

Conhecimento dos contextos profissionais no desenvolvimento de formadores de futuros professores

William Xavier de Almeida^I 

Adriana Richit^{II} 

RESUMO

O artigo aborda os conhecimentos profissionais desenvolvidos por formadores de futuros professores a partir de ações formativas promovidas pela instituição em que atuam. O estudo, de natureza qualitativa-interpretativa, apoia-se na perspectiva dos conhecimentos profissionais de Lee Shulman e envolveu a análise de documentos oficiais e institucionais relativos às políticas e ações de formação de formadores de professores, a aplicação de questionário aos docentes da área de Ciências Humanas e a condução de entrevista com quatro professores dentre aqueles que responderam ao questionário. Os participantes da pesquisa são docentes de cursos de licenciatura da área de Ciências Humanas de uma universidade pública federal do Sul do Brasil. Como resultados, o estudo aponta que a participação dos professores em diferentes ações formativas propiciou o desenvolvimento de conhecimentos sobre múltiplos aspectos relativos ao conhecimento dos contextos profissionais da docência no ensino superior, com destaque para os contextos dos alunos, do corpo docente, institucional e social regional.

PALAVRAS-CHAVE

conhecimento profissional; desenvolvimento profissional; docência na universidade; formação de formadores de professores.

^IUniversidade do Estado de Santa Catarina, Chapecó, SC, Brasil.

^{II}Universidade Federal da Fronteira Sul, Erechim, RS, Brasil.

KNOWLEDGE OF PROFESSIONAL CONTEXTS IN THE DEVELOPMENT OF PROSPECTIVE TEACHERS' EDUCATORS

ABSTRACT

The article addresses the professional knowledge developed by prospective teachers' educators from the formative courses offered by the institutions where they work. This qualitative-interpretative work was based on Lee Shulman's professional knowledge perspective. It involved the analysis of official and institutional documents related to policies and formative actions aimed at teacher educators, a questionnaire applied to the faculty in human sciences, and an interview with four university professors selected from those who answered the questionnaire. The research participants teach degree courses in human sciences at a federal university in southern Brazil. As a result, the study points out that the teachers' participation in different formative sessions allowed them to develop knowledge about multiple aspects related to the knowledge of professional contexts of higher education teaching, with emphasis on students' and faculty's contexts and institutional and regional social contexts.

KEYWORDS

professional knowledge; professional development; teaching in university; education of prospective teachers' educators.

CONOCIMIENTO DE CONTEXTOS PROFESIONALES EN EL DESARROLLO DE FORMADORES DE FUTUROS DOCENTES

RESUMEN

El artículo discute el conocimiento profesional desarrollado por formadores de futuros docentes a partir de acciones formativas promovidas por la institución en la que laboran. El estudio, de carácter cualitativo-interpretativo, se fundamenta en la perspectiva del saber profesional por Lee Shulman e involucró el análisis de documentos oficiales e institucionales relacionados con la políticas y acciones de formación de formadores de docentes, la aplicación de un cuestionario a profesores del área de Ciencias Humanas y realizando entrevistas a cuatro profesores entre los que respondieron al cuestionario. Los participantes de la investigación son profesores de carreras de grado en el área de Ciencias Humanas en una universidad pública federal em el Sur de Brasil. Como resultado, el estudio apunta que la participación de los docentes em diferentes acciones formativas facilitaron el desarrollo de conocimientos sobre múltiples aspectos relacionados con el conocimiento de los contextos profesionales de la docencia en la docência superior, con énfasis en los contextos de estudiantes, profesores, institucionales y sociales regional.

PALABRAS CLAVE

conocimientos profesionales; desarrollo profesional; docencia en la universidad; formación de formadores de profesores.

INTRODUÇÃO

Transversalmente a épocas e culturas, ensinar constitui-se como a mediação operada por alguém — docente — entre o conhecimento a ser adquirido (conteúdo, currículo) e o sujeito que aprende — o aluno (Roldão, 2014; Richit e Almeida, 2020). Para Pérez Gómez (1998, p. 13), “[...] a educação, num sentido amplo, cumpre uma iniludível função de socialização, desde que a configuração social da espécie se transforma em um fator decisivo da hominização e em especial na humanização do homem.” Em face desse entendimento, o autor acrescenta que a função da escola, entendida como “[...] instituição especificamente configurada para desenvolver o processo de socialização de novas gerações, aparece puramente conservadora: garantir a reprodução social e cultural como requisito para a sobrevivência mesma dessa sociedade.” (Pérez Gómez, 1998, p. 14).

Emerge, no bojo dessa compreensão, a relevância do *conhecimento profissional do professor*, concebido como elemento central da prática e profissionalidade docente. Nessa perspectiva, os processos formativos vivenciados pelo professor, ao longo da carreira, precisam comprometer-se com seu desenvolvimento profissional, perpassando a construção e o aprofundamento de distintos conhecimentos profissionais (Almeida e Richit, 2021).

Esses aspectos evidenciam a relevância da discussão sobre os conhecimentos que compõem a profissionalidade docente, pois, segundo Roldão (2007), ser professor não é dom ou vocação: é profissão apoiada e legitimada por um complexo corpo de conhecimentos específicos necessários à prática do professor. Assim, entendemos o desenvolvimento profissional docente como um processo contínuo ao longo da trajetória do(a) professor(a) e que não se finda após determinado diploma ou título: é essencial a constante busca por atividades que permitam a ampliação e revisão das práticas profissionais a partir de novos conhecimentos.

Para discutir os conhecimentos profissionais inerentes à docência, baseamo-nos em Lee Shulman, cujos trabalhos iniciados nos anos 1980 culminaram na categorização de diferentes tipos de conhecimentos docentes. A partir dessa abordagem, direcionamos a discussão para os conhecimentos mobilizados nos processos de desenvolvimento profissional docente, especificamente na *formação continuada de formadores de professores* (professores que atuam em cursos de licenciatura). Dedicamo-nos a investigar o desenvolvimento profissional de formadores de futuros professores, buscando evidenciar e discutir os conhecimentos profissionais construídos nesse processo, examinando-o no âmbito das ações de formação promovidas em uma universidade federal pública sul brasileira.

Para tanto, guiamo-nos pela seguinte questão: “Quais conhecimentos profissionais são mobilizados a partir de atividades de formação ofertadas aos formadores de professores das licenciaturas em Ciências Humanas e Sociais no âmbito da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS)?” Interessa-nos aqui a *formação dos formadores de professores*, por considerarmos que esse processo de formação do docente que atua nas licenciaturas constitui um dos principais mecanismos de qualificação do processo de formação inicial de professores para a educação básica.

