam desejar tal formação confessaram que não conseguem se dedicar nem às esporádicas oportunidades surgidas por estarem sobrecarregados de trabalho no cotidiano de suas obrigações e não contarem com apoio institucional para considerar esta uma atividade merecedora de constar no rol das prioridades dos espaços institucionais. Por essas e outras razões sobejamente descritas pelos sujeitos da investigação é que o PROFOR não teve sua condição de território para a docência reconhecida pelos professores ingressantes.

Considerando que a formação para a docência pressupõe a existência de conhecimentos específicos que podem auxiliar na melhoria das práticas de ensinar e aprender, próprias de um professor (CUNHA, 2009), observamos que esse potencial de melhoria encontrou dificuldades para se consolidar em um “espaço” acadêmico predominantemente dirigido pela força da racionalidade técnica que, ainda hoje, tem grande influência sobre a profissionalidade docente.

Nossos achados correspondem ao que Cunha (2009) deixava claro em seu trabalho, ou seja: por não terem lugar valorizado legal e institucionalmente, os **espaços de formação pedagógica nas universidades** ainda não se colocam como territórios, uma vez que não são definidos ou reconhecidos no contexto de uma estrutura de poder. No nosso caso, identificamos que o PROFOR ainda não atinge a estatura de um **território de formação para a docência na UFSC**, na medida em que não é reconhecido como prioridade pelas sucessivas

administrações, cumprindo apenas um papel burocrático- formal dentro da estrutura da Pró-reitoria de Graduação, que tem sob sua responsabilidade fazer o acompanhamento das ações de formação exigidas pela legislação que orienta o estágio probatório nas IFES. Ou seja, não é reconhecido como um programa de formação e desenvolvimento da profissionalidade docente dos professores da UFSC, dada a pouca importância ainda atribuída pela comunidade acadêmica aos conhecimentos específicos necessários para o exercício do magistério superior nessa estrutura de poder.

Para Cunha (2009), as políticas internas e a cultura acadêmica nem sempre reconhecem a *legitimidade* das iniciativas de formação do professor universitário nos espaços formais, responsabilizando individualmente o professor por sua formação. Por isso, programas inseridos nesse contexto – como no caso do PROFOR - contribuem pouco para o desenvolvimento da profissionalidade docente dos professores.

Corroboramos com as ideias da mencionada autora ao descartamos a possibilidade da existência de territórios neutros em quaisquer questões, pois que há sempre uma atitude ou uma ação que revela intencionalidades. Nesta perspectiva, atualmente, percebemos um PROFOR voltado para a capacitação de professores para a EaD, ou pelo menos preocupado com a capacitação dos professores ingressantes na utilização das novas tecnologias de comunicação – TICs, uma vez que a maioria das atividades propostas tem sido ocupadas para esse fim.

Considerando a pouca legitimidade ainda atribuída aos conhecimentos específicos para a docência, podemos entender o que diz Sacristán (1998) quando considera a docência uma atividade eminentemente determinada pelo grupo, pois que é exercida num **espaço que molda e pré-determina** o sentido e a direção de suas ações. Desse modo, mesmo diante da possibilidade da contradição, somos moldados pelo espaço ao qual pertencemos por uma dada cultura ou pela força do *habitus* (BOURDIEU, 1983).

Comprovando o reusamento de Cunha (2009), parece estar consolidada a falta de legitimidade da formação para a docência – e, conseqüentemente do PROFOR - nas ações estratégicas da UFSC, e isso é visível quando observamos a tônica do discurso presente nos relatórios de gestão da UFSC. O PROFOR não está assumido como uma política clara de formação docente da instituição.

No que tange à formação continuada, impera um grande investimento por parte da instituição na formação para a pesquisa e

pouco na formação pedagógica ou para a docência. Percebemos, no entanto, pelas respostas dos questionários, que muitos dos professores ingressantes, de diversas áreas do conhecimento e tempo de magistério distinto, discordam da sobrevalorização da pesquisa e de seu *status* de única política institucional de formação dos professores universitários.

Apesar de o PROFOR estar legalmente instituído como um programa de formação pedagógica e de possuir um tempo considerável de existência na universidade, alcança ainda pouco destaque na política institucional, que centra maiores investimentos na formação para a pesquisa, por se tratar de uma dimensão mais institucionalizada e valorizada interna e externamente.

A pouca visibilidade do Programa na instituição é endossada pelo fato do PROFOR não ter sido citado no livro *UFSC 50 anos - Trajetórias e Desafios*, assim como a formação docente não foi uma área contemplada na obra, o que é também algo significativo e sobre o qual se deve refletir. É como se o PROFOR não “existisse” como um programa da UFSC perante a história dos 50 anos de existência da instituição, ou pelo menos não foi visualizado pelos diferentes olhares sobre a UFSC que fizeram parte dessas comemorações e registros. Talvez esta ausência seja emblemática do que a UFSC pensa sobre a atividade de ensino em seu território.

Essas evidências, entre outras, reafirmam a hipótese de que não basta os professores ingressantes atribuírem aos conhecimentos específicos para a docência a sua devida importância, como surpreendentemente a maioria dos respondentes o fez. É necessário que a política interna da instituição e a cultura acadêmica assumam essa importância para que o PROFOR possa contribuir de modo mais consistente com o desenvolvimento da profissionalidade docente dos professores que dele participam, mesmo se tratando de uma “clientela” específica, qual seja os professores em Estágio Probatório, que integram quase que exclusivamente o Programa.

Pensando em novos trabalhos, e tendo como horizonte um percurso para o PROFOR avançar e, quem sabe, chegar à estatura de território de formação para a docência, ousamos elencar algumas estratégias e/ou desafios surgidos da leitura dos dados da presente investigação no sentido da reestruturação do PROFOR, de sua coordenação e gestão, a fim de gradativamente se buscar superar a frágil condição institucional do Programa:

- Articular ações de parceria entre o PROFOR e as coordenações de curso, por conhecerem os problemas dos docentes do seu curso, especificamente os problemas pedagógicos.
- Repensar a matriz orientadora do modelo de formação atual, marcada por uma vertente tecnicista, buscando um modelo de formação que apresente um equilíbrio maior entre o aproveitamento dos conhecimentos pedagógicos que os professores já trazem e aqueles que eles próprios dizem ainda precisar aprender.
- Estabelecer critérios formais para a seleção dos professores ministrantes e, por consequência, mecanismos de viabilidade para que professores aposentados ou mesmo de outras instituições possam ser chamados a atuar no Programa e sejam compensados por essa atividade.
- Elaborar mecanismos institucionais para criar um maior engajamento dos professores da UFSC como um todo com o Programa, procurando traçar coletivamente estratégias para quebrar um pouco a ideia de que o PROFOR é um programa de formação de professores em Estágio Probatório.
- Considerar o perfil dos professores ingressantes na elaboração das estratégias centrais do Programa, realizando um diagnóstico mais consistente das necessidades formativas desses professores para que possam ser valorizadas as experiências e o conhecimento da docência dos professores que ingressam já tendo muitos anos de profissão.
- Delegar a professores-didatas em suas áreas de conhecimento, com produção na área da pedagogia universitária – com vasta experiência de docência no ensino superior - a coordenação efetiva do PROFOR, dando condições para que se formem grupos de professores capazes de assumir tal responsabilidade com dedicação formalmente considerada em seus planos de trabalho para a execução de tal empresa.
- Conhecer outras iniciativas de formação pedagógica existentes nas diferentes universidades, nacionais e internacionais, a fim de compartilhar novos conhecimentos sobre esta área.
- Articular o trabalho entre o PROFOR e as Comissões de Avaliação do docente em Estágio Probatório, iniciativa que talvez possa contribuir para a consolidação de uma política de formação docente mais coerente e orgânica com as reais necessidades dos professores nessa condição.

Finalmente, embora o PROFOR seja um programa de formação continuada, não o percebemos como parte integrante de um projeto institucional da UFSC comprometido com o desenvolvimento da profissionalidade docente de seus professores. Assim, diante do que pudemos apreender a partir do que nos relataram nossos sujeitos, somadas às impressões mais informais relativas ao Programa, constatamos que o PROFOR representa uma ação acanhada, ainda bastante isolada e pouco orgânica em termos de estratégia de desenvolvimento dos aspectos relacionados à formação pedagógica de desenvolvimento profissional no interior da universidade, servindo mais fortemente para cumprir formalidades relativas à legislação que normatiza o Estágio Probatório. E, em virtude do seu caráter de obrigatoriedade, talvez percamos muito em relação à essência do que poderia ser um programa de excelência de formação continuada.

O fato é que o PROFOR não foi criado por iniciativa ou por necessidade dos professores da instituição. Por isso parece encontrar, ainda hoje, dificuldades e limitações difíceis de serem superadas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A dimensão e a complexidade que envolve a tarefa de compreender o papel de um programa de formação continuada inserido em uma instituição federal de educação superior nos exigiram refletir sobre o papel da universidade e do professor no contexto da formação no próprio território do trabalho docente. No caso do PROFOR, dentro do que nosso recorte de análise nos permitiu apreender, pudemos detectar algumas especificidades em relação ao seu papel na constituição da profissionalidade docente dos professores ingressantes da UFSC.

Frente à necessidade de desenvolver a profissionalidade docente de profissionais detentores de outras profissões quando estes assumem o magistério superior, é urgente que se instalem iniciativas pessoais e institucionais nessa direção, pois é no contexto de redefinição da Universidade e de reconceitualização da docência universitária que emergem ações de atualização pedagógico-didáticas para os professores universitários nos cenários nacional e internacional (RAMOS, 2010).

Tomar o PROFOR como objeto de estudo foi um grande desafio e uma espécie de (re)construção da história da formação docente na instituição. Neste percurso, nos deparamos com relatos que se misturaram à própria história da UFSC. Ao focalizarmos a origem do

PROFOR, e mesmo a trajetória dos programas de formação que se fizeram presentes na UFSC, percebemos que não existe uma política de formação docente contínua e consolidada na instituição. E esta é uma situação preocupante se considerarmos os desafios que a universidade precisa enfrentar quanto à formação de um número crescente de estudantes, que cada vez mais chegam ao ensino superior com graves defasagens no domínio dos conteúdos básicos e mesmo de repertórios que os autorizem a se dizer adultos. Por outro lado, em relação à comunidade docente, que assume uma carga de trabalho também cada dia mais exaustiva, imposta por forças que lhes escapam do controle, urge a criação de espaços institucionais em que possa ressignificar suas práticas e fazeres cotidianos. Tais iniciativas são, portanto, desafios a serem considerados nas ações de gestão acadêmica, amparadas por políticas sólidas de formação continuada e de cuidado com as condições de trabalho dos professores.

Em concordância com Nóvoa (1995), é preciso conceber a formação de professores da educação superior também como um *continuum*, a partir de políticas que tenham continuidade, com ações direcionadas para as necessidades desses profissionais. Essa formação, entendida como importante elemento de mudança das práticas pedagógicas, se daria ao longo da carreira e não apenas para responder às demandas mais imediatas das reformas que pretendem colocar grandes contingentes de estudantes historicamente excluídos do ensino superior nas universidades; nem para responder às cada vez mais exigentes e frequentes avaliações oficiais; ou mesmo para preencher eventuais lacunas deixadas pela formação inicial.

A docência no nível superior exige do professor mais do que o domínio de sua área específica de atuação. Já está fartamente documentado pelos estudos da área da Pedagogia Universitária, dentre outros, que há um corpo de conhecimentos relacionados à educação e à pedagogia de que os professores universitários precisam se apropriar. É comprovado também, no entanto, que esse é o ponto nevrálgico da questão. É nesse aspecto da formação docente que se encontram as maiores carências entre os professores da educação superior, ou porque nunca tiveram oportunidade de obter tais conhecimentos, ou porque nem eles nem o sistema que os abriga e emprega reconhecem sua importância para o desenvolvimento da profissionalidade docente dos professores neste nível de educação (PIMENTA, 2008).

Considerando que o maior objetivo da docência é a formação e a aprendizagem dos alunos, o docente precisa ter clareza sobre o que

significa aprender, e como aprender de modo significativo. A docência universitária vai além da mera transmissão de conhecimentos e do uso de técnicas e recursos pedagógicos renovados continuamente. A ação pedagógica no contexto educativo do ensino superior consolida-se por meio dos **compromissos** assumidos pela instituição e pelos docentes na construção permanente do saber.

