

DESAFIOS DA FORMAÇÃO DOCENTE: um estudo a partir dos percursos, saberes e práticas dos professores dos cursos de licenciatura da Universidade Estadual do Ceará – UECE.

INTRODUÇÃO

O presente relatório tem por objetivo apresentar as atividades desenvolvidas durante o estágio pós-doutoral realizado no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual do Ceará (UECE), no período compreendido entre 6 de março de 2017 e 6 de março de 2018, cujo tema foi: “Desafios da formação docente: um estudo a partir dos percursos, saberes e práticas dos professores dos cursos de licenciatura da Universidade Estadual do Ceará (UECE).

O referido estágio foi motivado por minha experiência à frente da coordenação da Célula de Assessoramento Pedagógico da Pró-reitoria de Graduação da UECE (CAP/PROGRAD), como responsável pelo acompanhamento de ações relacionadas aos projetos pedagógicos de cursos, ao estágio supervisionado e à formação docente, destacando-se o desafio de elaborar e implantar, junto com meus pares professores, um Plano de Desenvolvimento Profissional Docente (PDPD) para a Universidade. Este Plano foi elaborado a partir da sistematização de documentos produzidos pelas equipes de assessoria pedagógica integrantes da PROGRAD em gestões anteriores, que já vinham empreendendo esforços no sentido de contribuir com o processo de formação continuada dos professores da UECE, considerando as demandas profissionais e institucionais. Uma proposta inicial do PDPD foi submetida à apreciação dos coordenadores e vice-coordenadores de cursos, diretores e vice-diretores de Centros e Faculdades, assim como dos colegiados dos cursos de graduação da UECE, de modo a permitir ampla participação dos professores, apreendendo suas concepções, demandas, motivações e sugestões, até que se chegasse à versão final do Plano, aprovada por unanimidade pelo Conselho Universitário (CONSU), por meio da Resolução N° 1379, de 6 de dezembro de 2017. Foi durante o processo de construção do PDPD que me veio a ideia de articular o trabalho desenvolvido na CAP, coordenando este processo, com uma pesquisa científica que abordasse a temática da formação docente, tendo em vista contribuir efetivamente com a elaboração e implantação do Plano, de forma, ao mesmo tempo, investigativa e interventiva.

O interesse pelo pós-doutorado em Educação, especialmente na área de formação de professores, também decorreu da minha atuação como professora da disciplina de Metodologia do Ensino Superior no Mestrado Acadêmico em Serviço Social, Trabalho e Questão Social (MASS), onde discutimos questões como a insuficiência da formação pedagógica para o exercício da

docência no ensino superior, a qual, de acordo com Anastasiou (2005), conduz os docentes a repetirem com seus alunos o que viveram com seus professores, mantendo um ensino repetitivo e focado na exposição do conteúdo, o que compromete as possibilidades de avanços tanto daqueles que ensinam como daqueles que aprendem.

De acordo com Isaia (2005), a docência superior é um processo complexo que se constrói no decorrer da trajetória docente, a qual envolve três dimensões inter-relacionadas: a dimensão pessoal, a dimensão profissional e a dimensão institucional. O processo formativo do professor compreende, portanto, desde suas relações interpessoais às suas experiências profissionais em instituições de ensino ao longo de sua carreira. Logo, envolve o desenvolvimento de esforços pessoais e institucionais. As instituições de ensino superior (IES) têm buscado organizar processos de formação permanente e de desenvolvimento profissional de seus docentes por meio de palestras, seminários, semanas pedagógicas, entre outras iniciativas. Contudo, estas não devem ocorrer de forma isolada, mas articuladas a um processo de construção coletiva de estratégias sistematicamente organizadas que permitam a constante reflexão crítica sobre o papel da universidade, os projetos pedagógicos e os saberes docentes inerentes ao processo de ensino-aprendizagem.

Desse modo, o processo de formação de professores da UECE não pode ser pensado fora do cenário contemporâneo, marcado pelo descaso do Estado com a educação superior pública e pelas constantes lutas por melhores condições de trabalho e de infraestrutura que atendam às necessidades do corpo docente e discente. Vale ressaltar que a retomada da construção coletiva de uma proposta de formação de professores pela PROGRAD se iniciou em meio a uma greve que durou praticamente um semestre, de maio a outubro de 2016, num contexto em que os impactos da crise econômica e política que atingem o Brasil também se fazem presentes na Universidade. Crise esta que reflete um quadro mais amplo do capitalismo atual, entre cujos traços se destacam: desemprego estrutural, aumento da pobreza absoluta, perda de poder dos sindicatos, transnacionalização da economia, financeirização do capital, privatização de empresas e de serviços públicos, e conversão da ciência e da tecnologia em agentes de acumulação do capital (CHAUÍ, 2001).

É nesse quadro que ocorre a expansão da educação superior sob a lógica do mercado, a qual se expressa não só no aumento do número de IES privadas, mas também na privatização interna das IES públicas, por meio da oferta de cursos pagos, como os mestrados profissionais; no financiamento público indireto para o setor privado, via Programa de Financiamento Estudantil (FIES), por exemplo; na certificação em larga escala, por meio de ações como a expansão do ensino à distância (EAD); no produtivismo que atravessa e condiciona a política de pesquisa e de pós-graduação; e, conseqüentemente, na intensificação do trabalho docente (LIMA, 2013).

Diante do exposto, o plano de trabalho do referido estágio pós-doutoral se propôs a contribuir com a construção e a efetivação de um plano de formação docente para os professores da UECE, especialmente daqueles que assumem disciplinas e atividades especificamente pedagógicas nos cursos de licenciatura, lócus privilegiado de mobilização e sistematização do conhecimento profissional docente.

Afinal, como afirma Demo (2004, p. 36),

professor não é quem ensina, mas o eterno aprendiz, aquele que aprende melhor, está à frente dos outros neste desafio, ou que faz disso sua própria profissão; cabe ao professor o direito de estudar durante o trabalho, porque é trabalho: quem não estuda não tem aula para dar; quem não reconstrói conhecimento, só pode repassar a sucata disponível; para que o aluno bem aprenda, é mister que conviva com professor que aprende bem.

Por meio de diálogos com professores vinculados ao PPGE da UECE, constatei a possibilidade de integração do meu estágio pós-doutoral à pesquisa intitulada “Cartografia das relações de saber/poder dos professores das licenciaturas”; coordenada por meu supervisor, professor Antônio Germano Magalhães Júnior. Inscrita na área de Formação de professores, a pesquisa, de natureza prioritariamente qualitativa, tem como objetivo geral cartografar a constituição das relações de saber/poder, a formação, as práticas e os saberes dos professores dos cursos de licenciatura da UECE que ministram disciplinas destinadas à formação pedagógica. Tem em vista auxiliar na constituição/reconstituição dos currículos, na formação dos professores formadores e na melhoria dos processos formativos nos cursos de licenciatura no Brasil e, especificamente, na UECE, instituição que vem contribuindo consideravelmente na formação dos quadros de professores que atendem à rede de educação básica do Ceará nos últimos trinta anos, sendo hoje constituída por uma rede *multicampi*, com dois *campi* na capital e seis em cidades do interior do estado¹.

¹ Criada pelo Decreto nº 11.233, de 10 de março de 1975, sob a forma de Fundação com personalidade jurídica de Direito Público, a UECE se originou a partir da reunificação de Escolas e Faculdades (Faculdade de Filosofia do Ceará, Escola de Enfermagem São Vicente de Paula, Escola de Serviço Social, Conservatório de Música Alberto Nepomuceno e Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos, esta, em Limoeiro do Norte). É constituída atualmente por oito *campi*, sendo dois em Fortaleza e os demais localizados em cidades do interior do Ceará (Crateús, Iguatu, Itapipoca, Limoeiro do Norte, Quixadá e Tauá). Entre os cursos que oferta, 19 (dezenove) são de licenciatura, ou seja, voltados para a formação de professores, quais sejam: Geografia, Física, Química, Ciências Biológicas, Matemática, Música, Letras (Português/Literatura), Letras (Português/Inglês), Letras (Português/Francês), Letras (Português/Espanhol), Letras (Português), Letras (Espanhol), Letras (Francês), Letras (Inglês), Filosofia, História, Pedagogia, Educação Física e Ciências Sociais.

De acordo com dados coletados na referida pesquisa, 629 (seiscentos e vinte e nove) professores ministraram disciplinas pedagógicas na UECE entre os anos de 2003 e 2015, entre os quais 359 (57, 07%) lecionaram no Campus do Itaperi e no Campus de Fátima, localizados na cidade de Fortaleza; 22 (3,50%) na Faculdade de Educação, Ciências e Letras dos Inhamuns (CECITEC), no município de Tauá; 30 (4,77%) na Faculdade de Educação de Itapipoca (FACEDI); 30 (4,77%) na Faculdade de Educação de Crateús (FAEC); 81 (12,88%) na Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos (FAFIDAM), localizada em Limoeiro do Norte; 68 (10,81%) na Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central (FECLESC), em Quixadá; e 39 (6,20%) na Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Iguatu (FECLI). No que se refere à titulação dos professores pesquisados, 26 (5%) são graduados, 73 (12%) especialistas, 274 (44%) mestres, 223 (35%) doutores e 33 (5%) não tiveram sua titulação identificada. Quanto à sua formação inicial, 386 (61%) professores são licenciados, 77 (12%) bacharéis, 50 (8%) têm licenciatura e bacharelado, enquanto 116 (19%) não tiveram suas formações iniciais encontradas.

No que diz respeito ao regime empregatício dos 629 professores analisados, 289 (46%) são efetivos na UECE, 308 (49%) são substitutos e 32 (5%) não tiveram seu vínculo com a instituição identificado. Em relação à pós-graduação dos professores licenciados que ministraram disciplinas pedagógicas na UECE, dos 436 professores examinados, 206 (47%) têm pós-graduação em Educação e 230 (53%) não têm. Já em relação à pós-graduação dos professores bacharéis, dos 77 envolvidos, 25 (32%) têm pós-graduação em Educação e 52 (68%) não têm pós-graduação nesta área. Quanto à pós-graduação dos professores que não tiveram sua formação inicial identificada, dos 116 professores analisados, 15 (12%) têm pós-graduação em Educação, 49 (42%) não têm e 52 (45%) não tiveram sua pós-graduação identificada.

A formação e a prática docente dos professores da UECE, inseridas no cenário de transformações e desafios acima descritos, está no foco das discussões, não apenas no âmbito dos estudos realizados na e pela Universidade – a exemplo da pesquisa desenvolvida no PPPGE ora referenciada –, mas também no âmbito das ações propostas pela CAP/PROGRAD – instância acadêmica que se preocupa com a qualidade da formação dos professores. Dessa forma, foram bastante propícios para a realização do meu estágio pós-doutoral tanto o momento atual como o campo e os sujeitos da investigação/ação, uma vez que tive a oportunidade de articular as dimensões investigativa e interventiva que constituem minhas próprias trajetória, formação e práticas profissionais, num plano de trabalho que visou à compreensão dos saberes e práticas docentes, assim como a melhoria dos processos formativos dos professores da UECE, em especial daqueles que atuam na formação de novos professores nos cursos de licenciatura, e, conseqüentemente, a melhoria dos processos de ensino-aprendizagem.

OBJETIVOS DO ESTÁGIO PÓS-DOCTORAL

O estágio pós-doutoral teve como objetivo geral desenvolver e socializar conhecimentos e experiências na área de formação docente, de modo a contribuir com o processo de construção e implantação do Plano de Desenvolvimento Profissional Docente para a Universidade Estadual do Ceará (UECE).

Como objetivos específicos, teve:

- Compreender os percursos, as relações de saber/poder, a formação, as práticas e os saberes dos professores dos cursos de licenciatura da UECE que trabalham especificamente nas disciplinas destinadas à formação pedagógica;
- Identificar as demandas, motivações e perspectivas dos professores da UECE quanto aos processos de formação profissional docente;
- Contribuir com o processo de construção coletiva de um Plano de Desenvolvimento Profissional Docente para a UECE, em parceria com a PROGRAD, os Centros e Faculdades, a partir da sistematização das demandas, sugestões e contribuições dos sujeitos envolvidos;
- Contribuir com a implantação do Plano de Desenvolvimento Profissional Docente para a UECE, a partir do planejamento e da coordenação de ações previstas no Plano.

ATIVIDADES DESENVOLVIDAS DURANTE O ESTÁGIO PÓS-DOCTORAL

Entre as atividades desenvolvidas durante meu estágio pós-doutoral no PPGE, realizado no período de 6 de março de 2017 a 6 de março de 2018, destacaram-se (ver anexos):

- pesquisa bibliográfica e documental sobre temáticas relacionadas à educação superior e à formação docente, incluindo legislações educacionais, documentos e resoluções da UECE, tais como a Política de Desenvolvimento Profissional Docente para a UECE (UECE, 2009) e a Resolução n.º 1379/2017 do Conselho Superior (CONSU), de 06 de dezembro de 2017, que aprova o Plano de Desenvolvimento Profissional Docente – PDPD (UECE, 2017).
- planejamento, acompanhamento e, também, avaliação de 3 (três) ações de formação integradas ao PDPD da UECE, por meio de técnicas como observação participante e aplicação de questionários: 1. I Curso de Formação para Novos Docentes da UECE, ocorrido no início do semestre 2017.1; 2. I Encontro de Práticas Docentes, realizado durante a Semana Universitária da UECE, em outubro de 2017; 3. Curso de Formação para Coordenadores de Cursos de Graduação da UECE, em novembro de 2017;
- elaboração de sínteses de 5 (cinco) trabalhos, incluindo relatórios de qualificação de projetos de pesquisa, dissertações e tese, desenvolvidos no âmbito do PPGE e integrados à pesquisa “Cartografia das relações de saber/poder dos professores das licenciaturas”, sob a orientação do supervisor do estágio pós-doutoral: 1. Miranda (2016), 2. Santos (2017), 3. Varela (2017), 4. Maciel (2017) e 5. Neta (2018).
- participação em 3 (três) bancas examinadoras de trabalhos orientados pelo supervisor do estágio pós-doutoral no âmbito do PPGE/UECE: 1. qualificação do projeto de dissertação de Alessandra de Oliveira Maciel, “Cartografia da formação, saberes e práticas avaliativas de professores no Curso de Matemática”, em 22 de maio de 2017; 2. qualificação do projeto de tese de Renata Rosa Russo Pinheiro Costa Ribeiro, “Cartografia da constituição dos saberes, da formação e da prática de professores da disciplina de Didática em cursos de Licenciatura”, em 01 de dezembro de 2017; 3. Tese de Maria de Loudes da Silva Neta, “O conhecimento avaliativo dos docentes dos cursos de Pedagogia: cartografia dos saberes, práticas e formação”, em 22 de fevereiro de 2018 (como suplente).
- participação em 2 (duas) bancas examinadoras de trabalhos orientados por outros professores no âmbito do PPGE/UECE: 1. qualificação do projeto de dissertação de

- Ludimila Façanha Lopes, “As contribuições do auxílio formação no processo formativo dos estudantes das licenciaturas do IFCE *Campus Canindé*”, em 22 de junho de 2017; 2. Qualificação do projeto de tese de Maria Cleide da Silva Ribeiro Leite, “A política de educação profissional e o Projeto Professor Diretor de Turma: um estudo de caso na Escola Paulo VI em Fortaleza/CE”, em 01 de março de 2018;
- participação em 1 (uma) banca examinadora de trabalho orientado pelo supervisor do estágio pós-doutoral no âmbito de outro programa de pós-graduação da UECE (Mestrado Profissional em Ensino na Saúde), abordando a temática da formação docente: 1. dissertação de mestrado de Vânia Maria Cavalcante de Sousa, “Formação pedagógica de tutores para o ensino à distância – EaD na Universidade Estadual do Ceará – UECE”, em 04 de julho de 2017;
 - participação como colaboradora em 2 (duas) disciplinas ministradas pelo supervisor do estágio pós-doutoral no PPGE/UECE, em que elaborei sínteses de livros e artigos; apontei questões para os debates; e socializei pontos de vista e experiências relacionadas às temáticas estudadas, a exemplo de vivências como professora da disciplina de Metodologia do Ensino Superior no Mestrado em Serviço Social, como coordenadora da Célula de Assessoramento Pedagógico da Pró-reitoria de Graduação (CAP/PROGRAD) e como membro da Comissão Própria de Avaliação (CPA) da UECE: 1. Formação de Professores e Epistemologia da Prática, no período de março a junho de 2017, abordando autores como Tardif (2002), Tardif e Lessard (2007), Gauthier (2013, 2014), Sacristán (1999) e García (1999); e 2. Avaliação Educacional, no período de agosto a dezembro de 2017, abordando autores como Magalhães Júnior (2015), Vianna (2000), Raupp e Reichle (2003);
 - elaboração de 2 (dois) artigos científicos sobre a temática abordada no estágio pós-doutoral, em coautoria com o professor supervisor do estágio pós-doutoral;
 - participação na elaboração e na apresentação de 1 (um) relatório com resultados gerais da pesquisa “Cartografia das relações de saber/poder dos professores das licenciaturas”, ao Reitor e ao Pró-reitor de graduação da UECE, bem como a outros professores e pesquisadores interessados na temática, em seminário realizado no dia 6 de dezembro de 2017, no auditório do PPGE/UECE.

FORMAÇÃO, SABERES E PRÁTICAS DOCENTES EM DEBATE: as contribuições dos estudos bibliográficos e da participação em disciplinas do PPGE/UECE

A pesquisa à qual foi integrado meu plano de estágio pós-doutoral tem uma abordagem prioritariamente qualitativa, ou seja, “aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas”; utiliza, também, dados quantitativos – como os que foram acima apresentados, que dizem respeito ao perfil dos sujeitos pesquisados –, os quais complementam os dados qualitativos, “pois a realidade abrangida por eles interage dinamicamente” (MINAYO, 1994, p. 22).

Segundo Chizzotti (2009, p. 79), a pesquisa qualitativa parte do pressuposto de que “as ciências humanas têm sua especificidade – o estudo do comportamento humano e social” e de que “há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito”. Esse tipo de pesquisa, portanto, “privilegia algumas técnicas que coadjuvam a descoberta de fenômenos latentes, tais como a observação participante, história ou relato de vida, análise de conteúdo, entrevista não diretiva etc.”, pressupondo que “a utilização dessas técnicas não deve construir um modelo único, exclusivo e estandarizado”, afinal, a “pesquisa é uma criação que mobiliza a acuidade inventiva do pesquisador, sua habilidade artesanal e sua perspicácia para elaborar a metodologia adequada ao campo de pesquisa, aos problemas que ele enfrenta com as pessoas que participam da investigação.” (CHIZZOTTI, 2009, p. 85).

Nessa perspectiva, os pesquisadores do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da UECE envolvidos na pesquisa mencionada utilizaram diferentes técnicas para a coleta de dados sobre seus objetos específicos de investigação, todavia partiram de categorias de análise comuns em torno das quais desenvolveram seus estudos bibliográficos, tais como formação, saberes e práticas docentes. Esses estudos não ocorreram apenas de forma isolada, mas também de forma coletiva, a partir de encontros sistemáticos entre alunos do PPGE e outros estudiosos interessados com a finalidade de discutir e sistematizar idéias de autores especialistas nas temáticas em questão. Tais encontros se deram por ocasião da oferta de disciplinas como Epistemologia da Práxis e Avaliação Educacional, ministradas pelo coordenador da pesquisa, meu supervisor de estágio pós-doutoral, no primeiro e no segundo semestres de 2017, respectivamente.

No decorrer da disciplina de Formação de Professores e Epistemologia da Prática, tive oportunidade não só de ler autores e obras importantes sobre os temas abordados, como também de compartilhar pontos de vista e experiências com estudantes e/ou colegas de profissão, inclusive professores da UECE, contribuindo para o debate acerca de ser professor e do exercício da docência.

Num esforço de síntese, apresento aqui as principais contribuições que esses estudos e debates trouxeram para a realização do meu estágio pós-doutoral.

Um dos importantes autores estudados foi Gauthier (et al, 2013, p. 14), para quem a problemática do ensino

consiste em caracterizar (se é que isso é possível, evidentemente) a natureza dos saberes subjacentes ao ato de ensinar, isto é, o conjunto dos conhecimentos, competências e habilidades que servem de alicerce à prática concreta do magistério e que poderão, eventualmente, ser incorporados aos programas de formação de professores.

Com a perspectiva de estabelecer um repertório de conhecimentos que corresponda aos saberes profissionais próprios do professor, o autor contesta a ideia de que, para ser professor, basta conhecer o conteúdo, seguir a intuição e ter talento, bom senso, experiência e cultura. Para ele, são saberes necessários ao ensino: 1. o saber disciplinar, referente aos saberes produzidos pelos pesquisadores e cientistas nas diversas disciplinas científicas, ou seja, ao conhecimento por eles produzidos a respeito do mundo, pois, “ensinar exige um conhecimento do conteúdo a ser transmitido, visto que, evidentemente, não se pode ensinar algo cujo conteúdo não se domina.” (GAUTHIER et al, 2013, p. 29); 2. o saber curricular, que se refere aos programas escolares, que “não são produzidos pelos professores, mas por outros agentes, na maioria das vezes funcionários do Estado ou especialistas das diversas disciplinas.” (Idem, p. 31); 3. o saber das ciências da educação, “conjunto de saberes a respeito da escola que é desconhecido pela maioria dos cidadãos comuns e pelos membros das outras profissões” (Ibidem, p. 31), tais como noções relativas ao sistema escolar, noções sobre o desenvolvimento da criança, classes sociais, diversidade cultural etc.; 4. o saber da tradição pedagógica, referente às representações da escola e da profissão que “serve de molde para guiar os comportamentos dos professores.” (Ibidem, p.32); 5. o saber experiencial, que se refere ao aprendizado dos professores por meio de suas próprias experiências, que se tornam regras ao serem repetidas, assumindo a forma de atividades de rotina; e 6. o saber da ação pedagógica, que constitui um dos fundamentos da identidade profissional do professor, a partir do momento em que o saber experiencial se torna público e é testado pelas pesquisas realizadas em sala de aula.

No livro “Por uma teoria da pedagogia. Pesquisas contemporâneas sobre o saber docente” (2013), a proposta do autor é “estabelecer um ‘repertório de conhecimentos’ coerente e pertinente que corresponda aos saberes profissionais próprios do professor” (GAUTHIER et al, 2013, p. 14), por meio de metanálises dos trabalhos produzidos sobre o assunto. Desse modo, ele concebe o ensino como “a mobilização de vários saberes que formam uma espécie de reservatório no qual o

professor se abastece para responder a exigências específicas de sua situação concreta de ensino” (Idem, p. 28).

De acordo com Gauthier (et al, 2013, p. 46), as pesquisas sobre o ensino realizadas durante os 40 últimos anos, desde o início do século XX, não apresentavam quase nenhum resultado significativo, pois não observavam o professor concreto na sala de aula e se limitavam a “uma espécie de representação ideal de sua ação, sem examinar o próprio processo de ensino em contexto real”. É no início da década de 1970 que começam a ser publicadas sínteses de pesquisas sobre o ensino nessa direção, num contexto marcado pela perda da supremacia econômica mundial dos americanos para o Japão, a qual constituía uma ameaça direta à liderança política internacional dos Estados Unidos, que precisavam adaptar-se à realidade do comércio mundial e às exigências de conhecimentos mais elevados, assumindo a escola um papel preponderante. O professor passa a ser considerado um agente de primeira importância na busca da excelência educacional e o desvelamento dos saberes que ele utiliza uma condição para a profissionalização, em que as universidades assumem um papel privilegiado, tendo em vista fornecer os conhecimentos necessários e garantir a qualidade da produção daqueles que os possuem. É preciso conhecer, portanto, quais são as práticas, os saberes e as competências que aumentam a eficácia do ensino, de modo a identificar um repertório de conhecimentos próprios ao ofício de professor.

Segundo o autor, “Ao contrário do reservatório de conhecimentos do ensino, que engloba todos os saberes dos professores, o repertório de conhecimentos diz respeito unicamente à parte formalizável do saber docente oriunda do exercício cotidiano do magistério em sala de aula.” (GAUTHIER et al, 2013, p. 179). Ao apresentar os resultados de uma síntese de sínteses de pesquisas, ele assinala que foram extraídos 1.081 enunciados de 42 textos analisados, cobrindo aproximadamente 4.700 estudos.

Quanto à gestão da matéria, função pedagógica que remete a todos os enunciados relativos ao planejamento, ao ensino e à avaliação de uma aula ou de parte de uma aula, o autor afirma que ela engloba “o conjunto das operações de que o mestre lança mão para levar os alunos a aprenderem o conteúdo.” (Idem, p. 196-197). É ponto pacífico que o trabalho de planejamento da gestão da matéria exerce uma influência positiva na aprendizagem dos alunos, consistindo em tarefas que visam a determinar os objetivos de ensino, os conteúdos, as atividades de aprendizagem, as estratégias de ensino, as avaliações e o ambiente educativo. Já a gestão da matéria no processo de interação com os alunos envolve as atividades de aprendizagem, o ensino explícito, a utilização de perguntas pelos professores e o volume de ensino.

Por meio de suas pesquisas, o autor identifica os seguintes pontos de um ensino eficiente: mais tempo dedicado às atividades de grande grupo do que às atividades em pequenos grupos;

ensino baseado num programa estruturado; deveres de casa elaborados de tal forma que os alunos possam completá-lo com sucesso; fornecimento de ocasiões para que os alunos interajam entre si; formação de pequenos grupos; ensino explícito; revisão de conteúdos e recapitulação dos conhecimentos; avaliação adequada dos conceitos integradores (“*advance organizer*”); explicitação dos objetivos e do trabalho a ser realizado; sequenciamento sistemático do conteúdo, isto é, apresentação dos conteúdos etapa por etapa, de maneira lógica e com suficiente redundância (instruções repetidas mais de uma vez); clareza da apresentação (instruções claras, explícitas e redundantes, com ênfase nos aspectos importantes do conteúdo, utilização de exemplos para explicar e para avaliar a compreensão, precisão da linguagem, pronúncia clara, ausência de hesitações e de termos vagos e complicados); não utilização de termos ambíguos; fornecimento de uma certa quantidade de prática orientada (oportunidades de praticar imediatamente as habilidades ensinadas); emprego de bons exemplos e de boas analogias; certificação de que os alunos compreenderam suficientemente o nível inferior antes de passar a um nível de dificuldade superior; dedicação de mais tempo para verificar o trabalho dos alunos, de maneira menos superficial; fornecimento de retroações (de conteúdo escolar e comportamental) imediatas e rápidas; reforço positivo do trabalho do educando, de maneira clara, adequada e rápida (efeito motivador que estimula o empenho dos alunos na realização das tarefas); utilização frequente de perguntas pelos professores; indicação de alunos para responderem a certas perguntas, com a certificação de que todos terão a oportunidade de responder; formulação de perguntas claras, abertas e estimulantes, que exijam dos alunos criatividade e ideias pessoais; oferecimento de pausas adequadas para que os alunos respondam às perguntas; estabelecimento de um sistema de prioridades, com maior concentração de tempo nas atividades relacionadas com o conteúdo da lição (GAUTHIER et al, 2013).