A opção pela área das Ciências Humanas e Sociais deve-se ao fato de ser a área com maior número de licenciaturas no *campus* Chapecó, cidade do estado de Santa Catarina, sede da UFF, a fim de abranger o maior número possível de cursos e docentes em uma mesma área.

Além disso, questões históricas, filosóficas, econômicas e políticas da região onde a UFFS se situa contribuíram para a delimitação do contexto da investigação. Na referida região, predomina uma cultura oriunda da colonização majoritariamente europeia e de matriz econômica essencialmente agrícola: a da lógica de valorização do trabalho, da produção e do acúmulo de bens, atrelada a uma concepção de educação com função eminentemente propedêutica ao mercado de trabalho (UFFS, 2019).

CONHECIMENTO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES

Para Roldão (2007), existe uma relação intrínseca entre a natureza de cada função profissional e o tipo de conhecimento específico necessário para exercê-la, e a docência não é exceção. A autora afirma ainda que a questão central da formação de professores, inicial ou continuada, é: “[...] que conhecimento é necessário ao professor para assegurar a função complexa de ensinar, enquanto ato sustentando de promoção da aprendizagem de alguma coisa por alguém?” (Roldão, 2014, p. 96). Assim, assume uma perspectiva de profissionalidade docente que parte

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

A perspectiva de conhecimento profissional de Roldão está ancorada nos trabalhos de Shulman, que evidenciou uma tríade de conhecimentos necessários à docência, amplamente aceita pelas comunidades acadêmicas ao redor do mundo, constituída por *content knowledge*,¹ *pedagogical content knowledge*² e *curricular knowledge*³ (Shulman, 1986).

Para o autor, o *content knowledge* refere-se ao conhecimento do conteúdo propriamente dito, isto é, o conhecimento científico sobre o objeto que compõe o domínio específico da disciplina de ensino. Essa categoria de conhecimento transcende os limites da teoria e do acúmulo das informações, adentrando na questão da organização estrutural destes. Além de explicar um fato científico, o docente deve ser capaz de explicar em que lugar este se insere dentro de uma área de estudo, como se chegou àquelas informações ou porque elas são relevantes (Shulman, 1986).

1 *Conhecimento do conteúdo* (tradução nossa).

2 *Conhecimento pedagógico do conteúdo* (tradução nossa).

3 *Conhecimento curricular* (tradução nossa).

O *pedagogical content knowledge*, na perspectiva de Shulman (1986), define o conhecimento que circunscreve a dimensão didática: o repertório de formas, estratégias e representações que o professor utiliza para explicitar o *content knowledge*. Esse conhecimento profissional requer do professor clareza dos graus de facilidade ou dificuldade de assimilação de cada conteúdo. Acrescenta-se ainda que essa dimensão precisa ser a mais ampla possível, pois os alunos nunca são os mesmos, apresentando sempre diferentes bagagens pregressas de conhecimentos e diferentes variáveis biopsicossociais (Shulman, 1986).

O *curricular knowledge* refere-se ao conhecimento sobre o amplo espectro de programas e materiais didáticos projetados para ensinar determinados conteúdos em diferentes níveis de ensino. É a partir do conhecimento curricular que teoria e prática se associam, embasando a prática profissional do professor. De acordo com Shulman (1986), essa categoria de conhecimentos coloca-se como forma de equilibrar uma tensão recorrente na docência entre conteúdo e didática, na qual geralmente o foco do ato de ensinar tende a radicalizar-se em um dos dois lados.

Posterior a esse trabalho, Shulman (1987) propôs uma nova categorização, em um modelo constituído de sete categorias no qual incorporou outros conhecimentos profissionais. Primeiramente, Shulman (1987) separou do *pedagogical content knowledge* os aspectos externos às questões didáticas, tais como aqueles relacionados aos princípios de organização e gestão da sala de aula, isolando aspectos que transcendem a disciplina e os métodos utilizados para ensiná-la, constituindo, assim, uma nova categoria: o *general pedagogical knowledge*.⁴

O *knowledge of learners and their characteristics*,⁵ que emergiu como uma nova categoria de conhecimento proposta por Shulman (1987), consiste em um corpo de conhecimentos que transcende as questões da didática e retoma a compreensão do autor de que as turmas e os alunos que as compõem não são homogêneos, tampouco desprovidos de conhecimentos prévios. Aprofunda-se aqui a noção de que os estudantes possuem diferentes perfis psicossociais e histórias de vida, diferentes necessidades, de modo que solicitam do professor que conheça e compreenda tais particularidades.

O *knowledge of educational contexts*,⁶ por sua vez, abrange a dimensão da heterogeneidade dos grupos discentes, mas também o conhecimento a respeito das características de suas comunidades e culturas, além de abarcar questões infraestruturais, tais como gestão e financiamento dos sistemas educacionais (Shulman, 1987).

Shulman (1987) propôs também uma categoria relacionada aos propósitos da educação, denominada *knowledge of educational ends, purposes and values*.⁷ Para concretizar os propósitos da educação, o professor precisa dispor de mais do que domínio do conteúdo, das técnicas ou uma visão ampla do contexto em que se insere: é preciso criticidade em relação ao seu próprio trabalho e seus impactos na sociedade.

Pesquisas como as de Tanuri (2000) e Saviani (2009) evidenciam, dentro da educação brasileira, tensões existentes dentro das pedagogias europeias, as quais a brasileira

4 *Conhecimento pedagógico geral* (tradução nossa).

5 *Conhecimentos dos alunos e suas características* (tradução nossa).

6 *Conhecimento dos contextos educacionais* (tradução nossa)

7 *Conhecimento das finalidades, propósitos e valores da educação* (tradução nossa)

emulou. O principal foco dessas tensões envolve a mediação entre conteúdo e pedagogia, teoria e prática. Ao que Roldão (2014, p. 96) chama de “tendência pendular”, Saviani (2012, p. 48) chama de “curvatura da vara”: as oscilações extremas e intermitentes de foco na prática educativa e formativa que ora punham demasiada ênfase na teoria, ora relegavam-na a um segundo plano em favor de uma prática esvaziada de conteúdo.

Ao explicitar e detalhar os múltiplos e diversos conhecimentos que permeiam a prática docente, Shulman (1986; 1987) denota a complexidade e especificidade do ato educativo, apontada por Roldão (2007) como constituinte de sua *profissionalidade*. Assim, uma compreensão aprofundada dos conhecimentos profissionais docentes pode auxiliar no equilíbrio destes na prática pedagógica e nos próprios programas de formação docente, evitando as oscilações do pêndulo e a curvatura da vara.