Se alguns professores ingressantes, como mostrou nossa pesquisa, ainda se regulam pela crença do senso comum de que para ser um bom professor é suficiente conhecer bem a matéria que irá lecionar, é porque há também uma velada intenção das instituições de não investir em formação docente com vista à melhoria e inovação no ensino, como se isso fora perda de tempo e de recursos, já que “para ensinar, o professor não precisa mais do que alguma dedicação e pendores naturais”. Assim, justifica-se a multiplicação de espaços de formação de excelência para a atividade de investigação - mestrados e doutorados – hoje muitos pós-doutorados também, e a relativa ausência de programas institucionais de formação para a docência na instituição, ou seja, o PROFOR/UFSC ainda não se tornou um lugar de discussões e superações de tais crenças.

Percebemos que o fato de os professores ingressantes, em sua maioria, reconhecerem a importância da formação pedagógica, alguns mais intensamente do que outros, tal consciência não tem sido suficiente para motivá-los a se envolver de maneira mais efetiva com o Programa. Ou seria a forma de organização e a natureza mesma do próprio programa que os expulsam? Fica a pergunta para novos estudos.

Como esse estudo evidenciou, há, certamente, fatores já detectados que acabam desestimulando o envolvimento desses professores com o Programa e comprometendo o desenvolvimento de sua profissionalidade docente. Um deles pode ser o caráter de obrigatoriedade que tem o PROFOR. Isto é gerador de resistência ao Programa, como enfatizou grande parte dos sujeitos da presente investigação. Temos claro que acima de qualquer motivação intrínseca de participar de atividades de formação pedagógica, funciona como “estímulo à participação” (grifos nossos) a obrigatoriedade de os professores em Estágio Probatório cumprirem um tanto de horas em atividades do PROFOR. Surge então a questão: como motivar para uma participação voluntária, fruto de necessidades reconhecidas pelos próprios docentes?

Esse parece ser um dos maiores desafios que a coordenação do Programa precisa enfrentar, considerando que, por ser obrigatório para

os ingressantes e não uma atividade destinada a todos os professores em busca de melhores condições de bem desenvolver a atividade de ensino, numa ação que os professores poderiam realmente adotar por vontade própria de desenvolver a carreira docente, a proposta do PROFOR não tem funcionado na prática como um território de aprendizagem significativa, nem tem provocado mudanças e inovações consistentes na prática docente da universidade com um todo.

Entendemos que a constituição da profissionalidade docente não é função exclusiva de um programa de formação continuada, uma vez que ao longo de sua carreira docente o professor incorpora elementos que o vão constituindo como profissional. Do mesmo modo, apenas participar de cursos de formação não garante o desenvolvimento da profissionalidade docente em toda sua complexidade. A essa formação estariam atreladas questões referentes a vários aspectos da trajetória desses professores, como por exemplo: aos formatos dos programas de formação propostos; à continuidade das iniciativas de formação nas instituições de ensino; às experiências vividas como positivas e enriquecedoras; ao grau de envolvimento do professor com sua atuação docente; à abertura para o compartilhamento de experiências e reflexões sobre questões relacionadas ao exercício docente, entre outras que pudemos analisar nas respostas dos sujeitos às questões sobre este ponto.

Um programa bem estruturado de formação pedagógica poderia, então, ser um *lugar* – talvez já um *território* - para refletir sobre essas questões. Isso pode mais facilmente acontecer se esses programas de formação pedagógica estiverem inseridos em um projeto institucional mais amplo.

Resta-nos, finalmente, tentar delinear as bases estruturais de um programa de formação pedagógica que auxilie os professores, não somente aqueles considerados “ingressantes”, a desenvolver sua profissionalidade docente.

Para Castanho (2007), os cursos para a capacitação dos professores de ensino superior devem iniciar, entre outras possibilidades, com cursos pequenos (minicursos) e que se estendam para cursos com maior duração, conforme o grau de motivação dos professores para a discussão das questões pedagógicas.

Salientamos que algumas das constatações do estudo de Bazzo (2007) sobre a constituição da profissionalidade docente de professores

da UFSC³³ se fizeram novamente presente em nossa pesquisa, tais como: i) os professores ingressantes gostariam de participar de modo mais sistemático em atividades mais orgânicas e permanentes com professores formadores que os motivassem quanto à atividade de docência; ii) há necessidade de maior participação de professores *seniores* nos cursos do PROFOR; iii) é importante que haja organicidade entre as disciplinas oferecidas; iv) deve-se considerar a intensificação do trabalho docente, que tem sido uma constante nos tempos atuais, quando da elaboração e implantação de processos coletivos e solidários de formação; e v) evitar processos de formação que se apoiem em modelos tecnicistas e pragmáticos.

Verificamos, no entanto, que uma constatação apontada por Bazzo (2007) - e que se refere ao grau de importância atribuído ao desenvolvimento da profissionalidade docente - sofreu alguma modificação, ou seja, parece ter aumentado a percepção de que é necessário ter formação para a docência, ao menos entre os professores ingressantes e para os coordenadores entrevistados para esta pesquisa. A maior parte deles reconheceu que necessita de formação pedagógica. Consequentemente, defendem como importante na UFSC uma política de formação que contemple melhor os conhecimentos da área da educação, visando a contribuir para o desenvolvimento da profissionalidade docente de todos os professores.

A intencionalidade de receber e oferecer formação pedagógica e o reconhecimento da importância dessas iniciativas pelos professores ingressantes e pelos coordenadores das sucessivas edições do PROFOR, no entanto, ainda não conseguiu fazer o Programa mudar no sentido de contribuir de forma mais consistente para o desenvolvimento da profissionalidade docente dos referidos professores ingressantes, muito menos dos demais professores da UFSC. E também não significou um maior engajamento desses professores – quiçá de outros que não se encontram mais em Estágio Probatório – com o Programa. Acreditamos que isso poderá acontecer à medida que o PROFOR consiga introduzir em seus programas de cursos e/ou projetos de formação continuada, com os mais diversificados formatos, conhecimentos específicos da docência, amparados por políticas institucionais internas e externas, as quais, paulatinamente, irão mudando a cultura acadêmica em relação a tais investimentos.

³³ Dentre outras iniciativas de formação estudadas em sua tese, a autora analisou as edições 2005-2006 do PROFOR.

Desse modo, o grau de institucionalização do Programa na UFSC entraria em linha ascendente, momento em que os professores ingressantes teriam mais condições de ocupar esse espaço potencial denominado PROFOR de forma mais efetiva, para transformá-lo em um *lugar* de formação e, posteriormente, em *território* para a docência (CUNHA, 2009), ao legitimarem o Programa como uma iniciativa de elevado potencial formativo. Sem perder de vista que, conforme nos adverte Cunha (2009), o reconhecimento da importância dos conhecimentos específicos da docência no contexto do ensino superior se faz de modo gradual e que “A ocupação de um território se dá no confronto entre forças” (CUNHA, 2009, p. 120).

Se concebermos o PROFOR como um espaço no qual os professores universitários das mais diversas áreas do conhecimento e com tempo de carreira distinto tenham a possibilidade e as condições para discutir coletivamente e de forma abrangente suas preocupações e acertos sobre o ensino, perceberemos o valor que esse Programa poderá ter (e tem) para a UFSC. Nesse contexto, cabe à universidade o compromisso de investir na formação pedagógica de seus docentes, como uma espécie de resgate do que foi negligenciado até o presente momento.

REFERÊNCIAS

AMANTE, Maria João. A formação pedagógica dos docentes do Ensino Superior. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 2(1), 1999. Disponível em: <<http://www3.uva.es/aufop/publica/actas/ix/18-amante.pdf>>. Acesso em: 27 set. 2011.

AZZI, Sandra. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

BARDIN, L. Análise de Conteúdo. Lisboa/Portugal: Edições 70, 1977.

BAZZO, Vera Lúcia. As consequências do processo de reestruturação do Estado brasileiro sobre a formação dos professores da educação básica: algumas reflexões In: PERONI, Vera Maria Vidal; BAZZO, V. L.; PEGORARO, L. (Org.) Dilemas da educação brasileira em tempos de globalização neoliberal: entre o público e o privado. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.

_____. *Constituição da profissionalidade docente na educação superior: desafios e possibilidades*. Tese (Doutorado). PPGEdU/UFRGS, 2007. 269f.

_____. Aprendendo a ser docente na educação superior: refletindo sobre representações de professores da UFSC. In: SILVA E SILVA, M. da (Org). *Pedagogia universitária em Santa Catarina: profissionalização docente e práticas na educação superior*. Florianópolis: DIOESC, 2012.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari K. *Investigação qualitativa em educação*. Porto Portugal: Porto Editora, LDA, 1994.

BOLZAN, Dóris P. V. *Formação de professores*. Compartilhando e reconstruindo conhecimentos. Porto Alegre: Mediação, 2002.

_____. ; ISAIA, Silvia Maria A. Construção da profissão docente/professoralidade em debate: desafios para a educação superior.

In: CUNHA, Maria I. da (Org). *Reflexões e prática em Pedagogia Universitária*. São Paulo: Papirus, 2007.

_____. *Pedagogia universitária e processos formativos: a construção do conhecimento pedagógico compartilhado. Trajetórias e processos de ensinar e aprender: didática e formação de professores - XIV ENDIPE*, 2008. Disponível em:

<<http://w3.ufsm.br/gtforma/estagio1/6bd9982dc814272dbbedbdac75bd96ed.pdf>>. Acesso em: 01 set. 2011.

BOLZAN, Doris P. V.; ISAIA, Silvia Maria A. *Pedagogia universitária e aprendizagem docente: tensões e novos sentidos da professoralidade*. VII SEMINÁRIO REDESTRADO – NUEVAS REGULACIONES EM AMÉRICA LATINA. Buenos Aires, julho/2008.

BORDAS, Méron Campos. Formação de professores do ensino superior: aprendizagens da experiência. Texto apresentado na *Reunião anual da ANPEd*, 2005 (mimeo).

BORGES, C.; TARDIF, Maurice. Apresentação. *Educação e Sociedade*. Dossiê: Os saberes dos docentes e sua formação. Campinas, SP: Cedes, n. 74, Ano XXII, abr, p. 11-26, 2001.

BOURDIEU, Pierre. O esboço de uma teoria da prática. In: Ortiz, Renato (Org.). *Pierre Bourdieu: sociologia*. (pp.46-81) São Paulo: Ática, 1983.

_____. *Coisas ditas*. São Paulo: Brasiliense, 2004. p. 126-133.

BROILO, Cecilia Luiza. *(Con)formando o trabalho docente: a ação pedagógica na universidade*. Porto Alegre: UFRGS, 2004. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2004.

CASSIANI, Suzani ; COSTA, Adriana da. Alguns limites no trabalho com professores universitários: enfocando o programa PROFOR – UFSC. In: CASSIANI, Suzani *et al* (Orgs). *Lugares, sujeitos e conhecimentos: a prática docente universitária*. Florianópolis: Ed. Da UFSC, 2008.

CASTANHO, M. E. Pesquisa Em Pedagogia Universitária. In: CUNHA, M. I. (Org). *Reflexões e prática em Pedagogia Universitária*. São Paulo: Papyrus, 2007.

CASTRO JÚNIOR, R. de. *Educação Superior: os saberes pedagógicos do bacharel docente*. Brasília, UnB, 2008. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, 2008. 136f.

CONTRERAS, José. *Autonomia de professores*. São Paulo: Cortez, 2002.

CORDEIRO, T. S. C. A aula universitária, espaço de múltiplas relações, interações, influências e referências. In: CUNHA, M. I. (Org). *Reflexões e prática em Pedagogia Universitária*. São Paulo: Papyrus, 2007.

CUNHA, Luiz Antônio. Desenvolvimento desigual e combinado no Ensino Superior - Estado e mercado. *Educação e Sociedade*, Campinas, v.25, n.88, p.795-817, Especial - out. 2004.

CUNHA, Maria Isabel da. *Inovações pedagógicas e a reconfiguração de saberes no ensinar e no aprender na universidade*. VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais. CES, Universidade de Coimbra. Portugal, 2004. Disponível em: <<http://www.ces.uc.pt/lab2004/pdfs/MariaIsabelCunha.pdf>>. Acesso em 23 set. 2011.