Quanto à avaliação da fase de gestão da matéria, os resultados das pesquisas do autor “mostram que os professores que utilizam diferentes formas de avaliação, quer seja com o objetivo de avaliar os alunos ou seus próprios métodos de ensino, são geralmente mais bem-sucedidos nessa atividade/profissão do que os que não o fazem” (Idem, p. 235). Ele destaca a avaliação formativa, cujos resultados obtidos devem influenciar favoravelmente o desempenho dos alunos.

Para além da gestão da matéria, a gestão da classe se mostra a variável individual que mais determina a aprendizagem dos alunos, envolvendo, também, o planeamento, a interação com os alunos e a avaliação. O planeamento se caracteriza pela tomada de decisões relativas à seleção, à organização e ao sequenciamento de rotinas de atividades, de rotinas de intervenção, de rotinas de supervisão e de rotinas de execução, assim como as medidas disciplinares, as regras e os procedimentos. A interação com os alunos envolve a aplicação das medidas disciplinares e das

sanções, a aplicação das regras e dos procedimentos, as atitudes e comportamentos dos professores, bem como a supervisão ativa do trabalho realizado. Por sua vez, a avaliação e o controle das atividades de gestão da classe envolvem as medidas disciplinares, a avaliação das regras e procedimentos, a reflexividade dos professores e o relacionamento com os pais.

O autor conclui que professores eficientes são aqueles que tentam fazer com que os alunos se comportem de forma responsável e modifiquem seus comportamentos indesejáveis; que conseguem ser seletivos na utilização de repreensões ou de críticas; que refletem sobre suas próprias ações e sobre as respostas dos alunos, identificando as causas dos sucessos e dos insucessos de sua atuação; e que melhoram seu desempenho junto aos alunos. (GAUTHIER et al, 2013, p. 271). Enfim, de acordo com os resultados das pesquisas, “existem comportamentos de ensino mais eficazes que outros no tocante, de um lado, à preparação, à apresentação e à avaliação dos conteúdos e, de outro, à moderação do comportamento dos alunos.” (Idem, p. 275).

No intuito de responder à questão sugerida no título do livro ora em destaque, o autor afirma que concebe a Pedagogia como

a codificação de determinados saberes próprios ao professor de profissão, isto é, como um conjunto de regras, de explicações, de conselhos metódicos que não podem ser confundidos com os conteúdos a serem ensinados, sem contudo excluí-los, e que são formulados expressamente para o professor com vistas a ajudá-lo a ensinar os alunos a fim de que estes “aprendam mais, mais rápido e melhor” (...) (GAUTHIER et al, 2013, p. 294-295).

Para o autor, a ciência pode ajudar a ultrapassar o saber experiencial que prevalece no campo da educação, sendo este comparado a uma jurisprudência² privada, na perspectiva de criar e validar o saber da ação pedagógica, que corresponde a uma “verdadeira jurisprudência pública da Pedagogia” (Idem, p. 304). Desse modo, estabelece uma analogia entre o juiz e o professor:

Tanto o professor, que pode se basear em certas “leis” do ensino, quanto o juiz, que se fundamenta em textos legislativos, devem pesar os prós e os contras e decidir. A decisão deles é uma criação no contexto específico no qual se encontram, contexto em que, na maioria das vezes, entra imperfeitamente sob a jurisdição da lei. (GAUTHIER et al, 2013, p. 309).

² “A jurisprudência é o conjunto das decisões tomadas pelos tribunais a respeito de uma mesma questão ou sobre questões análogas. A jurisprudência serve, assim, como suplemento e como auxiliar da lei quando esta é obscura, incompleta ou muda.” (GAUTHIER et al, 2013, p. 310). Desse modo, “para que haja jurisprudência, é preciso não somente que sejam tomadas decisões, mas também que essas decisões sejam motivadas, visto que é justamente a motivação das decisões que permite compreender o sentido do julgamento e possibilita ao juiz subtrair-se à suspeita de arbitrariedade que pesa sobre essas decisões. Por isso, ele poderá, por meio da jurisprudência, recorrer às decisões já tomadas anteriormente em casos idênticos ou similares.” (Idem, p. 310-311).

Em síntese, o autor acredita que é preciso tornar público o saber experiencial dos professores, isto é, seus julgamentos e os motivos que os fundamentam, de modo a conhecer melhor seu raciocínio prático e formular leis de ensino que sejam formalizadas e institucionalizadas.

Na obra “Ensino explícito e desempenho dos alunos. A gestão dos aprendizados”, Gauthier (et al, 2014), apresenta os fatores que têm impactos no rendimento dos alunos, quais sejam: 1. fatores relativos ao aluno; 2. fatores ligados ao meio familiar; 3. fatores associados à escola; 4. fatores relativos ao professor; 5. fatores ligados ao currículo; e 6. fatores associados aos métodos de ensino. Os resultados de sua mega-análise³ mostram que a influência do professor é superior à da escola e à da família, e que os professores que recorrem ao ensino explícito são os que produzem os maiores progressos de aprendizagem nos alunos.

O ensino explícito, de acordo com o autor, é o método de ensino em que

o mestre evita sobrecarregar a memória de curto prazo (memória de trabalho), decompondo o conhecimento a assimilar em unidades hierarquizadas, em sequências que vão do mais simples ao mais complexo, fornecendo igualmente ao aluno um embasamento adequado, bem como um feedback constante para favorecer a compreensão. (GAUTHIER et al, 2014, p. 53).

Segundo esse método, o professor deve buscar apoiar intencionalmente o aprendizado dos alunos em três grandes momentos: 1) a preparação e o planejamento; 2) a interação com os alunos ou o ensino propriamente dito; e 3) o acompanhamento e a consolidação dos aprendizados. A preparação, trabalho de planejamento do professor, consiste em organizar o programa, planejar as aulas, preparar o material, prever as instruções etc. A interação é a ação propriamente dita do professor com seus alunos em sala de aula, que corresponde ao conjunto de estratégias que ele aplica para ensinar e fazer os alunos aprenderem o conteúdo, as habilidades e as regras do currículo. A consolidação diz respeito às atividades que visam fixar os aprendizados realizados em sala de aula.

No que se refere ao planejamento da gestão das aprendizagens e da gestão da classe, o autor aponta as seguintes estratégias que o professor deve utilizar para conseguir estabelecer prioridades: 1. delimitar as idéias mestras; 2. determinar os conhecimentos prévios, pré-requisitos para o novo

³ Mega-análise é a “síntese de resultados oriundos de diferentes meta-análises (...) que permite aos pesquisadores determinarem as grandes tendências que emergem de um conjunto de pesquisas.” (GAUTHIER et al, 2014, p. 310). Já a meta-análise é a “síntese de pesquisas quantitativas que utiliza uma técnica estatística baseada na medida do efeito de amplitude (AE(d)) e permite reunir os resultados oriundos de várias pesquisas experimentais que tenham estudado o efeito de uma variável.” (Idem, p. 311).

aprendizado; 3. integrar estrategicamente os diferentes tipos de conhecimento (declarativos, procedurais e condicionais) necessários ao aprendizado de um conteúdo ou desenvolvimento de uma competência que devem ser especificados no planejamento; 4. planejar o ensino explícito de estratégias cognitivas; 5. planejar mecanismos de apoio ao aprendizado; 6. planejar revisões e reutilizações dos aprendizados; 7. verificar o alinhamento curricular; 8. estabelecer um roteiro de aula (GAUTHIER et al, 2014, p. 137).

Quanto à fase interativa, são estratégias gerais para garantir um aprendizado dos conteúdos, habilidades e regras preconizadas no programa: 1. maximizar o tempo de aprendizado escolar; 2. garantir uma taxa de sucesso elevada; 3. cobrir a matéria a apresentar aos alunos; 4. favorecer modalidades de agrupamentos eficazes; 5. dar apoio ao aprendizado (*scaffolding*); 6. levar em conta diferentes formas de conhecimento (declarativo/factual, procedural e condicional); 7. utilizar uma linguagem clara e precisa; 8. verificar a compreensão (verificação contínua ou supervisão constante/*monitoring*); 9. explicar, ilustrar através de modelagens, demonstrar; 10. manter um ritmo constante; 11. diferenciar de outra forma; 12. corrigir os deveres cotidianamente; 13. abrir a aula (obter a atenção dos alunos, apresentar o objetivo de aprendizagem, justificar o objetivo da aula, ativar os conhecimentos prévios); 14. conduzir a aula (método do ensino explícito); 15. encerrar a aula (objetivar os aprendizados realizados, anunciar a próxima aula, continuar a automatização). (Idem, p. 180).

Em síntese,

No método do ensino explícito, o professor primeiro demonstra aos alunos o que é preciso fazer; em seguida, ele os orienta durante a prática guiada, para que, por sua vez, eles façam exercícios e no fim sejam capazes de realizar a tarefa sozinhos na prática autônoma. Questionamentos e feedbacks devem ser constantes ao longo de toda essa fase, permitindo que o professor se certifique de que as ações efetuadas pelos alunos estejam corretas. (GAUTHIER et al, 2014, p. 192).

Na fase de consolidação, isto é, estabilização dos aprendizados na memória de longo prazo, são estratégias apontadas pelo autor: 1. passar deveres de casa, pois estes favorecem o rendimento escolar; 2. proceder a revisões cotidianas, semanais e mensais; e 3. avaliar para verificar a transferência dos aprendizados. “O objetivo de avaliar os aprendizados é verificar se os alunos são capazes de reconstituir o que eles aprenderam durante as atividades de aprendizado (tarefas fontes) em atividades de avaliação (tarefas alvos).” (Idem, p. 234).

Desse modo, as contribuições de Gauthier se mostraram de grande relevância para o estudo dos saberes docentes, sobretudo dos saberes da ação pedagógica, pautados na socialização de

resultados de pesquisas realizadas no ambiente de trabalho concreto dos professores, isto é, a sala de aula. Para os professores dos cursos de licenciatura, responsáveis pela formação de professores que irão atuar na educação básica, tais contribuições são expressivas, assim como as de Tardif, outro autor de referência para a disciplina Epistemologia da Práxis.

Segundo Tardif (2002), os saberes profissionais dos professores têm algumas características particulares, configurando-se como saberes: temporais, evolutivos e progressivos, pois são adquiridos através do tempo e requerem formação contínua e continuada; revisáveis, criticáveis e passíveis de aprofundamento; plurais, heterogêneos, sincréticos e ecléticos, quanto aos objetivos de ação; personalizados e situados, em relação a uma situação particular de trabalho; e carregam as marcas do ser humano, pois o objeto do trabalho docente são seres humanos. Para o autor, há um conjunto de saberes (*knowledge base*) que designam o ato de ensinar no ambiente escolar e que provêm de fontes diversas: formação inicial e contínua, currículo e socialização escolar, conhecimento das disciplinas ensinadas, experiência na profissão, cultura pessoal e profissional, aprendizagem com os pares etc. Esse conjunto de saberes envolve, portanto, saberes curriculares, disciplinares, da formação profissional, experienciais e culturais.

É importante destacar que, para Tardif (2002), a noção de saber tem sentido amplo, envolvendo conhecimentos, competências, habilidades (aptidões) e atitudes dos docentes, isto é, o saber, o saber fazer e o saber ser. Nessa perspectiva, o autor considera a experiência de trabalho e a própria história de vida do professor como fontes privilegiadas do saber ensinar.

Concebendo os professores como trabalhadores do ensino” (TARDIF, 2002, p.112) e a Pedagogia como “tecnologia da interação humana” (Idem, p.114) guiada por valores, o autor define o professor como “trabalhador interativo” (Ibidem, p. 118), cujo objeto de trabalho são seres humanos e situações humanas, uma vez que “ensinar é, obrigatoriamente, entrar em relação com o outro” (Ibidem, p. 222).

O trabalho docente, portanto, tem uma dimensão afetiva, cognitiva e ética, caracterizando-se por três tecnologias da interação: coerção, autoridade e persuasão. Desse modo, a personalidade aparece como componente essencial do trabalho do professor, que pressupõe investimento afetivo e cognitivo nas relações com os alunos, afinal “não existe uma maneira objetiva ou geral de ensinar; todo professor transpõe para a sua prática aquilo que é como pessoa” (TARDIF, 2002, p. 144-145).

No livro “Saberes docentes e formação profissional”, o autor defende duas teses principais. A primeira é a de que “os professores são sujeitos do conhecimento e possuem saberes específicos ao seu ofício”; e a segunda é a de “a prática deles, ou seja, seu trabalho cotidiano, não é somente um lugar de aplicação de saberes produzidos por outros, mas também um espaço de produção, de transformação e de mobilização de saberes que lhe são próprios.” (Idem, p. 237).

De acordo com Tardif (2002), “em educação, a profissionalização pode ser definida, em grande parte, como uma tentativa de reformular e renovar os fundamentos epistemológicos do ofício de professor e de educador, assim como da formação para o magistério.” (Idem, p. 250). Ele chama de “epistemologia da prática profissional o estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas.” (Ibidem, p. 255, grifos do autor).

Um autor importante para o debate sobre a formação de professores durante a referida disciplina foi García, segundo o qual trata-se de “uma área de conhecimento e investigação (...) que se centra no estudo dos processos através dos quais os professores aprendem e desenvolvem sua competência profissional.” (GARCÍA, 1999, p. 26). Desse modo, “dado que o ensino, a docência, se considera uma profissão, é necessário, tal como noutras profissões, assegurar que as pessoas que a exercem tenham um domínio adequado da ciência, técnica e arte da mesma, ou seja, possuam competência profissional.” (Idem, p.22).

Na perspectiva do autor, deve-se conceber a formação de professores como um contínuo, integrando-a em processos de mudança, inovação e desenvolvimento curricular, e articulando-a com o desenvolvimento organizacional da escola, de maneira que tenha como base as necessidades e interesses dos participantes, devendo estar adaptada ao contexto em que estes trabalham, fomentando a participação e a reflexão dos professores sobre suas próprias crenças e práticas institucionais.

Nesse processo, é preciso considerar a condição particular dos professores como pessoas adultas, que “aprendem em situações diversas, em contextos mais ou menos organizados, em situações formais, organizadas, planificadas e que se desenrolam em instituições formativas.” (Ibidem, p. 50). Segundo o autor,

não se pode afirmar que existe uma única teoria da aprendizagem do adulto. A teoria da aprendizagem do adulto que com maior frequência se tem comentado em relação à aprendizagem dos professores parece ser a “andragogia”, proposta por Knowles, e definida como “a arte e a ciência de ajudar os adultos a aprender”. Knowles diferenciou mesmo a Andragogia da Pedagogia, sendo a primeira a ciência da educação dos adultos, enquanto a segunda seria a dos sujeitos não adultos (GARCÍA, 1999, p, 55).

Esta teoria se fundamenta em cinco princípios:

1. O autoconceito do adulto, como pessoa madura, evolui de uma situação de dependência para a autonomia.
2. O adulto acumula uma ampla variedade de experiências que podem ser um recurso muito rico para a aprendizagem.
3. A disposição de um adulto para aprender está intimamente relacionada com a evolução das tarefas que representam o seu papel social.
4. Produz-se uma mudança em função do tempo à medida que os adultos evoluem de aplicações

futuras do conhecimento para aplicações imediatas. Assim, um adulto está mais interessado na aprendizagem a partir de problemas do que na aprendizagem de conteúdos. 5. Os adultos são motivados para aprender por factores internos em vez de por factores externos. (Knowles, 1984, 12, apud GARCÍA, 1999, p. 55).

Na obra “Formação de professores. Para uma mudança educativa”, García (1999) também aponta um repertório de conhecimentos necessários aos professores, o qual inclui: 1. o conhecimento psicopedagógico, que se refere ao conhecimento relacionado com o ensino, com a aprendizagem e com os alunos (princípios gerais de ensino, gestão de classe, técnicas didáticas, teorias do desenvolvimento humano, avaliação, filosofia da educação, aspectos legais da educação etc.); 2. o conhecimento do conteúdo, isto é, o conhecimento sobre a matéria que ensinam; 3. o conhecimento do contexto, ou seja, das características socioeconômicas e culturais do bairro, das expectativas dos alunos, da cultura da escola e de suas normas de funcionamento etc.; e 4. o conhecimento sobre os alunos (sua procedência, os níveis de rendimento em cursos prévios, sua implicação na escola), o qual se adquire em contato com os alunos e com as escolas reais.

Ao considerar as diferentes fases da carreira dos professores e suas características, o autor afirma:

Conceber a formação de professores, (...), como um “processo contínuo, sistemático e organizado” significa entender que a formação de professores abarca toda a carreira docente. Falar da carreira docente não é mais do que reconhecer que os professores, do ponto de vista do “aprender a ensinar”, passam por diferentes etapas (pré-formação, formação inicial, iniciação e formação permanente, de acordo com Feiman, 1983), as quais representam exigências pessoais, profissionais, organizacionais, contextuais, psicológicas, etc., específicas e diferenciadas. (GARCÍA, 1999, p.112).

Em síntese, de acordo com García (1999), a formação de professores é um processo contínuo, sistemático e organizado que abarca toda a carreira docente, isto é, todas as suas etapas, que correspondem a diferentes fases na vida dos professores: entrada na carreira, estabilização, experimentação ou diversificação, procura de uma situação profissional estável e preparação da jubilação. Desse modo, deve ser integrada em processos de mudança, inovação e desenvolvimento curricular, articulada com o desenvolvimento organizacional da instituição de ensino, baseada nas necessidades e interesses dos participantes e adaptada ao contexto em que estes trabalham, oferecendo-lhes a possibilidade de questionarem as suas próprias crenças e práticas. Entre tais práticas, uma merece atenção especial: a avaliação.

Nesse sentido, a disciplina de Avaliação Educacional, ministrada por meu supervisor no segundo semestre de 2017, também voltada para alunos e ouvintes do PPGE, teve o propósito de discutir a temática a partir do estudo de vários textos sobre o processo avaliativo em diferentes aspectos, tais como a avaliação do ensino e da aprendizagem, a avaliação curricular, a avaliação

institucional e a avaliação de programas e projetos da educação. Assim como na disciplina mencionada anteriormente, participar dos debates com meus pares durante a disciplina me proporcionou grande aprendizado sobre os aspectos constitutivos do trabalho docente, especialmente no que se refere à avaliação do ensino e da aprendizagem, isto é, aquela realizada pelos docentes nas instituições formativas com o objetivo de diagnosticar o ensino realizado pelo professor e a aprendizagem do estudante.

Um dos autores de referência para a disciplina foi o próprio professor, Magalhães Júnior, que, em seu livro “Avaliação na Educação a Distância” (2015), ressalta que o processo avaliativo deve ser realizado em diferentes situações no contexto educacional e, para montar o instrumento de coleta, o professor precisa, antes de tudo, definir o que é fundamental e importante, atentando para alguns aspectos: o ato de avaliar pressupõe coletar informações; o professor deve saber o que pretende antes de iniciar o processo; o professor deve constituir os critérios de avaliação; os instrumentos de coleta de informações devem ser elaborados tendo como referência os critérios previamente definidos e as características dos respondentes; depois de coletadas as informações, elas devem ser devidamente analisadas e servir para tomar decisões em relação à melhoria dos processos. O problema, segundo o autor, é que muitos professores somente realizam uma parte do processo, ficando somente na entrega dos resultados, sem tomar as devidas decisões em relação aos dados coletados. Desse modo, o que fazem não é um processo de avaliação, e sim somente de verificação.

O autor apresenta alguns conceitos de avaliação, como o de Luckesi (1997, p. 92-93), segundo o qual:

O termo avaliar também tem origem no latim, provindo da composição a-valere, que quer dizer “dar valor a...”. Porém, o conceito “avaliação” é formado a partir das determinações da conduta de “atribuir um valor ou qualidade a alguma coisa, ato ou curso de ação...”, que por si, implica um posicionamento positivo ou negativo em relação ao objeto, ato ou curso de ação avaliado. (apud MAGALHÃES JÚNIOR, 2015, p. 28).

Desse modo, a ação de julgar (emitir um julgamento de valor) é característica daqueles que pretendem avaliar, mas, conforme ressalta Magalhães Júnior (2015), o ato de avaliar não se reduz a isto. “Quem pretende avaliar deve se posicionar e agir fundamentado no julgamento que realizou.” (Idem, p. 28). O fato é que “Muitos professores somente aplicam instrumentos de avaliação e repassam seus resultados para os meios de controle de notas, não proporcionando ações que possam intervir na melhoria do desempenho dos alunos.” (Ibidem, p. 28).

Antes de avaliar é preciso ter ciência do que se quer e como será feito o julgamento de valor necessário para se poder intervir no processo de aprendizagem. Afinal,

Pedagogicamente a avaliação não surge na escola como um ato punitivo, mas sim como uma forma de auxiliar os alunos a modificarem suas ações em busca de atingir o que se esperava que os mesmos desempenhassem. (...) Quando a ação de avaliar é utilizada como uma medida punitiva, ela perde seu princípio pedagógico. Perdendo seu sentido, a ação de julgar pode incorrer em um erro que poderá prejudicar em muito a ação educativa da escola. (MAGALHÃES JÚNIOR, 2015, p. 29-30).

O autor enfatiza que as “práticas avaliativas se constituem como um dos ritos escolares, e o rito da avaliação não se restringe, somente, às implicações pedagógicas, mas incluem também aspectos éticos e psicológicos.” (Idem, p. 31). Desse modo, “muitos estudantes passam a incorporar o fracasso nos processos de verificação, como resultado de sua possível ‘incompetência’, não refletindo sobre outros condicionantes que podem estar envolvidos no processo.” (Ibidem, p. 33). Ele assinala, ainda, que a “avaliação educacional pode ser considerada sob diferentes ângulos: auxiliar o ensino e orientar a aprendizagem, obter informações sobre os estudantes, os professores e as Instituições Educacionais, e também servir como instrumento para a emissão do certificado de conclusão do curso.” (Ibidem, p. 44).

Em relação às dimensões envolvidas no processo avaliativo, o autor estabelece a seguinte classificação:

- Quanto ao agente avaliativo: interna e externa; auto-avaliação e heteroavaliação;
- Quanto ao tipo de dado utilizado: qualitativa e quantitativa;
- Quanto ao objetivo com que é realizada: diagnóstica, formativa e somativa;
- Quanto ao tipo de decisão a tomar: de contexto, de input, de processo e de produto. (MAGALHÃES JÚNIOR, 2015, p. 45).

Ele apresenta, também, diversas sugestões para melhorar a elaboração de instrumentos de avaliação. Diante de muitas possibilidades de instrumentos, foca na elaboração de questões, necessária na constituição de qualquer instrumento, e aponta o portfólio como instrumento possível e bastante eficiente na constituição de processos avaliativos. Cita como procedimentos necessários à construção dos instrumentos de avaliação:

- Conhecer a população que deverá ser avaliada, considerando suas particularidades cognitivas;
- Definir os objetivos, ações, habilidades ou competências a serem avaliados;
- Definir as funções da avaliação: formativa, somativa ou diagnóstica;
- Estabelecer os critérios de avaliação;
- Elaborar os itens, aspectos ou questões que deverão compor o instrumento;

- Analisar o instrumento por especialistas ou pessoas mais experientes na elaboração de instrumentos de avaliação;
- Montar o instrumento. (MAGALHÃES JÚNIOR, 2015, p. 58).

Avaliar, segundo Magalhães Júnior, “é uma ação de responsabilidade que marca vidas e pode estimular ou fazer desistir alguém que está em processo de aprendizagem”. (Idem, p. 58). Os instrumentos de avaliação são utilizados para a coleta de informações que subsidiam as decisões avaliativas e sua elaboração deve ser bastante cuidadosa, de modo que estes possam coletar com precisão as informações que realmente se deseja obter para subsidiar a tomada de decisões em relação ao que precisa ser feito para melhorar o processo de ensino e a aprendizagem. A seleção do tipo de instrumentos de avaliação depende da natureza do objeto que vai ser avaliado. Conforme assinala o autor, muitos são os instrumentos de avaliação existentes (testes, questionários, registros anedóticos, listas de verificação, questionários-escalas, roteiros de observação, roteiros de entrevistas, escalas de atitudes), os quais podem ser utilizados para as mais diferentes situações avaliativas. No entanto, no processo avaliativo, para que se obtenham informações úteis, é necessário que se disponha de instrumentos de coleta válidos, precisos e objetivos. Dentre as características apresentadas pelo autor, a mais importante é a validade do instrumento, para que na sua aplicação sejam obtidas as informações que se deseja obter. Assim, os instrumentos devem possuir a validade e fidedignidade necessária.

Ainda de acordo com o autor, um dos componentes do processo de avaliação é a avaliação de disciplina. “Ao avaliar as disciplinas que compõem a matriz curricular de um curso, é possível verificar até que ponto os objetivos estabelecidos estão sendo atingidos.” (MAGALHÃES JÚNIOR, 2015, 82). O objetivo da avaliação de disciplinas é, portanto, coletar informações sobre o desenvolvimento das diferentes atividades, recursos e metodologias que compõem a referida disciplina, a fim de constatar sua eficiência e eficácia na promoção da melhoria do ensino e da aprendizagem.

A avaliação curricular, por sua vez, tem por foco a análise do valor psicossocial dos objetivos e conteúdos de um curso. Já a avaliação institucional visa a realizar análises acerca das instituições educativas para verificar o cumprimento de sua função social e formativa.

Outro autor de referência para a disciplina em comento foi Vianna (2000), com a obra “Avaliação Educacional. Teoria-Planejamento-Modelos”. Ao referir-se aos modelos de avaliação educacional, o autor assinala que

uma avaliação é responsiva, na proposta de Stake, se sua orientação está voltada para as atividades do programa e menos para os seus objetivos; se ela corresponde à necessidade de informações propostas por diferentes públicos e se diferentes perspectivas de valor são apresentadas no relatório sobre o sucesso ou fracasso do programa. (VIANNA, 2000, p. 37).

Neste modelo, cada avaliador deve decidir o que espera obter em cada avaliação. A avaliação responsiva tanto pode ser útil durante a avaliação formativa, quando não se tem certeza dos problemas que poderão surgir, como na avaliação somativa, quando as pessoas desejam uma compreensão mais aprofundada das atividades dos programas, seus méritos e suas prováveis deficiências.