Para Nóvoa (1999), não é possível imaginar uma mudança em qualquer cenário educacional que não perpassa a formação de professores. O autor chama a atenção para o fato de que é preciso entender formação não apenas como “programa de formação” ou mera sequência de ações pontuais: é necessário reformular a concepção de formação situando-a ao longo dos diferentes ciclos de vida e de carreira do professor, numa trajetória de desenvolvimentos *peçoal e profissional*.

Gatti e Barretto (2009) propõem uma reconceitualização do que se entende por “formação continuada”, na qual ela ultrapasse a função exclusiva de preencher lacunas da formação inicial e se desloque para um espectro de atividades que promovam o fortalecimento da prática do professor e de sua própria identidade docente.

Nesta concepção de formação como um contínuo ao largo da vida profissional, o conceito subjacente é o de desenvolvimento profissional. O processo de formação é definido como um movimento orientado a responder aos diversos desafios que se sucedem no que se poderia identificar como diferentes fases da vida profissional: o início da carreira, o processo de desenvolvimento e os tempos mais avançados em que o professor consolida sua experiência profissional. (Gatti e Barretto, 2009, p. 202-203, grifos nossos)

Nessa perspectiva, a concepção de formação transcende a dicotomia formação inicial *vs.* continuada, pois todo o amplo espectro de atividades — tanto institucionalizadas e formais como espontâneas —, a qualquer tempo de carreira, é entendido como processo formativo dentro do contexto do desenvolvimento profissional docente. Portanto, pensar processos formativos com foco em desenvolvimento profissional docente significa fomentar ações em que o professor possa tornar-se sujeito no desenvolvimento de conhecimentos necessários à prática.

PROFISSIONALIDADE, CONHECIMENTO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL NA FORMAÇÃO DE FORMADORES DE FUTUROS PROFESSORES

A literatura da área de formação de professores evidencia certa dispersão conceitual sobre a expressão “formação de formadores”. Ora a formação de for-

madores designa o processo de formação de futuros professores (graduandos de licenciatura), ora refere-se a formadores como quaisquer profissionais da educação que promovem atividades de formação. Ressaltarmos, porém, que, no escopo deste estudo, nos reportarmos à *formação de formadores de professores* como processos de formação continuada do docente universitário atuante em cursos de licenciatura, ou seja, *formadores de futuros professores*.

Entretanto, chamar esse processo de formação o qual denominamos *formação continuada* também se revela inadequado no âmbito deste trabalho, uma vez que nos parece diminuir a importância e centralidade desse processo em relação ao conceito de *desenvolvimento profissional docente* ao longo da carreira docente. Argumentamos, assim, por uma concepção de formação não apenas continuada, mas *dialética e permanente*.

Gatti e Barreto (2009) afirmam que a qualidade de qualquer atividade formativa tem relação com a formação adequada dos profissionais que atuam como formadores nessas atividades, por meio tanto de seu domínio conceitual e prático como de seu compromisso com a formação de professores. As autoras apontam, entretanto, que a formação continuada docente, do modo como se apresenta e é praticada no Brasil, carece de identidade sólida acerca de si própria e sobre o que é o ato de ensinar, de quais subsídios teóricos e técnicos necessita. Afirmam que, na prática, muitas vezes, os *formadores* não possuem tais conhecimentos ou subsídios necessários para ensinar os professores que estão formando. Desse modo, a formação de formadores ganha relevância, pois uma sólida formação dos formadores é essencial para o cultivo de novas gerações de professores.

Assim, a formação dos formadores de professores cresce em relevância, pois se constitui em processo de desenvolvimento de novos conhecimentos, socialização de novas práticas e discussão da própria formação docente (Richit, 2021). Portanto, os profissionais que promovem tal formação precisam estar em contínuo desenvolvimento de suas capacidades, em constante revisão e atualização críticas de suas práticas pedagógicas.

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

No que tange à UFFS em específico, o conhecimento dos contextos educacionais (Shulman, 1987) se torna imprescindível, dadas as especificidades da universidade, como sua posição geográfica afastada de grandes metrópoles e centros culturais e seu pioneirismo como primeira universidade federal da região, bem como seu perfil de egressos bastante diversificado (UFFS, 2019).

METODOLOGIA

O estudo baseou-se na perspectiva qualitativa de pesquisa (Denzin e Lincoln, 2006) como forma de enfatizar a natureza eminentemente social do processo formativo, examinando-o à luz dos *diferentes significados e valores* que assume para cada docente participante e como se reflete no desenvolvimento de

conhecimentos específicos relativos à docência. A pesquisa qualitativa serviu a nosso objetivo de constituir dados sobre experiências de formação continuada dos docentes dos cursos de licenciatura da UFFS e interpretá-los, atribuindo-lhes significados e os representando.

A constituição dos dados envolveu, inicialmente, levantamento documental de ordenamentos legais de órgãos e instituições de âmbito federal e da UFFS relativos à formação de docentes de nível superior; compilação de documentos relativos a reuniões de professores e, especialmente, calendários, esboços de programação e avaliações das atividades formativas promovidas *na e pela* UFFS. Além disso, aplicamos questionários não identificados aos professores dos cursos de licenciatura da área de Humanidades da UFFS, que foram respondidos por 17 professores (indicados como “Docente A”, “Docente B”, etc., na apresentação das evidências empíricas). Por fim, conduzimos entrevistas semiestruturadas com quatro docentes — Artur, Inácio, Simone e Natália (nomes fictícios) —, os quais se disponibilizaram, por meio de indicação no questionário da etapa anterior, a nos conceder seus depoimentos.

Após a organização do material coletado, procedemos à pré-análise, de acordo com os pressupostos da análise de conteúdo de Bardin (2011), os quais definem que a etapa de pré-análise visa preparar o material para sua catalogação e seleção, permitindo, assim, a formulação de hipóteses e objetivos para se começar a trabalhar com ele. A análise do material empírico evidenciou diferentes aspectos relacionados às categorias de conhecimento do formador de futuros professores, das quais nos dedicamos a abordar aqui o *conhecimento dos contextos educacionais*.

ASPECTOS DO CONHECIMENTO DOS CONTEXTOS EVIDENCIADOS NO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE FORMADORES DE PROFESSORES

Relativamente ao conhecimento dos contextos, Shulman (1987) elenca dois subtipos. O primeiro refere-se ao conhecimento sobre os alunos e suas características sempre únicas, que impactam o trabalho docente e desafiam o professor a revisar sua prática. O segundo contexto é mais amplo, referindo-se à realidade da instituição em que o docente atua, ao próprio perfil de seus colegas e às especificidades sociais, locais e regionais que se interpõem ao trabalho docente.

No corpo de nosso estudo, denominamos essa categoria de *conhecimento dos contextos profissionais*. Essa categoria, mediante a análise e interpretação dos dados empíricos, foi estruturada em subcategorias: contextos dos alunos, do corpo docente, institucional e social regional.