_____. (Org.) *Formatos avaliativos e concepção de docência*. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2005.

_____. Verbetes. In: MOROSINI, Marília Costa. (Org). *Enciclopédia de Pedagogia Universitária: glossário vol. 2*. Brasília: Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. 610 p.

_____. (Org). *Reflexões e prática em Pedagogia Universitária*. São Paulo: Papyrus, 2007.

_____. Trajetórias e lugares da formação do docente da educação superior: do compromisso individual à responsabilidade institucional, In: *ANAIS DA 32ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED*, Caxambu/MG,

2009. Disponível em:

<<http://www.facec.edu.br/seer/index.php/formacaodeprofessores/article/viewFile/21/67>>. Acesso em: 22 set. 2011.

_____. Indissociabilidade entre ensino e pesquisa: a qualidade da graduação em tempos de democratização. *Perspectiva*. Revista do Centro de Ciências da Educação. (2011). Florianópolis: Editora UFSC.

DONATO, M. E. Inovações na formação de docentes universitários: a experiência das ciências veterinárias. In: CUNHA, Maria Isabel da. (Org). *Reflexões e prática em Pedagogia Universitária*. São Paulo: Papirus, 2007.

DOURADO, L. F. O público e o privado na agenda educacional brasileira. In: AGUIAR, M.A.; FERREIRA, N. S. C. (Orgs). *Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos*. São Paulo: Cortez, 2002.

FEIXAS, M. *El desarrollo profesional del profesor universitario como docente*. 2002.

GAUTHIER, C. *et al. Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. 2 ed. Ijuí: Ed. Ijuí, 2006.

GIL, Antonio Carlos. *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. 2ª ed. São Paulo: Atlas, 1989.

GIMENO SACRISTÁN, J. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. *Profissão professor*. 2 ed. Porto: Porto, 1995.

GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ-GÓMEZ, A. I. *Compreender e transformar o ensino*. 4 ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

GORZ, A. *O imaterial: conhecimento, valor e capital*. São Paulo: Annablume, 2005.

ISAIA, Silvia Maria A. Professor universitário no contexto de suas trajetórias. In: MOROSINI, Marília Costa (Org). *Professor do Ensino*

Superior: identidade, docência e formação. BRASÍLIA: Plano, 2001.

_____. Professor do ensino superior: tramas na tessitura. In: MOROSINI, Marília Costa. (Org) *Enciclopédia de pedagogia universitária.* Porto Alegre: FAPREGS/RIES, 2003.

_____. Verbetes. In: MOROSINI, Marília Costa. (Org). *Enciclopédia de Pedagogia Universitária: glossário vol. 2.* Brasília: Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. 610 p.

_____. Aprendizagem docente como Articuladora da Formação e do Desenvolvimento Profissional dos Professores da Educação Superior. In: ENGERS, Maria E. A; MOROSINI, Marília C. (Orgs). *Pedagogia Universitária e Aprendizagem.* Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.

ISAIA, Silvia Maria A; BOLZAN, Dóris P. V. (Orgs). *Pedagogia universitária e desenvolvimento profissional.* Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009.

LAFFIN, Marcos. A formação continuada do professor do ensino superior e a constituição do tornar-se professor. In: CASSIANI, Suzani *et al* (Orgs). *Lugares, sujeitos e conhecimentos: a prática docente universitária.* Florianópolis: Ed. Da UFSC, 2008.

LEITE, D. B. C. *et al.* Formação docente na universidade pós-moderna. *Heuresis Revista Electrónica de Investigación Curricular y Educativa*, v. 1, n. 2, Universidad Complutense, Madrid, España, 1998.

LEITE, C.; RAMOS, Kátia. Docência universitária: análise de uma experiência de formação na Universidade do Porto. In: CUNHA, M. I. (Org). *Reflexões e prática em Pedagogia Universitária.* São Paulo: Papirus, 2007.

LIBÂNIO, José Carlos. *Pedagogia e pedagogos, para quê?* São Paulo: Cortez, 1998.

_____. Produção de saberes na escola: suspeitas e apostas. In: CANDAU, V. M. (Org.). *Didática, currículo e saberes escolares.* Rio de Janeiro: DP & A, 2000.

_____. Ainda as perguntas: o que é pedagogia, quem é o pedagogo, o que deve ser o curso de Pedagogia” IN: PIMENTA, S. G. (Org.) *Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas*. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. *Pedagogia e pedagogos, para quê?* São Paulo: Cortez, 2005.

LUCARELLI, Elisa (org.). *El asesor pedagógico en la universidad: de la teoría pedagógica a la práctica en la formación*. Buenos Aires: Paidós, 2000.

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

MASETTO, M. T. (Org.) *Docência na universidade*. Campinas-SP: Papyrus, 1998.

MAUÉS, Olgaíses C. *A política de educação superior para a formação e o trabalho docente: a nova regulação educacional*. 2008. Disponível em:
<<http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/trabalhos/GT11-2988--Int.pdf>>. Acesso em: 07 nov 2012.

MELO, M. M. O. M. Repercussões do conhecimento didático sobre a formação de professores universitários em curso de atualização docente. In: CUNHA, Maria Isabel da. (Org). *Reflexões e prática em Pedagogia Universitária*. São Paulo: Papyrus, 2007.

MOROSINI, Marília Costa. Docência Universitária e os desafios da realidade nacional. In: *Professor do Ensino Superior – Identidade, docência e formação*. Brasília: Inep/MEC, 2000. p. 11-20.

MOROSINI, Marília Costa. (Org). *Enciclopédia de Pedagogia Universitária: glossário vol. 2*. Brasília: Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. 610 p.

MOROSINI, Marília Costa; MOROSINI, Lúcio. Pedagogia Universitária: entre a convergência e a divergência na busca do alomorfismo UNIrevista - Vol. 1, n. 2: abril 2006.

NÓVOA, António. *Os professores e a sua formação*. 2 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

_____. *Professores: imagens do futuro presente*. Lisboa: EDUCA, 2009.

OLIVEIRA, M. M. *Como fazer pesquisa qualitativa*. Petrópolis, Vozes, 2007.

PACHANE, G. G. *A Importância da Formação Pedagógica para o Professor Universitário: a experiência da Unicamp*. 2003. 255f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas.

_____. Políticas de formação pedagógica do professor universitário: reflexões a partir de uma experiência, In: *Anais da 27ª Reunião Anual da ANPED*, Caxambu/MG, 2004.

PEREZ GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Coord). *Os professores e a sua formação*. 2 ed. Lisboa-Portugal: Publicações Dom Quixote Ltda, 1995.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Lea das Graças C. *Docência no ensino superior*. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido. *Docência no ensino superior*. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 521-539, set./dez. 2005.

_____; GHEDIN, Evandro. (Org). *Professor reflexivo no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. *Saberes pedagógicos e atividade docente*. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

POPKEWITZ, T. S. profissionalização e formação de professores: algumas notas sobre sua história, ideologia e potencial. In: NÓVOA, António. (coord.). *Os professores e sua formação*. Portugal: Dom Quixote, 1992.

RAMALHO, B.; NUÑEZ, I., GAUTHIER, C. *Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios*. Porto Alegre: Sulinas, 2003.

RAMOS, K. M. da C. *Reconfigurar a profissionalidade docente universitária: um olhar sobre ações pedagógico-didática*. Porto: U. Porto Editorial, 2010.

ROLDÃO, M. C. Profissionalidade docente em análise: especificidades dos ensinos superior e não superior. *Nuances: estudos sobre educação*, Presidente Prudente, ano XI, v. 12, n. 13, jan/dez, 2005.

ROLDÃO, M. C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 94-103, 2007.

_____. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. 4 ed. Cortez, São Paulo, 1997.

_____. *A universidade no século XXI*. São Paulo: Cortez, 2005.

SANTOS, S. M. B. *Docência Universitária na Era da Imprevisibilidade: dilemas e possibilidades*. São Luís/ MA: EDUFMA, 2010. Disponível em:

<[http://books.google.com.br/books?id=mHO0Itenq1cC&printsec=frontover&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false](http://books.google.com.br/books?id=mHO0Itenq1cC&printsec=frontcover&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false)>.

Acesso em: 12 ag. 2011.

SGUISSARDI, V. Universidade no Brasil: dos modelos clássicos aos modelos de ocasião? In: MOROSINI (Org). *A universidade no Brasil: concepções e modelos*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

SILVA E SILVA, Maria da Glória. *Assistência pedagógica aos docentes: uma contribuição para a inovação na universidade?*

Florianópolis, UFSC, 2011. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. Profor – Programa de Formação Pedagógica para Professores da UFSC. Pró-Reitoria de Ensino de Graduação. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis: UFSC, 2002.

_____. *Relatório de gestão 2003 UFSC*. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis: UFSC, 2004.

_____. *Relatório de gestão 2004 UFSC*. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis: UFSC, 2005.

_____. *Relatório de gestão 2005 UFSC*. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis: UFSC, 2006.

_____. *Relatório de gestão 2006 UFSC*. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis: UFSC, 2007.

_____. *Relatório de gestão 2007 UFSC*. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis: UFSC, 2008.

_____. *Relatório de gestão 2008 UFSC*. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis: UFSC, 2009.

_____. *Relatório de gestão 2009 UFSC*. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis: UFSC, 2010.

_____. *Plano de Desenvolvimento Institucional 2010 a 2014*. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis: UFSC, 2010.

_____. *Relatório de gestão 2010 UFSC*. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis: UFSC, 2011. Acesso em: 16 out. 2011.

_____. *Relatório de Atividades 2011* – Pró-Reitoria de Ensino de Graduação. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis: UFSC, 2012a.

_____. *ESTATUTO*. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis: UFSC, 2012b. Disponível em: <<http://legislacao.paginas.ufsc.br/files/2012/ESTATUTO-revisado-18-01-2012>>. Acesso em: 11 jun. 2012.

VIEIRA PINTO, A. *Ciência e existência*. 3 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

ZABALA, A. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

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

_____. Novos Enfoques para a Didática Universitária Actual. *Perspectiva*. Revista do Centro de Ciências da Educação. (2011). Florianópolis: Editora UFSC.

ZEICHNER, K. *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa, 1992.

WEINGARTNER, T. *Construção de conhecimentos pedagógicos compartilhados na RADEP virtual: novas modalidades de aprender na Educação Superior*. Santa Maria, UFSM, 2005. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2005.

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) I

Ilmo(a) Professor(a)

Estamos desenvolvendo uma pesquisa intitulada “**O PROFOR/UFSC como território de formação docente**” buscando analisar que medida o PROFOR é considerado pelos professores ingressantes que dele participaram no período 2007-2011 um *território* legitimado de formação para a docência na Educação Superior. Pretendemos refletir sobre a contribuição dos programas de formação pedagógica das universidades em relação ao desenvolvimento dos saberes pedagógicos que envolvem a profissão docente, para, quem sabe, poder contribuir na elaboração de propostas alternativas para este tipo de Programa nas Universidades.

A pesquisa apresenta uma metodologia qualitativa, composta de um questionário *online* endereçado aos professores ingressantes da UFSC que participaram do PROFOR no período 2007-2011, de entrevistas com os professores que coordenaram o PROFOR durante o período investigado e de análise documental.

A sua participação é muito importante, para isso solicitamos a sua autorização, abaixo assinada, para publicação parcial ou total de suas respostas ao questionário *online*. Sua identidade permanecerá em anonimato e as informações coletadas serão utilizadas apenas para fins deste estudo e suas decorrências. Você poderá retirar-se do estudo a qualquer momento, sem nenhuma penalização, e terá suas dúvidas esclarecidas antes e durante a pesquisa.

Desde já agradecemos a sua colaboração e nos colocamos à disposição para qualquer esclarecimento.

Declaração dos participantes da pesquisa

Eu, _____,
declaro que fui esclarecido(a) sobre as justificativas e os objetivos da
dissertação intitulada “**O PROFOR/UFSC como território de
formação docente**” de forma clara e detalhada e que concordo com a
publicação parcial ou total de minhas respostas ao questionário *online*
para fins deste estudo, com a garantia do sigilo de minha identidade.