Já a avaliação iluminativa, conforme concepção de Parlett, é caracterizada pelo autor como um modelo sistêmico, “uma abordagem holística, preocupando-se com a totalidade das inter-relações existentes nos fenômenos educacionais, não se fixando em aspectos limitados de um programa ou nas correlações entre variáveis individuais.” (Idem, p. 40). Trata-se de um modelo importante

porque procura condensar o máximo possível de experiências válidas e de comentários informativos em um relatório que estimula a leitura, a discussão e a análise de diferentes questões que precisam ser resolvidas e, possivelmente, a formulação de políticas educacionais ligadas às práticas de educação, não ficando restrita a altas especulações de aspectos nem sempre relevantes, como muitas vezes acontece em avaliações de grande impacto na mídia sensacionalista, mas de repercussão mínima na comunidade. (VIANNA, 2000, p. 42).

Vianna acredita que, no contexto nacional, o caminho da avaliação “está na estruturação de um sistema que seja responsivo e iluminista, para que seja compreensível às diversas clientelas e possa solucionar os nossos problemas, que são graves e exigem pronta ação.” (Idem, p. 42).

O autor destaca o modelo de avaliação de Tyler, para quem a avaliação verificaria a concretização dos objetivos propostos, a congruência entre resultados e objetivos, consistindo numa forma de validar os pressupostos em que se baseariam os programas curriculares. Segundo ele, os pontos-chaves do referido modelo são:

- 1) A educação é um processo que visa a criar padrões de conduta, ou a modificar padrões anteriores, nos indivíduos.
- 2) Os padrões de conduta desenvolvidos na escola são, na realidade, os objetivos educacionais.
- 3) O êxito de um programa educacional, verificado através da avaliação, depende da concretização desses objetivos.
- 4) A avaliação deve incidir sobre o aluno, como um todo, nos seus conhecimentos, habilidades, modos de pensar, atitudes e interesses, sem se concentrar em apenas elementos isolados, como, na realidade, acontece nos dias fluentes.
- 5) A avaliação pressupõe diversidade de instrumental para avaliar múltiplos comportamentos, não devendo ficar restrita, apenas, a exames escritos, como geralmente ocorre.
- 6) A avaliação não se concentra apenas no estudante, como acentua Tyler (1942), não é um ato isolado, mas um trabalho solidário que deve envolver, além de

alunos, claro, os professores, administradores e, sem sombra de dúvida, os próprios pais, que devem ter voz ativa no processo. (VIANNA, 2000, p. 52).

Vianna (2000) também destaca as idéias de Cronbach, que entende a avaliação como uma atividade diversificada que exige o uso de grande número de informações e a tomada de três tipos de decisões:

- 1) determinar se os métodos de ensino e o material instrucional, utilizados no desenvolvimento de um programa, são realmente eficientes;
- 2) identificar as necessidades dos alunos, para possibilitar o planejamento da instrução; julgar o mérito dos estudantes, para fins de seleção e agrupamento; fazer com que os estudantes conheçam seu progresso e suas deficiências; e
- 3) julgar a eficiência do sistema de ensino e dos professores etc. (VIANNA, 2000, p. 68-69).

A partir do pensamento de Scriven, Vianna (2000) apresenta dois tipos de avaliação: a avaliação formativa, a qual “deve ocorrer ao longo do desenvolvimento de programas, projetos e produtos educacionais, com vistas a proporcionar informações úteis para que os responsáveis possam promover o aprimoramento do que está sendo objeto de implementação”; e a avaliação somativa, que, “conduzida ao final de um programa de avaliação, possibilita ao usuário, elementos para julgar a sua importância, o seu valor, o seu mérito.” (Idem, p. 86).

O autor apresenta, ainda, o modelo de avaliação educacional estruturado por Stufflebeam, Guba, Hammond, Provus, entre outros, que resulta da experiência que vivenciaram na década de 1960, ao avaliarem o sistema público de ensino elementar e secundário de escolas norte-americanas. Em tal modelo, conhecido pelo anagrama CIPP – contexto, *input* (insumo), processo e produto –, a avaliação é concebida como “um processo para descrever, obter e proporcionar informação útil para julgar decisões alternativas.” (Ibidem, p. 103).

No referido anagrama, a avaliação do contexto tem por objetivo “estabelecer necessidades, especificar população/amostra de indivíduos a considerar, e estabelecer os objetivos que devem concretizar as necessidades” (VIANNA, 2000, p. 105); a avaliação de insumos “procura estabelecer como usar os recursos para alcançar os objetivos definidos pelo programa” (Idem, p. 106); a avaliação do processo, “destinada à implementação de decisões, realimenta, periódica e continuamente, os responsáveis pelo programa em todas as fases do desenvolvimento dos projetos desde o seu início” (Ibidem, p. 107); e a avaliação do produto “mede e interpreta os resultados obtidos em certos momentos pré-definidos do programa e ao seu término.” (Ibidem, p. 108).

Em relação à avaliação de programas e projetos da educação, a qual tem por escopo os propósitos e as estratégias dos programas e projetos que compõem as políticas educacionais, Raupp

e Reichle (2003, p. 27), em “Avaliação: ferramenta para melhores projetos”, afirmam que “avaliar é determinar até que ponto uma característica ou fenômeno obedece a certos padrões desejados”.

Segundo as autoras, a avaliação tem como ponto de partida o planejamento de um projeto ou programa, tendo em vista a tomada de decisões, a retificação e a reorientação das ações em direção ao fim desejado. Nessa perspectiva distinguem, com base em Scriven, duas fases do processo de avaliação: a avaliação formativa, referente aos processos empregados ou implementados; e a avaliação somativa, cujo objetivo é documentar os resultados obtidos. As atividades realizadas durante estas duas fases são complementadas tanto pela avaliação diagnóstica, a qual “busca demonstrar o estado atual de um fenômeno para possibilitar um ‘tratamento’ futuro adequado” (RAUPP; REICHLE, 2003, p. 33); como pelo monitoramento, atividade gerencial que “busca determinar se os recursos materiais, humanos e financeiros são suficientes e adequados; se as atividades estão sendo implementadas de acordo com o cronograma; e se o plano de trabalho foi executado.” (Idem, p. 35).

Quanto aos critérios ou parâmetros que permitem dizer se um projeto teve ou não êxito, Raupp e Reichle (2003, p. 37), apontam os seguintes:

- Eficácia – expressa o grau em que o projeto atinge os seus objetivos específicos traçados a priori.
- Eficiência – termo econômico que significa a menor relação custo/benefício possível para atingir os objetivos estabelecidos no projeto.
- Impacto (ou efetividade) – indica se o projeto tem efeitos (positivos) no ambiente externo em que ele interveio em termos sociais. Ou seja, estabelece o grau em que o projeto está contribuindo para o alcance do objetivo geral do programa ao qual está vinculado.
- Sustentabilidade – mede a capacidade de continuidade dos efeitos benéficos alcançados através do projeto em questão, após o seu término.
- Custo-efetividade – similar à idéia do custo de oportunidade. É feita a comparação de formas alternativas da ação para a obtenção de determinados impactos, para decidir quais as ações que atendem àqueles objetivos ao menor custo.

Ainda segundo as autoras, o planejamento é essencial para a avaliação, tendo início com a definição dos objetivos e a formulação das perguntas, para depois respondê-las. A primeira dessas perguntas diz respeito aos instrumentos adequados para coletar os dados necessários, além de quem será responsável pela elaboração ou seleção dos instrumentos, como serão selecionados os respondentes, quais fontes de informação serão utilizadas, se o cronograma para a coleta de informação é viável e quando serão coletados os dados. Em síntese,

a avaliação é o processo de observar, medir, analisar e interpretar os resultados referentes ao desenvolvimento de um projeto, buscando responder às seguintes perguntas:

- Quais os resultados obtidos pelo Projeto X?
- Como este resultado pode ser comparado ao que era esperado ou desejado?
- Se inferior ao esperado, por que isto aconteceu?
- O que pode ser feito daqui para frente para melhorar o projeto, ou seja, para aumentar a probabilidade de que os resultados desejados serão alcançados? (RAUPP; REICHLE, 2003, p. 86).

A avaliação é, portanto, um processo complexo que requer planejamento e pressupõe conhecimentos específicos relacionados à sua execução, seja a avaliação da aprendizagem, seja a avaliação de projetos educacionais. Desse modo, ela se constitui num dos maiores desafios ao exercício da docência em todos os níveis de ensino e, particularmente, no ensino superior, sobretudo quando se trata de cursos de licenciatura, que têm por objetivo a formação de futuros professores, de quem se espera a capacidade de planejar e de avaliar, além de assumir a gestão da classe e dos conteúdos.

Não por acaso os conhecimentos avaliativos, assim como os relacionados ao planejamento do ensino, apareceram entre os mais citados entre as sugestões de conteúdos para formação docente dos professores que participaram do I Curso de Formação para Novos Docentes da UECE no primeiro semestre de 2017, uma das ações de formação desenvolvidas com base na proposta do Plano de Desenvolvimento Profissional Docente, então em construção, sobre o qual discorrerei a seguir.

SÍNTESE DE DISSERTAÇÕES, TESES E RELATÓRIOS DE QUALIFICAÇÃO DE PROJETOS DE PESQUISA DESENVOLVIDOS NO ÂMBITO DA PESQUISA “CARTOGRAFIA DAS RELAÇÕES DE SABER/PODER DOS PROFESSORES DAS LICENCIATURAS”

Uma das importantes atividades realizadas durante meu estágio pós-doutoral consistiu na leitura e na elaboração de sínteses dos relatórios de qualificação de projetos de pesquisa, dissertações e teses defendidos no PPGE no âmbito da pesquisa coordenada por meu supervisor, entre os quais destacam-se os trabalhos de Miranda (2016), Santos (2017), Varela (2017), Maciel (2017) e Neta (2018).

Miranda (2016) realizou uma pesquisa com o objetivo de compreender o percurso formativo, o repertório de saberes e as práticas docentes dos professores da área de História e Ensino da licenciatura em História da Universidade Estadual do Ceará em Fortaleza, em uma perspectiva qualitativa e interpretativa da realidade. Sua proposta metodológica se constitui num estudo de caso único com sujeitos múltiplos e uso de fontes documentais, realização de entrevistas e observações das aulas de professores.

O curso de História está situado nos *campi* de Quixadá e Limoeiro do Norte, além de Fortaleza. Para ser analisado, neste caso, foi eleito o campus do Itaperi, em Fortaleza, por quatro critérios: 1) por ser o mais antigo; 2) por possuir maior procura (segundo dados dos últimos vestibulares, conforme o sítio eletrônico da UECE); 3) por apresentar maior demanda de formados; e 4) pelo fato de o pesquisador residir em Fortaleza, facilitando a exequibilidade da pesquisa.

Partindo do diálogo com autores que estudam os saberes docentes – como Gauthier et al (1998); Monteiro (2007); Tardif (2008); Tardif e Lessard (2011) – o pesquisador considera a epistemologia da prática docente um ponto fundamental, cuja lógica permite compilar o repertório de conhecimentos atrelados ao ensino e constantemente assumir a necessidade de atualizá-lo com novas pesquisas e reportes.

O recorte temporal norteador do estudo foi o semestre de 2015.1. O pesquisador analisou um vasto espectro documental, incluindo a Lei n. 9.394/1996, as Diretrizes Curriculares Nacionais reguladoras das licenciaturas de História, as matrizes curriculares do curso de História da Universidade Estadual do Ceará desde 1947 e os projetos pedagógicos de curso (PPC) de 2003 a 2014, dentre outros documentos, como aqueles presentes nos anexos dos PPC, em que se encontram os “Curriculum Lattes” dos professores.

Em sua pesquisa de campo, realizou entrevistas semiestruturadas com seis professores do Curso de História, além de: entrevista com a então coordenadora e com o secretário do Curso; visitas à Coordenadoria Técnico-Pedagógica (CTP) da Pró-Reitoria de Graduação da UECE;

observação estruturada e semiparticipante de reuniões organizacionais entre os professores da área de estudo, bem como de aulas ministradas por duas professoras nas disciplinas de Didática do Ensino de História e Metodologia do Ensino de História, no período entre junho e agosto de 2015. As referidas disciplinas são, respectivamente, as duas primeiras a serem cursadas pelos estudantes do curso analisado, sendo a primeira pré-requisito para a segunda. Ao todo, foram 12 observações da disciplina da professora B e 11 da professora A. Cada professor foi denominado por uma letra do alfabeto pertinente à sequência do percurso formativo que compõe a trajetória formativa do curso de História da UECE em Fortaleza, sendo associado ao nome das disciplinas ministradas.

As pesquisas bibliográfica e documental apontaram para um histórico processo de secundarização da formação docente nas licenciaturas em História no Brasil, com poucos momentos formativos para o ensino, o que também repercute nas formações continuada e contínua. Já a pesquisa de campo apontou para um variado repertório de percursos formativos e saberes mobilizados nas práticas docentes dos sujeitos envolvidos, do qual se valeram para se legitimarem como os professores mais capacitados para exercer a docência na área de História e Ensino. Esses profissionais também buscaram se organizar para melhor articular sua proposta formativa e fortalecer sua posição estratégica de promotores da formação docente em um curso de perfil mais próximo de um bacharelado; buscaram suscitar reflexões formativas em perspectivas de Ensino de História críticas e mediadas por fontes, visando formar professores pesquisadores. Contudo, nem todos os professores privilegiaram seus saberes da ação pedagógica para formar outros professores: alguns destacaram seus saberes da experiência e outros apontaram seus saberes históricos como os mais mobilizados em suas aulas, constituindo, assim, um diverso quadro de práticas formativas dentro da mesma área.

Miranda (2016) utiliza o termo “profissionais de História”, e não apenas “historiador” ou “professor de História” – embora eventualmente, por coerência conceitual, utilize estes termos – por entender que todo profissional em História pode e deve exercer a docência e a pesquisa sobre sua docência, bem como se preocupar com a aprendizagem histórica, através da (sua) escrita historiográfica e das manifestações de cultura histórica das pessoas em geral. Ele observa, assim como o faz Fonseca (2009), que, no Brasil, as formações em História têm características mais assemelhadas ao bacharelado, de modo que os saberes historiográficos ou são dissociados dos saberes docentes, ou a associação entre eles é secundarizada e “isolada” em disciplinas de “Ensino de História”.

Para o pesquisador, a formação dos professores só pode ser entendida como um processo de constituição de um percurso formativo, de aprendizagem individual, mas em diálogo com relações coletivas de aprendizagem e em espaços sociais interativos. De acordo com Tardif e Lessard (2011),

ele entende que os saberes vão para além dos conhecimentos ou das relações sociais, visto que só existem na compreensão mútua intersubjetiva e interacional, ou seja, nas relações humanas educacionais. Dessa forma, o processo de formação docente se constitui na medida em que os sujeitos que atuarão como professores adquirem “[...] um repertório de conhecimentos mobilizados em prol do ensino”, conforme apontam Gauthier et al. (1998, p. 394).

Em seu estudo, o pesquisador enfatiza que a Lei nº. 9.394/1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) vigente até hoje, estabelece, em seu artigo 62, que: “A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em licenciatura, em graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, sendo admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro séries iniciais do ensino fundamental, a oferecida nos cursos normais”. Desse modo, problematiza ele: A formação inicial dos historiadores os prepara para a docência?

Tomando-se como exemplo a composição curricular dos cursos de História da UECE, as disciplinas são agrupadas em áreas”: a Introdutória (com disciplinas voltadas para a introdução de conceitos da Geografia, Sociologia, Filosofia e Antropologia, em geral cursadas no primeiro semestre); História do Brasil (em que igualmente são inseridas disciplinas e atividades curriculares atreladas às temáticas locais, como História do Ceará); História Geral (em geral, disciplinas voltadas para uma compreensão histórica eurocêntrica, mas também com disciplinas formativas para a História da América); Teoria da História (também com disciplinas de formação metodológica); Ensino de História (em que se encontram as disciplinas pedagógicas específicas à História e às Práticas de Ensino em História).

Há outras disciplinas de cunho didático-pedagógico que são organizadas de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Formação de Professores (DCNFP), voltadas à formação para a aquisição de saberes das Ciências da Educação (por exemplo, “Estrutura e Funcionamento da Gestão Básica”, que visa a discutir sobretudo Política Educacional, ou “Psicologia Evolutiva”, que visa a discutir sobretudo Psicologia Educacional). Segundo o pesquisador, em teoria, tais disciplinas devem ser estruturadas de modo a favorecer diálogos entre conhecimentos, habilidades e atitudes oriundos dos saberes historiográficos e didático-pedagógicos, promovendo uma formação coerente com as obrigações formais profissionais de um futuro licenciado em História. Porém, pode-se inferir que essa formação docente é apartada da formação historiográfica e que tal aparte é consolidado nos discursos e práticas sociais dos profissionais em História.

O pesquisador chama atenção para o fato de que, conforme afirma Bezerra (2010), o magistério ainda é, no Brasil, o principal campo de trabalho do futuro profissional em História.

Contudo, ao limitar a compreensão de pesquisa (destituída do ensino e mais atrelada à teoria do que à articulação teoria-pesquisa) e secundarizar a formação para o ensino, os cursos de História revelam um aspecto duplamente frágil da formação inicial (para ensinar e para pesquisar), o que o remete a problematizar em que momento os profissionais em História terão consolidada sua formação para ensinar e para pesquisar, se seria nas formações continuada e contínua de tais profissionais, e em que medida estas formações vêm dialogando com a atividade docente?

Geralmente se exigem, para o exercício da docência nas licenciaturas em universidades públicas, professores com mestrado ou doutorado em História, como se pode observar, por exemplo, nas exigências dos últimos concursos para professores da área de Ensino de História na UECE. Todavia, o pesquisador aponta que as formações continuadas têm mais contribuído para o Ensino de História nas especializações do que propriamente nos mestrados e doutorados. Uma vez que a natureza curricular e os objetivos das especializações aproximam os docentes em História de seu exercício profissional, as especializações que articulam História e a prática docente têm muito mais potencial de produção e reflexão acerca dos saberes históricos escolares.

Quanto aos saberes docentes dos professores de história/historiadores, o pesquisador afirma, com base em Tardif (2008), que tais saberes são plurais e intersubjetivos, podendo ser compreendidos apenas na interatividade dos professores em relação aos grupos sociais com que trabalham, com seus contextos de trabalho e com seus pares profissionais. Em seu estudo de caso, o pesquisador considera as singularidades dos saberes docentes dos profissionais em História, embora entenda que, em larga medida, seus saberes se assemelham a de outros professores, envolvendo saberes: disciplinares (referentes à matéria ou disciplina ensinada); curriculares (relativos ao percurso prescritivo dos conteúdos); das Ciências da Educação (Antropologia, Sociologia, História, Psicologia); da tradição pedagógica (relacionados ao processo histórico de estruturação da escola, das formas de ensino e da compreensão cultural de escolarização); experienciais (provenientes das vivências e práticas docentes dos professores em seu cotidiano); e da ação pedagógica, que constituem práticas de ensino teórica e empiricamente fundamentadas e sociabilizadas, conforme assinalam Gauthier et al (1998).

No que se refere aos saberes pedagógicos na formação dos professores de História, partindo de diversos estudos, o pesquisador infere que esses saberes ainda são pouco estudados e problematizados pelos historiadores, entretanto não se pode negar sua relevância na formação dos historiadores que exercem a docência, sobretudo daqueles que tornar-se-ão especialistas em Ensino de História, nas formações continuadas e na docência no Ensino Superior. Sobre os saberes experienciais, o pesquisador assinala que tais saberes redimensionam os saberes pedagógicos, conferindo-lhes novos sentidos; eles não são exatamente direcionados à prática do conteúdo dos

saberes disciplinares em si, mas sim dos demais saberes pedagógicos; quando esses saberes experienciais são transformados em saberes da ação pedagógica, a prática docente ressignifica os saberes disciplinares da História na sala de aula.

Por fim, em relação aos saberes da ação pedagógica dos professores de História, o pesquisador aponta duas tendências que efetivamente considera saberes da ação pedagógica: o “Ensino de História mediado por fontes” (tendência que indica possibilidades de Ensino de História com múltiplas linguagens, como cinema, teatro, jornais, poemas etc. e que remonta às práticas docentes partindo de problematizações) e a “Educação Histórica” (estudos embasados em propostas e práticas de Ensino de História concretamente calcadas nas epistemologias da prática docente e da História). Embora seus enfoques sejam diferentes, estas duas tendências partem de um cerne comum: a busca pela superação do Ensino de História baseado apenas na crença de muitos historiadores de que basta “saber o conteúdo”, buscando articular mudanças historiográficas e na prática docente, mobilizadas em conjunto para a produção de um novo conhecimento histórico. Uma terceira tendência é a do “Ensino de História renovado ou dito crítico”, na qual o pesquisador aponta uma resiliente prática de ensino, sendo lentamente combatida e superada pelas tendências “Ensino de História mediado por fontes” e, ainda, em menor medida, “Educação Histórica”, tomando como recorte espacial o Brasil.

Sobre as especificidades dos saberes docentes dos professores universitários, com foco na área de Ensino de História, o pesquisador chama a atenção para as condições ecológicas, ou seja, as condições dos espaços de trabalho, os tipos de relações de poder e os sujeitos envolvidos, que são largamente diferentes entre a escola e a Universidade. Para ele, o trabalho burocrático docente (correção de atividades, atividades de pesquisa, filiação sindical, domínio das legislações regulatórias do trabalho docente etc.) também deve ser considerado como constitutivo do repertório de saberes mobilizados pelo docente no exercício de sua práxis. Os estudos vêm indicando os mesmos problemas apontados nas pesquisas nacionais e internacionais, ou seja, que os saberes desenvolvidos pelos professores universitários dos cursos de História no Ceará são mais voltados para os saberes historiográficos do que para os saberes docentes.

Quanto às práticas docentes em História e suas especificidades, o pesquisador ressalta que a principal prática da docência é o ensino, em que o professor exerce, como apontam Gauthier et al. (1998), a gestão da sala e a gestão do conteúdo ao mesmo tempo. Para tanto, deve conhecer, de modo geral, as Ciências da Educação e seus saberes, conhecer os fundamentos dessa prática de ensino (Didática e Didática específica) e entender os fundamentos interativos inerentes à sua práxis (epistemologia da prática). Embora a prática docente não seja somente a prática de ensino, é,

sobretudo, a partir dela que se pode construir um conhecimento específico embasado nos saberes da prática escolar.

Quanto à formação, aos saberes e às práticas dos professores entrevistados, vale destacar alguns aspectos das longas narrativas coletadas pelo pesquisador.

Na fala da professora A, de Didática do Ensino de História, há referências às experiências vividas na e sobre a escola, sobretudo ligadas à história familiar; às suas características de personalidade; bem como a saberes da tradição escolar, que, como observa Tardif (2008), possuem forte caráter emocional. Tais referências, assim como suas experiências de ensino anteriores à graduação, levaram-na a escolher o curso de História, durante o qual sua formação docente foi ressignificada por meio dos estágios e das disciplinas pedagógicas. Como pesquisadora do Ensino de História e da História da Educação, fez especialização, mestrado e doutorado simultaneamente a experiências docentes em escolas públicas e privadas, e em espaços universitários, destacando sempre a influência de seus professores em sua formação. Em suas aulas na Universidade, mobiliza saberes curriculares, dialogando, especialmente, com as legislações vigentes para o curso de História e com o próprio PPC. Mobiliza saberes da ação pedagógica e outros saberes experienciais e de sua formação, referindo-se às situações inusitadas que enfrentou, experimentando novas abordagens de ensino e práticas avaliativas, além de outras leituras.

A professora B, que ministra a disciplina de Metodologia do Ensino de História, é a professora mais jovem da área de Ensino de História, com 43 anos, e está no curso há apenas dois anos; tem larga experiência no ensino superior, embora pouca experiência na educação básica. Em suas práticas de ensino mobiliza saberes experienciais, da disciplina de referência e da ação pedagógica. Tanto na entrevista como nas aulas observadas, reporta-se aos saberes da tradição escolar, falando de suas vivências como estudante no período militar e trazendo à tona a importância de os professores saberem sobre o cotidiano escolar em outros tempos, discutindo diversas temáticas – disciplinas de Educação Moral e Cívica (EMC) e Organização Social e Política Brasileira (OSP); a tradição universitária evocada no período militar e em outros tempos em desprivilegiar as licenciaturas; o cinema como linguagem usada nas aulas ao longo do tempo; a tradição de visitar museus, entre outras. O mais destacável é que as disciplinas de Estágio foram significativas mais para aprender sobre a dinâmica escolar do que para formar os saberes da ação pedagógica, objetivo central de tais disciplinas.

A professora B realizou mestrado e doutorado em História, além de duas especializações na área de História e Ensino. Refere-se às experiências em outras instituições de ensino e às experiências de formações contínuas voltadas à docência, através de formação em serviço (uma política da instituição em que trabalhou). Revelou que não havia se apropriado ainda do Projeto

Pedagógico do curso até o momento da entrevista, contudo, em várias aulas, remeteu-se à matriz curricular e fez conexões com as demais disciplinas do curso. Quanto aos saberes da ação pedagógica, na entrevista aponta o papel problematizador e crítico do professor como ponto-chave para orientar seu ensino de História; mas, somente após a verificação de aprendizagem via “prova escrita”, a professora mudou sensivelmente a postura da aula, sendo mais propositiva e constantemente se autoavaliando e pedindo a participação dos alunos na análise: “Eu sei que eu falo demais, mas vamos participar”. O oralismo observado em algumas aulas foi sendo aos poucos quebrado por mais incursões de linguagem e mais debates, lentamente aceitos pelos estudantes. A professora B mostra que o centralismo nas aulas expositivas e nos saberes históricos faz parte da cultura dos cursos de História e comenta a pouca leitura dos alunos, atribuída à desmotivação por conta da dificuldade estrutural e histórica da Universidade.

A professora C, que ministra a disciplina de Ação Educativa Patrimonial, foi diretamente responsável pela criação desta disciplina no Curso de História da UECE em Fortaleza. Atualmente coordenadora do Curso, participou efetivamente, à época, da elaboração do PPC de 2004 (ainda vigente). É produtora de saberes da ação pedagógica na área de Educação Patrimonial, em uma vertente articulada às perspectivas de um ensino de História mediado por fontes, tendo atuado como colaboradora e depois como diretora do Museu do Ceará, entre 1998 e 2000. Em suas aulas, mobiliza saberes da experiência, saberes da tradição escolar e saberes historiográficos, constituídos nas tramas de suas vivências profissionais e pessoais, destacando-se os estágios e as demais disciplinas didáticas, que se mostram experiências significativas pelo referencial negativo, isto é, referências de “como não fazer”. A formação continuada foi fundamental para sua formação como pesquisadora. Contudo, é na atuação com a Educação Patrimonial e com a formação contínua em serviço que se pode visualizar mais claramente a constituição de seus saberes da ação pedagógica.