O primeiro aspecto do conhecimento dos contextos refere-se ao *conhecimento do contexto dos alunos*. Essa subcategoria alude ao reconhecimento, por parte do professor, das especificidades, origens, condições e bagagens pregressas de conhecimentos e vivências dos alunos (futuros professores) enquanto pessoas em desenvolvimento. Duas respostas à questão 7 do questionário — “Qual o tema aprofundado no trabalho desenvolvido em sua maior titulação?” — aludem ao desenvolvimento de conhecimentos e percepções acerca dessa variável de contexto

do trabalho docente: “*Queixa escolar*” (Docente K, 18 de março de 2019) e “*Questões ligadas às desigualdades de gênero*” (Docente N, 22 de março de 2019).

Das atividades de formação promovidas pela UFFS, uma delas faz referência ao desenvolvimento de ações voltadas ao reconhecimento do contexto do aluno, a “*Formação docente: trocas de experiências didático-pedagógicas em turmas com estudantes haitianos*” (promovida em 22 de novembro de 2015). Essa atividade abordou especificidades linguísticas e culturais no ensino de jovens haitianos, que compõem parte da população de imigrantes vivendo na região da UFFS e enfrentam preconceitos e problemas econômicos. Nesse sentido, a UFFS mantém o Programa de Acesso à Educação Superior para Estudantes Haitianos (PROHAITI), ação em parceria com a Embaixada do Haiti no Brasil, objetivando contribuir com a integração dos imigrantes haitianos com as sociedades local e nacional por meio do acesso aos cursos de graduação da instituição (UFFS, 2014).

Além desse aspecto, a dicotomia entre o bacharelado e a licenciatura emergiu em nosso estudo como um aspecto relacionado às aspirações e às dificuldades dos alunos que frequentam a referida universidade. O depoimento do professor Inácio evidência esse aspecto: “*Muitas vezes, os alunos da licenciatura sentem que são inferiores aos alunos do bacharelado.*” (depoimento concedido em 16 de abril de 2019).

Questionado sobre as mudanças na prática advindas da transição da docência que exercia anteriormente em um curso de bacharelado para a docência em um curso de licenciatura, Artur revela que a primeira percepção mobilizada foi justamente relativa à diferença de perfil entre os egressos de ambos os cursos. Na mesma tônica, ao recordar-se de experiência profissional anterior, em outra instituição, cita as diferenças entre os jovens como outro elemento promotor de reflexões acerca do perfil dos alunos:

O que eu pude perceber é uma diferença nas condições socioeconômicas dos estudantes. [...] Eu tive muito mais alunos trabalhadores [na UFFS] e com relação a isso eu acho que foi um dos primeiros impactos. [...] indiretamente tem essa questão socioeconômica por trás. [...] e a gente se dá conta [de] que os desafios da sala de aula são sempre novos, porque sempre os alunos são novos, são diferentes, eu acho que tudo mudou muito ao longo desses quase 18 anos de experiência. A gente nota o quanto mudou o contexto na sala de aula, os comportamentos, a dimensão cognitiva e tudo mais, a tal ponto que não me considero um professor velho, muito menos inexperiente, mas eu me questiono até quando que [sic] vai durar esse tipo de aula que estou dando [...] se tudo está mudando, os alunos estão mudando. (Transcrição da entrevista de Artur, concedida em 2 de maio de 2019)

Artur cita ainda que a revisão da Projeto Pedagógico do Curso (PPC) do curso de Ciências Sociais foi um momento em que ele e seus pares se mobilizaram “[...] durante bastante tempo para reconhecer tanto o contexto do nosso aluno que chega tanto do aluno que forma [...]” (depoimento concedido em 2 de maio de 2019), indicando um reconhecimento da importância desse debate e um movimento de fomento deste dentro do seu colegiado.

Simone, ao ser questionada se percebe a promoção de conhecimentos a respeito das especificidades do contexto da UFFS a partir das ações realizadas na instituição, sinaliza uma lacuna nesse sentido, especialmente no que se refere à

realidade do aluno egresso. Ela aponta a falta desse conhecimento em nível institucional como uma das possíveis causas da evasão e de uma compreensão rasa da instituição acerca dessa problemática:

[...] *essa é uma demanda urgente que nós temos: estudar e compreender melhor quem é o estudante que chega na universidade [sic]. Então, até onde eu participei de processos formativos, essa discussão é pouco colocada. Inclusive, nós discutimos [...] a necessidade de a gente conhecer as causas de evasão, o que demandaria conhecer melhor o perfil do estudante que nós recebemos. E aí acho que, de fato, nós temos muitas coisas para estudar. Estudar com um certo cuidado o que significa o estudante trabalhador, que trabalha durante o dia e vem para universidade a noite.* (Transcrição da entrevista de Simone, concedida em 17 de abril de 2019)

Natália assinala a carência de atividades de formação na UFFS, enfatizando que “[...] *falta olhar um pouquinho as questões ligadas a quem são os nossos alunos.*” (depoimento concedido em 9 de abril de 2019), apontando, portanto, uma carência de conhecimentos das características e necessidades dos educandos.

Essa carência apontada por Natália é ratificada por outras evidências provenientes das respostas ao questionário aplicado aos professores. Em resposta à pergunta 21 do questionário — “Quais temáticas relevantes de seu ponto de vista foram pouco desenvolvidas nas atividades que frequentou?” —, o Docente O, em 23 de março de 2019, indica o “*perfil dos estudantes no ensino superior*” como temática prioritária. O Docente N, em 22 de março de 2019, responde à mesma questão citando “*Desigualdades sociais*” como temática que precisa ser mais bem explorada e cujos reflexos certamente perpassam o contexto dos alunos.

Além disso, nas sistematizações de demandas por formação docente, os cursos de Ciências Sociais e Filosofia, entre 2012 e 2014, indicaram demandas relativas à necessidade de um conhecimento sobre o perfil dos alunos:

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

Perfil do acadêmico da UFFS [...] (Demandas de formação, colegiado de Filosofia, 2012)

Alunos estrangeiros. Alunos indígenas. (Demandas de formação, colegiado de Ciências Sociais, 2014)

Outro aspecto relacionado ao contexto profissional emergiu da análise do material empírico: o *contexto do corpo docente* da instituição, que se refere aos perfis e aos percursos formativos dos professores que constituem os distintos colegiados de cursos das áreas de Ciências Humanas. Sobre isso, destacamos que, em 2014, o curso de Ciências Sociais registrou, no Núcleo de Apoio Pedagógico (NAP) da instituição, a seguinte demanda de formação docente: “*Licenciatura em Ciências Sociais versus Bacharelado*”, dicotomia bastante presente nos cursos da área de Humanas da UFFS.