Data: ____/____/2012.

.....
Assinatura Participante

.....
Assinatura Pesquisador

APÊNDICE B – Questionário dos professores ingressantes

Data:

Local:

Identificação:

Nome:

E-mail e telefone para contato:

Sexo:

Natural de:

Formação:

Graduação:

Instituição:

Ano:

Pós-Graduação - Mestrado:

Instituição:

Ano:

Pós-Graduação - Doutorado:

Instituição:

Ano:

Pós-Doc:

Instituição:

Ano:

Experiência Profissional:

Tempo de magistério anterior à UFSC:

Nível de Ensino:

Instituição:

Outra atividade profissional:

Tempo de profissão:

Importante!

Para responder as questões fechadas presentes neste questionário, você deve utilizar a numeração por ordem crescente de importância, considerando 5 o mais importante.

Sobre trabalho docente:

1. Por que escolheu ser professor universitário? Numere por ordem de importância.

- () Porque me atraíam o salário e a carreira.
- () Porque buscava um emprego estável.
- () Porque queria trabalhar com pesquisa.
- () Porque desejava ensinar e formar pessoas.
- () Porque ansiava por maior autonomia profissional.

2. Identifique, numerando por ordem de prioridade (sendo o 5 o mais importante), na lista abaixo, as maiores dificuldades na realização de seu trabalho docente:

Com a seleção, organização dos conteúdos e elaboração de materiais didáticos.

Com a elaboração e a execução do Plano de Ensino.

Com a avaliação da aprendizagem (articulação entre objetivos de ensino e avaliação da aprendizagem).

Com o manejo de classe (relacionamento professor-aluno e aluno-aluno).

Com o domínio do conteúdo da disciplina.

3. Você sente alguma necessidade de formação para o exercício da docência? Em que momento isso aparece? Justifique sua resposta.

4. Considere a afirmação: “Na universidade, hoje, o trabalho do professor é fundamentalmente identificado com sua atividade de pesquisa”. Você concorda com ela? Justifique sua resposta.

Na UFSC existe um Programa de Formação Continuada para Professores em Estágio Probatório denominado PROFOR. Sobre este programa, responda:

5. De acordo com Sacristán (1995), e com outros autores expressivos na área, a **profissionalidade docente** é entendida como “[...] a afirmação do que é específico na ação docente. Isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor” (SACRISTÁN, 1995, p. 65). A partir desta concepção, você reconhece o PROFOR da UFSC como um programa capaz de contribuir para a constituição de sua profissionalidade docente? Justifique sua resposta.

6. Quais eram/são suas expectativas de formação em relação ao PROFOR? Numere por ordem de importância. (Lembre que 5 é o mais importante.)

Adquirir e/ou atualizar conhecimentos específicos referentes à minha área de atuação.

Compartilhar dificuldades e/ou soluções inovadoras na prática docente desenvolvidas por mim e pelos colegas.

Adquirir e/ou atualizar conhecimentos referentes ao uso das novas tecnologias no ensino.

Adquirir e/ou atualizar conhecimentos referentes ao exercício docente (organização da aula universitária: a didática, a avaliação, o processo de ensino-aprendizagem, etc).

Conhecer as pesquisas e os estudos desenvolvidos pelos colegas.

7. De que atividades do PROFOR você participou e quando (ano)? Nessas atividades, que aspectos positivos e/ou negativos você destacaria? Justifique sua resposta.

8. Estudos sobre Pedagogia Universitária vêm discutindo o que seriam programas de formação pedagógica de elevado potencial formativo para os docentes da Educação Superior. Entre as sugestões propostas para se atingir uma formação compartilhada entre os professores universitários destacam-se: i) instauração de processos autônomos e coletivos, institucionalmente apoiados, envolvendo fóruns de reflexão sobre práticas docentes; ii) utilização de meios tecnológicos para a troca de informações e experiências de ensino pesquisa e extensão; iii) oficinas didático-pedagógicas para a socialização da reflexão sobre dificuldades encontradas no exercício da docência e também para a troca de experiências de inovações no processo de formação dos estudantes. Para você, o PROFOR encontra-se próximo a essa proposta formativa? Justifique sua resposta.

9. Uma mudança necessária à constituição da profissionalidade docente dos professores universitários é a passagem de “especialista da disciplina” para “didata da disciplina” (ZABALZA, 2004, p. 128), o que supõe um trabalho conjunto entre professores ingressantes e professores didatas. Pense nos ministrantes das atividades do PROFOR de que você participou. Você os consideraria *professores didatas*, no sentido que nos coloca Bazzo (2007, p. 182): “[...] aqueles que, além de dominar os conteúdos de suas disciplinas específicas, têm preocupações com os processos de ensino e aprendizagem (ou seja, com a formação de novos profissionais) em sua área de conhecimento”. Justifique sua resposta.

10. Você já participou de algum outro curso de formação pedagógica, além do PROFOR? Se sua resposta foi positiva, fale um pouco sobre essa experiência.

APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) II

Imo(a) Professor(a)

Estamos desenvolvendo uma pesquisa intitulada “**O PROFOR/UFSC como território de formação docente**” buscando analisar que medida o PROFOR/UFSC é considerado pelos professores ingressantes que dele participaram no período 2007-2011 um *território* legitimado de formação para a docência na Educação Superior. Pretendemos refletir sobre a contribuição dos programas de formação pedagógica das universidades em relação ao desenvolvimento dos saberes pedagógicos que envolvem a profissão docente, para, quem sabe, poder contribuir na elaboração de propostas alternativas para este tipo de Programa nas Universidades.

A pesquisa apresenta uma metodologia qualitativa com características de estudo de caso. Faremos inicialmente um estudo dos documentos relacionados aos programas em tele (análise documental) e em seguida, para a coleta de dados empíricos, utilizaremos um questionário *online* endereçado aos professores ingressantes da UFSC que participaram do PROFOR no período 2007-2011. Além disso, se obtivermos sua concordância, realizaremos uma entrevista com cada um dos professores que coordenaram o PROFOR durante o período investigado.

A sua participação, portanto, é muito importante para o desenvolvimento desta investigação. Assim, solicitamos sua aquiescência, abaixo assinada, no sentido de participar de entrevista gravada e posteriormente transcrita, e para a publicação dos resultados obtidos. Sua identidade permanecerá em anonimato e as informações coletadas serão utilizadas apenas para fins deste estudo e suas decorrências. Você poderá retirar-se do estudo a qualquer momento, sem nenhuma penalização, e terá suas dúvidas esclarecidas antes e durante a pesquisa.

Desde já agradecemos a sua colaboração e nos colocamos à disposição para qualquer esclarecimento.

Declaração dos participantes da pesquisa

Eu, _____,
declaro que fui esclarecido(a) sobre as justificativas e os objetivos da
dissertação de mestrado intitulada “**O PROFOR/UFSC como
território de formação docente**” de forma clara e detalhada e que
concordo em participar da entrevista com a pesquisadora Adriana
Novelli. Outrossim, autorizo a publicação parcial ou total de meu
depoimento para fins deste estudo, com a garantia do sigilo de minha
identidade.

Data: ____/____/2012.

.....
Assinatura Participante

.....
Assinatura Pesquisador

APÊNDICE D – Roteiro de Entrevista

1. Durante o período em que o(a) Sr/Sra coordenou o PROFOR, qual era o objetivo principal daquele programa?
2. Na sua visão, é importante que a UFSC sustente uma política de formação continuada para seus docentes?
3. O Sr/Sra diria que o PROFOR é considerado pela UFSC um programa institucional de formação docente? Justifique sua resposta.
4. Na perspectiva de Saviani (2005), uma concepção pedagógica ou ideia pedagógica é entendida como a maneira pela qual a educação é compreendida, teorizada e praticada. Você poderia indicar que concepção pedagógica orientou as ações do PROFOR no período em que foi coordenador desse programa?
5. De acordo com Sacristán (1995), e com outros autores expressivos na área, a **profissionalidade docente** é entendida como “[...] a afirmação do que é específico na ação docente. Isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor” (SACRISTÁN, 1995, p. 65). A partir desta concepção, você reconhece o PROFOR da UFSC como um programa capaz de contribuir para a constituição da profissionalidade docente do professor ingressante? Justifique sua resposta.
6. Em sua visão, que necessidades formativas os docentes ingressantes da UFSC apresentam? Fale um pouco sobre o perfil desses professores.
7. Quais as principais dificuldades ou limitações na organização dos cursos do PROFOR encontradas por você ao assumir a função de coordenador? Dadas essas dificuldades, o que você não conseguiu concretizar em relação ao PROFOR e que teria sido importante, segundo sua compreensão do programa?
8. No período em que o Sr./Sra. coordenou o PROFOR, realizou algum tipo de avaliação sobre o programa com os professores ingressantes que

dele participaram? Se sim, como leu seus resultados e o que fez com tais informações?

9. Pela análise documental que já fizemos em relação ao PROFOR (análise das atividades ofertadas por este programa no período de 2007-2011, das avaliações de alguns dos cursos realizados pelos professores que participaram do programa em questão e das respostas de alguns dos questionários *online* desta pesquisa), é possível destacar os seguintes aspectos: houve sempre elevada oferta de atividades de caráter mais prático e instrumental, privilegiando o formato de oficinas; foram poucas as atividades voltadas para a aula universitária e seus componentes pedagógicos, sendo que a maioria delas se direcionava para o uso das novas tecnologias no ensino; houve claro predomínio de atividades de capacitação para a EaD, etc. Estes aspectos parecem indicar uma tendência hegemônica de formação tecnicista (aquela que valoriza os instrumentos técnicos necessários à transmissão e à aplicação do conhecimento científico, MARTINS, 2006). A formação docente não deveria ir além do aspecto técnico sob o risco de restringir o pedagógico ao caráter instrumental da racionalidade técnica, esquecendo da formação humanística, ética, política de nossos jovens estudantes? De um modo geral, dentre as observações dos professores sobre as atividades de que participaram, surgiram solicitações para a criação de processos mais orgânicos, coletivos e baseados nas necessidades oriundas do cotidiano da docência.

10. Estudos sobre Pedagogia Universitária vêm discutindo o que seriam programas de formação pedagógica de elevado potencial formativo para os docentes da Educação Superior. Entre as sugestões propostas para se atingir uma formação compartilhada entre os professores universitários destacam-se: i) instauração de processos autônomos e coletivos, institucionalmente apoiados, envolvendo fóruns de reflexão sobre a atividade docente; ii) utilização de meios tecnológicos para a troca de informações e experiências de ensino, pesquisa e extensão entre docentes, favorecendo o diálogo de professores ingressantes na carreira e docentes seniores; iii) oficinas didático-pedagógicas para a socialização da reflexão sobre as dificuldades encontradas ou mesmo para a troca de experiências de inovações no processo de formação dos estudantes. Para você, o PROFOR encontra-se próximo a essa proposta formativa? Justifique sua resposta.