A dupla experiência da professora C, como gestora e educadora, é apontada como constituinte de saberes múltiplos e como promotora de outras práticas que influenciam em sua trajetória de professora historiadora, pois, consolidando-se na área de Educação Patrimonial, esse elemento a orienta a buscar novos conhecimentos para se atualizar em sua prática profissional, conferindo a ela uma “identidade” profissional. Sua trajetória docente no ensino superior também é um direcionador de aprendizagem docente via constituição de saberes da experiência. A experiência em uma universidade particular foi decisiva em sua trajetória como professora universitária, que defende a interdisciplinaridade nas formações docentes dos historiadores. A falta de experiência docente na educação básica se mostra significativa para a professora, que a situa como uma lacuna em sua formação para atuar nas disciplinas de Ensino de História. Ela faz uma crítica às formas de praticar a docência em relação à disciplina de Estágio, em que a não ida à escola precisa ser

superada. Um aspecto notável é a presença do texto produzido pela professora sobre a relação entre Patrimônio Cultural e a discussão sobre o conceito de “Identidades” (no plural, conforme o texto), referido pela própria docente como um texto bem recebido pelos estudantes e usado em outros espaços formativos. Isso constitui uma relação singular de saber-poder, uma vez que ela, a professora A e o professor F foram os docentes entrevistados que usaram algo produzido por eles mesmos no transcorrer da disciplina, na condição de saberes da ação pedagógica e/ou saberes da ciência de referência.

O professor D, que ministra a disciplina Prática Docente I, indica que seu vínculo com a História advém de uma relação com a temática religiosa. Constantemente se remete às dinâmicas do período da ditadura militar como dimensionadoras de uma formação “positivista”. A respeito da formação nas disciplinas didático-pedagógicas, critica a separação entre estas e os saberes históricos, apontando o teor tecnicista da disciplina que ministra. Os saberes da experiência são centrais no repertório que o professor diz mobilizar em sua prática docente, sobretudo os escolares. Os saberes experienciais vêm sob a forma de formação contínua, ainda que o professor não tenha mencionado diversas experiências e formações continuadas, contínuas e em serviço, observadas em seu currículo: 1) Formação continuada: especialização em Métodos e Técnicas da Pesquisa Histórica (1983), especialização em Administração Universitária (1994), mestrado em Educação (1989-1993); 2) Formação contínua: seminário de Avaliação da Aprendizagem (1981), seminário de Avaliação e Planejamento Pedagógico da UECE – Quixadá (1982), seminário “Um lugar na escola para a História do Ceará” (1989), seminário de Avaliação e Planejamento da FECLESC, além de variadas capacitações em gestão educacional, gestão da aprendizagem e em saberes históricos; 3) Experiências docentes: professor na rede estadual (1984); orientador de aprendizagem da Prefeitura Municipal de Fortaleza: Televisão Educativa do Estado do Ceará (1984), diretor do Centro Regional de Desenvolvimento da Educação (CREDE), da Secretaria da Educação do Ceará (SEDUC/CE).

O professor D compreende o curso de História da UECE em Fortaleza como um curso formador de professores pesquisadores. Como todos os outros docentes entrevistados e o secretário, busca legitimar o próprio trabalho, indicando a aprovação dos alunos nos concursos como uma chancela de sucesso. Ele considera que a estrutura curricular do referido curso é de um bacharelado. Alguns elementos se repetem dos demais: a busca pela autoafirmação via saberes da experiência; a imagem de si como promotor de situações de aprendizagem articuladoras de pesquisa em um currículo (1992) que antes não valorizava isto e agora (2003 em diante) valoriza; e a articulação entre sua experiência e os estágios para valorizar as já experiências docentes dos estudantes. O professor assinala que é nas relações institucionais entre escolas e Universidade que se encontram as maiores dificuldades do Curso, e não nos aspectos internos da disciplina. Curiosamente, o

professor D não se vale da leitura comparativa de outras realidades formativas: sua experiência lhe basta para formar outros “professores pesquisadores”.

O professor E, que ministra a disciplina Prática Docente II, é bastante experiente na educação básica e no ensino superior. Suas experiências com um ensino na tendência do Ensino de História dito científico, na escola e em casa, permitiram boas referências que o professor traz em sua mobilização de práticas docentes, de saberes da tradição escolar. O professor fala de referências positivas e negativas dos seus professores. São notáveis também algumas referências avaliativas que teve, as quais geraram saberes pedagógicos e um desejo de “fazer diferente”. O professor fez especialização em História das Ideias Políticas (1989) e mestrado interinstitucional em História. Da especialização ao doutorado, aliou fé e pesquisa acadêmica, investigando na perspectiva da História Presbiteriana no Ceará. O aprendizado em pesquisa ressignifica sua prática docente, como ele mesmo menciona. A articulação entre saberes da experiência e saberes disciplinares orienta a busca por novos saberes em uma formação contínua. O professor busca legitimar o curso via “alunos exitosos” para identificar nas experiências de pós-graduação o sucesso do curso como espaço de formação. Vários elementos de sua fala são relevantes: 1) o modo familiar como o professor fala das rotinas escolares é destacável, com conhecimento de causa de vasta experiência docente (tendo inclusive sido docente do Ensino Superior e do Colégio Militar, concomitantemente, até 1993); 2) a docência na escola por parte de seus estudantes o “atualiza” acerca da escola como elemento de formação contínua; 3) a experiência na escola (práticas) é significativa para se sobrepôr às leituras da Faculdade (teorias). Isso orienta a opinião sobre seus alunos. Percebe-se um docente preocupado em construir uma imagem de si que o legitime a estar docente na disciplina de Prática Docente II. Tem vasta experiência docente, atuando hoje também na pós-graduação, como professor de especializações em História do Brasil na Universidade Estadual do Vale do Acaraú e no mestrado profissional em Gestão de Negócios Turísticos; e vasta e diferenciada formação, realizando atualmente pós-doutorado em História.

O professor F ministra a disciplina Laboratório de História e Ensino, a única disciplina de Laboratório voltada diretamente para a formação docente em História do curso. Professor do curso de História da UECE desde 1984, já vivenciou várias experiências: foi professor no interior e na capital, coordenador e até chefe de departamento (quando esse cargo existia), além de possuir uma vasta experiência docente na escola básica. É notória sua aproximação com perspectivas em Ensino de História mediado por fontes. Para ele, o período da formação inicial se dividiu em: aquisição de saberes da experiência, nas disciplinas pedagógicas; e aquisição de saberes da ação pedagógica, norteados pelos saberes disciplinares de referência. Ao falar sobre os Estágios, mostrou a principal significação da formação inicial para ele. As relações interpessoais abriram portas para experiências

diversas na docência; ele destaca a “alegria” e a “coragem” de enfrentar com “ousadia” a docência escolar. A experiência paralela, na docência escolar e nos estágios, ganha novos contornos no ensino superior, iniciado concomitantemente às experiências como docente no Estado e em escolas particulares, sobretudo nos cursinhos, junto às experiências como alfabetizador. O professor aponta como a sua experiência mais diferenciada o ensino militar, pois isso implicou lidar, de modo singular, com uma orientação tradicional de ensino. A docência no ensino superior o aproximou de discussões sobre formação docente, com ênfase na dos professores de História, adquirindo novos saberes pedagógicos e da ação pedagógica, tendo contato com pesquisadores e práticas nas perspectivas de Ensino de História mediado por fontes e de Educação Histórica.

De todos os entrevistados, o professor F é o único a não ministrar aula na pós-graduação, pois somente agora está realizando seu mestrado. Para ele, os alunos são o atestado de validade de si e do curso. São os saberes experienciais e as pesquisas em História Asiática que parecem orientá-lo. As temáticas orientais são trabalhadas e voltadas para o ensino por serem consideradas pelo professor como lacunas no currículo prescrito. Como a disciplina dá essa liberdade, o professor F não elaborou sequer um plano de disciplina: foi moldando às necessidades dos alunos e das dinâmicas da aula. Sua trajetória docente nas disciplinas de Ensino de História o orienta a estimular experiências diferentes, articulando a educação básica à Universidade. Os saberes avaliativos também são norteados por um hibridismo de práticas e perspectivas de ensino experimentadas ao longo de sua trajetória docente. O professor revela aspectos articuladores de uma avaliação processual na disciplina (da observação das interações em sala de aula ao relatório final), que entrelaça discussões sobre História Asiática e discussões sobre Ensino de História ligadas a essa temática e sobre ensino em geral, usando o que aprendeu em sua formação contínua. Há um modo incisivo de apontar suas influências em um curso de História Eurocêntrico, com suas pesquisas e docência acerca da História Asiática (difundindo esses estudos para além do curso de História, na condição de criador do Laboratório de Estudos e Pesquisas Orientais da UECE), e de se distanciar de críticas e falas negativas acerca do curso. O professor F se autorrepresenta como um professor pesquisador respeitado. No caso analisado, ele se torna o exemplo mais claro do que é comum (direcionar as predileções de pesquisa para ministrar sua docência) e do que é incomum (ainda estar docente fora da Universidade).

Em síntese, sobre o percurso formativo dos professores do caso, os dados da pesquisa de campo e da análise documental revelam os seguintes aspectos referentes aos professores que tiveram uma formação escolar entre os anos 1950 a 1980: formação marcada pelo aulismo tradicional, centrada na oralidade e nas formas de avaliação escritas, com pouca problematização; as aulas de História que tiveram foram produtos de “seus tempos”, marcados por um ensino ainda

baseado em datas e fatos, numa mistura da História Civilizadora com a História dita científica; raramente a História dita crítica apareceu; algumas exceções particulares os conduziram a escolher o curso de História, como gostos particulares, influência de alguns professores marcantes, influência da presença de professores na família, cultura familiar etc.

Quanto à formação inicial, realizada entre os anos 1970 e o início dos anos 1990, destacam-se: formação historiográfica tradicional (marcada por professores padres e militares) para alguns sujeitos, formação em transição de uma perspectiva tradicional para uma perspectiva marxista para uns, e formação essencialmente marxista para outros; vivência da cultura bacharelesca nos cursos de licenciatura; disciplinas de formação didático-pedagógica desarticulada da formação específica; estágios pouco significativos, exceto para um dos professores; exercício da docência concomitante à formação inicial, exceto para duas professoras; momento relativamente significativo de formação no tocante aos referenciais de saberes e práticas docentes (para uns mais, para outros menos).

No que se refere à formação continuada, observam-se professores que percorreram um vasto percurso formativo, porém variado entre si, criando grande diferenciação de um percurso formativo para outro: quase todos especialistas (exceto um), sendo três em Educação e cinco em temáticas de História; cinco mestres e um mestrando, sendo dois em Educação, um em Sociologia e dois em História; quatro doutores, dos quais três em História e um em Educação; uma pós-doutora e um pós-doutorando, à época da pesquisa. Ressalta-se que, no Estado do Ceará, os mestrados em História são recentes, motivo pelo qual alguns professores fizeram mestrado em Educação e em Sociologia. Quanto aos objetos de pesquisa desses professores pesquisadores, nenhum pesquisou sobre sua própria prática docente. O fato de quase todos eles terem ocupado cargos no Ensino Superior e de todos eles estarem no Ensino Superior há mais de 20 anos constitui um quadro de professores com vasta formação contínua. Neste aspecto, destacam-se as leituras por eles realizadas (mais historiográficas do que em Ensino de História e História da Educação), bem como a participação em eventos, congressos e outras atividades em torno de temáticas de Ensino de História; a aprendizagem via saberes da experiência em escolas da educação básica; e as variadas formas de formação em serviço (mais voltadas para as disciplinas em si do que para a formação docente). Todos eles se pós-graduaram após o ingresso no Ensino Superior, algo cada vez mais raro. É na experiência na educação básica e no ensino superior, bem como no esforço de praticar uma formação docente adequada aos saberes históricos e às especificidades escolares, que esses professores se autoafirmam como adequados a ministrar as disciplinas que ministram.

Quanto aos saberes docentes, manifestam-se saberes curriculares nas falas de todos os professores. Saberes da tradição escolar são mobilizados nas falas sobre a formação escolar. Saberes das ciências da Educação são pouco mobilizados nas entrevistas, porém aparecem nas aulas

de duas professoras. Os estudos curriculares aparecem como conteúdos nas aulas de duas professoras; os temas transversais e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) aparecem descritos nas falas da maioria dos professores, embora de forma mais clara apenas nas falas de três professoras. Saberes da tradição pedagógica aparecem com menos recorrência; os professores dão a entendê-los nas falas sobre a formação escolar. Já os saberes da experiência são saberes fortes e consolidados por todos os professores, mas mobilizados de formas peculiares. Saberes experienciais oriundos da educação básica regular são importantes e orientadores para três professores; fundamental para um professor; relevante, mas menos efetivamente mobilizado por duas professoras. No que se refere aos saberes experienciais oriundos do ensino superior via docência, todos os mobilizam com clareza, afinal têm vasta experiência na área. Já no que diz respeito aos saberes experienciais oriundos do ensino superior via gestão, todos têm alguma experiência. São saberes mais transformadores do que reprodutores do que vivenciaram na própria graduação.

Sobre os saberes da ação pedagógica, os professores se posicionam na perspectiva de um Ensino de História dito crítico, com elementos de Ensino de História mediado por fontes, embora nem todas as aulas sejam mediadas por problematizações e o contato com fontes. O ensino com pesquisa aparece nos discursos dos professores e no discurso oficial do curso, mas não é necessariamente praticado. As aulas observadas muito contribuem para entender que os conteúdos ministrados dão a tônica dos saberes mobilizados pelos professores; ao ensinar os futuros professores, os seus próprios saberes são manifestados como elementos formativos, via experiências que vivenciaram.

Quanto às práticas docentes dos professores da área de História e Ensino da UECE em Fortaleza, o pesquisador identifica, por meio da observação das aulas de professores, tendências múltiplas de planejamento das disciplinas: planejamento pré-estruturado e rígido, mas de execução flexível; planejamento pré-estruturado e flexível; planejamento semiestruturado e flexível; planejamento semiestruturado pela lógica dos estágios; planejamento não estruturado, mas de acordo com a lógica da disciplina.

Em relação aos conteúdos, estes, em geral, são voltados para discussões acerca de temáticas de Ensino de História, em que são discutidos referenciais de saberes da ação pedagógica. Quanto aos recursos e metodologias de ensino, há maior recorrência de aulas expositivas dialogadas do que de aulas problematizadas, de acordo com as próprias entrevistas. Há predominância de metodologias de ensino mistas entre um Ensino de História dito crítico e um Ensino de História mediado por fontes. Sobre as práticas avaliativas, identifica-se uma variedade de formas de verificação da aprendizagem: instrumentos escritos, como provas, relatórios, portfólios etc.;

instrumentos orais programados e avaliações orais não instrumentalizadas; e práticas de autoavaliação, inclusive por parte dos próprios professores.

O pesquisador conclui que as pesquisas de campo e documental trouxeram algumas confirmações aos dados da pesquisa bibliográfica, como o fato de que os professores lotados nas disciplinas formadoras para o Ensino de História são professores experientes na educação superior e têm experiência (alguns com muita e outros com pouca) na educação básica, tendo em seu percurso formativo um repertório de saberes que mobilizam para ministrar tais disciplinas. Chama-lhe a atenção o fato de que, mesmo tratando-se de disciplinas formadoras dos saberes da ação pedagógica, alguns professores ainda se valem de uma maior ênfase nos saberes históricos e da experiência; assim como o fato de que um curso de licenciatura em História secundariza a formação docente, em uma estrutura bacharelesca, dialogando com as diretrizes que propõem formação similar (Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de História) e ignorando as diretrizes que promovem a formação de professores (Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Formação de Professores).

Seu estudo também trouxe alguns elementos novos, ou de reinterpretação/ressignificação do que já foi publicado e prescrito nas legislações: um currículo prescrito do curso de História da UECE mais revelador da dicotomia formação docente/formação historiográfica do que o esperado; um quadro docente mais experiente e detentor/praticante de um repertório de saberes e práticas mais plural do que alguns dados bibliográficos nacionais e locais davam a entender; alguns professores sem mestrado e doutorado e alguns com várias formações contínuas e continuadas voltadas à Educação; e poucas disciplinas efetivamente promotoras de ida às escolas.

Enfim, os dados mais significativos a que o pesquisador chegou foram: 1) a dupla formação docente que os professores dessas disciplinas praticam: como saberes orientadores (mediante repertório de saberes da ação pedagógica, saberes pedagógicos e disciplinares) e como simetria invertida (mediante repertório de elementos da formação e das experiências docentes que vivenciaram); 2) a sutil, porém visível, tentativa de ruptura e resignificação do currículo prescrito no Projeto Pedagógico de 2003, via proximidade das práticas de ensino com os currículos prescritos de 2006 em diante (ensaios de mudança) e reuniões de planejamento, visando à maior integração e coerência interna da área de História e Ensino; 3) distinções perceptíveis nas entrevistas e nas aulas dos professores dos saberes orientadores e dos saberes da ação pedagógica praticados; 4) discursos sobre si e sobre o curso legitimadores das ações e das relações de saber-poder (professores experientes, reflexivos, críticos, pesquisadores, especialistas, esforçados) em diversos momentos de fala nas entrevistas e até como mobilizadores de reflexões nas aulas.

Santos (2017), por sua vez, investigou a formação e os saberes mobilizados nas práticas pedagógicas desenvolvidas pelos docentes da área de ensino de História, selecionando a Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central (FECLESC) como lócus dessa investigação, com base em três critérios: primeiro, por ser uma das Faculdades que compõem a rede multicampi da UECE que oferta o curso de licenciatura em História; segundo, por ser esta Faculdade uma referência na formação de professores das redes de ensino da região do Sertão Central, contribuindo de forma significativa na qualificação profissional docente dos diversos sistemas municipais do ensino da região; terceiro, por uma questão de acessibilidade, tendo em vista que a referida instituição está localizada numa via de fácil acesso ao local de residência da pesquisadora.

A pergunta norteadora da pesquisa foi: Como são constituídos os percursos de formação e os saberes mobilizados na prática pedagógica dos professores da área de “História e Ensino” da FECLESC/UECE? A área de “História e Ensino”, de acordo com o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de 2006, engloba as seguintes disciplinas: Didática do Ensino de História; Metodologia do Ensino de História; Oficina de Instrumentos Didáticos; Estágio Curricular Supervisionado I – Ensino Fundamental; Estágio Curricular Supervisionado II – Ação Educativa Patrimonial; Estágio Curricular Supervisionado III – Ensino Médio; Estágio Curricular Supervisionado IV – Pesquisa e Ensino na Comunidade.

Como técnica de coleta de informações junto aos sujeitos investigados foram utilizadas entrevistas semiestruturadas, além de análise bibliográfica e documental, envolvendo o estudo das orientações prescritas nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para os cursos de História, a proposta formativa prevista nas DCN para a formação de professores e os projetos pedagógicos do curso de História da FECLESC/UECE.

Para as entrevistas foram selecionados professores que tivessem ministrado e/ou estivessem ministrando as disciplinas que compõem a área de “História e Ensino” na vigência do fluxo 2008.2 até o semestre 2016.1 (recorte temporal limite), independentemente de serem efetivos ou substitutos, devendo estar vinculados à IES no momento da pesquisa. Para identificar os sujeitos que poderiam participar da pesquisa, foi feito um levantamento junto à Coordenação do curso de História da FECLESC/UECE, sendo identificado o total de nove professores; destes, um havia se aposentado e dois professores substitutos haviam encerrado o vínculo com a instituição em 2015, restando seis professores, entre os quais cinco concordaram em participar das entrevistas: uma professora adjunta, quatro professores assistentes e uma professora substituta. As entrevistas foram gravadas em áudio e transcritas na íntegra, assegurando-se o anonimato dos sujeitos, aos quais foram atribuídos nomes referentes à literatura cearense cujas obras perpassaram a trajetória pessoal,

escolar, acadêmica e profissional da pesquisadora, tais como Rachel de Queiróz, Antônio Sales, Francisca Clotilde, Araripe Júnior, Emília de Freitas e Rodolfo Teófilo.

Com base nos estudos de Tardif (2011); Gauthier et al (1998), entre outros, Santos traçou um mapa dos percursos formativos dos sujeitos da pesquisa, a partir de suas falas, de informações encontradas em seu Currículo Lattes e em editais de concursos dos quais participaram. E, partindo das narrativas dos próprios professores investigados, discute os saberes mobilizados em suas práticas pedagógicas, ancorada em pesquisa bibliográfica. A pesquisa de campo apontou que, apesar de todos os cinco professores entrevistados terem feito o curso de licenciatura em História, o relato de três deles deixou claro que a formação pedagógica do curso não foi capaz de oferecer orientações sobre como ensinar, lacuna esta que foi superada na prática, a partir de situações concretas de ensino. Os saberes mobilizados nas práticas pedagógicas dos sujeitos investigados contemplam um repertório variado, contudo é válido destacar que os saberes pedagógicos, imprescindíveis à formação dos profissionais para a docência no ensino superior, como defendem Therrien, Dias e Leitinho (2016) não foram contemplados em todas as falas.

Como resultado da pesquisa, Santos (2017) constatou que a formação docente é realizada ao longo de uma trajetória, isto é, não se dá em um momento único, nem está restrita aos espaços formais de formação profissional, mas ocorre ao longo de toda a carreira docente. Desse modo, ressalta a concepção defendida por Tardif (2011), de que os saberes docentes são temporais, porque são adquiridos no contexto de uma história de vida e de uma carreira profissional, em que os professores incorporam inúmeras representações do que é ser professor; são plurais, posto que, em sua ação docente, o professor mobiliza saberes oriundos da formação, dos programas, dos currículos e da experiência; são personalizados, visto que sua natureza não é apenas cognitiva, mas contém as marcas da história vivida de seus atores, os traços de sua cultura, de seus pensamentos e construções pessoais, de seus contextos de trabalho e de suas experiências individuais; são compósitos e heterogêneos, em razão de envolverem, na própria atividade docente, um saber-fazer e conhecimentos bem diferenciados, oriundos de fontes diversas e com características diferentes.

Desse modo, a pesquisadora ressalta os saberes identificados pelo autor supracitado, quais sejam: os saberes da formação profissional (das ciências da educação e da ideologia pedagógica); os saberes disciplinares (oriundos das diversas disciplinas oferecidas pelas universidades durante a formação inicial ou continuada dos professores); os saberes curriculares (apresentados nos programas escolares) e os saberes experienciais, produzidos pelos docentes com base no cotidiano da própria prática (TARDIF, 2011). É o conjunto desses saberes que constitui o que Gauthier et al (1998) denominam de repertório de saberes necessários para o professor realizar seu trabalho de modo eficaz, num determinado contexto de ensino. Para estes autores, além dos saberes

disciplinares, curriculares, experienciais e da formação profissional, destacam-se os saberes da tradição pedagógica (concepção prévia do magistério que acaba servindo de molde para guiar os comportamentos dos professores) e os saberes da ação pedagógica (saberes experienciais dos professores tornados públicos por meio de pesquisas acadêmicas realizadas em sala de aula). Na falta destes últimos saberes, os da ação pedagógica, o professor continua recorrendo à experiência, à tradição e ao bom senso.

A pesquisadora também toma como referência as contribuições de Marcelo Garcia (2010), para quem, além do conhecimento do conteúdo, existem outros tipos de conhecimentos importantes para o professor: o conhecimento do contexto (onde se ensina), dos alunos (a quem se ensina), de si mesmo e também de como se ensina. Compartilha, ainda, com Tardif e Lessard (2007), o entendimento de que a docência é uma forma particular de trabalho sobre o humano, ou seja, uma atividade de interação humana. Tendo em mente a dimensão do trabalho docente no ensino superior, enfatiza que uma das finalidades da universidade está intimamente ligada à pesquisa e à produção de conhecimentos, o que implica em outras exigências postas ao professor universitário, tais como preparar futuros profissionais e, ao mesmo tempo, pesquisar, publicar, participar de congressos e envolver-se na gestão universitária. Desse modo, compreende, como Leitinho (2008), que a docência universitária deve ser desenvolvida num espaço que possibilite a transformação, e não a reprodução de práticas pedagógicas, exigindo uma formação pautada em princípios emancipatórios.

Em relação à formação profissional em História, Santos (2017) destaca, como o fazem Fonseca e Couto (2008), que o texto das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) enfatiza a formação de um profissional qualificado para o exercício da pesquisa, em consonância com as novas tecnologias, que domine competências e habilidades para o exercício da profissão de historiador e seja capaz de atuar no mundo globalizado. Logo, a preocupação central incide na formação do historiador, que estará apto para atuar em diferentes campos, inclusive no magistério. Concordando com Fonseca (2003), a pesquisadora assinala que o texto das DCN sequer menciona a palavra “professor”, o que evidencia um silêncio acerca do papel dos cursos superiores de história na formação do professor. Tendo em conta que as DCN são documentos norteadores dos cursos de preparação dos professores de História no Brasil, sua preocupação recaiu sobre o modo como a FECLESC/UECE se apropriou das definições legais presentes nessas Diretrizes; como estaria dialogando, ou não, com as DCN para a elaboração dos projetos pedagógicos dos cursos de graduação, especificamente, dos cursos de História. Nesse sentido, destaca uma fala do então coordenador do Curso de História da FECLESC/UECE, em entrevista que lhe foi concedida em 09 de junho de 2016: “Formamos o professor de História, que também é historiador, não o contrário; o

professor de História comprometido com o ensino e a pesquisa, principalmente, para que ele possa atuar tanto na educação básica, quanto no ensino superior.” (apud SANTOS, 2017, p. 107-108).

Segundo a pesquisadora, com referência à estrutura curricular, o Projeto Pedagógico vigente no curso de História da FECLESC/UECE à época da pesquisa prevê o estatuto de licenciatura, embora exija o cumprimento de disciplinas ligadas ao bacharelado, como as de Metodologia da Pesquisa Histórica I e II, e as disciplinas de Prática da Pesquisa Histórica I e II, consideradas fundamentais para a formação consistente do Historiador-educador para atuar nos âmbitos acadêmicos e em instituições de ensino, de memória e do patrimônio cultural, tendo como meta a indissociabilidade entre ensino e pesquisa. No referido projeto pedagógico, ela ressalta a importância do estágio curricular supervisionado, que, na perspectiva da Comissão que formulou a proposta curricular, pressupõe uma dimensão formadora, relacionada à aplicação dos conhecimentos adquiridos ao longo do processo acadêmico, e uma dimensão social e política, relacionada à reflexão, análise e avaliação das diferentes atuações do profissional no contexto educacional. Essas dimensões, por sua vez, colocam para o estágio curricular obrigatório o objetivo de proporcionar ao licenciando a vivência de variadas formas de atuação no contexto escolar e em espaços socioculturais, visando favorecer o seu desenvolvimento profissional não só na dimensão da sala de aula.