Sobre esse ponto, Artur pontua que é necessário que os professores reconheçam o colegiado de curso do qual fazem parte e que o colegiado entenda qual a natureza do curso.

[...] mas o perfil específico do meu curso, e talvez até de algumas outras licenciaturas da UFFS, é que a maior parte da formação dos docentes concursados não é em licenciatura. [...] eu acho que faltou uma organicidade natural de um curso que vem com professores de vários tipos de formação, tem jornalista, tem economista, tem arquiteto, tem vários olhares. (Transcrição da entrevista de Artur, concedida em 2 de maio 2019)

Inácio adverte que não se pode fazer generalizações quanto à formação inicial dos docentes, mas enfatiza que há um determinado perfil desejável para o professor formador:

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

Artur analisa as diferenças nos perfis dos docentes do colegiado de Ciências Sociais, indicando que esta é uma fragilidade do curso que impacta a vida acadêmica do estudante de licenciatura:

Eu vejo que muito das dificuldades dos alunos em ter a coragem de enfrentar o estágio vinha do fato de que o professor de estágio havia sido o último a ser contratado via concurso. Então eles não tinham tido ainda um real contato com professores licenciados, até praticamente dois terços do curso. Então praticamente ninguém falava para eles de escola. [...] Eu acho que é onde a gente, talvez, esteja mais frágil [...]. (Transcrição da entrevista de Artur, concedida em 2 de maio de 2019)

Natália, em tom de denúncia, afirma que há, dentro dos colegiados em que atua, uma “elitização nefasta” dos docentes de ensino superior, que falham ao não conhecer os contextos sociais e regionais em que estão inseridos, criando expectativas desalinhadas com a realidade do aluno e da própria universidade.

Então a gente ainda tem esse que não é um discurso, mas é uma concepção que fica meio que implícita. Mas, você percebe ela [sic], sim. Então, há elitização. Há professores que ainda dizem: “você tem que falar duas línguas!” ou “você tem que ler tantos livros!”. E aí eu pergunto: ele está falando da Holanda ou ele está falando de Chapecó? Não é por isso que a gente não vai querer que se avance na formação do aluno. Mas, ainda há um discurso elitista extremamente nefasto, que se faz presente. (Transcrição da entrevista de Natália, concedida em 9 de abril de 2019)

Inácio analisa o contexto do colegiado do curso em que atua (Geografia) e pontua a falta de consenso ou de mobilização em direção a um entendimento coletivo sobre aspectos do currículo, a exemplo das práticas como componentes

curriculares. Cita inclusive que nem mesmo formações institucionalizadas deram conta dessa demanda:

[...] tem as práticas como componentes curriculares que integram, se não todas, mas pelo menos a maioria das disciplinas do domínio específico, que são atividades de formação de professor sobre as quais não há nenhum consenso. [...] a gente nunca tentou construir um entendimento comum dentro do curso sobre o que é a prática como um componente curricular, sobre como ela deveria se organizar. (Transcrição da entrevista de Inácio, concedida em 16 de abril de 2019)

Inácio acrescenta ainda que algumas problemáticas associadas ao corpo docente, especificamente à aderência dos perfis e das práticas dos professores à natureza e à finalidade do curso, poderiam ser resolvidas se o processo de alocação de docentes para os componentes curriculares levasse em conta as trajetórias, potencialidades e fragilidades do professor:

[...] a gente precisou se reorganizar para que outros professores pudessem também assumir os estágios. [...] E aí de novo não foi qualquer professor do curso que foi pego para trabalhar com estágio. Foram duas professoras que tiveram ampla atuação na educação básica antes de chegar na [sic] universidade. Que já tinham diferentes experiências [...]. (Transcrição da entrevista de Inácio, concedida em 16 de abril de 2019)

Simone reconhece que, no âmbito do colegiado do curso que coordena, há resistência a mudanças relativas às concepções e práticas, que muitas vezes leva a reprodução de modelos dissonantes da proposta do curso:

Há muita resistência mesmo. [...] E daí temos uma dificuldade muito grande de se abrir para outras possibilidades. E dentro dessa questão o que acaba acontecendo, de um modo geral [...] é que esse professor acaba se tornando professor universitário sem esse conjunto de, entre aspas, “saberes pedagógicos”, que favoreceriam sua atuação como docente. E, portanto, ele reproduz a docência que ele vivenciou, o processo em que ele foi formado. E, de um modo geral, [...] essa experiência dele é de um professor que fala e de estudantes que escutam. (Transcrição da entrevista de Simone, concedida em 17 de abril de 2019)

Inácio corrobora esse aspecto explicitando que há, além de resistência, falta de adesão aos processos formativos por parte dos professores. Chama a atenção, porém, para a sobrecarga de trabalho que o docente enfrenta no ensino superior, denunciando-a como fator estimulante a tal postura. No geral, a análise do conhecimento acerca dos colegiados evidencia predomínio, na área de Ciências Humanas da referida universidade, de um perfil docente bacharelista, o que influencia não só as práticas pedagógicas, mas também as discussões e os trabalhos coletivos.

Outro aspecto evidenciado na análise do material empírico refere-se ao *contexto institucional*, que envolve tanto o escopo institucional imediato no qual o docente está inserido (universidade) quanto o mais amplo, referindo-se às instituições superiores às quais a universidade é subordinada (Coordenação de Aperfeiçoamento

de Pessoal de Nível Superior — CAPES — e Ministério da Educação — MEC —, por exemplo). Inclui também as normatizações e diretrizes que impactam na prática docente e no desenvolvimento dos conhecimentos profissionais.

Esse aspecto foi destacado em duas respostas à questão 20 do questionário, que versava sobre as temáticas de formação docentes promovidas na referida universidade, sendo elas: “*sistemas de avaliação da graduação e da pós-graduação*” (Docente H, 18 de março de 2019) e “*evasão*” (Docente O, 23 de março de 2019).