APÊNDICE E – Programação do PROFOR em 2010 e 2011

PROFOR- Edições 2010					
Semestre	Atividade	Ementa/Programa	Ministrante	Créditos	N° inscritos
2010.1	Oficina: Capacitação Portal Capes	Familiarizar os usuários no uso das bases de dados, periódicos eletrônicos disponíveis, identificando as bases de dados de Resumo e Texto completo, as diferentes interfaces, os tipos de pesquisa, as estratégias de busca, visando otimizar o processo de escolha e uso das fontes relevantes para cada área de pesquisa.	Denise Maria G. Rocha (UFSC)	2h/aula	3
2010.1	Oficina: Capacitação Portal Capes: foco Ciências Agrárias	Familiarizar os usuários no uso das bases de dados, periódicos eletrônicos disponíveis, identificando as bases de dados de Resumo e Texto completo, as diferentes interfaces, os tipos de pesquisa, as estratégias de busca, visando otimizar o processo de escolha e uso das fontes relevantes, focando a área de	Karyn Munyk Lehmkuhl (UFSC)	2 h/aula	3

		Ciências Agrárias.			
2010.1	Oficina: Capacitação para o Ambiente Virtual MOODLE	Utilização do ambiente virtual de aprendizagem MOODLE como recurso de mediação pedagógica para cursos a distância e para apoio a cursos presenciais. Criação e configuração de disciplina, Utilização de recursos. Utilização de ferramentas de interação.	Ricardo Azambuja Silveira (UFSC)	8 h/aula	18 (23 vagas) 11 (30 vagas) 30 (30 vagas) 16 (30 vagas)
2010.1	Curso: Integração Institucional dos Novos Docentes da UFSC 2010/1	A UFSC e seu papel na Sociedade. A História da UFSC. A Estrutura Administrativa da universidade. Planos Estratégicos, Projetos e Programas em andamento. O Papel dos docentes e suas responsabilidades. A disciplina tem caráter informativo constituída por encontros onde serão realizados seminários apresentados por representantes dos vários órgãos da universidade (Reitoria, Pró-	Não consta	54 h/aula	24 (49 vagas)

		reitorias, Centros de Ensino, Departamentos e Comissões) que discutirão as atribuições, a estrutura e os projetos e programa de cada órgão, seminários para discutir aspectos sobre legislação, o papel do professor e sua prática docente e ainda seminários oferecidos por órgãos administrativo e de apoio, com reflexões de interesse da prática docente.			
2010.1	Oficina: Capacitação para o Ambiente Virtual	Capacitação para a utilização do Ambiente Virtual de Aprendizagem Moodle.	Carla Cristina Dutra Burigo (UFSC)	8 h/aula	18 (30 vagas) 25 (30 vagas)
2010.1	Oficina: Capacitação para o Ambiente Virtual	Utilização do ambiente virtual de aprendizagem MOODLE como recurso de mediação pedagógica para cursos a distância e para apoio a cursos presenciais. Criação e configuração de disciplina, utilização de recursos. Utilização de ferramentas de interação.	Leandro Jose Komosinski (UFSC)	8 h/aula	11 (30 vagas) 6 (30 vagas)

2010.1	Oficina: Capacitação Portal Capes	Familiarizar os usuários no uso das bases de dados, periódicos eletrônicos disponíveis, identificando as bases de dados de Resumo e Texto completo, as diferentes interfaces, os tipos de pesquisa, as estratégias de busca, visando otimizar o processo de escolha e uso das fontes relevantes para cada área de pesquisa.	Karyn Munyk Lehmkuhl (UFSC)	2 h/aula	3
2010.1	Oficina: Capacitação Bases Thomson	Apresentar as características principais do Portal Web of Knowledge e das bases de dados Web of Science, Journal Citation Report e do gestor bibliográfico Endnote Web.	Mirta Guglielmo ni	3 h/aula	Nenhum inscrito
2010.1	Oficina: Capacitação do Pergamum	Promover a capacitação no uso dos recursos de pesquisa e demais ferramentas do software Pergamum, gerenciador do acervo do Sistema de Bibliotecas da UFSC.	João Oscar do Espírito Santo (UFSC) e Rosaura S. Schweitzer (UFSC)	1 h/aula	Nenhum inscrito
2010.1	Oficina: Normalização para	Capacitar os usuários na utilização das	Maria Bernardet e Martins	3 h/aula	Nenhum inscrito

	editores científicos	normas ABNT para editoração de artigos de periódicos científicos.	Alves (UFSC) e Roberta Moraes de Bem (UFSC)		
2010.1	Oficina: Capacitação Bases área da saúde	Apresentar as bases de dados e periódicos eletrônicos disponíveis, identificando as principais bases de dados na área da saúde, as diferentes interfaces, os tipos de pesquisa, as estratégias de busca. Público alvo: Alunos, servidores e professores da UFSC, especialmente ligados a área da saúde.	Maria Gorete M. Savi (UFSC)	2 h/aula	Nenhum inscrito
2010.1	Oficina: Capacitação Portal Capes	Familiarizar os usuários no uso das bases de dados, periódicos eletrônicos disponíveis, identificando as bases de dados de Resumo e Texto completo, as diferentes interfaces, os tipos de pesquisa, as estratégias de busca, visando otimizar o processo de escolha e uso das fontes relevantes para cada área de	Maria Bernardet e Martins Alves (UFSC)	2 h/aula	3

		pesquisa.			
2010.1	Oficina: Capacitação Portal Capes	Familiarizar os usuários no uso das bases de dados, periódicos eletrônicos disponíveis, identificando as bases de dados de Resumo e Texto completo, as diferentes interfaces, os tipos de pesquisa, as estratégias de busca, visando otimizar o processo de escolha e uso das fontes relevantes para cada área de pesquisa.	Alexandre Pedro de Oliveira (UFSC)	2 h/aula	3
2010.1	Oficina: Capacitação Recursos Portal da BU	Promover a orientação com relação a busca, recuperação e uso das informações no Portal da Biblioteca Universitária.	Yara Menegatti (UFSC)	1 h/aula	Nenhum inscrito
2010.1	Oficinas: Normalização	Orientar os usuários quanto ao uso das normas de Documentação: Referência (NBR 6023), Citação (NBR 10520), Trabalho Acadêmico (NBR 14724), Sumário (NBR 6027), Numeração Progressiva (NBR 6024), Resumo (NBR 6028), Artigo Científico	Thais Xavier Garcia (UFSC)	3 h/aula	Nenhum inscrito

		(NBR 6022), Projeto de pesquisa (NBR 15287) e Relatórios Técnico Científicos (NBR 10719).			
2010.1	Curso: A linguagem audiovisual e o uso das mídias na educação presencial e a distância	Novos paradigmas do conhecimento e sua relação com o processo ensino/aprendizagem: o papel do professor diante das tecnologias de comunicação e informação. Características fundamentais da linguagem audiovisual e hipermediática. Descrição das mídias, suas características, limitações e possibilidades no apoio ao processo de ensino e aprendizagem. Processos de produção da linguagem audiovisual e hipermediática na educação presencial e a distância.	Dulce Marcia Cruz (UFSC)	54 h/aula	40 (40 vagas)
2010.1	Oficina: Capacitação do Pergamum	Promover a capacitação no uso dos recursos de pesquisa e demais ferramentas do software	Jonathas Troglio (UFSC)	1 h/aula	Nenhum inscrito

		Pergamum, gerenciador do acervo do Sistema de Bibliotecas da UFSC.			
2010.1	Oficina: Capacitação Citação e Referência	Orientar os usuários quanto ao uso das normas de Referência (NBR 6023) e Citação (NBR 10520) na confecção do trabalho acadêmico.	Maria Bernardet e Martins Alves (UFSC)	2 h/aula	3
2010.1	Oficina: Capacitação bases Scopus e Science Direct	Orientar os usuários no uso dos recursos disponíveis das bases de dados Scopus e Science Direct, a fim de otimizar o processo de busca e recuperação da informação.	Roberta Moraes de Bem (UFSC)	2 h/aula	1
2010.1	Oficina: Capacitação Portal Capes	Familiarizar os usuários no uso das bases de dados, periódicos eletrônicos disponíveis, identificando as bases de dados de Resumo e Texto completo, as diferentes interfaces, os tipos de pesquisa, as estratégias de busca, visando otimizar o processo de escolha e uso das fontes relevantes para cada área de pesquisa.	Liliane Vieira Pinheiro (UFSC)	2 h/aula	3

2010.1	Oficina: Capacitação de Indexação: sumarios.org	Capacitar os usuários na indexação de artigos científicos na base indexadora de periódicos científicos brasileiros (sumarios.org).	João Oscar do Espírito Santo (UFSC)	2 h/aula	2
2010.1	Oficina: Capacitação SciFinder Scholar (CAS Chemical Abstracts Service)	Capacitar o usuário no uso dos recursos disponíveis na versão online do Chemical Abstracts.	Não consta	2 h/aula	1
2010.1	Oficina: Capacitação Interface EBSCOhost	Capacitar o usuário no uso dos recursos disponíveis na interface EBSCOhost, proporcionando a pesquisa simultânea nas diversas bases disponíveis.	Maria Bernardet e Martins Alves (UFSC)	2 h/aula	Nenhum inscrito
2010.1	Oficina: Capacitação Interface CSA Illumina	Capacitar o usuário no uso dos recursos disponíveis na interface CSA, proporcionando a pesquisa simultânea nas diversas bases disponíveis.	Denise Maria G. Rocha (UFSC)	2 h/aula	1
2010.1	Oficina: Capacitação Recursos Portal da Bu	Promover a orientação com relação a busca, recuperação e uso das informações no Portal da Biblioteca Universitária.	João Oscar do Espírito Santo (UFSC)	1 h/aula	Nenhum inscrito

2010.1	Oficina: Saúde Vocal - o uso da voz em sala de aula	Gerar e divulgar conhecimentos sobre saúde vocal, visando à prevenção das patologias vocais na voz profissional dos professores. Maximizar a comunicação dos professores com seus alunos no processo ensino-aprendizagem. Programa: Identificação dos riscos à saúde vocal, na percepção dos professores; Fisiologia vocal; Exercício de auto-reconhecimento – audição criativa; Psicodinâmica vocal; Parâmetros vocais(Ressonância, Articulação, Intensidade, Velocidade/precisão, Sotaque); Postura corporal/gestos e expressões; Higiene vocal; Condicionamento vocal.	Maria Rita Pimenta Rolim (UFSC)	4 h/aula	48 (20 vagas)
2010.2	Curso: Integração Institucional dos Novos Docentes da UFSC 2010/2	A UFSC e seu papel na Sociedade. A História da UFSC. A Estrutura Administrativa da universidade. Planos Estratégicos ,	Não consta	54 h/aula	110 (110 vagas)

		<p>Projetos e Programas em andamento. O Papel dos docentes e suas responsabilidades. A disciplina tem caráter informativo constituída por encontros onde serão realizados seminários apresentados por representantes dos vários órgãos da universidade (Reitoria, Pró-reitorias, Centros de Ensino, Departamentos e Comissões) que discutirão as atribuições, a estrutura e os projetos e programa de cada órgão, seminários para discutir aspectos sobre legislação, o papel do professor e sua prática docente e ainda seminários oferecidos por órgãos administrativo e de apoio, com reflexões de interesse da prática docente.</p>			
2010.2	Promovendo a Acessibilidade na Universidad e	Curso oferecido pela BU (Biblioteca Universitária) válido para o PROFOR	Não consta	Não consta	6

2010.2	Oficina: Capacitação para o Ambiente Virtual MOODLE	Utilização do ambiente virtual de aprendizagem MOODLE como recurso de mediação pedagógica para cursos a distância e para apoio a cursos presenciais. Criação e configuração de disciplina, Utilização de recursos. Utilização de ferramentas de interação.	Ricardo Azambuja Silveira (UFSC)	8 h/aula	22 (20 vagas) 32 (32 vagas)
2010.2	Mini-curso: Regime Jurídico-Administrativo dos Servidores Públicos: Aspectos Gerais e Processo Disciplinar	Agentes Públicos. O servidor público no âmbito da estrutura organizacional da Administração Pública da União. Conceitos-chave do regime funcional administrativo. Formas de provimento no cargo público. Processo administrativo disciplinar no âmbito dos processos regidos pelo Direito e aplicados aos agentes públicos.	Luiz Henrique Urquhart Cademartori (UFSC)	8 h/aula	58 (40 vagas)
2010.2	Curso Básico de Solidworks	Capacitar profissionais que trabalham na área gráfica, área de projeto e áreas afins a utilizar de	Henderso n José Speck (UFSC)	32 h/aula	10 (15 vagas)

		forma adequada e sistematizada o Solidworks, no desenvolvimento de desenhos e projetos técnicos no ambiente 3D.			
2010.2	Curso: Leitura e produção de texto na universidad e - CÁTEDRA UNESCO MECEAL	O curso se propõe instrumentar os professores para o desenvolvimento da competência em leitura e escritura nos alunos da graduação e pós-graduação nas diferentes áreas da Universidade, organizadas em Grupo A (Filosofia, Relações Internacionais, Direito, História, Educação, Ciências Sociais, Antropologia, Museologia); Grupo B (Ciências Biológicas, Biologia, Fonoaudiologia, Enfermagem, Odontologia, Medicina; Grupo C (Ciências Exatas, Informática, Química, Física, Engenharias); Grupo D (Ciências da Terra e Mar, Agronomia, Aquicultura,	Não consta	54 h/aula	67 (67 vagas)