Quanto ao perfil dos 6 professores que compõem a área de “História e Ensino” da FECLESC/UECE, Santos (2017) destaca os seguintes aspectos: no que diz respeito ao sexo, 3 são homens e 3 são mulheres; sobre a formação inicial, todos são formados em História por instituições públicas de ensino superior; em relação à experiência com docência na educação básica, 2 não possuem, 2 possuem reduzida vivência (de 1 a 2 anos) e 2 vivenciaram entre 7 e 12 anos, fato considerado relevante, uma vez que atuam na qualidade de formadores de futuros professores dessa modalidade de ensino; no que se refere ao tipo de vínculo, 5 professores têm vínculo efetivo, enquanto apenas 1 é professor substituto; no que se refere à experiência no ensino superior, 3 têm entre 10 e 16 anos de experiência, 2 têm entre 4 e 6 anos de experiência e 1 tem 2 anos de experiência.

Desse modo, tomando como parâmetro os estudos de Huberman (2000), que aponta os ciclos na vida profissional de professores com base nos anos de experiência, a pesquisadora depreende que 3 estão na fase denominada de “fase da experimentação e diversificação”, marcada pela busca de atualização e de melhores expectativas profissionais, assim como pelas interrogações peculiares da metade da carreira; 2 professores estão na “fase da estabilização”, aquela na qual se consolidam as habilidades, o compromisso com as escolhas profissionais, a autonomia e a segurança no enfrentamento das situações e, principalmente, consolida-se a prática pedagógica e a

forma de ser professor; e, por fim, 1 professor estaria no que o autor denomina de “fase de início da carreira”, caracterizada pela “sobrevivência” e “descoberta”, que envolve os três primeiros anos de docência.

Outro aspecto considerado importante na pesquisa é que 4 docentes adentraram na FECLESC por meio de seleções públicas para professor substituto da FUNECE, realizadas entre 2011 e 2014, sendo que 3 deles participaram do I concurso público de provas e títulos para professor classe adjunto de 2012, edital nº 10 – FUNECE, de 8 de agosto de 2012, sendo aprovados e nomeados posteriormente. Para o setor de História, conforme os editais constituintes das referidas seleções públicas para professor substituto, são exigidos dos candidatos conhecimentos sobre: Diretrizes Curriculares de formação do historiador; O uso de documentos no ensino de história; Livro didático; Educação patrimonial; Tendências historiográficas no ensino de história; Estágio Supervisionado; Parâmetros Curriculares Nacionais; Profissionalização do historiador; O ensino e a pesquisa na formação do historiador; As DCN e outras normas concernentes à formação do historiador. Assim, os editais apontam que, para atuar no ensino superior, a competência profissional exigida advém do domínio da área de conhecimento na qual os docentes irão atuar, confirmando o que assinalam Pimenta e Anastasiou (2002, p. 142, apud SANTOS, 2017, p. 154) no que concerne à contratação e atuação desses profissionais nas universidades públicas ou particulares, em que muitas vezes “não são questionados, nem nos editais nem no cotidiano, os elementos que possibilitam ao profissional que domina uma área de conhecimento ser também capaz de trabalhá-la em situação específica de ensinar”.

Ainda de acordo com os editais estudados, quanto aos critérios de avaliação na prova escrita, são previstos: domínio dos conteúdos; domínio e precisão no uso de conceitos; coerência no desenvolvimento das ideias e capacidade argumentativa; clareza, coerência e coesão textual, com uso correto da língua portuguesa. Já na prova didática, os candidatos são avaliados segundo critérios que, embora possam variar de seleção para seleção, geralmente incluem: domínio do assunto e coerência com o tema; coerência com o Setor de Estudos/Área; distribuição do tempo de aula em relação aos conteúdos; atualização, sistematização e síntese; comunicação, clareza e fluência verbal; metodologias e técnicas de ensino adotadas; qualidade e coerência na execução do plano de aula; originalidade de pensamento; e controle emocional.

A pesquisadora concorda com os argumentos de Schmidt e Cainelli (2004) de que a maneira de ensinar História está atrelada às concepções de História constituídas na formação dos professores em diferentes momentos e instituições, portanto, acredita ser relevante para a compreensão das práticas efetivadas no cotidiano da sala de aula conhecer os percursos formativos trilhados pelos professores da área de “História e Ensino”. Os partícipes da pesquisa têm formação

em História e concluíram a graduação em universidades públicas cearenses; 3 professores obtiveram suas formações acadêmicas na Universidade Estadual do Ceará (UECE), portanto, na mesma instituição onde atuam profissionalmente, e 2 se formaram na Universidade Federal do Ceará (UFC), no período compreendido entre a década de 1990 e a subsequente; 1 professora concluiu em 1998 e os demais concluíram entre 2002 e 2008. Quanto ao período em que frequentaram os bancos escolares, a variação é maior, vai da segunda metade dos anos 1970 à segunda metade dos anos 1990. Ao falarem de aspectos de suas formações (escolar, acadêmica inicial e continuada) os professores revelaram o que está no plano do invisível na documentação, contribuindo, assim, para compreensão de como constituíram seus percursos de formação.

Os relatos apontaram que a escolha profissional, conforme afirma Valle (2006), é influenciada, no âmbito social, por todo o capital cultural que o estudante adquiriu ao longo de seu crescimento e formação, inclusive pela própria escola, que também participa dessa delimitação; e, do ponto de vista afetivo, pela interação entre a incorporação de características e atitudes encontradas nos pares, nos professores, nos familiares e nas demais pessoas que perpassam a vida do estudante, com a bagagem de caráter subjetivo que ele já carrega em sua vida.

Quanto à formação para a docência, as narrativas revelam que os saberes da experiência, aqueles adquiridos no cotidiano e que não se encontram nas leituras, são fundamentais à profissão docente, destacando-se as experiências vividas face às condições concretas em que se desenvolve o trabalho dos professores. Desse modo, com base na pesquisa de campo e na análise documental, a pesquisadora faz uma síntese dos aspectos referentes à trajetória pessoal e profissional de cada um dos professores investigados, envolvendo formação escolar, formação inicial, formação continuada e formação profissional. Os dados apontam que os saberes adquiridos na formação inicial, associados às experiências de vida próprias e diferenciadas, aos saberes provenientes da participação em grupos de estudos, estágios supervisionados, atividades de pesquisa, monitoria, entre outras, e aos saberes oriundos da pós-graduação e da experiência de sala de aula na educação básica e no ensino superior, possibilitaram aos professores o desenvolvimento da prática docente ao longo de sua carreira.

A professora Emília de Freitas, por exemplo, estudou em escolas públicas e particulares, realizando sua escolarização durante a década de 1990, período marcado por avanços e recuos nas políticas educacionais e pela perspectiva de um ensino de História crítico. Sua formação inicial ocorreu com o Curso de Licenciatura em História em universidade pública, cuja proposta curricular estava em sintonia com as DCN para os cursos de graduação e formação de professores da educação básica. Ela destaca que houve uma fragilidade em sua formação para a docência nesse período. Quanto à formação continuada, realizou um mestrado profissional, participou de estudos sobre

Cultura Material, bem como de eventos e congressos voltados à História e/ou Educação. Tem uma produção bibliográfica nascente em relação à área de ensino. No que se refere à formação profissional, destacam-se as experiências como estagiária no Arquivo Público do Estado do Ceará (APEC), na Hemeroteca do Curso de História da UFC e na Coordenadoria de Patrimônio (COPAHC) da Secretaria de Cultura do Estado do Ceará (SECULT); a experiência na educação básica como professora de História e Religião; o envolvimento em projetos ligados à História e Memória; a experiência no ensino superior na área de ensino; e a realização de pesquisas nas áreas de Patrimônio Cultural, História, Memória e Políticas Públicas.

A professora Rachel de Queiróz, por sua vez, teve formação escolar em escola pública, durante a década de 1980 a 1990, momento caracterizado pela vigência da Lei nº 5.692/1971, que fixa as Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus, concluindo o chamado 2º grau pedagógico. Sua formação inicial ocorreu em universidade pública, no Curso de Licenciatura em História, cuja proposta curricular tinha ênfase na pesquisa histórica. Foi monitora de disciplinas de práticas de ensino e participou de grupos de estudos. Reconhece a fragilidade de sua formação para a docência. Como formação continuada, fez curso de especialização *lato sensu* em Metodologias do Ensino, Mestrado em História Social e Doutorado em Educação. Sua formação complementar é marcada pela participação em cursos de extensão universitária, assim como em eventos e congressos nacionais e/ou internacionais voltados à História e/ou Educação. Possui uma vasta produção bibliográfica em relação à área de ensino e está realizando estágio pós-doutoral. Sua formação profissional inclui experiência como docente em escolas de bairro; experiência na educação básica, do ensino fundamental I ao ensino médio; experiência no ensino superior na área de ensino; experiência em Programa de Pós-Graduação em Educação; realização de pesquisas na área de ensino de História; orientação de monitoria acadêmica; orientações e participações em bancas de trabalhos de conclusão de cursos (Mestrado, Especialização e Graduação).

Já a professora Francisca Clotilde desenvolveu sua formação escolar em escolas particulares por diferentes estados brasileiros, durante a década de 1980 a 1990, num período marcado por um Ensino de História na contramão dos princípios defendidos na Lei 5.692/1971. Participou, à época, de reuniões como representante estudantil junto à direção da escola. Sua formação inicial em História se deu num curso de Licenciatura em universidade pública, cuja proposta curricular foi formulada anteriormente às orientações previstas nas DCN para os cursos de graduação e formação de professores da educação básica. Foi bolsista/pesquisadora do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). No que diz respeito à sua formação continuada, realizou Mestrado em História Social e Doutorado em História. Sua formação complementar é marcada por cursos de curta duração voltados à História e à Educação e participação em eventos

e/ou congressos nacionais e internacionais em História e/ou Educação. Possui uma produção bibliográfica incipiente em relação à área de ensino e tem envolvimento em projeto de pesquisa voltado à prática de ensino de História. Sua formação profissional envolve curta experiência na educação básica; experiência no ensino superior na área de ensino; orientação de monitoria; orientações e participações em bancas de trabalhos de conclusão de cursos (Mestrado, Especialização e Graduação).

O professor Araripe Júnior, o quarto dos cinco entrevistados, teve sua formação escolar em escolas particulares, durante a década de 1970 a 1980, período no qual o ensino de História fora marcado pelos fundamentos da Lei 5.692/1971. Sua formação inicial, no Curso de Licenciatura em História, ocorreu em universidade pública, numa proposta curricular com ênfase na pesquisa histórica. Sua formação continuada inclui Mestrado e Doutorado em História, além de cursos complementares voltados à História e à Educação. Possui produção bibliográfica incipiente em relação à área de ensino. Sua formação profissional contempla experiência na educação básica como professor de Inglês; envolvimento em projeto de pesquisa na área de História Geral; participação em eventos e/ou congressos nacionais e internacionais em História e/ou Educação; experiência no ensino superior na área de ensino; orientações e participações em bancas de trabalhos de conclusão de cursos (Especialização e Graduação).

Por fim, o professor Rodolfo Teófilo realizou sua formação escolar em escolas públicas, durante a década de 1990, destacando a ausência do livro didático no Ensino de História à época. Quanto à formação inicial, cursou Licenciatura em História em universidade pública, numa proposta curricular formulada no contexto das DCN para os cursos de graduação e formação de professores da educação básica, centrada na preocupação com os conhecimentos historiográficos. Foi bolsista de iniciação científica; monitor das disciplinas de Teoria I, Teoria II, Teoria da História I e Teoria da História II Experiência; e, ainda, professor de curso de extensão durante a graduação. Sua formação continuada envolve Mestrado e Doutorado em História, este último em andamento. Participou, também, de cursos de curta duração na área de História, de eventos e congressos nacionais e/ou internacionais voltados à História e de grupos de pesquisa. Possui vasta produção bibliográfica em relação à História e uma nascente produção bibliográfica na área de ensino de História. Sua formação profissional é marcada por: experiências de estágio na educação básica; experiência como professor formador em curso de extensão universitária; experiência no ensino superior na área de ensino; envolvimento em projetos de pesquisa na área de História e Ensino de História; orientação de iniciação científica; orientações e participações em bancas de trabalhos de conclusão de cursos (Especialização e Graduação).

Com base nos relatos, a pesquisadora concluiu, em linhas gerais, que: 1) o interesse pela formação inicial em História teve motivações muito diferentes entre os professores entrevistados, que apontaram desde suas experiências de criança e a influência de professores que marcaram de forma significativa suas vidas quando eram jovens, às circunstâncias próprias da vida já na fase adulta; 2) a forma como cada um se apropriou dos saberes formativos em suas vidas escolares também foi diferenciada, revelando características das escolas, dos cursos, dos professores, das principais leituras e das influências que tiveram; 3) embora os caminhos trilhados por eles tenham sido distintos, em contextos históricos diversos, eles se encontram num ponto comum, qual seja, o curso de Licenciatura em História da UECE; 4) a articulação entre a formação, os saberes e as práticas docentes foi percebida de modo particular por cada um dos sujeitos, os quais enfatizaram diferentes aspectos, tais como vivências nos estágios ainda como estudantes de graduação, tempo de experiência na educação básica e no ensino superior, e tempo de dedicação às disciplinas da área de “História e Ensino”; 5) Os saberes pedagógicos não foram contemplados em todas as falas, sendo pouco privilegiados no repertório de saberes mobilizados pelos professores. Este último aspecto chamou a atenção da pesquisadora, que, assim como Fonseca (2003), acredita que ensinar História requer um diálogo permanente com diferentes saberes, produzidos em diferentes níveis e espaços; requer do professor interrogações sobre a natureza, a origem e o lugar ocupado por esses diferentes saberes, que norteiam e asseguram sua prática pedagógica; ou seja, o professor de História deve possuir clareza em relação à articulação entre os saberes históricos e historiográficos e os saberes pedagógicos.

Os relatos revelam um aspecto bastante comum, principalmente no início da carreira dos professores universitários: a reprodução do exercício da docência, isto é, a repetição de métodos, recursos pedagógicos e características de outros professores, com recorrência à interpretação da visão de docência que tiveram como estudantes. Os elementos da trajetória pessoal e profissional dos interlocutores da pesquisa levaram a pesquisadora à conclusão de que, apesar de todos terem cursado licenciatura em História, sendo formados para serem professores, três dos cinco professores entrevistados deixaram claro que a formação pedagógica ofertada no curso de graduação não foi capaz de oferecer orientações sobre como ensinar, ou seja, como abordar os temas nas salas de aula com seus alunos. Esta lacuna foi superada por eles na prática, ao vivenciarem situações concretas de ensino, mostrando que, conforme afirma Tardif (2011, p. 86, apud SANTOS, 2017, p. 178), “muita coisa da profissão docente se aprende com a prática, pela experiência, tateando e descobrindo, em suma, no próprio trabalho”. Diante disso, a pesquisadora assume, como Gauthier et al (1998), a necessidade de revelar e validar os saberes da experiência docente, a fim de que esses não permaneçam circunscritos às práticas individuais dos professores, mas sejam socializados, de modo

a se tornarem úteis nos processos de formação docente e na constituição de um perfil de professor universitário.

A tese de Neta (2018) versa acerca da cartografia dos percursos de formação, saberes e práticas que constituem o conhecimento avaliativo dos professores nos cursos de Pedagogia da UECE. Com base em Rolnik (1989), a pesquisadora assinala que cartografar uma trajetória vai além de desenhar uma realidade estática, pois significa descrever procedimentos, delinear escolhas, compreender por via do conhecimento dos processos e das trajetórias pessoais, como, por que e para que os professores pesquisados constituíram o conhecimento na área de avaliação.

Conhecer a avaliação e seus significados é necessário ao professor, na perspectiva de utilizá-la na escolha do modelo, na seleção da técnica, no planejamento e na elaboração dos instrumentos, na seleção dos critérios avaliativos e nas decisões para sanar as dificuldades de aprendizagem em face dos conteúdos ensinados. Na área da Educação, a avaliação existe em várias modalidades: avaliação em larga escala, institucional, do currículo e do ensino-aprendizagem.

A pesquisadora evidencia o caráter contínuo da avaliação, podendo ser realizada pelo professor em todos os momentos do trabalho educativo. Sendo assim, considera que o conhecimento avaliativo é fundamental para o exercício da docência, seja na educação básica ou superior, motivo que a instiga a pesquisar as cartografias dos saberes, das práticas e da formação que constituem o conhecimento avaliativo dos docentes dos sete cursos de Pedagogia ofertados pela UECE, sendo um na Capital e seis no restante do Ceará.

Os docentes sujeitos da pesquisa foram aqueles que lecionam as disciplinas Didática e Avaliação; e os licenciandos participantes os que já cursaram as duas disciplinas supracitadas, tendo em vista compreender a formação, os saberes e as práticas avaliativas dos docentes.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 9394/96, de 20.12.2006, em seu artigo 24º, inciso V, informa cinco itens relacionados à avaliação, de como esta deve ser realizada e o que pode ser aproveitado. No item “a”, encontra-se o seguinte texto: “avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais” (BRASIL, 2006). Mencionado artigo demonstra que a avaliação necessita desenvolver-se em modo contínuo, que os professores precisam estar atentos aos conhecimentos, habilidades e competências desenvolvidas por seus discentes, bem como atividades não de ser demonstradas e realizadas em sala de aula a fim de serem aproveitadas para compor o processo avaliativo.

As Diretrizes Nacionais Curriculares (DCN) apontam que a formação profissional no curso de Licenciatura em Pedagogia se destina aos docentes que exercerão o magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade

Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras searas que requerem conhecimentos pedagógicos. Deste modo, os estudos teóricos e práticos ofertados na formação em Pedagogia devem propiciar ao formando o conhecimento referente ao planejamento, à realização de ações educativas e à avaliação destas, conforme descrição:

- I - o planejamento, execução e avaliação de atividades educativas;
- II - a aplicação ao campo da educação, de contribuições, entre outras, de conhecimentos como o filosófico, o histórico, o antropológico, o ambiental-ecológico, o psicológico, o linguístico, o sociológico, o político, o econômico, o cultural [...]. (BRASIL, DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS, 2006, p. 01).

Neste trecho do documento, constata-se que o conhecimento avaliativo foi inserido na formação dos licenciandos em Pedagogia, devendo ser utilizado no campo da Educação e nas áreas correlatas. As aptidões avaliativas foram citadas no Art. 5º, revelando que o egresso do curso de Pedagogia deve estar apto a

- [...] XII - participar da gestão das instituições contribuindo para elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico; [...]
- [...] XIII - participar da gestão das instituições planejando, executando, acompanhando e avaliando projetos e programas educacionais, em ambientes escolares e não-escolares;
- XVI - estudar, aplicar criticamente as diretrizes curriculares e outras determinações legais que lhe caiba implantar, executar, avaliar e encaminhar o resultado de sua avaliação às instâncias competentes. (BRASIL, 2006, p. 02).

O conhecimento avaliativo torna-se condição fundamental para que os pedagogos possam atuar na gestão de instituições, escolas e outros espaços, objetivando coleta de informações acerca das ações formativas desenvolvidas e, por via dos dados colhidos pelos instrumentos avaliativos, o fornecimento de informações às Secretarias de Educação, com o intuito de sanar as dificuldades encontradas no desenvolvimento de projetos ou programas educacionais que atendem os níveis e modalidades de ensino no País.

Deste modo, o problema de investigação da pesquisadora procurou responder à seguinte indagação: Como foram constituídos os saberes, as práticas e a formação do conhecimento avaliativo dos docentes que ministram as disciplinas Didática e Avaliação nos cursos de Pedagogia da UECE? Na esteira deste questionamento, as pesquisas no campo do conhecimento avaliativo anunciam que a dimensão formativa da avaliação deve referenciar a tomada de decisões e adoção de estratégias que minimizem ou sanem as dificuldades de aprendizagem, isto é, para além da medida de conteúdos e de verificação das informações repassadas aos discentes, mas como emissão de juízo de valor aliada à tomada de decisões que reorganizem as ações de ensino e aprendizagem.

O princípio de tese defende a seguinte afirmação: Existem disciplinas específicas que devem trabalhar o conhecimento avaliativo na Licenciatura em Pedagogia, sendo que os conhecimentos avaliativos dos professores dependem da adequação de formação, dos saberes e práticas, com possibilidades de afetar a formação do pedagogo na área de avaliação.

A temática da pesquisa exprime relevância no campo da formação de professores, tendo como escopo o conhecimento docente na área de avaliação do ensino-aprendizagem como elemento essencial na formação docente nos cursos de licenciatura em Pedagogia da UECE. Isto porque, para avaliar os estudantes, cabe ao docente desenvolver o planejamento, definir os objetivos avaliativos, escolher os critérios de correção e elaborar os instrumentos que fornecerão informações necessárias para investigar as especificidades formativas e sua consonância com o perfil profissiográfico descrito nos projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura, objetivando a coleta de informações para emissão do juízo de valor e a tomada de decisão na melhoria do ensino e da aprendizagem.

Na perspectiva conceitual da pesquisadora, a avaliação deve perpassar o processo de ensino sob responsabilidade docente e de aprendizagem discente, deixando de se restringir à aplicação de instrumentos, como provas, seminários, dentre outros, sem fornecer *feedback* aos sujeitos. Faz-se necessário que a avaliação seja demonstrada aos discentes dos cursos de licenciatura, também em seu aspecto didático-pedagógico e não somente para quantificar os conteúdos. Desse modo, ela se refere à expressão “aspecto didático-pedagógico”, inventariando as distintas possibilidades, como instrumentos, critérios e concepções de avaliação que deem conta de subsidiar os conhecimentos dos estudantes na busca em seu trabalho como futuros professores, libertando-se da mera reprodução dos modelos utilizados pelos docentes no decorrer de sua formação.

Na realização da pesquisa exploratória com cinco professores do curso de Pedagogia, a pesquisadora se concentra na cartografia dos saberes, das práticas e da formação do conhecimento avaliativo. Constata o desconhecimento de alguns docentes acerca desta temática, especificamente por dois fatores: desconhecimento do conceito de avaliação e por acreditarem que avaliação corresponde à verificação da aprendizagem, resumindo-se à aplicação de instrumentos como provas e trabalhos. Quando se refere à formação de professores, enfatiza a noção de que, além das teorias e dos conteúdos ensinados, também é relevante que os estudantes obtenham conhecimento acerca do planejamento, do ensino, da metodologia e da avaliação, bem como percebam que são elementos constituintes do seu trabalho, procurando analisar as informações coletadas no processo avaliativo para a melhoria do ensino e, conseqüentemente, da aprendizagem.

A pesquisadora escolheu a abordagem de pesquisa qualitativa em virtude da complexidade do fenômeno estudado. Trata-se de um estudo de caso coletivo, pelo interesse em desvelar o conhecimento na área de avaliação dos docentes que formam os licenciados em Pedagogia. Os

locus investigativos foram os sete cursos presenciais de Pedagogia ofertados pela UECE. Esta escolha foi realizada pela contribuição considerável que a IES possui na formação dos quadros de professores que atendem à Rede de Educação Básica do Ceará nos últimos 40 anos, ofertando 19 cursos presenciais⁴ de licenciatura, que são: Geografia, Física, Química, Ciências Biológicas, Matemática, Música, Letras: Português/Literatura, Letras: Português/Inglês, Letras: Português/Francês, Letras: Português/Espanhol, Letras: Português, Letras: Espanhol, Letras: Francês, Letras: Inglês, Filosofia, História, Pedagogia, Educação Física e Ciências Sociais.

O Curso de Pedagogia foi escolhido pelo fato de ser ofertado na Capital e nos seis *campi* da UECE localizados nas cidades do Ceará, que são: Crateús, Iguatu, Itapipoca, Limoeiro do Norte, Quixadá e Tauá. Deste modo, a pesquisadora organizou um mapa do conhecimento avaliativo dos professores da IES que trabalham na capital e em outros municípios cearenses, assim como investigou se os estudos teóricos e práticos ofertados na formação do pedagogo estão propiciando aos formandos o conhecimento referente ao planejamento, à realização de ações educativas e, principalmente, à avaliação da aprendizagem, atendendo aos critérios descritos nas Diretrizes Curriculares destinadas ao Curso de Pedagogia e nos projetos pedagógicos.

A amostra da população pesquisada foi composta pelos professores e estudantes de Pedagogia. Os docentes escolhidos ministram as disciplinas Didática e Avaliação. A Didática foi escolhida pelo fato de ser um campo de estudos e pesquisas voltado para a tarefa de fundamentar o processo ensino-aprendizagem, na qual a avaliação é componente do processo didático. A disciplina Avaliação da Aprendizagem foi referida por tratar, diretamente, dos aspectos avaliativos, e a disciplina Avaliação Educacional por elucidar conteúdos referentes à avaliação da aprendizagem.

No início do percurso investigativo, a pesquisadora recorreu à técnica de coleta de dados documental, tipo de pesquisa que toma por base materiais já existentes. A análise dos projetos pedagógicos dos cursos de Pedagogia da UECE foi procedida juntamente com as DCN e os aspectos descritos na LDB. A primeira fase da pesquisa documental iniciou-se recorrendo ao site da IES, objetivando encontrar os projetos pedagógicos (PP) dos cursos. Sem êxito, realizou a busca na Pró-Reitoria de Graduação da UECE, na Célula de Assessoramento Pedagógico (CAP), para obter as versões dos PP, conseguindo as sete cópias dos PP em versões digitais. Posteriormente, realizou a leitura dos projetos pedagógicos dos cursos de Pedagogia com o escopo de identificar os objetivos formativos dos cursos, conhecer as matrizes curriculares, as ementas da disciplina de Didática e

⁴ Além dos 19 cursos de licenciatura ofertados diretamente pela IES, são oferecidos oito cursos de formação docente em parceria com a Universidade Aberta do Brasil – UAB, em 15 pólos de apoio presencial, localizados na interior do Estado do Ceará. Os cursos de formação docente em parceria com a UAB são: Artes Plásticas, Ciências Biológicas, Física, Geografia, Informática, Pedagogia, Matemática e Química.

Avaliação e as dimensões da formação avaliativa dos pedagogos nos cursos da UECE. Na terceira etapa da investigação, denominada de análise e tratamentos do material empírico e documental, realizou a análise dos documentos, confrontando os aspectos descritos nas DCN, na LDB e nos PP dos cursos de licenciatura em Pedagogia da UECE com a realidade descrita pelos docentes e estudantes.

O Curso de Licenciatura em Pedagogia do Centro de Educação (CED) da UECE, *Campus* do Itaperi, em Fortaleza, foi reconhecido pela Resolução do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE) nº 743/94, de 03/05/94, com carga horária de 3.315 horas, ofertado nos turnos matutino e noturno, com a duração mínima de quatro anos e máxima de sete. No que se refere às disciplinas investigadas neste trabalho, as duas são obrigatórias: Didática Geral I, ofertada no quarto semestre, com 68h/aulas (quatro créditos), e Avaliação da Aprendizagem, ofertada no oitavo semestre, com 68h/aulas (quatro créditos).

O Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação de Crateús (FAEC) compreende nove semestres, equivalendo a 3.247 horas/aula, ofertado nos turnos diurno e noturno. Foi selecionada a disciplina Didática Geral, pela ausência de outras que abordem a temática da avaliação da aprendizagem; ela é ofertada no quarto semestre, com carga horária de 102 h/aulas (seis créditos).

O Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação de Itapipoca (FACEDI) tem 3.247 horas, 191 créditos e é ofertado no turno noturno. A disciplina Didática Geral é ofertada no quinto semestre do curso, com 68h/aulas (quatro créditos). Assim como no curso de Pedagogia da FAEC, no PP do Curso não consta outra disciplina que atente para as dimensões da avaliação da aprendizagem.

O Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Iguatu (FECLI) é ofertado preferencialmente no turno noturno, com 3.230 horas. A disciplina Didática é ofertada no terceiro semestre, com carga horária de 68h/aulas (quatro créditos). Além da referida disciplina, outro componente curricular que enfoca as dimensões do conhecimento avaliativo é a disciplina Didática e a Avaliação na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, disciplina obrigatória do quinto semestre, com carga horária de 17 h/aulas (um crédito).

O Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central (FECLESC) é localizado na cidade de Quixadá, tem 189 créditos e 3.213 horas/aula. São duas as disciplinas que se referem à avaliação da aprendizagem no Curso: Didática Geral, ofertada no quarto semestre do curso, com 68h/aulas e quatro créditos; e Avaliação Educacional, com quatro créditos e carga horária de 68h/aulas, ambas ofertadas no sétimo semestre.

O Curso de Licenciatura em Pedagogia da Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos (FAFIDAM), na cidade de Limoeiro do Norte, tem carga horária de 3.281 horas/aula, com um total

mínimo de 193 créditos. A disciplina Didática Geral, com carga de 102 h/aulas e seis créditos, é ofertada no quarto semestre.

O Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia do Centro de Educação, Ciências e Tecnologia da Região dos Inhamuns (CECITEC), na cidade de Tauá, tem carga horária de 3.264 horas/aulas e 192 créditos. A disciplina Didática é ofertada no terceiro semestre, com quatro créditos e carga horária de 68 h/aulas; já a disciplina Avaliação Educacional é ofertada no quarto semestre, com carga horária de 68 horas e quatro créditos.

A pesquisadora ressalta que, quando o PPC oferta apenas a disciplina Didática, esta traz em seu ementário a avaliação da aprendizagem como conteúdo.

Foram utilizadas como técnicas de coleta de dados: entrevistas semiestruturadas, com professores que ministram as disciplinas de Didática e Avaliação, e grupos focais com estudantes matriculados no curso e que cursaram as referidas disciplinas.

No Capítulo 01, intitulado “Conhecimento Avaliativo no Ensino Superior: Dimensões Teóricas e Conceituais”, a pesquisadora apresenta sua compreensão de avaliação no ensino superior como um conjunto de princípios, objetivos, procedimentos e instrumentos de que o docente se utiliza para coletar e sistematizar informações referentes à aprendizagem dos discentes. Parte do pressuposto de que a avaliação do ensino e da aprendizagem é útil tanto aos professores como aos discentes, na medida em que, aos primeiros, permite a reflexão sobre a prática e a análise da coerência entre os objetivos definidos e os resultados obtidos, orientando a tomada de decisões favoráveis à aprendizagem dos estudantes; e a estes últimos, proporciona o conhecimento de como está sua aprendizagem, do que deixou de aprender e, principalmente, das consequências que tais fatos acarretam em sua formação.

A pesquisadora acredita ser importante conhecer, primeiramente, as concepções, os significados, os modelos, os tipos, as técnicas, os instrumentos e os critérios de avaliação, destacando que o conhecimento avaliativo é uma exigência aos licenciandos em Pedagogia estabelecida nas DCN, especificamente no artigo 2º, segundo o qual “por meio de estudos teórico-práticos, investigação e reflexão crítica, esta formação deve propiciar aos discentes o conhecimento do planejamento, execução e avaliação de atividades educativas” (BRASIL, DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS, 2006).

Com base nas indicações de Sousa (2000), Neta (2018) chama a atenção para o fato de que há diferentes âmbitos da avaliação educacional: a) a avaliação do ensino e da aprendizagem, realizada pelos docentes nas instituições formativas tendo como objetivo diagnosticar o ensino realizado pelo professor e a aprendizagem do estudante; b) a avaliação institucional, que visa a realizar análises acerca das instituições educativas para verificar o cumprimento de sua função

social e formativa; c) a avaliação de programas e projetos da educação, a qual tem por escopo os propósitos e as estratégias dos programas e projetos que compõem as políticas educacionais; e d) a avaliação curricular, que tem por foco a análise do valor psicossocial dos objetivos e conteúdos de um curso. Quanto às dimensões conceituais, a pesquisadora ressalta que ensino, aprendizagem e avaliação, embora constituam ações distintas, pertencem à mesma atividade pedagógica, logo a avaliação deve ser compreendida como atividade rotineira e intrínseca à ação educativa, e não como atividade esporádica. Ela consiste na tomada de decisões do docente que auxiliam na melhoria do processo de ensino e subsidiam as condições de aprendizagem dos estudantes.

Há várias concepções de avaliação: como medida, como instrumento, como controle e como processo. A avaliação como medida consiste na forma de julgar, medir, verificar o conhecimento adquirido, atribuindo um valor quantitativo às aprendizagens do estudante. Trata-se de uma concepção tradicional e tecnicista da avaliação, em que o docente atenta para a quantidade de erros e acertos demonstrados pelos estudantes nos instrumentos de avaliação, atribuindo-lhe uma nota. A concepção de avaliação como instrumento, por sua vez, tem por foco a aferição de conhecimentos com a aplicação de testes e provas, servindo para avaliar o quanto foi aprendido pelo estudante. Já a avaliação como controle tem o intuito de controlar as ações dos educandos, tornando-se um instrumento disciplinador destinado a avaliar o cognitivo e a controlar as condutas sociais. Por fim, a concepção de avaliação processual objetiva diagnosticar e orientar a tomada de decisões docentes para intervir na melhoria de aprendizagem e na modificação das práticas de ensino.

No que se refere aos modelos de avaliação, que podem ser selecionados pelo professor para compor o processo avaliativo, a pesquisadora assinala seis exemplos: 1) o modelo de avaliação por objetivos, especificamente a concepção de Tyler, segundo a qual o docente deve explicitar o que pretende dos discentes por intermédio das metodologias de ensino e dos processos avaliativos, o que requer a utilização de uma diversidade de instrumentais para avaliar múltiplos comportamentos; 2) o modelo de Bloom, identificado com a pedagogia do domínio, concepção avaliativa em que os resultados devem ser esperados ao final do curso, de uma unidade ou de um assunto abordado na disciplina, tendo em vista preparar os educandos para aprendizagens futuras, sendo ao docente destinada a responsabilidade de evitar o ensino de outros conteúdos até que aqueles ensinados anteriormente tenham sido compreendidos pelos educandos; 3) o modelo avaliativo organizado por Scriven, cujos adeptos acreditam que a avaliação se completa com a apresentação de um relatório ou resultado final em que o professor apresenta juízo de valor em relação à aprendizagem discente; 4) o modelo Contexto, Insumo, Processo e Produto (CIPP), de Stufflebeam, cujo aspecto principal é a avaliação como processo sistemático e contínuo, que proporciona informações úteis para subsidiar as decisões adotadas pelos professores; 5) o modelo de avaliação responsiva de Stake, que revelou

que a avaliação é constituída por dois lados, um formal e outro informal, sendo que a avaliação informal depende das observações causais, objetivos implícitos, normas intuitivas e julgamentos subjetivos realizados pelos docentes, enquanto a avaliação formal depende de outros elementos, como comparações controladas e o uso de instrumentos padronizados; 6) o modelo de avaliação iluminativa, organizado por Parlett e Hamilton, que tem por objetivo estudar as consequências da implantação de um projeto ou programa, em funcionamento, e a influência nas situações de aprendizagem, assim como as possibilidades e desafios que este projeto ou programa traz para a instituição que o desenvolve e até que ponto influencia o trabalho formativo realizado pelo professor.

Com relação aos tipos de avaliação, a pesquisadora ressalta que a avaliação é uma ação que deve emergir no planejamento da disciplina, perpassando todo o ensino e constituindo um processo de redimensionamento das ações a fim de (re)orientá-las em direção à finalidade desejada. Por meio da avaliação, o docente constata os progressos e dificuldades, e reorienta o trabalho formativo mediante as correções necessárias. Sendo assim, é fundamental que os docentes das disciplinas Didática e Avaliação do curso de Pedagogia conheçam os tipos de avaliação: diagnóstica, formativa e somativa. Em linhas gerais, conforme Gil (2010), a avaliação diagnóstica, utilizada no decorrer do processo formativo, tem por propósito sondar a presença ou falta de pré-requisitos para novas aprendizagens e detectar dificuldades específicas de conhecimento, procurando identificar as causas. A avaliação formativa consiste em comprovar o progresso das aprendizagens e indicar ao professor o que se pode fazer para superar as dificuldades de aprendizagem, servindo também aos estudantes, na medida em que lhes permite compreender suas possibilidades e fragilidades no decorrer da formação. A avaliação somativa é uma avaliação pontual que ocorre, em geral, no final do curso, de uma disciplina ou de uma unidade de ensino, visando a determinar o alcance dos objetivos previamente estabelecidos, por meio do balanço somatório de uma ou de várias sequências de um trabalho de formação, podendo ser realizada num processo cumulativo, quando esse balanço final leva em consideração vários balanços parciais. Tem, portanto, a finalidade de pôr à prova, e sua principal função é titular ou conferir a certificação.

Para que se possa garantir a eficiência do sistema avaliativo e a eficácia do processo de ensino-aprendizagem, o professor precisa conhecer e fazer uso conjugado desses três tipos de avaliação, utilizando-os no momento adequado e considerando a escolha dos instrumentos e das técnicas de avaliação que serão utilizados no decorrer da disciplina.

Quanto às técnicas e aos instrumentos de avaliação, a pesquisadora assinala que cabe ao professor escolher aqueles que irão contribuir na sondagem das aprendizagens e dificuldades discentes. De acordo com Despresbiteris e Tavares (2009), enquanto a técnica é o conjunto de

procedimentos para avaliar (como a observação), o instrumento é aquilo que serve para registrar os resultados da aplicação de uma técnica, a exemplo do roteiro de observação.

Entre as principais técnicas de avaliação, destacam-se: a observação, destinada à obtenção de informação acerca da conduta e do desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes, com amparo nas manifestações relacionadas às atividades e situações que refletem a forma de ser, de agir e de participar dos educandos; e a interrogação, que consiste na elaboração de perguntas como instrumento pedagógico e poderosa estratégia didática de que dispõe o formador em sua atividade educacional. Outras técnicas também são relevantes para a avaliação dos educandos, mas não são utilizadas na mesma proporção da observação e da interrogação, tais como as técnicas de grupo, as técnicas baseadas no autoinforme e na introspecção, as técnicas baseadas em aspectos pessoais e as técnicas de análise dos trabalhos e atividades realizadas em sala de aula.

Quanto aos instrumentos de avaliação, a pesquisadora chama atenção para o fato de que os docentes precisam conhecer e valer-se de instrumentos diversificados, aliados aos critérios que revelem as ações de soluções de problemas, atendendo aos aspectos formativos pessoais e profissionais. Desse modo, ao escolher os instrumentos de avaliação, os docentes devem partir das seguintes questões: Quais as finalidades da avaliação? Quais os conhecimentos que serão avaliados? Quais os critérios de avaliação? Qual o tempo de que se dispõe para avaliar? Como zelar pela qualidade do instrumento? Que uso será feito das informações coletadas? As informações contidas do instrumento são válidas e fidedignas?

Validade e fidedignidade são características fundamentais para a qualidade do instrumento de avaliação. A validade está relacionada aos objetivos da avaliação, isto é, ao que se pretende mensurar, portanto a análise da validade deve responder às seguintes questões: O que o instrumento está avaliando? Em que grau está avaliando os conhecimentos e as habilidades descritas na matriz e definidos para os discentes, considerando o nível de escolaridade, a faixa etária etc.? A fidedignidade e a confiabilidade se referem à consistência do instrumento para avaliar determinado conjunto de habilidades e conteúdos, por isso requerem que o docente elabore mais de uma tarefa ou item, de modo a aumentar as possibilidades dos estudantes explicitarem seu aprendizado. Além destes aspectos, o docente precisa atentar para a definição dos critérios de avaliação que serão utilizados como parâmetros, normas ou regras, servindo como base e referência para a análise e interpretação dos resultados.

A pesquisadora elenca alguns instrumentos de avaliação utilizados pelo docente no ensino superior: as provas discursivas ou dissertativas, as provas orais ou entrevistas, as provas com consulta (também conhecidas como provas pesquisadas), as provas objetivas (com questões de

lacunas ou de complemento, de múltipla escolha etc.), as provas práticas, os estudos de caso, os portfólios, os trabalhos e as monografias.

No que se refere aos caminhos do exercício profissional para a constituição do conhecimento avaliativo, a pesquisa utiliza como elemento norteador da investigação a cartografia, que conforme Rolnik (1989, p.62), “diferentemente do mapa, é a intangibilidade da paisagem em seus acidentes, suas mutações”.

A pesquisadora tem por pressuposto a noção de que o conhecimento avaliativo está vinculado aos aspectos apreendidos na formação inicial e continuada, sendo que os docentes, na maioria das vezes, não têm consciência de que sua formação é uma reprodução dos valores e crenças repassados por seus professores nas escolas e nas universidades, norteadando sua prática profissional. A constituição do conhecimento avaliativo se inicia durante o curso de graduação, perpassando toda sua trajetória docente. Isso implica dizer que os sujeitos aprendem a ensinar e a avaliar com seus professores e com seus pares.

A formação docente é um processo dinâmico que recebe as influências do período e do contexto histórico em que se desenvolve, sendo constituída: pelos saberes específicos do curso e das disciplinas; pelos saberes curriculares, que envolvem os objetivos e conteúdos; pelos saberes pedagógicos, que se desenvolvem desde as concepções sobre a atividade educativa, envolvendo planejamento, ensino, metodologia e avaliação; e pelos saberes práticos da experiência.

Quanto à formação de professores, a pesquisadora enfatiza que, além das teorias e dos conteúdos ensinados, também é relevante que os estudantes obtenham conhecimento acerca do planejamento, do ensino, da metodologia e da avaliação, compreendendo que estes são elementos constituintes do trabalho docente. Desse modo, faz-se necessário que a avaliação seja abordada nos cursos de licenciatura também em seu aspecto didático-pedagógico, e não somente para quantificar os conteúdos ou como atividade técnica para coleta de dados. É imprescindível entender que as ações avaliativas a que foram submetidos os docentes durante sua formação podem ser reproduzidas no decorrer de exercício profissional.

Varela (2017) tem o ensino como pilar da investigação e a vida docente cotidiana dos sujeitos pesquisados como seara investigativa. Com base em autores como Gauthier (1998) e Tardif (2014), que defendem a especificidade da profissionalização docente, sua proposta de tese está centrada na particularidade do ensinar a ensinar. Ela acredita, portanto, que o exercício da docência exige formação, saberes e práticas peculiares e, no caso da investigação proposta, salienta uma particularidade a mais: o professor formador de futuros docentes precisa ser formado para ensinar a ensinar. Assim, defende a tese de que essa particularidade é parte constituinte do magistério no ensino superior em cursos de licenciatura.

Tendo como objeto de pesquisa o fazer-se professor de “ensino de” de docentes universitários responsáveis pelo ensino de disciplinas pedagógicas em cursos de licenciatura na Universidade Estadual do Ceará (UECE), a pesquisadora parte da hipótese de que estes cursos se revestem de características de bacharelado, deixando em segundo plano o objetivo de formar licenciados. Ela questiona se, de fato, o professor universitário possui formação para planejar, ministrar aulas e avaliar, já que é isso que frequentemente se espera de um docente.

Ao estabelecer um quadro de estudos relacionados à sua temática investigativa, realizando o estado da questão, Varela (2017) chega a alguns achados que sinalizam a preponderância da formação para a pesquisa em detrimento do ensino, assim como a predominância de saberes conceituais e procedimentais, em detrimento de saberes pedagógicos, apontando a necessidade de debater o trabalho e a formação do professor universitário. Os resultados investigativos sinalizam, também, que a prática dos sujeitos pesquisados se fundamenta nas experiências e os seus saberes estão pautados na cópia de modelos considerados positivos e/ou na não repetição de modelos negativos de docência.

Os trabalhos mapeados pela pesquisadora enfatizam a necessidade de o professor universitário ser formado para a docência, ou seja, para lidar com o planejamento do ensino, a gestão da sala de aula e a avaliação, principalmente se estiver responsável por uma disciplina pedagógica, de “ensino de”. Embora a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/1996) estabeleça que os cursos de pós-graduação *stricto sensu* são os lugares de formação para o magistério no ensino superior, os estudos sinalizam a ausência ou o diminuto trabalho sobre formação pedagógica presentes nos mestrados e doutorados.

Para investigar o fazer-se docente de professores universitários responsáveis pelo ensino de disciplinas pedagógicas dos cursos de Química, Biologia e Pedagogia da Faculdade de Educação de Itapipoca, *campus* da Universidade Estadual do Ceará (UECE) localizado no interior do estado do Ceará, a pesquisadora fará uso de um mapa cartográfico, permeado de narrativas feitas por muitos sujeitos a serem conhecidos no decorrer da investigação. Com relação a estes sujeitos, ela questiona: Quais foram seus percursos formativos? Que saberes eles constituem como especificamente pedagógicos? Quais práticas pedagógicas vivenciam? Como articulam seus percursos formativos, saberes e práticas vivenciadas na sua profissão? Estes são alguns dos questionamentos que norteiam sua investigação e que ela acredita poderem contribuir na melhoria da formação de professores.

A UECE vem contribuindo consideravelmente na formação dos quadros de professores que atendem a rede de educação básica nos últimos 30 anos. Sua história se inicia com a Lei nº 9.753/1973, que autoriza o Poder Executivo a instituir a Fundação Educacional do Estado do Ceará

(FUNEDUCE). Atualmente constituída em forma de Fundação com personalidade Jurídica de Direito Público, criada pelo Decreto nº 11.233/1975, a UECE se originou a partir da reunificação de Escolas e Faculdades, a saber: Faculdade de Filosofia do Ceará, Escola de Enfermagem São Vicente de Paula, Escola de Serviço Social, Conservatório de Música Alberto Nepomuceno e Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos, esta, em Limoeiro do Norte. Esta instituição de ensino superior possui mais de 17000 alunos matriculados em seus cursos de graduação, entre os quais 19 são cursos de licenciatura: Geografia, Física, Química, Ciências Biológicas, Matemática, Música, Letras: Português/Literatura, Letras: Português/Inglês, Letras: Português/Francês, Letras: Português/Espanhol, Letras: Português, Letras: Espanhol, Letras: Francês, Letras: Inglês, Filosofia, História, Pedagogia, Educação Física e Ciências Sociais.

A rede “*multicampi*” da UECE está subdividida em oito *campi*, sendo dois em Fortaleza e os demais localizados nas cidades do interior do Ceará, que são: Crateús, Iguatu, Itapipoca, Limoeiro do Norte, Quixadá e Tauá. Além dos 19 cursos de licenciatura ofertados diretamente pela IES, são oferecidos oito cursos de formação docente em parceria com a Universidade Aberta do Brasil – UAB em 15 pólos de apoio presencial. Os cursos em parceria com a UAB são: Artes Plásticas, Ciências Biológicas, Física, Geografia, Informática, Pedagogia, Matemática e Química.

Para a realização da coleta de dados, a pesquisadora utilizará dois instrumentos: a observação não participante e a entrevista semiestruturada e temática. Os professores escolhidos para serem observados e entrevistados serão aqueles responsáveis pelas disciplinas pedagógicas nos cursos de licenciatura presenciais da Faculdade de Educação de Itapipoca. Por meio da observação não participante, ela buscará apreender, *in loco*, dados relativos ao planejamento do docente, ao uso de recursos em sala de aula, à articulação dos conteúdos às realidades de trabalho, entre outros elementos.

Num tópico intitulado ‘Fazer-se docente: caminhos epistemológicos’, a pesquisadora apresenta o referencial teórico que dará suporte para sua compreensão da realidade e constituirá uma cartografia de saberes docentes. Como seu tema de pesquisa gira em torno da vida e do trabalho de professores universitários que lecionam em cursos de licenciatura, ela relaciona docência e epistemologia, reconhecendo ser a docência uma profissão e um campo de conhecimento com características relacionadas às ciências humanas, cujos saberes são ao mesmo tempo individuais e sociais, uma vez que estão ligados a situações de trabalho contextualizadas em instituições de ensino e com tarefas complexas a serem desempenhadas. E o espaço da universidade, marcado pelas especificidades do ensino, da pesquisa e da extensão, atribui mais peculiaridades à docência.

Compreendendo a atividade docente como uma construção social que pressupõe escolhas epistemológicas, a pesquisadora tem como base três categorias de análise: saberes, formação e práticas docentes. Em seu ponto de vista, os saberes docentes são de diferentes tipos e complementam-se no exercício da docência. São os saberes disciplinares, curriculares, das ciências da educação, da tradição pedagógica, experienciais e da ação pedagógica, conforme assinala Gauthier (1998). Os saberes da ação pedagógica se fundamentam na experiência do professor publicizada e testada por meio de pesquisas. São conhecimentos especificamente relacionados ao ato de ensinar, ou seja, à prática do professor e suas relações com os estudantes nos processos de ensino e aprendizagem.

Sobre a formação de professores para a educação superior, a pesquisadora destaca cinco aspectos relevantes elencados por Veiga (2014): 1) não existência de formação pedagógica institucionalizada; 2) aumento na quantidade de instituições de ensino superior e consequente crescimento no número de docentes; 3) políticas avaliativas que demonstram fragilidades na formação dos estudantes; 4) grande quantidade de docentes sem uma formação mínima para o exercício do magistério; 5) preponderância do conhecimento específico de cada área profissional, colocando em segundo plano a formação pedagógica necessária.

A pesquisadora acredita que defender a importância de uma epistemologia da prática profissional valoriza o conhecimento docente, em particular, o pedagógico, afinal, para cumprir suas responsabilidades com processos de ensino e de aprendizagem, o docente precisa de formação sobre planejamento, metodologias de ensino e avaliação. Sendo assim, ser professor universitário supõe domínio não só de sua área de estudo específico, mas do conhecimento sobre ensinar (finalidades, público alvo, conteúdos, formas).

A pesquisadora chama atenção para o fato de que o profissional ingressa na universidade e é entregue à própria sorte, com programas de disciplinas com ementas prontas, planejando o ensino de maneira solitária e sem direcionamentos. Ademais, os mestrados e doutorados têm preocupação marcante com a formação do pesquisador e a docência fica em segundo plano. Nesse sentido, as iniciativas institucionais são necessárias. Quando o foco são professores universitários responsáveis pela formação de novos docentes, a preocupação aumenta.

A formação pedagógica dos professores precisa ser institucionalizada, pois não se pode conceber o desenvolvimento profissional somente como uma atitude individual do docente em busca de melhorias para sua prática. É necessário constituir uma cultura institucional que possibilite o desenvolvimento profissional docente, pois ele é um processo permanente e depende de políticas da instituição viabilizadoras de propostas formativas e de valorização da profissão docente.

Com base na epistemologia da prática profissional como fundamento teórico de sua investigação e na cartografia como postura metodológica, a pesquisadora defende a constituição de um repertório de saberes a serem vivenciados na prática profissional docente. Este repertório de saberes, para ela, não é uma verdade inquestionável, mas fruto de construções sociais válidas e de interações entre sujeitos que podem ser refutadas e revalidadas.

Já a pesquisa de Maciel (2017) tem como objetivo central cartografar a trajetória formativa, os saberes e as práticas avaliativas de professores que ministram as disciplinas pedagógicas no curso de Matemática da UECE/Itaperi. Para tanto, a pesquisadora se propõe a: a) delinear os aspectos teóricos e conceituais relativos às categorias avaliação da aprendizagem, formação, saberes e práticas docentes; b) descrever o curso de licenciatura em Matemática da UECE/Itaperi e sua proposta formativa e c) caracterizar o percurso formativo, saberes e práticas avaliativas de professores que ministram as disciplinas de Didática, Práticas de Ensino e Estágio supervisionado no curso de Matemática.

A pesquisadora pretende traçar uma cartografia das relações de saber-poder dos professores que ministram as disciplinas denominadas pedagógicas das licenciaturas da Universidade Estadual do Ceará (UECE), investigando o percurso formativo destes professores, os saberes constituídos ao longo de sua trajetória profissional e as práticas que desenvolvem nas licenciaturas desta universidade.

As indicações de formação docente instituídas na LDB nº 9394/96 exigiram que as instituições formativas redimensionassem suas propostas, uma vez que os docentes necessitam compreender o contexto no qual as escolas e universidades estão inseridas, bem como as exigências do mundo do trabalho. Com a exigência de associar teoria e prática e a utilização das avaliações em larga escala como balizadores dos conhecimentos imprescindíveis aos estudantes, especificamente na área de Língua Portuguesa e Matemática, o Ministério da Educação e o Conselho Nacional de Educação promulgam as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para diversos cursos de graduação, dentre esses o de licenciatura em Matemática. As aspirações das DCN do curso de Licenciatura em Matemática mostram-se adequadas aos egressos, assim como sua articulação com o que se espera que aprendam os alunos para os quais esses licenciados ministrarão aulas.

A pesquisadora compreende que a profissão docente tem suas especificidades e exige o domínio e a capacidade de mobilizar os saberes que alicerçam sua atuação. Saberes estes que são originados no social, na coletividade, relacionado com sua história de vida e da carreira profissional, perpassando pelo conhecimento técnico de maneira reflexiva e nas relações entre professor e aluno, buscando a construção de sua identidade profissional (TARDIF, 2014). O mesmo autor enfatiza que a formação docente está voltada para a transmissão e não para produção de saber.

O contexto da pesquisa aponta-se, também, nas particularidades avaliativas descritas na LDB nº 9394/96, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para formação inicial em nível superior e nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) destinadas ao Curso de Matemática.

As DCN do curso de Matemática apontam que a formação profissional no curso de Licenciatura em Matemática se destina aos docentes que exercerão o magistério nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Deste modo, são ofertados aos estudantes, na formação em Matemática, conhecimentos teóricos e práticos referentes ao planejamento, à realização de ações educativas e à avaliação destas.

Os Art. 7º e 8º das DCN para formação inicial em nível superior apontam que os egressos dos cursos de licenciatura devem apresentar um repertório de conhecimentos e habilidades resultantes do processo formativo e que consolidar-se-á na prática educativa. Destacam, ainda, o aspecto do desenvolvimento de planejamento, execução, acompanhamento e avaliação das ações pedagógicas, incluindo a utilização de diferentes recursos e estratégias didático-pedagógicas.