Questionado sobre os desdobramentos práticos de sua participação em coordenações, comissões e outras instâncias institucionais, Artur cita a articulação de seu trabalho enquanto coordenador do curso de Ciências Sociais. Menciona ainda reflexões mobilizadas a partir das atividades formativas promovidas pelas UFFS e pelo exercício da profissão dentro da instituição, revelando um conhecimento crítico a respeito das diferenças de cultura institucional entre os espaços onde atuou:

Depois teve outra experiência minha na coordenação acadêmica, que daí foi em paralelo com a Conferência das Licenciaturas, um cargo de gestão em que a gente tem muita dificuldade em exercer a dimensão pedagógica. [...] Isso, aliás, nem fazia tanta diferença lá, essa cisão entre bacharelado e licenciatura, eu percebi muito mais isso na UFFS. [...] Não estou dizendo que gostaria ou acharia que a única solução fosse uma repetição do ciclo que eu vivenciei na outra instituição. Acho que aqui até a gente lucra mais nisso porque, nessas outras instituições, a gente estava sobrecarregado, tinha maior carga horária, não conseguia fazer grupos de estudos intercurso, trocar experiências. (Transcrição da entrevista de Artur, concedida em 2 de maio de 2019)

Artur ressalta ainda questões relacionadas às atividades informais de formação, especialmente à troca de experiências dentro da cultura profissional. Indagado sobre os desafios que visualiza na docência na UFFS, evidencia ter desenvolvido conhecimento do contexto e do regime de trabalho da instituição e que isso se traduziu em um posicionamento sobre o assunto, no qual destaca aspectos da operacionalização e burocratização do ensino superior como entraves ao processo educativo:

Há uma circulação muito grande desses professores. Eu acho que lotar um professor em uma disciplina, em um único curso, facilitaria o diálogo com esses professores. Porque senão um professor precisa circular em vários cursos, entender de várias disciplinas, precisa entender de vários cursos, negociar com vários colegiados. [...] Acho que essa permanência facilitaria as trocas e os diálogos. (Transcrição da entrevista de Artur, concedida em 2 de maio de 2019)

Dentro da dicotomia bacharelado/licenciatura, que aparece com certa frequência nas falas dos participantes, Inácio refere-se ao conhecimento do contexto da instituição, citando questões gerais do sistema de ensino superior que interferem na formação dos graduandos, tecendo considerações sobre a dificuldade da UFFS em formar seus professores para a docência na licenciatura e em reconhecer institucionalmente a importância de certos aspectos do trabalho pedagógico:

[...] em parte, eu concordo com essa visão de que pode haver certo predomínio de formações de bacharelado dentro dos cursos de licenciatura. E aí a decorrência disso são todos os problemas que os cursos de bacharelado também têm: ter professores no ensino superior que não são formados inicialmente professores. [...] Que não tiveram formação para ser professor. [...]. Tem a ver um pouco com uma crítica que eu faço que é a dificuldade da [sic] universidade nos formar para trabalhar com licenciatura e mais: certa cegueira que existe por parte do poder público sobre como deveria ser a formação. Às vezes, eu acho que as decisões tomadas não dialogam efetivamente com o que a gente faz na universidade. (Transcrição da entrevista de Inácio, concedida em 16 de abril de 2019)

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

Natália, ao recordar momentos formativos de promoção dos conhecimentos relativos aos contextos da instituição, retoma a questão da elitização do ensino superior, afirmando que foi a interação com seus pares que lhe revelou esse aspecto:

[...] ainda há um discurso elitista extremamente nefasto que se faz presente. E não só na UFFS. Estou falando dela porque é onde eu estou. Mas, ainda se vê isso no ensino [superior]. [...] E sabe por quê? Porque os professores vêm da elite. Pouquíssimos professores sabem o que é dar aula no ensino fundamental, no ensino médio. Públicos. (Transcrição da entrevista de Natália, concedida em 9 de abril de 2019)

Simone destaca a responsabilidade institucional da UFFS na formação dos profissionais docentes que nela atuam, por meio do fomento de políticas de formação permanente para docentes universitários e de programas de formação mais abrangentes, citando o Plano Diretor Integrado (PDI) da instituição (UFFS, 2019) como documento de caráter normativo no qual a instituição assume esse compromisso:

A universidade tem, então, a obrigação de oferecer isso. [...] pensar políticas nessa perspectiva, de formação permanente, oferecer cursos de especialização, ou disciplinas em programas de pós-graduação, pensando a formação permanente dos professores a partir da sua condição de trabalho, da sua prática pedagógica, organizando, por exemplo, os processos de planejamento dos professores como processos formativos, e não apenas como processos onde [sic] cada um apresenta seu plano. [...] Para a UFFS, isso é muito sério porque ela tem a formação de professores como um princípio fundamental e como compromisso fundamental da instituição. Se você pegar o PDI da instituição, vai encontrar lá: um dos compromissos mais severos dessa instituição é a formação de professores. Então ela precisa pensar políticas para a formação de professores que formam professores. (Transcrição da entrevista de Simone, concedida em 17 de abril de 2019)

Relativo à última questão do questionário aplicado aos docentes, “Em que medida as ações de formação que frequentou na UFFS contribuíram para o seu

desenvolvimento e a sua prática profissionais?”, contabilizamos oito marcações, dos 17 respondentes, na opção de resposta “*Levaram-me a refletir sobre o papel da universidade na formação profissional de futuros professores*”. Essa foi a resposta que mais recebeu marcações (quase 50% dos respondentes), o que evidencia que os docentes formadores possuem forte percepção acerca da importância e centralidade da UFFS na organização de processos formativos que articulem e promovam diferentes aspectos do conhecimento profissional docente.

Relativamente ao reconhecimento dos contextos institucionais e da relevância que assumem no ensino superior, encontramos, nas sistematizações de formações docentes organizadas pelo NAP em 2014, elementos que evidenciam o interesse na temática:

Lugar das Ciências Sociais nas licenciaturas (Demanda de formação, colegiado de Ciências Sociais, 2014)

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

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

Proposta curricular de outras universidades reorganizadas a partir das últimas políticas internacionais. (Demandas de formação, colegiado de Pedagogia, 2014)

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

Dentro da subcategoria do contexto institucional, no que tange ao contexto institucional imediato (a UFFS), ações formativas que auxiliam os formadores a entenderem a instituição vêm sendo desenvolvidas. A análise sugere, entretanto, que o processo formativo da instituição poderia ser mais sistemático e organizado.

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

Por fim, o *contexto social regional* surge como último elemento de análise dentro dos conhecimentos sobre os contextos profissionais e refere-se ao reconhecimento do impacto das peculiaridades da região onde a UFFS se insere no trabalho do docente formador, como arranjos produtivos locais, mercado de trabalho, perfil profissional requisitado, indicadores de desenvolvimento socioeconômico, relações sociais e políticas, especificidades geográficas, entre outros.

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

Quando foi feita a escolha lá atrás pelos cursos que a universidade iria ofertar, quem pensou nas licenciaturas — e aqui ficou mais a área de Humanas assim como outros campi têm as licenciaturas mais na área das Ciências da Natureza, das Exatas — pensou, provavelmente, que a gente precisaria fazer uma revolução do ponto de vista da educação nessa região. (Transcrição da entrevista de Artur, concedida em 2 de maio de 2019)

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

Simone observa que o conhecimento dos contextos, especialmente regionais, embora necessário, é pouco trabalhado. Efetua também uma conexão com outros tipos de conhecimentos, como o do perfil do egresso, tangenciando o conhecimento dos contextos dos alunos e de suas características. Observa ainda um reconhecimento das *percepções regionais* acerca do processo educativo e dos próprios alunos, revelando o que acredita ser uma concepção ontológica típica da região e que ecoa a colocação da docente Natália em que denuncia a elitização do ensino superior.