		Zootecnia, Oceanografia); Grupo E (Design, Arquitetura, Artes Cênicas, Cinema) e Grupo F (Línguas, Secretariado, Tradutores/ Intérpretes).			
PROFOR- Edições 2011					
Semestre	Atividade	Ementa/Programa	Ministrante	Créditos	Nº inscritos
2011.1	Oficina: Material Didático para EaD	Estratégias para trabalhar o conteúdo no Moodle; Material complementar; Conteúdo Base	Giovana Schuelter (UFSC)	2 h/aula	8 (9 vagas)
2011.1	Curso: Integração Institucional dos Novos Docentes da UFSC 2011/1	A UFSC e seu papel na Sociedade. A História da UFSC. A Estrutura Administrativa da universidade. Planos Estratégicos, Projetos e Programas em andamento. O Papel dos docentes e suas responsabilidades. A disciplina tem caráter informativo constituída por encontros onde serão realizados seminários apresentados por representantes dos vários órgãos da universidade (Reitoria, Pró- reitorias, Centros	Não consta	54 h/aula	177 (200 vagas)

		de Ensino, Departamentos e Comissões) que discutirão as atribuições, a estrutura e os projetos e programa de cada órgão, seminários para discutir aspectos sobre legislação, o papel do professor e sua prática docente e ainda seminários oferecidos por órgãos administrativo e de apoio, com reflexões de interesse da prática docente.			
2011.1	Oficina: Integração Institucional dos Novos Docentes da UFSC II	Resolução CUN/017/97. Projeto e Atividades de Extensão. Processos Rotineiros da CPPD: Estágio probatório, Afastamento, alteração de regime de trabalho, Progressão funcional. A disciplina tem caráter informativo constituída por encontros onde serão realizados por mesa redonda, seminários para discutir aspectos sobre os aspectos	Não consta	6 h/aula	38 (40 vagas)

		gerais da resolução CUN/017/97, atividades e projeto de extensão e processos rotineiros da CPPD. Somente para os docentes que já participaram do curso integração institucional dos novos docentes da UFSC.			
2011.1	Oficina: Capacitação para o Ambiente Virtual MOODLE	Criação de disciplinas no ambiente moodle. Configuração e design da disciplina. Utilização dos recursos de administração da disciplina. Ferramentas de interação e comunicação. Publicação de conteúdo. Mediação pedagógica e avaliação de aprendizagem.	Leandro Jose Komosinski (UFSC)	8 h/aula	26 (26 vagas) 24 (25 vagas)
2011.1	Oficina: Capacitação para o Ambiente Virtual MOODLE	Utilização do ambiente virtual de aprendizagem MOODLE como recurso de mediação pedagógica para cursos a distância e para apoio a cursos presenciais. Criação e	Ricardo Azambuja Silveira (UFSC)	8 h/aula	15 (20 vagas) 22 (22 vagas)

		configuração de disciplina, Utilização de recursos. Utilização de ferramentas de interação.			
2011.1	Palestra: Os diversos tipos de bolsas oferecidas pela UFSC (Campus Araranguá)	Esclarecimentos sobre os diversos tipos de bolsa que a UFSC oferece ao corpo docente: estágios, monitoria, bolsa permanência, probolsa, etc.	Sandra Regina Salvador Ferreira (UFSC)	2 h/aula	12 (15 vagas)
2011.1	Curso: Engenharia Naval- Visão Geral: Oportunidades e Desafios (Campus Joinville)	Visão Geral do Setor Naval; Panorama Mundial, Nacional e Estadual; Tipos de Navios; Tecnologias; Processo de Desenvolvimento de Navios; Processo de Fabricação de Navios; Sistemas Navais; Oportunidades e desafios na Engenharia Naval.	Bernardo Luis Rodrigues de Andrade (USP)	12 h/aula	15 (16 vagas)
2011.1	Oficina: Saúde dos universitários - aspectos psicológicos	Sofrimento psíquico e saúde mental. Dados atuais sobre saúde mental na população em geral e em universitários. Fatores de proteção e de risco; sinais de crise. Rede de apoio. Reflexão	Elisa Eggers Luiz (UFSC) e Michaela Ponzoni Accorsi (UFSC)	12 h/aula	14 (30 vagas)

		sobre práticas docentes a partir da subjetividade de cada professor.			
2011.1	Oficina: Saúde Vocal - o uso da voz em sala de aula	Gerar e divulgar conhecimentos sobre saúde vocal, visando à prevenção das patologias vocais na voz profissional dos professores. Maximizar a comunicação dos professores com seus alunos no processo ensino-aprendizagem. Programa: Identificação dos riscos à saúde vocal, na percepção dos professores; Fisiologia vocal; Exercício de auto-reconhecimento – audição criativa; Psicodinâmica vocal; Parâmetros vocais (Ressonância, Articulação, Intensidade, Velocidade/precisão, Sotaque); Postura corporal/gestos e expressões; Higiene vocal; Condicionamento vocal.	Maria Rita Pimenta Rolim (UFSC)	4 h/aula	31 (20 vagas) 20 (20 vagas)
2011.1	Mini-Curso: Língua de Sinais Brasileira I	Introdução a Língua Brasileira de Sinais. Diálogos em	Ana Regina Campello (UFSC)	4 h/aula	15 (26 vagas)

		Libras. Estudo dos Sinais: no cotidiano e na profissão.			
2011.1	Palestra: Direitos Autorais e Culturais - A Cultura do Plágio?	Palestra oferecida pelo Grupo de Estudos em Direito Autoral e Informação – GEDAI	Não consta	2 horas/aula	31
2011.1	Curso: O uso das mídias na educação presencial e a distância-reflexões, possibilidades e desafios	Novos paradigmas do conhecimento e sua relação com o processo ensino/aprendizagem em: o papel do professor diante das tecnologias de comunicação e informação. Características fundamentais da linguagem audiovisual e hipermidiática. Descrição das mídias, suas características, limitações e possibilidades no apoio ao processo de ensino e aprendizagem. Processos de produção de linguagem audiovisual e hipermidiática na educação presencial e a distância.	Raquel Carolina Souza Ferraz D'Ely (UFSC)	54 h/aula	43 (40 vagas)
2011.1	Oficina: A voz do professor em sala de aula	Práticas vocais para o professor – técnicas de aquecimento corpóreo-vocal,	Janaina Träsel Martins (UFSC)	4 h/aula	11 (20 vagas) 13 (20 vagas) 7 (20)

		de respiração, de ressonância vocal e de projeção vocal. Objetivo: realizar vivências de preparação vocal para os professores a fim de promover a saúde do corpo. Metodologia: aulas práticas de voz.			vagas)
2011.1	Curso: Acessibilidade e Inclusão na prática docente no ensino superior	Políticas Públicas e inclusão de alunos com deficiência no Ensino superior. A diversidade no contexto da deficiência. Acessibilidade e suas múltiplas dimensões. Prática docente, acessibilidade e inclusão.	Adriano Henrique Nuernberg (UFSC) e Maria Sylvia Cardoso Carneiro (UFSC).	30 h/aula	16 (25 vagas)
2011.1	Capacitações oferecidas pelo Sistema de Bibliotecas da UFSC	Cursos oferecidos pela BU(Biblioteca Universitária)válidos para o PROFOR	Não consta	Não consta	4
2011.1	Curso: Planejamento e organização de atividades no Moodle	A educação a distância e os aspectos legais que norteiam sua oferta no Brasil. Orientações metodológicas para o desenvolvimento de atividades a distância. Os recursos disponíveis no Moodle e as	Daniela Karine Ramos (UFSC)	24 h/aula	26 (25 vagas)

		<p>possibilidades didático-pedagógicas. O planejamento de atividades a distância. Objetivo Geral Abordar aspectos teóricos e práticos relacionados a educação a distância e ao uso das Tecnologias da Comunicação e Informação (TICs) na educação, destacando as orientações legais que norteiam a oferta de cursos e disciplinas a distância, os recursos disponíveis no Moodle e suas possibilidades didático-pedagógicas, para propor o planejamento de atividades a distância.</p>			
2011.2	<p>Curso: Integração Institucional dos Novos Docentes da UFSC 2011/2</p>	<p>A UFSC e seu papel na Sociedade. A História da UFSC. A Estrutura Administrativa da universidade. Planos Estratégicos, Projetos e Programas em andamento. O Papel dos docentes e suas</p>	<p>Não consta</p>	<p>54 h/aula</p>	<p>44 (70 vagas)</p>

		<p>responsabilidades. A disciplina tem caráter informativo constituída por encontros onde serão realizados seminários apresentados por representantes dos vários órgãos da universidade (Reitoria, Pró-reitorias, Centros de Ensino, Departamentos e Comissões) que discutirão as atribuições, a estrutura e os projetos e programa de cada órgão, seminários para discutir aspectos sobre legislação, o papel do professor e sua prática docente e ainda seminários oferecidos por órgãos administrativo e de apoio, com reflexões de interesse da prática docente.</p>			
2011.2	Capacitação de Tutores Novos	Capacitação de tutores presenciais e a distância dos cursos na modalidade a distância do IF-SC e dos cursos de Ciências Contábeis, Ciências Econômica e	Antonio Carlos Mariani (UFSC)	16 h/aula	Nenhum inscrito

		Controle de Gestão Pública.			
2011.2	Mini-curso: Regime Jurídico-Administrativo dos Servidores Públicos: Aspectos Gerais e Processo Disciplinar	Agentes Públicos. O servidor público no âmbito da estrutura organizacional da Administração Pública da União. Conceitos-chave do regime funcional administrativo. Formas de provimento no cargo público. Processo administrativo disciplinar no âmbito dos processos regidos pelo Direito e aplicados aos agentes públicos.	Luiz Henrique Urquhart Cademartori (UFSC)	8 h/aula	26 (60 vagas)
2011.2	Oficina: Saúde Vocal - o uso da voz em sala de aula	Gerar e divulgar conhecimentos sobre saúde vocal, visando à prevenção das patologias vocais na voz profissional dos professores. Maximizar a comunicação dos professores com seus alunos no processo ensino-aprendizagem. Programa: Identificação dos riscos à saúde vocal, na percepção dos professores; Fisiologia vocal; Exercício de auto-	Maria Rita Pimenta Rolim (UFSC)	4 h/aula	12 (20 vagas)

		reconhecimento – audição criativa; Psicodinâmica vocal; Parâmetros vocais (Ressonância, Articulação, Intensidade, Velocidade/precis ão, Sotaque); Postura corporal/gestos e expressões; Higiene vocal; Condicionamento vocal.			
2011.2	Curso: III SEPEaD Seminário de Pesquisa em EAD	O evento faz parte do programa de capacitação da UAB e é destinado a professores, tutores e coordenadores de pólo. É também aberto à comunidade em geral.	Não consta	16 h/aula	Nenhum inscrito
2011.2	Curso: I Encontro de Libras na UFSC	Objetivos do ensino de Libras na universidade. Reflexão sobre o ensino de Libras nos cursos de licenciatura, fonoaudiologia e demais cursos. Currículo de Libras para a universidade. Observações: Público Alvo: Professores de Libras e coordenadores/rep resentantes dos cursos de	Não consta	8 h/aula	8 (20 vagas)

		licenciatura e fonologia.			
2011.2	Oficina: Capacitação para o Ambiente Virtual MOODLE	Utilização do ambiente virtual de aprendizagem MOODLE como recurso de mediação pedagógica para cursos a distância e para apoio a cursos presenciais. Criação e configuração de disciplina, Utilização de recursos. Utilização de ferramentas de interação.	Ricardo Azambuja Silveira (UFSC)	8 h/aula	35 (35 vagas)
2011.2	Oficina: Capacitação para o Ambiente Virtual MOODLE	Utilização do ambiente virtual de aprendizagem MOODLE como recurso de mediação pedagógica para cursos a distância e para apoio a cursos presenciais. Criação e configuração de disciplina, Utilização de recursos. Utilização de ferramentas de interação.	João Artur de Souza (UFSC)	8 h/aula	18 (25 vagas) 6 (25 vagas) 7 (24 vagas) 13 (26 vagas) 9 (25 vagas)
2011.2	Curso: Saúde dos Universitários: aspectos psicológicos	Curso oferecido pela capacitação da UFSC	Elisa Eggers Luiz (UFSC) e Michaela Ponzoni Accorsi	12 h/aula	7