A escolha das disciplinas investigadas aponta-se na discussão de Pimenta e Anastasiou (2002) a respeito da Pedagogia e da Didática como campo teórico da prática educacional e por conterem em suas ementas relação com o processo de ensino-aprendizagem. As autoras percebem, ainda, a Didática como articuladora dos conhecimentos específicos das áreas, convertendo-os em matéria de ensino e estabelecendo os parâmetros pedagógicos e didáticos da ação docente.

Na concepção de Fiorentini e Oliveira (2013) os cursos de licenciatura têm sido recebido muitas críticas referentes aos currículos, sobretudo às disciplinas específicas, às metodologias de ensino, ao distanciamento ou desconexão entre as práticas de formação e as práticas de ensino na escola básica, à falta de diálogo ou inter-relação entre as disciplinas específicas e as de formação didático-pedagógica, ao isolamento do estágio, entre outras.

A pesquisadora destaca a ideia de que na formação de professores, além das teorias e dos conteúdos relacionados aos conhecimentos matemáticos, também é relevante que os estudantes obtenham conhecimento acerca do planejamento, do ensino, da metodologia e da avaliação, como elementos constituintes do seu trabalho, buscando analisar as informações coletadas no processo avaliativo para a melhoria do ensino e, conseqüentemente, da aprendizagem. Nesse sentido é que se propõe a realizar o mapeamento da formação, dos saberes e das práticas avaliativas de professores que ministram as disciplinas pedagógicas na licenciatura em Matemática da UECE/Itaperi e responder algumas questões que nos inquieta: Como esses professores constituíram seus saberes e práticas avaliativas? Em que seu percurso formativo repercutiu na constituição desses saberes e práticas?

Na investigação sobre o Estado da Questão (EQ) do seu objeto de pesquisa, por meio de um inventário da produção científica acerca do tema, desenvolvido no período de agosto a dezembro de 2016, a pesquisadora descreve os achados científicos localizados no Portal de Periódicos da Coordenação de aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), apresentando os quantitativos de produções e destacando aquelas que mais se aproximam do seu objeto.

Entre os resultados dos estudos pesquisados, constatou-se que: a temática da avaliação é pouco importante como elemento curricular constituinte da preparação docente nos cursos pesquisados; há necessidade de ações formativas, no caso dos professores pesquisados, favorecendo o conhecimento mais abrangente a respeito da docência; os docentes consideraram que não foram devidamente preparados para desenvolverem a avaliação com seus alunos, sendo a maioria dos docentes de cursos de licenciatura; num panorama geral, as pesquisas selecionadas que tratam de avaliação revelaram que os professores universitários recorrem aos exames ou à verificação de aprendizagem; com relação à formação do professor, a ausência de discussões sobre avaliação da aprendizagem em matemática na graduação e na pós-graduação implica na manutenção de concepções e práticas avaliativas tradicionais; as aprendizagens dos estudantes estão envoltas na perspectiva técnica de avaliação, centrada nos instrumentos e concebida como mera verificação da aprendizagem; há ausência de pesquisas que envolvam as universidades estaduais.

A formação de professores, segundo Tardif (2014), é um tema que vem sendo discutido nos últimos 25 anos, na perspectiva de levantar os fundamentos e as bases que alicerçam os saberes docentes. De acordo com Gauthier (1998), o ato de ensinar está intimamente ligado à ação pedagógica, que por sua vez envolve planejamento, avaliação e interação com os estudantes durante o processo de ensino e aprendizagem.

Maciel (2017) assume como ponto de partida a definição de saber defendida por Tardif (2014), num sentido amplo que envolve conhecimentos, competências, habilidades e atitudes que o professor utiliza para desempenhar suas tarefas. Inicia as discussões pelo termo avaliação que, de um modo geral, está relacionado a julgamento, atribuição de valor a partir de critérios pré-determinados. A avaliação constitui-se como ação necessária e constante do trabalho docente e, em consequência, na formação de professores. Avaliar se configura como uma ocasião importante dentro do ato educativo, pois proporciona novos rumos ao processo pedagógico, indo além do simples ato de aprovar ou reprovar. A pesquisadora chama atenção para o fato de que, no Brasil, já existem vários estudos sobre a função social da avaliação em diversos níveis, no entanto no âmbito da universidade essa investigação ainda é incipiente. Tem se discutido nos últimos anos propostas

alternativas de avaliação que superem os modelos clássicos de avaliação, mas o que se vê na prática é que essas alternativas são pouco efetivadas, inclusive no ensino superior.

Para compreender a formação, os saberes e as práticas avaliativas de professores no curso de Matemática da UECE/Itaperi, a pesquisadora se ancora na proposta de realização de um desenho cartográfico, como uma forma de conceber a pesquisa e o encontro do pesquisador com seu objeto. Assim, pretende realizar um desenho dos movimentos, das trajetórias pessoais e profissionais, das pistas dos caminhos percorridos pelos professores que ministram as disciplinas pedagógicas no curso de Matemática, para chegarem à posição que ocupam hoje na universidade.

Sua proposta teórico-metodológica é constituída com fulcro na abordagem qualitativa e na perspectiva interpretativa, cuja intenção é compreender e interpretar a realidade, os significados, percepções, intenções e ações dos sujeitos (ESTEBAN, 2010). O método escolhido é o estudo de caso, definido por Triviños (1987) como uma pesquisa que tem como objeto uma unidade analisada de forma aprofundada.

Os docentes sujeitos da investigação são os professores que lecionam as disciplinas Didática Geral, Práticas de Ensino I e II, Estágio supervisionado I ao IV. A eleição dessas disciplinas deriva do caráter eminentemente pedagógico que possuem.

A pesquisadora recorre à técnica de coleta de dados documentais, fazendo uma apreciação do Projeto Pedagógico do curso de Matemática da UECE/Itaperi, juntamente com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Matemática, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores e a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional nº 9.394/96. Utilizará, também, entrevistas semiestruturadas com perguntas abertas, gravadas e transcritas na íntegra, assegurando o anonimato dos professores participantes. Durante o percurso investigativo, fará uso do diário de campo.

O curso de licenciatura em Matemática da Universidade Estadual do Ceará (UECE), em Fortaleza, possui 2924 horas/aulas, 172 créditos, divididos em 08 (oito) semestres. O Projeto Pedagógico do Curso (PPC/2008), prevê em seu ementário 07 (sete) disciplinas pedagógicas das quarenta e seis que ofertam. A pesquisadora selecionou as disciplinas Didática Geral, Prática de ensino I e II e Estágio supervisionado I a IV, por constarem nas ementas aspectos que se destinam à avaliação da aprendizagem. A disciplina Didática Geral é ofertada no quarto semestre e corresponde a quatro créditos do curso, com carga de 68 h/aulas. No quinto e sexto semestre, são ofertadas as disciplinas Prática de ensino I e II, respectivamente, com carga de 32 horas, que correspondem a dois créditos cada. Já o Estágio supervisionado se inicia no quinto semestre, até o oitavo, perfazendo 408 horas/aulas e 24 créditos.

A pesquisadora elegeu algumas categorias iniciais de investigação: formação de professores, saberes docentes e práticas avaliativas, ressaltando que no decorrer da investigação poderão surgir outras. Ela assume a concepção de saber defendida por Tardif (2014), como um saber ampliado que compreende conhecimentos, competências, habilidades e atitudes que, de forma conjunta, o professor utiliza para desempenhar sua função. O mesmo autor ainda afirma que essa constituição de saberes pelo professor é plural, temporal e adquirida num contexto histórico de vida e exercício profissional.

Em seus estudos, Tardif (2014) destaca a existência de quatro tipos de saberes envolvidos na atividade docente: *os saberes da formação profissional* (das ciências da educação e da ideologia pedagógica); *os saberes disciplinares* (oriundos das diversas disciplinas oferecidas pelas universidades durante a formação inicial ou continuada dos professores); *os saberes curriculares* (apresentados nos programas escolares: objetivos, conteúdos, métodos) e, por fim, *os saberes experienciais* (produzidos pelos docentes com base no cotidiano da própria prática).

Nesta mesma perspectiva, Gauthier et al (1998), assinala que o professor mobiliza diferentes saberes em sua prática pedagógica: *os saberes disciplinares* (produzidos pelos pesquisadores e cientistas a respeito do mundo, nas diversas disciplinas científicas); *os saberes curriculares* (produzidos pelas ciências e transformados num corpus ensinado nos programas escolares); *os saberes das ciências da educação* (conhecimentos profissionais que informam a respeito de várias facetas do ofício de professor ou da educação de um modo geral); *os saberes da tradição pedagógica* (referentes ao saber “dar aulas”, que acabam servindo de molde para guiar os comportamentos dos professores); *os saberes experienciais* (advindos da própria experiência, no entanto, limitados pela falta de pressupostos e de argumentos não verificados por meio de métodos científicos); e *os saberes da ação pedagógica* (saberes experienciais dos professores tornados públicos por meio de pesquisas acadêmicas realizadas em sala de aula).

Pimenta (2009) sugere três tipos de saberes, que articulados entre si, são necessários à formação docente: *o saber da matéria* (conhecimento do professor sobre a disciplina que ensina); *o saber pedagógico* (conhecimento que resulta da reflexão confrontada entre o saber da matéria e os saberes da educação e da didática); e *o saber da experiência* (constituído a partir das vivências no exercício da profissão).

Diante dessas considerações, a pesquisadora entende que os saberes pedagógicos são constituídos pelo professor no cotidiano de seu trabalho, na ação, a partir do seu próprio fazer, resultando no reconhecimento de que, para saber ensinar, não bastam a experiência e o conhecimento específico, mas se fazem necessários os saberes relativos à ação pedagógica, ou seja, saberes relativos ao “como” ensinar.

No campo da matemática, Moreira (2012) destaca que os autores Ball, Tharmes e Phelps apresentam, em seus estudos, quatro domínios em relação ao conhecimento matemático: *conhecimento comum do conteúdo* (o que será ensinado na sala de aula); *conhecimento especializado do conteúdo* (o que o professor precisa saber sobre um determinado conteúdo para ensiná-lo); *conhecimento do conteúdo e do aluno* (conhecer os alunos e suas relações com a aprendizagem da matemática); e, por último, *conhecimento do conteúdo e do ensino* (diferentes estratégias para ensinar um conteúdo).

A pesquisadora se fundamenta, ainda, em Nóvoa (2009), para quem a formação de professores se encontra distanciada da profissão docente, das suas rotinas, de sua cultura profissional e que ainda permanece sob o domínio das referências externas em vez das referências internas ao trabalho docente. A autora indica um modelo de formação de professores contextualizada, que seja originada e organizada em torno de situações concretas vindas do cotidiano da sala de aula.

O PLANO DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE DA UECE (PDPD): acompanhando sua construção e implantação

Promovido pela Pró-Reitoria de Graduação – PROGRAD, em parceria com a Escola de Gestão Pública do Estado do Ceará (EGP), foi realizado, em fevereiro de 2017, o I Curso de Formação para Novos Docentes da UECE, sob minha coordenação.

Voltado para professores que haviam ingressado na UECE por meio dos dois últimos concursos públicos para professores efetivos (2012 e 2015), o Curso abordou os seguintes aspectos e temáticas: acolhimento dos docentes; apresentação da Fundação Universidade Estadual do Ceará (FUNECE) como instituição pública integrada ao Governo do Estado do Ceará; direitos e deveres do servidor público estadual; direitos e deveres do servidor docente da FUNECE; currículo e projeto pedagógico de curso (PPC); a Andragogia e os desafios da docência no ensino superior; planejamento e avaliação no trabalho docente; metodologias ativas no ensino superior; tecnologias da informação e da comunicação (TIC) no ensino superior.

O conteúdo e o cronograma de atividades foram pensados e discutidos pela equipe de colaboradores, incluindo representantes da EGP, da PROGRAD, do Departamento de Pessoal da UECE (DEPES), do Centro de Educação (CED), do PPGE e da Secretaria de Apoio às Tecnologias Educacionais (SATE). Posteriormente foram apresentados à Administração Superior da Universidade e às coordenações de cursos de graduação para apreciação e sugestões, da mesma forma que já se vinha procedendo no processo de construção do Plano de Desenvolvimento Profissional Docente (PDPD), tendo em vista a ampla participação dos interessados.

Ao final do Curso foi aplicado junto aos participantes um questionário, por meio eletrônico, no intuito de avaliar tal ação formativa integrada ao PDPD. O questionário incluiu cinco questões abertas abrangendo: aprendizagens mais significativas do Curso; aspectos abordados durante o Curso aplicáveis direta ou indiretamente à prática docente dos participantes; sugestões para o próximo Curso de Formação para Novos Docentes da UECE; sugestões sobre outras ações de formação para a efetivação do PDPD da UECE; e temáticas que devem ser priorizadas nas ações de formação do PDPD. Responderam ao questionário oitenta dos cerca de cento e cinco participantes do Curso.

Sobre as aprendizagens mais significativas os participantes consideraram que um curso desse tipo é importante por: permitir um contato inicial com questões gerais sobre a estrutura organizacional da UECE (instâncias, atividades, serviços, sistemas, normas etc.); acolher os novos professores, com a possibilidade de entrosamento e formação de vínculos; conhecer a legislação relacionada ao trabalho docente na instituição; proporcionar a interação e a troca de experiências

entre os docentes dos diversos centros e faculdades da capital e do interior; conhecer aspectos relacionados aos PPC; esclarecer aos professores seus direitos e deveres em sua atuação profissional como servidores públicos da UECE; aproximar gestores e professores, tornando a relação entre eles menos distante e burocrática; dar efetividade às iniciativas que visam ao processo de formação dos docentes, por meio do PDPD; socializar experiências e conhecimentos didático-pedagógicos por meio de palestras, mesas redondas e outras estratégias de ensino-aprendizagem, com a seleção e a abordagem de temas variados e imprescindíveis para a atuação profissional do docente da UECE; esclarecer dúvidas sobre estágio probatório, dedicação exclusiva, ascensão funcional, entre outras questões relativas à carreira docente, com a colaboração do DEPE; conhecer os recursos tecnológicos que a universidade disponibiliza para o trabalho docente; promover o contato de novos docentes com professores experientes da própria instituição; possibilitar aos professores o reconhecimento de suas limitações e erros, assim como o direcionamento de como superar dificuldades; valorizar o professor e motivá-lo para suas atividades em sala de aula; e socializar experiências docentes exitosas.

Embora a maioria dos participantes considere que todos os aspectos abordados durante o Curso são aplicáveis direta ou indiretamente à sua prática docente, foram apontados os seguintes comentários e sugestões: a parte referente à legislação do Estado do Ceará poderia ser mais objetiva e contextualizada, tendo ocorrido excesso de informações e falta de foco, além do que o método adotado para exposição deixou o conteúdo distante da realidade dos docentes; as palestras sobre temas pedagógicos não foram tão elucidativas como deveriam ser; as especificidades da carreira docente deveriam ter sido articuladas à fala sobre direitos e deveres dos servidores públicos estaduais; a apresentação minuciosa sobre o preenchimento da caderneta eletrônica teria sido mais útil no momento imediato ao exercício da função, mas se tornou inútil em face de todos os docentes recém empossados já terem tido a obrigação, sem qualquer esclarecimento prévio, de preencher as cadernetas, em virtude do fim do semestre; alguns exemplos e teorias utilizados durante as palestras sobre temas pedagógicos não se aplicam ao ensino superior; foram sugeridos certos métodos de ensino-aprendizagem que ou estão ultrapassados ou foram pensados de maneira acrítica; houve ênfase excessiva a exemplos da vida pessoal de alguns palestrantes em detrimento do conteúdo; os professores e participantes devem focar nos assuntos a serem tratados na programação do curso, de modo a tornar mais objetivas as ações formativas.

Entre as sugestões dos participantes para o próximo Curso de Formação para Novos Docentes da UECE, destacam-se: explorar mais os sistemas eletrônicos da UECE; familiarizar os professores com os trabalhos de gestão; continuar na modalidade presencial, para que haja aproximação e troca de experiências entre docentes; diminuir a carga horária diária, incluir

momentos de relaxamento ou aumentar intervalos para lanche e almoço, de modo a tornar o curso menos cansativo; desenvolver estratégias de divulgação de forma a assegurar maior participação dos docentes; realizar visita guiada pelo *campus* Itaperi para conhecer os espaços institucionais; dedicar maior tempo na programação para assuntos relativos ao DEPES; fazer esclarecimentos sobre o desenvolvimento de projetos de monitoria, extensão, iniciação científica, entre outros; proporcionar momentos com a equipe da SATE, em que os docentes que utilizam as ferramentas digitais cotidianamente possam apresentar suas experiências e dificuldades; distribuir melhor a carga horária, com sugestões de leituras e atividades para serem realizadas no intervalo entre os encontros presenciais; realizar o curso em semanas alternadas, pois, para os docentes que residem e ensinam nas faculdades do interior, existe uma grande dificuldade em permanecer vários dias em Fortaleza; realizar o curso tão logo novos professores ingressem na instituição; atribuir maior ênfase à formação pedagógica; realizar a formação nas faculdades do interior, para haver maior participação dos docentes da UECE, o que também favoreceria uma discussão mais aprofundada das dificuldades em cada *campus*; utilizar as metodologias ativas também nos processos de formação docente; promover discussão sobre a Reforma do Ensino Médio e as consequências para os cursos de Licenciatura da UECE, que representam a maioria dos cursos da Universidade; começar na hora marcada e testar os equipamentos a serem utilizados no auditório; utilizar slides com pouco texto e letras em grande formato para que todos possam enxergar o que está escrito; controlar melhor o tempo, para evitar que determinados assuntos fiquem sem nenhum comentário; apresentar o perfil sociocultural do aluno(a) da UECE; fazer um levantamento prévio, junto à comunidade docente de toda a universidade, das demandas de formação; trazer professores e pesquisadores que atuem na área/temática abordada; mesclar os palestrantes, de modo que possam ser professores da UECE e também de outras instituições; desenvolver oficinas e mesas redondas que proporcionem maior interação entre os pares e também mais tempo para discussão e questionamento, que sempre ficam em segundo plano; garantir maior oportunidade de interação em pequenos grupos, de forma que o contato com os colegas seja mais intenso; promover um debate mais direcionado à didática do professor universitário, sobretudo daquele professor responsável por formar professores (dos cursos de licenciatura); melhorar o monitoramento da frequência; promover momentos integrativos, em que as pessoas possam se apresentar e compartilhar suas experiências.

Quanto às sugestões dos participantes sobre outras ações de formação para a efetivação do PDPD da UECE, foram apontadas estratégias como: promoção de cursos, fóruns, palestras, oficinas e minicursos sobre diferentes temas (gestão no ensino superior, formação de professores, planejamento, avaliação, metodologias ativas e TIC, didática no ensino superior, estágio supervisionado etc.); socialização de projetos de pesquisa e de extensão desenvolvidos na UECE;

inclusão de semanas pedagógicas no calendário acadêmico da Universidade; abertura de vagas para professores da UECE nas disciplinas da área de educação nos programas de pós-graduação da Universidade; ações de capacitação à distância; formação para coordenadores de cursos; formação para professores substitutos; ampla divulgação das ações formativas; encontros entre professores de diferentes cursos para socialização de seus saberes, experiências e práticas pedagógicas, bem como de suas necessidades formativas; criação de um fórum permanente para discussão do PDPD; momentos de discussão sobre sindicalização docente; realização de ações formativas nas unidades do interior; criação de grupos de estudos macrorregionais para aproximar os vários *campi* e favorecer a troca de experiências; realização anual de oficinas pedagógicas para planejamento e avaliação das atividades docentes; cursos voltados especialmente para os professores dos cursos de licenciaturas da UECE; formação para orientadores de pesquisas e para supervisores de estágio curricular; ações culturais e artísticas, como, por exemplo, visitas a museus, seguidas de debates interdisciplinares.

Quando interrogados sobre as temáticas que devem ser priorizadas nas ações de formação do PDPD, os participantes apontaram: educação superior; uso dos sistemas de informação da UECE; saberes docentes; construção da carreira docente; captação de recursos financeiros para projetos; psicologia da educação; ética profissional; legislação educacional; educação inclusiva e acessibilidade no ensino superior; estágio supervisionado; trabalho de conclusão de curso; relacionamento interpessoal; reforma do ensino médio e seus impactos sobre a organização das licenciaturas; pesquisa e extensão; instrumentos de avaliação; elaboração de currículos; avaliação da aprendizagem; elaboração de projetos de pesquisa e de extensão; condições do trabalho docente nas universidades públicas estaduais; políticas educacionais; pesquisa educacional; educação a distância; gestão acadêmica; multidisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade na docência no ensino superior; metodologias ativas e inovações tecnológicas no processo de ensino-aprendizagem; Andragogia; gestão do ensino superior; planejamento; didática; direitos humanos; diversidade racial, sexual, religiosa e cultural; Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS.

Vale ressaltar que a maioria das ações de formação sugeridas pelos participantes já haviam sido previstas no PDPD, ainda em discussão à época do Curso, enquanto outras foram acrescentadas após a realização de algumas ações formativas e constam na versão final do referido Plano. É importante destacar a referência dos professores aos saberes pedagógicos e curriculares ao apontarem suas demandas de formação e a prioridade atribuída aos cursos de licenciatura, que formam professores, ao pensarem nas próximas ações.

Seguindo uma das sugestões dos participantes do I Curso de Formação para Novos Docentes da UECE, a PROGRAD promoveu, no dia 24 de outubro de 2017, durante a Semana Universitária

da UECE, o I Encontro de Práticas Docentes, em que tive a oportunidade de participar como coordenadora do evento e, também, de apresentar dois trabalhos: “Formação como princípio de adequação do projeto pedagógico dos cursos de Licenciatura”, em coautoria com Tânia Maria Rodrigues Lopes e Guaraciara Barros Leal, ambas assessoras pedagógicas da CAP/PROGRAD/UECE; e “A disciplina de Metodologia do Ensino Superior como estratégia de formação de professores: relato de experiência no Mestrado Acadêmico em Serviço Social, Trabalho e Questão Social”, em coautoria com Eptácio Macário Moura, professor com quem divido as aulas na referida disciplina. Desse modo, pude realizar a observação participante do evento, considerando-o como ação formativa integrada ao PDPD, conforme atividade prevista no meu plano de estágio pós-doutoral, ao qual dera início em março do mesmo ano.

A observação participante “é obtida por meio do contato direto do pesquisador com o fenômeno observado, para recolher as ações dos atores em seu contexto natural, a partir de sua perspectiva e de seus pontos de vista.” (CHIZZOTTI, 2009, p. 90).

De acordo com Gil (1991, p. 107-109),

A observação participante, ou observação ativa, consiste na participação real do observador na vida da comunidade, do grupo ou de uma situação determinada. Neste caso, o observador assume, pelo menos até certo ponto, o papel de um membro do grupo. Daí por que se pode definir observação participante como técnica pela qual se chega ao conhecimento da vida de um grupo a partir do interior dele mesmo.

De fato, tal técnica de pesquisa também havia sido por mim realizada durante o Curso acima mencionado, em fevereiro de 2017. Afinal, como professora efetiva que ingressara na UECE em 2013, eu era membro do grupo público-alvo do Curso, e como coordenadora da Célula de Assessoramento Pedagógico (CAP) da PROGRAD, estava, ao mesmo tempo, à frente da coordenação da ação de formação. Nesse caso, a observação participante assumiu sua forma natural, ou seja, “quando o observador pertence à mesma comunidade ou grupo que investiga”, a qual se distingue da forma artificial, “quando o observador se integra ao grupo com o objetivo de realizar uma investigação” (Idem, p. 108), deparando-se com mais problemas do que na observação natural, como a dificuldade de se integrar ao grupo, decidindo se revelará ou não ao mesmo o fato de ser um pesquisador.

No mês de realização do Curso eu já almejava realizar o estágio pós-doutoral no PPGE e sabia que a observação participante nas ações formativas promovidas pela PROGRAD teria grande relevância e utilidade para o trabalho investigativo e interventivo que eu estava por desenvolver, pois facilitaria o rápido acesso às situações vivenciadas pelos sujeitos da pesquisa à qual meu plano

de estágio estava integrado e me possibilitaria “captar as palavras de esclarecimento que acompanham o comportamento dos observados”, vantagem da técnica apontada por Gil (1991, p. 108). Com a mesma perspectiva foi considerado o questionário aplicado aos meus pares ao final do Curso, tendo em vista coletar dados para a elaboração do presente relatório, além de registrar informações necessárias ao processo de construção e efetivação do PDPD da UECE.

Ainda de acordo com a definição de Gil (1991, p. 124), o questionário é “a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.”. Foram exatamente aspectos como estes que consegui coletar sobre os meus pares que participaram do Curso a partir do questionário que lhes foi enviado por email, permitindo atingir grande número de pessoas, que poderiam responder no momento em que julgassem mais conveniente, e garantindo o anonimato das respostas, vantagens também apontadas pelo autor (Idem, p. 125). A técnica, assim como outras, apresenta algumas limitações; ela não garante, por exemplo, que a maioria das pessoas devolvam o questionário devidamente preenchido, o que pode implicar a significativa diminuição da representatividade da amostra. Nesse caso, a utilização do aplicativo Google Docs, disponível na internet, facilitou não só a coleta dos dados, mas também a síntese das diversas respostas obtidas para cada uma das cinco questões. Embora não se tenha atingido a totalidade dos participantes, 80% responderam, uma amostra bastante significativa.

Já o I Encontro de Práticas Docentes contou com um pequeno número de participantes. Apenas 22 (vinte e dois trabalhos) foram inscritos, entre os quais 18 (dezoito) foram apresentados em duas sessões (9 em cada sessão), nos turnos tarde e noite, por meio de rodas de conversa interdisciplinares, sendo destinados de dez a quinze minutos para cada apresentação, com um debate ao final das sessões, conforme dinâmica discutida e aprovada por representantes da PROGRAD, em diálogo com professores de diversos cursos de graduação.

Os trabalhos, em sua maioria de professores da UECE – entre os quais 6 efetivos, 4 substitutos e 1 aposentado – consistiram em relatos de experiências docentes em diferentes áreas do conhecimento: Pedagogia/Educação (4), Psicologia (3), Geografia (2), Música (2), Filosofia (1), Serviço Social (2), Ciências Contábeis (1), Ciências Biológicas (2) e Medicina (1).

Os professores aproveitaram a oportunidade para socializar suas práticas pedagógicas, destacando estratégias de ensino-aprendizagem tais como: o uso da dinâmica de grupo no Curso de Ciências Contábeis, onde costuma prevalecer a aula expositiva; a fotografia como recurso didático para trabalhar temas geradores no ensino de geografia; as aulas de campo no ensino da disciplina de Ética profissional no Curso de Serviço Social; o uso do mapa conceitual no ensino de biologia na

educação à distância; a utilização de recursos lúdicos (poesia, literatura, cinema, música e pintura) para ensinar a linguagem científica da Psicologia; o ensino com artes (teatro, música, pintura etc.) e suas possibilidades nos diversos níveis e áreas de ensino; entre outras. Também foram apresentadas iniciativas de formação docente nas instituições de ensino superior, a exemplo de disciplinas e cursos como Metodologia do Ensino Superior e Iniciação à Docência, ofertados em cursos de pós-graduação; e atividades de planejamento, assessoria e formação pedagógica, como as que são desenvolvidas pela CAP/PROGRAD/UECE.