O que significa, por exemplo, o estudante desta região do Brasil? Que é, majoritariamente, o estudante que vai para a [universidade] federal. Tem até pesquisas sobre isso, mas a gente escuta, às vezes, algumas coisas, até de corredor, digamos assim, que dão a entender que temos uma inteligência menor indo para a universidade. Então revela, de fato, a necessidade de um saber professoral. [...] há uma impressão de que, nesta região, você tem um “menos”. Um “ser menos”, como diria o Paulo Freire. [...] Essa é uma coisa que a gente escuta com certa frequência: essa coisa do “nível”, entre aspas, do “nível” de competência ou habilidade para aprender dos estudantes da UFFS. Mas têm coisas que devem vir antes de se pensar o “nível”. (Transcrição da entrevista de Simone, concedida em 17 de abril de 2019)

Uma resposta à pergunta número 21 do questionário, relativa às temáticas de formações ofertadas pela UFFS que carecem de maior desenvolvimento, aponta essa subcategoria tangente às especificidades regionais do trabalho educativo, indicando “*Desigualdades sociais*” (Docente N, 22 de março de 2019) como temática que necessita ser mais bem discutida nos processos formativos da instituição.

A análise evidencia, assim como no conhecimento dos contextos dos alunos, variáveis eminentemente socioeconômicas e também desvela concepções subjetivas compartilhadas pelos docentes acerca do que é o aluno da região e como a educação da região deveria se configurar.

DISCUSSÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Shulman (1987) caracteriza dois conhecimentos sobre a especificidade dos contextos educativos: o conhecimento das características dos alunos e o conhecimento dos contextos educacionais. Esses aspectos são abordados de forma articulada no presente artigo, caracterizando a categoria denominada *conhecimento dos contextos*

profissionais, a qual constitui-se de conhecimentos relacionados aos contextos dos alunos, do corpo docente, institucional e social regional.

O *contexto dos alunos* caracteriza um conjunto de aspectos relacionados às características pessoais e da realidade social dos alunos que influenciam os processos de ensino e impactam na aprendizagem dos acadêmicos. Esse aspecto do conhecimento inerente à docência, em especial em cursos de licenciatura, permite ao professor analisar e reorganizar a sua prática buscando adequá-la às demandas mais concretas dos alunos (Shulman, 1987). Nessa perspectiva, a docência solicita do professor a capacidade de respeitar as diferenças de perfis e necessidades dos alunos e aproveitá-las na redefinição da sua prática, realocando seus conhecimentos e suas práticas (Freire, 1996).

A análise evidenciou que a docência na UFFS tem sido marcada por alguns desafios para os docentes, sobretudo em relação à diversidade de perfis dos estudantes atendidos por essa instituição. Devido à diversidade social, cultural e étnica da população da região de abrangência da UFFS, localizada em uma região de terras e populações indígenas, colonizada por imigrantes europeus, que absorve um grande contingente de imigrantes haitianos e cuja força da matriz produtiva está no agronegócio, desafios distintos emergem cotidianamente na prática do professor.

Outro aspecto relacionado ao perfil dos estudantes da UFFS é que a maioria enfrenta dupla jornada trabalho/estudo, pois precisa colaborar nas atividades agrícolas da família ou prover a própria subsistência quando reside em áreas urbanas, o que traz muitos complicadores para a aprendizagem. De acordo com os professores entrevistados, essa diversidade impõe grandes desafios à docência, mas, por outro lado, faz emergir concepções ontológicas predominantes na região e seus impactos no processo educativo. Nesse sentido, a análise mostrou que os cursos de licenciaturas implantados no *campus* pesquisado foram definidos em sinergia com a realidade social e econômica da região e, especialmente, das necessidades locais de formação docente.

Outro aspecto do conhecimento do contexto profissional refere-se ao *corpo docente*, ou seja, o coletivo constituído por professores formadores. Em nossa análise, o formador de professores não é tomado isoladamente como na profissionalidade docente, mas, sim, dentro do contexto do corpo docente ao qual se filia, ou seja, o curso de licenciatura ao qual cada professor está vinculado. A análise evidenciou, primeiramente, que, no âmbito dos colegiados dos cursos de licenciatura da área de Ciências Humanas e Sociais, predominam compreensões distintas sobre a natureza desses cursos, suas finalidades e bases pedagógicas subjacentes. Relativamente ao foco do curso e do colegiado, predomina ainda uma visão bacharelista de ensino, mesmo em face da explicitação óbvia do objetivo de cursos de licenciatura ser a formação de professores. A adesão implícita a diferentes concepções impacta a coesão do trabalho docente coletivo dentro do curso, conforme postulado por Nóvoa (1999), evidenciando, assim, a necessidade de um saber professoral capaz de observar e atuar sobre a profissionalidade docente coletiva e de tornar explícitos todos os conceitos e objetivos relacionados ao ato educativo, conforme preconiza Shulman (1987).

Os depoentes apontam que se faz necessário ainda um conhecimento das trajetórias profissionais e acadêmicas de cada docente que compõe um colegiado — suas pesquisas, experiências docentes pregressas, potencialidades e fragilidades — para

que se pudesse distribuir melhor as disciplinas entre eles. Entre os desafios que emergem em decorrência das trajetórias dos formadores, de acordo com os depoimentos que nos foram concedidos, está que parte do medo dos estudantes em iniciar os estágios — como apontado no aspecto de conhecimentos sobre as dificuldades discentes do conhecimento didático — advém do fato de que, em determinados cursos, os professores nunca haviam falado sobre estágio ou escola. Isso também decorre do fato de que os docentes responsáveis pela supervisão desse componente curricular nunca haviam efetivamente trabalhado com estágio, tampouco haviam entrado numa escola ou sequer se identificassem com a temática.

Dentro do conhecimento mobilizado sobre os colegiados de curso nos quais se inserem, os participantes revelam a resistência de pares a revisão de conhecimentos de conteúdo, metodologias de ensino e avaliação. Nesse sentido, o presente trabalho avança na acolhida dessa dimensão da constituição do conhecimento docente haja vista que, na revisão sistemática da literatura, não houve emergência desse tópico nas pesquisas desenvolvidas na última década.