			(UFSC)		
2011.2	Curso: Escrita, atualização ortográfica e sistemas de pontuação	Sistema de escrita. Escrita alfabética. Ortografia. Padronização ortográfica. Nova ortografia da língua portuguesa. Sistema de pontuação.	Não consta	20 h/aula	14 (39 vagas)
2011.2	Curso: Leitura e produção de texto na universidad e - CÁTEDRA UNESCO MECEAL	O curso se propõe instrumentar os professores para o desenvolvimento da competência em leitura e escritura nos alunos da graduação e pós- graduação nas diferentes áreas da Universidade, organizadas em Grupo A (Filosofia, Relações Internacionais, Direito, História, Educação, Ciências Sociais, Antropologia, Museologia); Grupo B (Ciências Biológicas, Biologia, Fonoaudiologia, Enfermagem, Odontologia, Medicina; Grupo C (Ciências Exatas, Informática, Química, Física, Engenharias); Grupo D	Não consta	54 h/aula	35 (50 vagas)

		(Ciências da Terra e Mar, Agronomia, Aquicultura, Zootecnia, Oceanografia); Grupo E (Design, Arquitetura, Artes Cênicas, Cinema) e Grupo F (Línguas, Secretariado, Tradutores/Intérpretes).			
2011.2	Curso: A linguagem audiovisual e o uso das mídias na educação presencial e a distância	Novos paradigmas do conhecimento e sua relação com o processo ensino/aprendizagem: o papel do professor diante das tecnologias de comunicação e informação. Características fundamentais da linguagem audiovisual: O papel criador da câmera; A junção de imagem e som, ritmo e música; A arte da montagem/edição de imagem e de som. Descrição das mídias, suas características, limitações e possibilidades no apoio ao processo de ensino e aprendizagem. Processos de produção da linguagem	Dulce Marcia Cruz (UFSC)	54 h/aula	27 (30 vagas)

		audiovisual e hipermediática na educação presencial e a distância.			
2011.2	Curso: A linguagem audiovisual e o uso das mídias na educação presencial e a distância - Modalidade a distância	Novos paradigmas do conhecimento e sua relação com o processo ensino/aprendizagem: o papel do professor diante das tecnologias de comunicação e informação. Características fundamentais da linguagem audiovisual e hipermediática. Descrição das mídias, suas características, limitações e possibilidades no apoio ao processo de ensino e aprendizagem. Processos de produção da linguagem audiovisual e hipermediática na educação presencial e a distância. Somente para os Docentes dos Campi de Araranguá, Curitiba e Joinville; Docentes da UFSC em estágio probatório com regime de	Dulce Marcia Cruz (UFSC)	54 h/aula	24 (20 vagas)

		trabalho de 20 horas.			
2011.2	Oficina: Utilização e aplicação prática da estatística para o ensino de graduação	Utilização e aplicação prática da estatística básica para o ensino direcionado aos cursos de graduação, com ênfase na área da saúde. Capacitar professores (as) que trabalhem no nível de Graduação, especialmente com aqueles cursos relacionados direta ou indiretamente com a área da saúde, para a utilização das ferramentas básicas da estatística básica e sua aplicação prática, incluindo várias etapas neste processo, que vão desde a escolha de variáveis, os testes de hipótese, o cálculo do tamanho de amostra e a montagem de tabelas e gráficos.	David Alejandro González Chica (UFSC)	32 h/aula	25 (15 vagas)

ANEXO A – Portaria n. 244/PREG/2002



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE GRADUAÇÃO
Campus Universitário - Trindade - CEP 88040-900 - Florianópolis - SC
Tel.: (48) 331-9891/9276 - Fax: (48) 331-9987
soniah@reitoria.ufsc.br

Florianópolis, 25 de outubro de 2002

PORTARIA Nº 244 /PREG/2002

A Pró-Reitora de Ensino de Graduação, da Universidade Federal de Santa Catarina, usando da competência que lhe foi delegada pela Portaria nº 649/GR/96 de 20/05/96, e em atendimento a Resolução nº 009/CUn/2000, de 25 de julho de 2000,

RESOLVE:

Art. 1º - Aprovar a seguinte estrutura para o Programa de Formação Continuada – Pro-For:

NÚCLEO DE FORMAÇÃO BÁSICA

CÓDIGO	NOME DA DISCIPLINA	H/A
PFC 0001 (*)	A Organização no Processo de Trabalho no Ensino Superior	36
PFC 0002 (*)	A Organização teórico-metodológica do Processo de Ensino-Aprendizagem	72
PFC 0003	O Caráter do Processo de Trabalho Pedagógico no Ensino Superior	36
PFC 0004	Mídia para a Educação	36

(*) – São disciplinas obrigatórias, as demais serão ofertadas em função do interesse demonstrado pelos alunos/professores.

NÚCLEO DE TEMAS TRANSVERSAIS

CÓDIGO	NOME DA DISCIPLINA	H/A
PFC 0005	Ética na Vida Acadêmica	36

Sonia H. de Souza

PFC 0006	Desenvolvimento Tecnológico e Desenvolvimento Humano	36
PFC 0007	Informática para Novos Professores	36
PFC 0008	Acesso e Uso das Fontes de Informação	36
PFC 0009	Língua Estrangeira	72
PFC 0010	Gestão e Sustentabilidade Ambiental	36
PFC 0011	Atividade Física e Qualidade de Vida	36
PFC 0012	Promoção e Prevenção da Saúde Vocal	36
PFC 0013	Desenvolvimento Humano e Educação Inclusiva	36

Art. 2º - Esta portaria entra em vigor no segundo período letivo de 2002.


Prof. Sônia Maria Hickel Probst

ANEXO B – Portaria n. 155/PREG/2006



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE GRADUAÇÃO
Campus Universitário - Trindade - CEP 88040-900 - Florianópolis - SC
Tel.: (48) 331-9891/9276 - Fax: (48) 331-9987
laffin@mbox1.ufsc.br

Florianópolis, 07 de julho de 2006

PORTARIA Nº 155 /PREG/2006

O Pró-Reitor de Ensino de Graduação, da Universidade Federal de Santa Catarina, usando da competência que lhe foi delegada pela Portaria nº 649/GR/96 de 20/05/96, e em atendimento a Resolução nº 009/CUn/2000, de 25 de julho de 2000,

RESOLVE:

Art. 1º - Instituir o Programa de Formação Continuada – PROFOR, para os docentes da Universidade Federal de Santa Catarina.

Art. 2º – Estabelecer, para os professores em Estágio Probatório, o cumprimento de um total de 120 horas de atividades oferecidas pelo PROFOR, assim distribuídas:

- 2 (dois) cursos de 54 horas-aula cada, contemplando as áreas de Formação Pedagógica e de Estrutura e Legislação da UFSC;
- 12 (doze) horas de atividades, distribuídas entre palestras, oficinas e seminários.

Art. 3º - Esta portaria entra em vigor na data de sua publicação, revogando a Portaria 244/PREG/2002, de 25/10/2002.

Prof. Marcos Laffin

ANEXO C – Portaria n. 087/PREG/2008



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE GRADUAÇÃO
Campus Universitário - Trindade - CEP 88040-900 - Florianópolis - SC
Tel.: (48) 331-9891/9276 - Fax: (48) 331-9987
laffin@mbox1.ufsc.br

Florianópolis, 10 de abril de 2008

PORTARIA Nº 087 /PREG/2008

O Pró-Reitor de Ensino de Graduação, da Universidade Federal de Santa Catarina, usando da competência que lhe foi delegada pela Portaria nº 649/GR/96 de 20/05/96, e em atendimento a Resolução nº 009/CUn/2000, de 25 de julho de 2000 e a Portaria 155/PREG/2006, de 07 de julho de 2006,

RESOLVE:

Art. 1º – Estabelecer, para efeito do Plano de Atividades do Departamento - PAD, a seguinte carga horária relativa ao Programa de Formação Continuada -PROFOR:

- **04 horas** semanais de **atividade de formação** para o professor em Estágio Probatório, ou professor da UFSC, que efetivamente cumprir atividades no PROFOR, no semestre;
- **04 horas-aula** semanais de **atividade de ensino** para o professor que efetivamente exercer atividade didática no PROFOR, no semestre.

Parágrafo Único – Usar o código PFC5000, para registro da atividade de ensino no PAD.

Art. 2º - Esta portaria entra em vigor na data de sua publicação.

Prof. Marcos Laffin

pfc-a.08.ML/vv

ANEXO D – Portaria n. 239/PREG/2010



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA

Pró-Reitoria de Ensino de Graduação

Gabinete da Pró-Reitora
Campus Prof. João David Ferreira Lima – CEP 88040-900
Trindade - Florianópolis - Santa Catarina - Brasil | www.preg.ufsc.br / +55 (48) 3721-9276/9891
E-mail – preg@reitoria.ufsc.br

PORTARIA N.º 239, de 31 de agosto de 2010.

A Pró-Reitora de Ensino de Graduação da Universidade Federal de Santa Catarina, usando da competência que lhe foi delegada pela Portaria n.º 649/GR/96 de 20/05/96, tendo em vista a Portaria n.º 155/PREG/2006, de 07 de julho de 2006,

RESOLVE:

Art.1º - Admitir como atividade do PROFOR, para os professores em Estágio Probatório, curso de Didática ou Metodologia do Ensino Superior, com carga horária mínima de 54 horas-aula, desde que cursado com aproveitamento em Curso de Pós-Graduação (Especialização, Mestrado ou Doutorado) devidamente credenciado pelo MEC.

Parágrafo Único - O curso referido deverá ser validado pelo Departamento de Apoio Pedagógico e Avaliação (DPA/PREG), com atribuição de 54 horas-aula.

Art. 2º - Esta portaria entra em vigor na data de sua publicação.

Profª Drª Yara Maria Rauh Müller
Pró Reitora de Ensino de Graduação

ANEXO E – Resolução n. 009/CUn/2000



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
GABINETE DO REITOR
RESOLUÇÕES

Em vigor

RESOLUÇÃO Nº 009/CUn/2000

(de 25 de julho de 2000)

Dispõe sobre a avaliação de desempenho dos integrantes das carreiras do magistério em Estágio Probatório e dá outras providências.

O PRESIDENTE DO CONSELHO UNIVERSITÁRIO da Universidade Federal de Santa Catarina, no uso de suas atribuições, tendo em vista o disposto no art. 20 da Lei nº 8.112/90, com a redação dada pela Lei nº 9.527/97, na Lei nº 9.784/99 e no art. 6º da Emenda Constitucional nº 19, de 04/06/1998, e o que deliberou este Conselho, em sessão realizada nesta data, conforme o Parecer nº 010/Cun/2000, constante do Processo nº 23080.000422-46, resolve,

Art. 1º Estabelecer as normas para a avaliação de desempenho do docente em Estágio Probatório na Universidade Federal de Santa Catarina.

DAS DISPOSIÇÕES INICIAIS

Art. 2º O docente nomeado para cargo de provimento efetivo na Universidade ficará sujeito a Estágio Probatório pelo período de 36 (trinta e seis) meses, durante o qual será submetido a processo de acompanhamento, orientação e avaliação para o desempenho do cargo.

Art. 3º O órgão de lotação deverá iniciar o processo de que trata o artigo anterior a partir da data do recebimento do ofício enviado pelo Departamento de Recursos Humanos/PRAC, apresentando o docente e comunicando o início da entrada em exercício no respectivo cargo.

Art. 4º A avaliação de desempenho, de que trata a presente Resolução, será efetuada com base:

- I. nos planos individuais de atividades;
- II. no memorial descritivo, apresentado pelo docente, documentando suas atividades científico-acadêmicas e administrativas;
- III. na assiduidade, disciplina, no desempenho didático-pedagógico, na capacidade de iniciativa, produtividade e responsabilidade;
- IV. na participação em atividades de aperfeiçoamento didático-pedagógicas.

Parágrafo único. As atividades de aperfeiçoamento didático-pedagógicas de que trata o inciso IV deste artigo compreendem os Cursos de Metodologia do Ensino Superior, os Cursos para Professor Ingressante e os Programas de Formação Pedagógica para os docentes da Universidade.