Quando solicitados para fazerem uma breve avaliação do evento, ao final do debate, os participantes elogiaram a iniciativa do Encontro e sugeriram que, no próximo, sejam ampliadas tanto a divulgação como a participação de professores de diferentes níveis de ensino, principalmente da educação básica. De fato, por ter sido o primeiro encontro desta natureza realizado durante a Semana Universitária, planejado com poucos meses de antecedência, não houve tempo suficiente para a ampla divulgação entre os professores da UECE e de outras instituições de ensino, bem como para a produção e inscrição de trabalhos em grande quantidade. Todavia, a iniciativa apontou a grande demanda e o enorme potencial dos professores para socializar e discutir seus saberes e práticas docentes nos diversos níveis, modalidades e instituições de ensino, em diferentes áreas do conhecimento.

Outra iniciativa de formação contínua desenvolvida no âmbito do PDPD foi o Curso para Coordenadores de Cursos de Graduação da UECE, realizado no mês de novembro de 2017, no Centro de Treinamento do Banco do Nordeste do Brasil (BNB), localizado no bairro Passaré, próximo ao *campus* do Itaperi.. O curso consistiu em exposições dialogadas abordando assuntos, questões, fluxos e processos relacionados à graduação (projeto pedagógico de curso, estágio supervisionado, formação docente, monitoria, etc.); à administração de recursos humanos; à pesquisa; à extensão; à administração da universidade; aos processos de ordem acadêmica, administrativa e jurídica relacionados ao pessoal docente; ao planejamento e à avaliação institucionais. Tais conteúdos foram apresentados previamente aos coordenadores, que concordaram com a proposta.

Conforme avaliação escrita aplicada junto aos 25 (vinte e cinco) participantes presentes no último dia do curso – na qual constava espaço para que dissessem do que gostaram, do que não gostaram e o que sugeriam para o próximo curso – as respostas apontaram, em linhas gerais, satisfação dos coordenadores, sobretudo no que diz respeito aos conteúdos abordados, à organização do evento e à participação dos profissionais responsáveis pelos setores que encaminham os processos relacionados aos assuntos discutidos. Eles também gostaram do Curso pelo fato de proporcionar maior aproximação entre os coordenadores de cursos e demais gestores da

universidade, como os pró-reitores; esclarecer dúvidas com os responsáveis pelos setores envolvidos nas atividades de coordenação; discutir questões relevantes para a graduação; promover maior integração entre os coordenadores; e otimizar os fluxos e processos de trabalho a partir dos conhecimentos desenvolvidos.

Entre os aspectos de que não gostaram, apareceram: a falta de controle do tempo das falas; os atrasos para começar; a ausência de um relator que sistematizasse as discussões e os encaminhamentos; o fato de alguns pontos serem específicos dos cursos de licenciatura e de bacharelado; as queixas e reclamações dos coordenadores, que teriam sido repetitivas e tomado muito tempo; a falta de tempo para apresentação dos coordenadores e para a discussão de alguns temas importantes, como o plano de atividades docente (PAD); a falta de tempo suficiente e de clareza ao se abordarem os sistemas informatizados da Universidade; a falta de respostas para diversos problemas apresentados; a ausência de muitos coordenadores, devida ao fato, segundo eles, de o curso ter sido realizado no fim do semestre, quando estão sobrecarregados de tarefas.

Como sugestões para o próximo curso, os coordenadores apontaram: realizar a formação no início de cada gestão; filmar as apresentações e disponibilizá-las na página da UECE e/ou por e-mail, ampliando a divulgação das informações, inclusive legislações e documentações; convocar os coordenadores para uma participação mais efetiva, contando com a parceria dos diretores de Centros e Faculdades; disponibilizar tempo para dúvidas e para encaminhamentos, apontando os problemas e os responsáveis pela solução dos mesmos; atribuir mais tempo à abordagem do plano de atividades docente (PAD); priorizar questões pedagógicas, principalmente relacionadas aos projetos pedagógicos de curso (elaboração, implantação, trâmites, documentos, legislações de referência); agendar o curso com antecedência mínima de seis meses e realizá-lo fora da universidade, preferencialmente no mesmo local (BNB); elaborar um manual de orientações para os coordenadores; e assegurar ajuda de custos para os coordenadores dos *campi* do interior do estado.

Ressalta-se que as ações de formação sugeridas pelos professores que participaram dos eventos acima mencionados estão, contempladas, em sua maioria, no Plano de Desenvolvimento Profissional Docente da UECE (PDPD), o qual, após amplo processo de debate junto aos professores por meio de reuniões da câmara de coordenadores, dos colegiados de cursos e da administração superior, foi aprovado pela Resolução nº 1379 do Conselho Universitário (CONSU), por deliberação unânime dos conselheiros presentes à sessão do referido Conselho, realizada no dia 06 de dezembro de 2017.

O PDPD é constituído de pressupostos teóricos, princípios orientadores, eixos estruturantes, objetivos, ações e metas. Vejamos estas últimas:

As metas propostas para o Plano de Desenvolvimento Profissional Docente da UECE são:

- garantir a 100% dos professores efetivos ingressantes na UECE ação de acolhimento institucional, integração e formação pedagógica inicial, no total de 40 horas, após cada nomeação/posse, sob responsabilidade da PROGRAD, em parceria com DEPES, SEPLAG, Diretores de Centros e Faculdades e Coordenadores de Cursos;
- garantir a 100% dos professores substitutos ingressantes na UECE ação de acolhimento institucional, integração e formação pedagógica inicial, no total de 20 horas, a cada período de contratação, sob responsabilidade da PROGRAD, em parceria com DEPES, Diretores de Centros e Faculdades e Coordenadores de Cursos;
- ofertar 1 (um) curso de formação de, no mínimo 20h/a, para todos os coordenadores de cursos (1 curso a cada 2 anos), tendo em vista prepará-los para o exercício das atividades de gestão acadêmico-administrativas;
- ofertar 1 (um) curso de formação de, no mínimo 12h/a, para todos os coordenadores e supervisores de estágio (1 curso a cada ano), sob responsabilidade da PROGRAD, em parceria com os colegiados de cursos, de modo a contribuir para a melhoria da qualidade dos processos de desenvolvimento e acompanhamento do estágio supervisionado;
- garantir a inscrição dos docentes interessados nos Cursos de Especialização promovidos pela UECE, com isenção total de custo pecuniário e respeitando o percentual de 10% (dez por cento) do número total de vagas ofertadas por curso, conforme Resolução 293/2006 do Conselho Diretor (CD);
- promover pelo menos 1 (um) curso de formação continuada, extensão e/ou aperfeiçoamento por semestre, em parceria com o Centro de Educação (CED/UECE), a Secretaria de Apoio às Tecnologias Educacionais (SATE/UECE), a Escola de Gestão Pública do Ceará (EGP/SEPLAG) e/ou outras instituições, sobre: gestão pública, docência no ensino superior, planejamento e avaliação educacional, educação a distância e recursos digitais em educação, educação ambiental, direitos humanos, LIBRAS, dentre outras temáticas;
- incentivar a oferta de disciplinas como Didática do Ensino Superior, Metodologia do Ensino Superior, Docência Universitária, Psicologia da Educação, entre outras, nos Programas de Pós-Graduação da UECE, a partir de um diálogo com a PROPGPq;
- garantir a inscrição de professores (efetivos e substitutos) em disciplinas ofertadas pelos Programas de Pós-Graduação da UECE, definindo os critérios de acesso junto à PROPGPq;
- incentivar a inscrição dos professores efetivos e substitutos nos cursos de línguas estrangeiras (de trabalho) oferecidos pela UECE;
- instituir a realização da Semana Pedagógica dos cursos de graduação da UECE, antes do início de cada semestre letivo, em parceria com as coordenações de cursos, tendo em vista discutir temas pedagógicos, questões específicas de interesse dos colegiados de cursos, avaliação do período letivo anterior, planejamento das disciplinas e demais atividades do semestre;
- realizar uma oficina pedagógica de 8 h/a junto aos Núcleos Docentes Estruturantes (NDE), a cada ano, sobre elaboração, reestruturação e avaliação de Projeto Pedagógico de Curso (PPC) e operacionalização do Projeto Pedagógico de

Curso Eletrônico (EPPC), sob responsabilidade da PROGRAD, em parceria com o Departamento de Informática (DI);

- realizar um encontro de socialização de práticas docentes na Semana Universitária da UECE, com apresentação de trabalhos dos professores da UECE. (Resolução 1379/2017, p. 11-12).

Após a elaboração e a implantação do PDPD, o grande desafio agora é efetivar tais metas, estimulando a participação ativa dos professores da UECE, seja como formandos, seja como formadores, no processo de formação permanente do corpo docente da Universidade, que, no atual contexto de crise econômica e política no País, enfrenta grandes dificuldades, a exemplo da redução dos investimentos do Estado para manutenção e melhoria de sua infraestrutura e para a contratação de pessoal por meio de concursos públicos, prevalecendo a intensificação do trabalho em condições desfavoráveis ao desenvolvimento profissional docente.

Ao participar de encontro promovido pela Reitoria para elaboração do Plano de Gestão da UECE 2016-2020, realizado no dia 21 de fevereiro de 2018, no Centro de Treinamento do BNB Passaré, coordenei o grupo de discussão em torno do eixo ensino, debatendo com alguns pares que também exercem funções de gestão na UECE sobre diretrizes e projetos que devem nortear tal eixo, o qual, juntamente com os eixos pesquisa, extensão e gestão, compõe o papel da Universidade. O texto sobre as diretrizes da UECE para o ensino, o qual elaboramos com as colaborações de um grupo maior de gestores, inclui a formação docente, senão vejamos: adoção de políticas institucionais que promovam a formação e a valorização profissional docente; a melhoria dos processos de ensino-aprendizagem, associando-os à pesquisa e à extensão; e o acesso qualificado dos estudantes, ampliando o ingresso, assegurando a permanência e a qualidade da formação profissional, de modo a garantir a projeção nacional e internacional da UECE como instituição de ensino de excelência, reconhecida pela qualidade dos cursos ofertados em diversos níveis e modalidades.

E entre os três projetos que propomos para efetivar tais diretrizes, um deles foi executar as ações previstas no Plano de Desenvolvimento Profissional Docente (PDPD), e articulação com coordenações de cursos de graduação e pós-graduação, diretorias de Centros e Faculdades, pró-reitorias e demais setores envolvidos na capacitação permanente dos professores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa “Cartografia das relações de saber/poder dos professores das licenciaturas” envolveu diversos trabalhos investigativos com o objetivo de estudar a formação, os saberes e as práticas docentes dos professores dos cursos de Licenciatura da UECE, que constituem a maioria dos cursos de graduação ofertados por esta instituição pública de ensino superior, conforme visto acima. Em linhas gerais, os estudos realizados no âmbito da referida pesquisa revelam deficiências e insuficiências na formação pedagógica dos professores de tais cursos, que acabam assumindo muito mais características de cursos de Bacharelado, voltados para a preparação de profissionais para a pesquisa e para a atuação no mercado de trabalho em diferentes áreas, do que de cursos especificamente voltados para ensinar a ensinar, apontando, assim, limites e desafios para a formação profissional de professores que formam futuros professores.

Observe-se que os cursos de graduação que formaram os sujeitos da pesquisa atribuíram maior ênfase aos saberes disciplinares, relacionados aos conteúdos conceituais e procedimentais de determinadas disciplinas científicas, em detrimento de conteúdos pedagógicos, responsáveis pela transposição do saber científico ao saber escolar, tão necessária ao exercício da docência. Como os saberes da ação pedagógica são pouco socializados e mobilizados por esses professores, eles acabam reproduzindo os saberes da tradição e da experiência sem refletirem sobre sua prática docente, formando professores que atuarão na educação básica sem formação pedagógica suficiente para tanto. Daí a preocupação especial com os professores das licenciaturas, embora o problema também atinja os professores dos bacharelados, que, embora não tenham por objetivo formar professores, tornam-se docentes a partir da própria prática em sala de aula, tomando como exemplos seus professores e repetindo práticas que consideram positivas. E muitas vezes são bacharéis, que não vivenciaram qualquer tipo de formação pedagógica, que são responsáveis pela formação de licenciados, de quem se espera um conjunto de conhecimentos relativos ao planejamento, ao ensino propriamente dito (que inclui a gestão do conteúdo e da sala de aula) e à avaliação.

O fato é que a formação inicial dos professores dos cursos de licenciatura da UECE parece não lhes ter ensinado a ensinar, uma lacuna que eles buscaram suprir com os saberes experienciais, frutos de suas próprias vivências pessoais e profissionais. Por conseguinte, como a tendência que se observa é a repetição das práticas dos professores que tiveram, tanto na educação básica como na educação superior, segundo suas interpretações pessoais do que seja positivo e negativo em tais práticas, eles também formam futuros docentes sem priorizar a formação pedagógica. A própria forma como foram selecionados para serem professores de cursos de licenciatura prioriza conteúdos

específicos de cursos de bacharelado, com pouca ênfase nos aspectos pedagógicos, mesmo aqueles selecionados para ensinar disciplinas especificamente pedagógicas, como mostram os editais de seleções e concursos públicos para professores analisados em pesquisas aqui apresentadas. Trata-se de um aspecto comum nestas pesquisas, embora tenham aparecido na fala dos interlocutores múltiplas trajetórias e experiências de vida; bem como diferentes escolhas, influências e motivações para o exercício da docência, uma profissão que requer não só formação inicial de qualidade, mas também formação contínua com participação efetiva das instituições de ensino, as quais devem assumir o compromisso com o processo formativo do seu corpo docente e, por conseguinte, com a melhoria do processo de ensino-aprendizagem dos discentes.

No contexto da universidade pública e, especialmente, da UECE, para além do planejamento, do ensino e da avaliação, as atividades docentes envolvem, também, a gestão acadêmico-administrativa, a elaboração e o acompanhamento de projetos de pesquisa, de monitoria e de extensão, a orientação de estudantes, a supervisão de estágio, entre outras que desafiam cotidianamente os professores universitários. Todos esses aspectos que envolvem a prática docente na Universidade apareceram na fala dos sujeitos pesquisados quando questionados acerca de suas demandas de formação, durante as discussões em torno do Plano de Desenvolvimento Profissional Docente (PDPD), bem como nas ações formativas integradas a este plano, que se desenvolveram ao longo do meu estágio pós-doutoral no PPGE. Nestas ações, foram identificadas demandas relacionadas, principalmente, aos saberes pedagógicos, como aqueles associados a metodologias de ensino e de avaliação, e aos saberes curriculares, referentes, por exemplo, aos conhecimentos sobre legislação educacional necessários à elaboração e/ou revisão dos projetos pedagógicos de cursos.

Não se pode deixar de ressaltar que, na atual conjuntura socioeconômica, que atravessa a realidade de nossa universidade, apresentam-se inúmeros problemas e dificuldades à valorização profissional docente, entre os quais se destaca o aumento da contratação de professores substitutos e temporários, em detrimento da realização de concursos públicos para professores efetivos, o que aumenta a rotatividade, gera condições de trabalho desiguais entre profissionais com as mesmas qualificações e atribuições, e intensifica o trabalho docente, limitando o tempo e atingindo a motivação para a formação profissional, além de reforçar a prática da docência com base apenas na experiência, sem a necessária reflexão sobre esta prática. Ademais, a insuficiência de investimentos estatais na educação superior pública dificulta o desenvolvimento de ações formativas contínuas e integradas, as quais requerem recursos materiais e financeiros, além de pessoal especializado, devendo a Universidade contar com a “prata da casa”, isto é, motivar os próprios professores a contribuir com a formação de seus pares e planejar as ações com os recursos disponíveis na instituição, quando outros não forem captados. Nessa perspectiva, a busca de articulação e de

parcerias institucionais e profissionais é fundamental, mostrando que o compromisso com o desenvolvimento profissional dos servidores docentes está para além de seus interesses individuais, mas faz parte da missão da instituição de ensino.

Assim, a elaboração do PDPD da UECE, aprovado pela Resolução nº 1379 do Conselho Universitário (CONSU), de 6 de dezembro de 2017, constituiu uma etapa importante do processo de formação dos professores, a qual deve ser incorporada à cultura institucional e assumir um caráter permanente, de modo a responder às demandas e aos desafios apontados no presente relatório. Este, por sua vez, é fruto do estágio pós-doutoral realizado por uma docente da UECE, preocupada não apenas em conhecer a realidade de seus pares, mas também em construir com eles estratégias capazes de contribuir com seu desenvolvimento profissional, melhorar suas condições de trabalho e garantir a qualidade da formação ofertada aos nossos discentes, daí a escolha por desenvolver atividades investigativas e interventivas na própria universidade em que atua, num programa de pós-graduação na área de educação e no âmbito de uma pesquisa que segue essa mesma perspectiva.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. Docência na Educação Superior. In: **Educação Superior em Debate**. (Docência na Educação Superior) Vol. 5. INEP – Ministério da Educação. Brasília, 2005.

BEZERRA, A. S. T. **Pesquisa e formação reflexiva no curso de História**: estudo sobre o ensinar na universidade. 2010. 216 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2010.

BRASIL. **Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa as Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 12 ago. 1971.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 21 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n. 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores de Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 9 abr. 2002a. Seção 1, p. 31.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP n. 9, de 8 de maio de 2001**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, a nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 jan. 2002c, Seção 1, p. 31.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CES n. 13, de 13 de maio de 2002**. Estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de História. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 9 abr. 2002f. Seção 1, p. 33.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Conselho Nacional de Educação (CNE). Conselho Pleno. **Parecer n. 001, de 15 de maio de 2006**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília, 2006.

CHAUÍ, Marilena. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: Editora da Unesp, 2001.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2009. (Biblioteca da educação. Serie 1. Escola; v.16).

DEMO, Pedro. **Universidade, aprendizagem e avaliação**: horizontes reconstrutivos.

DEPRESBITERIS, Léa; TAVARES, Marialva Rossi. **Diversificar é preciso...**: instrumentos e técnicas de avaliação de aprendizagem. São Paulo: Editora Senac, 2009.

ESTEBAN, Maria Paz Sandin. **Pesquisa qualitativa em educação**: fundamentos e tradições. Trad. Miguel Cabrera. Porto Alegre: AMGH, 2010.

FONSECA, S. G. **Didática e prática de ensino de História**: experiências, reflexões e aprendizados. 8. ed. Campinas: Papirus, 2009.

FONSECA, Selva Guimarães. Como nos tornamos professores de História: a formação inicial e continuada. In: FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de História: experiências, reflexões e aprendizados**. Campinas, SP: Papirus, 2003.

FONSECA, Selva Guimarães; COUTO, Regina Célia do. A Formação de Professores em História no Brasil: perspectivas desafiadoras do nosso tempo. In: ZAMBONI, E; FONSECA, S. G. **Espaços de Formação do Professor de História**. Campinas, SP: Papirus, 2008.

FIORENTINI, D.; OLIVEIRA, A. T. C. C. **O Lugar das Matemáticas na Licenciatura em Matemática**: que matemática e que práticas formativas? *Bolema*, Rio Claro, v. 27, n. 47, p. 917 a 938, dez. 2013.

GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de professores**. Para uma mudança educativa. Porto Alegre: Porto Editora, 1999 (Coleção Ciências da Educação Século XXI).

GARCIA, Carlos Marcelo. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. Formação docente. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**. Belo Horizonte, v. 2, n. 03, p. 11-49, ago./dez., 2010.

GAUTHIER, Clermont; MARTINEAU, Stéphane; DESBIENS, Jean-François; MALO, Annie; SIMARD, Denis. **Por uma teoria da pedagogia**. Pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Tradução Francisco Pereira. 3 ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2013, 480 p. (Coleção Fronteiras da educação).

GAUTHIER, C. et al. **Por uma teoria da pedagogia**. Pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Unijuí, 1998. (Coleção Fronteiras da Educação).

GAUTHIER, Clermont; BISSONNETTE, Steve; RICHARD, Mario. **Ensino explícito e desempenho dos alunos**. A gestão dos aprendizados. Com colaboração de Mireille Castonguay. Tradução de Stephania Matousek. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014 (Coleção Ciências Sociais da Educação).

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1991.

GIL, Antonio Carlos. **Didática do Ensino Superior**. 1. ed. 5 reimpr. São Paulo: Atlas, 2010.

GRILLO, Marlene Corroero; LIMA, Valderez Marina do Rosário. Especificidade da Avaliação que Convém Conhecer. In: GRILLO, Marlene Corroero; GESSINGER, Rosana Maria; FREITAS, Ana Lúcia Souza de [et al.]. **Por que falar ainda em avaliação?** [recurso eletrônico]. Porto Alegre : EDIPUCRS, 2010.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 2000, p.31-61.

ISAIA, Silvia Maria de Aguiar. Desafios à docência superior: pressupostos a considerar. In: **Educação Superior em Debate**. (Docência na Educação Superior) Vol. 5. INEP – Ministério da Educação. Brasília, 2005.

LEITINHO, Meirecele Calfope. Universidade e docência universitária: uma relação dialética. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**. Salvador, v. 17, n. 30, p. 145-152, jul./dez., 2008.

- LIMA, Kátia. Expansão da educação superior brasileira na primeira década do novo século. In: Pereira, Larissa Dhamer; Almeida, Ney Luiz Teixeira de (orgs.). **Serviço Social e educação**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2013. (Coletânea Nova de Serviço Social).
- MACIEL, Alessandra de Oliveira. **Cartografia da formação, saberes e práticas avaliativas de professores no curso de matemática**. Universidade Estadual do Ceará. Centro de Educação. Programa de Pós-graduação em Educação. Mestrado Acadêmico em Educação. Fortaleza-Ce, 2017. Relatório de qualificação de projeto de dissertação de mestrado.
- MAGALHÃES JUNIOR, Antonio Germano (coordenador). **Cartografia das relações de saber/poder dos professores das licenciaturas**. Projeto de pesquisa. Universidade Estadual do Ceará (UECE), junho de 2014.
- MAGALHÃES JÚNIOR, Antônio Germano. **Avaliação na Educação a Distância**. Fortaleza: Editora da Universidade Estadual do Ceará – EdUECE, 2015.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
- MIRANDA, Augusto Ridson de Araújo. **Formação, saberes e práticas dos professores da área de Ensino de História no Curso de história da UECE em Fortaleza**. Universidade Estadual do Ceará. Centro de Educação. Programa de Pós-graduação em Educação. Mestrado Acadêmico em Educação. Fortaleza–Ceará. 2016. Dissertação de mestrado.
- MONTEIRO, A. M. **Professores de História: entre saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.
- MOREIRA, Plínio Cavalcante. **3+1 e suas (In)Variantes: Reflexões sobre as possibilidades de uma nova estrutura curricular na Licenciatura em Matemática**. Bolema, Rio Claro (SP), v. 26, n. 44, pp. 1137-1150, dez. 2012.
- NETA, Maria de Lourdes da Silva. **O conhecimento avaliativo dos docentes dos cursos de pedagogia: cartografia dos saberes, práticas e formação**. Universidade Estadual do Ceará. Centro de Educação. Programa de Pós-graduação em Educação. Doutorado em Educação. Fortaleza-Ce, 2018. Relatório de qualificação de tese de doutorado.
- NÓVOA, António. **Professores: imagens do futuro presente**. Educa: Lisboa, 2009.
- PIMENTA, Selma Garrido; ANASTACIOU, Léa das Graças Camargo. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez, 2002.
- PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria do Socorro Lucena. **Estágio e docência**. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2010. 296 p. (Coleção docência em formação. Série saberes pedagógicos). Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.
- RAUPP, Magdala; REICHLE, Adriana. **Avaliação: ferramenta para melhores projetos**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2003.
- RIBEIRO, Renata Rosa Russo Pinheiro Costa. **Cartografia da constituição dos saberes, da formação e da prática de professores da disciplina de didática em cursos de licenciaturas**. Universidade Estadual do Ceará. Programa de Pós-graduação em Educação. Doutorado em Educação. Fortaleza-Ce, 2017. Relatório de qualificação de tese de doutorado.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999. [Parte I. A estrutura da prática educativa: chaves do profissionalismo docente. p. 17-146].

SANTOS, Maria Terla Silva Carneiro dos. **Saberes, práticas e formação**: uma cartografia dos professores da área de “História e Ensino” da FECLESC/ UECE. Universidade Estadual do Ceará. Centro de Educação. Programa de Pós-graduação em Educação. Mestrado Acadêmico em Educação. Fortaleza–Ceará. 2017. Dissertação de Mestrado.

SCHIMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. **Ensinar História**. São Paulo: Scipione, 2004.

SOUSA, Clarilza Prado de. **Dimensões da Avaliação Educacional**. Estudos em Avaliação Educacional. Fundação Carlos Chagas, São Paulo: n. 22, 2000, p. 101-118.

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

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 9ª. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 12ª. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 16ª. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Tradução de João Batista Kreuch. 3. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 6. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

TERRIEN, J; DIAS, A. M. I; LEITINHO, M. C. Docência universitária. In: TERRIEN, J; DIAS, Ana Maria Iório (Org.). **Em Aberto**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Brasília, v. 29, n. 97, p. 15-18, set./dez. 2016.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ. **Política de Desenvolvimento Profissional Docente para a UECE**. Documento da Pró-Reitoria de Graduação da UECE. 2009.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ – UECE. **Resolução n.º 3414/2011 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE), de 10 de outubro de 2011**. Aprova o Projeto de Formação Docente 2011/2012 – Eixo: Pedagogia Universitária.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ – UECE. **Resolução n.º 1379/2017 do Conselho Superior (CONSU), de 06 de dezembro de 2017**. Aprova o Plano de Desenvolvimento Profissional Docente (PDPD).

VALLE, Ione Ribeiro. Carreira do magistério: uma escolha profissional deliberada? **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 87, n. 216, p. 178-187, maio/ago., 2006.

VARELA, Sarah Bezerra Luna. **Docência universitária em cursos de licenciatura**: cartografias de percursos formativos, constituição de saberes e vivências de práticas pedagógicas. Universidade Estadual do Ceará. Centro de Educação. Programa de Pós-graduação em Educação. Doutorado em Educação. Fortaleza-Ce, 2017. Relatório de qualificação de projeto de tese de doutorado.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Formação de professores para a Educação Superior. **Ver. Diálogo Educ.** nº 42, v. 14, p. 327-342, maio/ago/2014.

VIANNA, Heraldo Marelim. **Avaliação Educacional**. Teoria-Planejamento-Modelos. São Paulo: IBRASA, 2000.