Art. 5º O acompanhamento, a orientação e a avaliação do docente em Estágio Probatório serão feitos por uma comissão a ser designada pela chefia ou direção do órgão de lotação, composta por 03 (três) docentes e respectivos suplentes, integrantes de classe igual ou superior à do avaliado.

1ª A comissão de que trata este artigo será constituída no prazo de 30 (trinta) dias após a entrada em efetivo exercício do docente.

§ 2º No caso dos Colégios e do Núcleo de Desenvolvimento Infantil - NDI, deverá fazer parte da comissão 01 (um) supervisor escolar ou, na sua ausência, o coordenador de ensino fundamental ou médio, ou equivalente.

§ 3º A comissão deverá requisitar à chefia ou direção do órgão de lotação do docente, à direção, aos coordenadores de ensino, pesquisa e extensão da respectiva unidade universitária, aos presidentes de colegiados de cursos de graduação, aos coordenadores de cursos de pós-graduação, aos coordenadores de área dos Colégios, aos grupos específicos de atuação do docente informações sobre o seu desempenho no desenvolvimento de suas atividades.

§ 4º A comissão poderá consultar outros servidores docentes, técnico-administrativos e alunos para subsidiar seus relatórios.

DAS AVALIAÇÕES

Art. 6º No período de realização do Estágio Probatório do docente, a comissão deverá realizar quatro avaliações parciais, na forma abaixo:

- I. uma primeira avaliação, referente ao primeiro semestre de efetivo exercício no cargo;
- II. uma segunda avaliação, referente ao segundo semestre de efetivo exercício no cargo;
- III. uma terceira avaliação, referente aos doze meses seguintes de efetivo exercício no cargo;

IV. uma quarta avaliação, referente aos seis meses ulteriores de efetivo exercício no cargo.

Art. 7º A comissão deverá, na última quinzena de cada período avaliado, de que tratam os incisos I a IV do artigo anterior, emitir relatório circunstanciado sobre a avaliação parcial de desempenho do docente, com base nas atividades desenvolvidas no respectivo período.

Parágrafo único. Independentemente da avaliação parcial de que trata este artigo, a comissão deverá, a qualquer tempo, proceder à averiguação de informações ou denúncias envolvendo o docente em Estágio Probatório.

Art. 8º Os relatórios parciais serão submetidos à aprovação do colegiado do órgão de lotação e integrarão os autos do processo de avaliação no decorrer do período de realização do Estágio Probatório.

Art. 9º A qualquer momento durante o período do Estágio Probatório, mesmo tratando-se de relatório parcial, a exoneração do docente poderá ser sugerida pela comissão que o acompanha, através de relatório circunstanciado, que deverá ser submetido, em regime de urgência, à apreciação do colegiado do órgão de lotação e, se aprovado, encaminhado à Comissão Permanente de Pessoal Docente - CPPD, para a emissão de parecer que deverá subsidiar a decisão final do Pró-Reitor de Ensino de Graduação.

Parágrafo único. No caso do relatório apresentado pela comissão ser rejeitado pelo colegiado do órgão de lotação, nova comissão poderá ser designada para dar continuidade ao processo de avaliação, observados os prazos estabelecidos nesta Resolução.

Art. 10. A avaliação final de desempenho do docente deverá estar concluída quatro meses antes do término do Estágio Probatório, até o 32º (trigésimo segundo) mês, a fim de ser submetida à homologação da autoridade competente.

§ 1º Após a realização da quarta avaliação parcial, no decorrer do 30º (trigésimo) mês de Estágio Probatório, a comissão apresentará relatório final do desempenho do docente, emitindo parecer qualitativo, recomendando, de forma conclusiva, ao colegiado do órgão de lotação respectivo, sua aprovação ou reprovação.

§ 2º O chefe ou diretor do órgão de lotação do docente deverá, após a apreciação do relatório final da comissão pelo respectivo colegiado, encaminhar o processo à CPPD, antes de findo o 31º (trigésimo primeiro) mês do Estágio Probatório, para emissão de parecer que deverá subsidiar a decisão final do Pró-Reitor de Ensino de Graduação, a ser proferida nos autos do respectivo processo.

Art. 11. Caberá à CPPD, antes do final do 32º (trigésimo segundo) mês, enviar o respectivo processo com parecer conclusivo, para a homologação pelo Pró-Reitor de Ensino de Graduação.

Art. 12. A homologação pelo Pró-Reitor de Ensino de Graduação da decisão do colegiado do órgão de lotação, aprovando ou reprovando o docente em Estágio Probatório, será formalizada através de portaria.

§ 1º Quando a decisão do Pró-Reitor for contrária à recomendação do órgão colegiado competente, deverá estar fundamentada com a indicação dos fatos e fundamentos jurídicos que a motivaram.

§ 2º O docente não aprovado no Estágio Probatório será exonerado, ou, se estável, reconduzido ao cargo anteriormente ocupado, observado o disposto no inciso I do parágrafo único do art. 29 da Lei nº 8.112/90.

§ 3º A portaria de aprovação no Estágio Probatório terá seus efeitos convalidados ao término do trigésimo sexto mês de efetivo exercício do docente no respectivo cargo.

Art. 13. Concluídas as formalidades de que trata o artigo anterior, o processo referente à avaliação do Estágio Probatório deverá:

I. no caso de aprovação, permanecer sob a responsabilidade da respectiva comissão, até que se complete o 36º (trigésimo sexto) mês de efetivo exercício no cargo pelo docente;

II. no caso de reprovação, ser encaminhado ao Departamento de Recursos Humanos para as providências pertinentes à emissão da portaria de exoneração.

Art. 14. No caso de aprovação e antes de findo o prazo a que se refere o inciso I do artigo anterior, a comissão poderá rever sua posição, com base em relatório circunstanciado e devidamente justificado, reencaminhando, em caráter de urgência, o respectivo processo ao Pró-Reitor de Ensino de Graduação para decisão final, e, se for o caso, emissão de nova portaria.

Art. 15. O processo referente ao Estágio Probatório, uma vez concluído, deverá ser arquivado no Departamento de Recursos Humanos.

DOS RECURSOS

Art. 16. No prazo de 10 (dez) dias, contados a partir da ciência da decisão pelo interessado, caberá recurso, com efeito meramente devolutivo, dirigido à autoridade que proferiu a decisão.

§ 1º A autoridade de que trata o caput deste artigo poderá reconsiderar a sua decisão no prazo de 5 (cinco) dias, caso contrário deverá encaminhar o recurso à instância competente:

I. no caso de decisão do colegiado do órgão de lotação do docente, proferida em relatório parcial, ao Conselho da respectiva Unidade Universitária;

II. no caso de decisão final exarada pelo Pró-Reitor de Ensino de Graduação, ao Conselho Universitário.

§ 2º O órgão ou autoridade competente deverá manifestar-se no prazo máximo de 30 (trinta) dias, devendo ser convocado extraordinariamente, se for o caso.

Art. 17. A interposição de recurso não suspende os trabalhos da comissão de acompanhamento, orientação e avaliação de desempenho no Estágio Probatório.

DA AVALIAÇÃO PARA FINS DE PROGRESSÃO FUNCIONAL HORIZONTAL

DO DOCENTE EM ESTÁGIO PROBATÓRIO

Art. 18. Para fins de concessão de progressão funcional horizontal ao docente em Estágio Probatório, decorrido o interstício de dois anos, contado da data de início da entrada em exercício no respectivo cargo, considerar-se-ão os resultados das avaliações parciais de que tratam os incisos I, II e III do art. 6º desta Resolução.

Parágrafo único. O processo relativo à concessão da progressão funcional horizontal será conduzido pela comissão a que se refere o art. 5º desta Resolução.

Art. 19. A comissão, no caso de manifestação favorável à concessão da progressão, deverá encaminhar o relatório referente à avaliação, em autos apartados, à CPPD para as providências pertinentes e posterior encaminhamento ao Pró-Reitor de Ensino de Graduação, para fins de homologação e emissão da respectiva portaria.

Art. 20. Decorrido novo interstício de 2 (dois) anos, a avaliação para a concessão de progressão funcional horizontal, será efetuada pela mesma comissão de que trata o art. 5º, observadas as normas atinentes à progressão funcional vigentes na Universidade.

DAS DISPOSIÇÕES GERAIS E TRANSITÓRIAS

Art. 21. O Chefe do Departamento ou Pró-Reitor de Ensino de Graduação deverá dar ciência ao interessado das decisões referentes às avaliações parciais e final, no prazo de cinco dias, contados a partir da data da respectiva decisão.

Art. 22. Para fins de acompanhamento dos prazos referentes às avaliações relativas ao Estágio Probatório de que trata esta Resolução, deverá o Departamento de Recursos Humanos informar à Comissão Permanente de Pessoal Docente sobre o início do exercício dos docentes nos respectivos cargos e as datas previstas para a realização das respectivas avaliações parciais e final.

Parágrafo único. Para a mesma finalidade prevista no caput deste artigo, deverá a Comissão Permanente de Pessoal Docente proceder, até o último dia útil de cada mês, à remessa, aos respectivos órgãos de lotação, de relação contendo os nomes dos docentes que completarão, no mês subsequente, o 32º (trigésimo segundo) mês de efetivo exercício.

Art. 23. A Comissão Permanente de Pessoal Docente deverá comunicar, mensalmente, ao Pró-Reitor de Ensino de Graduação, os nomes dos docentes que não tiveram os seus processos de avaliação final submetidos à sua análise dentro dos prazos estabelecidos nesta Resolução.

Art. 24. O não cumprimento dos prazos estabelecidos nesta Resolução implicará a instauração de procedimento disciplinar por incursão dos responsáveis nas proibições previstas nos incisos IV e XV do art. 117 da Lei nº 8.112/90.

Art. 25. O servidor em Estágio Probatório poderá exercer quaisquer cargos de provimento em comissão ou funções de direção, chefia ou assessoramento na Universidade e somente poderá ser cedido a outro órgão ou a outra entidade para ocupar cargos de natureza especial, cargos de provimento em comissão do Grupo - Direção e Assessoramento Superiores - DAS, de nível 6, 5 e 4 ou equivalente.

Art. 26. Além dos benefícios e concessões previstos em lei, poderão ser concedidos ao docente em Estágio Probatório:

I. licença por motivo de doença em família;

II. licença por motivo de afastamento do cônjuge ou companheiro;

III. licença para o serviço militar;

IV. licença para atividade política;

V. afastamento para o exercício de mandato eletivo;

VI. afastamento para estudo ou missão no exterior;

VII. afastamento para servir em organismo internacional de que o Brasil participa ou com o qual coopera, com perda da remuneração;

VIII. afastamento para participar de curso de formação decorrente de aprovação em concurso para outro cargo na administração pública federal.

Art. 27. O Estágio Probatório ficará suspenso durante as licenças e os afastamentos abaixo indicados:

I. licença por motivo de doença em pessoa da família;

II. licença por motivo de afastamento do cônjuge não remunerada;

III. afastamento para servir em organismo internacional de que o Brasil participa ou com o qual coopera, com perda da remuneração;

IV. participação em curso de formação decorrente de aprovação em concurso para outro cargo na administração pública federal.

Parágrafo único. O Estágio Probatório será retomado após o término da respectiva licença ou do respectivo afastamento.

Art. 28. Os casos omissos serão resolvidos pelo Conselho Universitário, em conformidade com a legislação em vigor.

Art. 29. Esta Resolução entrará em vigor na data da sua publicação no Boletim Oficial da Universidade, retroagindo os seus efeitos à data da publicação no Diário Oficial da União da Emenda Constitucional nº 19/98, ocorrida em 05/06/98.

Art. 30. Ficam convalidados os atos praticados até a publicação desta Resolução no Boletim Oficial da Universidade pelas comissões de acompanhamento, orientação e avaliação, sob a égide das disposições insertas na Resolução nº 038/CEPE/95.

Parágrafo único. A avaliação de desempenho dos docentes que, na data da publicação desta Resolução, tenham completado o interstício de dois anos para fins de progressão funcional horizontal na carreira do magistério, realizar-se-á com base nos relatórios parciais emitidos pelas respectivas comissões, devidamente aprovados pelos respectivos colegiados.

Art. 31. Revoga-se a Resolução nº 038/CEPE/95, de 06 de junho de 1995.

(25/07/2000)