O *contexto institucional*, em suas dimensões *micro* (referente à UFFS) e *macro* (suprainstitucional, relativo aos órgãos e às políticas aos quais a universidade se subordina), destacou-se por seu potencial de influenciar outros conhecimentos necessários a docência do formador. Aqui há ainda uma nova ramificação: no intuito do fortalecimento do conhecimento dos docentes a respeito da instituição em que atuam, o contexto institucional imediato, a UFFS ofertou, com frequência, uma atividade formativa de acolhimento e ambientação aos novos docentes da instituição, nas quais várias facetas do trabalho institucional foram explicitadas aos professores recém-chegados. Assim, buscou superar, com esse trabalho, aquilo que, segundo Gatti e Baretto (2009), é uma limitação comum encontrada nas pesquisas sobre formação de formadores: a falta de comprometimento institucional com a formação de seu professorado. É um movimento que mitiga também a opressão da dimensão burocrática, apontada por Melo (2010) como impeditiva de maior dedicação do docente recém-chegado a uma instituição a aspectos mais pedagógicos de sua prática.

A análise mostrou uma percepção apurada dos docentes acerca das especificidades da UFFS em relação a outras instituições de ensino pelas quais passaram anteriormente, mobilizadas não somente pelas atividades de formação e acolhida pedagógica, mas também pela inserção dos professores em grupos, comissões e pelo próprio avanço da carreira, que permite conhecer melhor as instituições envolvidas no processo de ensino. Destacaram ainda a necessidade de desenvolvimento de um conhecimento relativo às políticas e às instituições que regem os processos educativos, no qual os professores participantes apontam as impossibilidades e os entraves enfrentados no trabalho institucional imediato por conta de legislações e órgãos de educação de âmbito federal.

Portanto, a análise evidencia que, apesar do esforço da UFFS para o fortalecimento do conhecimento dos docentes a respeito dela própria e de suas metodologias, seus valores e seus objetivos, muitas ações surgem do espontaneísmo e da iniciativa individual ou coletiva dos docentes formadores. Os participantes do estudo advogam que há uma responsabilidade individual, mas, especialmente, uma responsabilidade institucional na promoção de ações de formações, conforme anunciam Zabalza (2004) e Gatti e Baretto (2009).

O conhecimento do *contexto social regional* — que envolve as especificidades geográficas, econômicas e sociopolíticas da localidade onde a UFFS está instalada — foi bastante evidenciado em nossa análise, inclusive associado a outros aspectos do conhecimento dos contextos profissionais, como o conhecimento dos contextos dos alunos. Certamente, as necessidades regionais oriundas dos arranjos socioeconômicos e as concepções e percepções subjetivas que produzem no modo de vida da região impactam também as concepções e visões acerca de educação e devem ser apreendidas e trabalhadas pelo professor formador.

Aludindo ao trabalho de Silva (2013), corroboramos a sua afirmação da absoluta necessidade da observância e do estudo das variáveis geopolíticas que impactam o trabalho do docente formador. A análise do conhecimento relativo aos contextos regionais dialoga, por fim, com a sua importância crescente, conforme evidenciado por Silva e Fernández (2015), e avança ao explicitar a necessidade deste em função do projeto de universidade federal ao qual a UFFS se propõe e seu papel de destaque na mesorregião.

Em síntese, o avanço nas pesquisas sobre o desenvolvimento profissional do formador de futuros professores, a partir do aprofundamento de diferentes aspectos do conhecimento profissional como forma de legitimação da profissionalidade desse grupo profissional, é possível quando reconhecemos as responsabilidades pessoais e institucionais imbricadas no processo educativo e também buscamos a superação dos modelos de culpabilização ou do simples apontamento de falhas.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) pelo apoio financeiro a nossa pesquisa (processo nº. 402748/2021-2).

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, W. X.; RICHIT, A. Conhecimento e desenvolvimento profissional de formadores de futuros professores. **Currículo sem Fronteiras**, v. 21, n. 3, p. 1720-1742, set.-dez. 2021. <http://dx.doi.org/10.35786/1645-1384.v21.n3.37>
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (org.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. S. (coord.) **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.
- MELO, J. R. **A formação do formador de professores de matemática no contexto das mudanças curriculares**. 2010. 303 f. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

- NÓVOA, A. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 1, p.11-20, jun. 1999. <https://doi.org/10.1590/S1517-97021999000100002>
- PÉREZ GÓMEZ, A. A função e formação do professor/a no ensino para a compreensão: diferentes perspectivas. *In*: SACRISTÁN, J. G.; PÉREZ GÓMEZ, A. **Comprender e Transformar o Ensino**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 353-379.
- RICHIT, A. Desenvolvimento profissional de professores: um quadro teórico. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 14, e342101422247, 2021. <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v10i14.22247>
- RICHIT, A.; ALMEIDA, W.X. Perspectivas para a formação de formadores de futuros professores no contexto das políticas públicas. **Revista Brasileira de Política e Avaliação da Educação**, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 670-691, 2020. <https://doi.org/10.21573/vol36n22020.100486>
- ROLDÃO, M. C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 12, n. 34, p. 94-103, jan.-abr. 2007.
- ROLDÃO, M. C. Currículo, didáticas e formação de professores – a triangulação esquecida. *In*: OLIVEIRA, M. R. N. S. (org.). **Professor: formação, saberes e problemas**. Porto: Porto Editora, 2014. p. 91-104.
- SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143-155, abr. 2009. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782009000100012>
- SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. 42 ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2012.
- SHULMAN, L. Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. **Educational Researcher**, Washington, v. 15, n. 2, p. 4-14, fev. 1986. <https://doi.org/10.2307/1175860>
- SHULMAN, L. Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. **Harvard Educational Review**, Cambridge, v. 57, n. 1, p. 1-23, abr. 1987. <https://doi.org/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411>
- SILVA, L. L. A formação de formadores no contexto da transnacionalização educativa: reflexões a partir da aplicação do Processo de Bolonha em Espanha e Portugal. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 122, p. 247-263, mar. 2013. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302013000100014>
- SILVA, S. D. P.; FERNÁNDEZ, J. N. L. Creciente importancia de la formación del docente de la Educación Superior en un mundo de cambio: reflexiones del Padre Félix Varela. **Revista Universidad y Sociedad**, Cienfuegos, v. 7, n. 1, p. 97-101, jan.-abr. 2015.
- TANURI, L. M. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 61-88, ago. 2000. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782000000200005>
- UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL (UFFS). **Programa PROHAITI**. Chapecó, 2014. Disponível em: https://www.uffs.edu.br/institucional/reitoria/assessoria_para_assuntos_internacionais/prohaiti/programa. Acesso em: 3 jun. 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA DO SUL (UFFS). **Plano de Desenvolvimento Institucional**. Chapecó, 2019. Disponível em: https://www.uffs.edu.br/institucional/a_uffs/a_instituicao/plano_de_desenvolvimento_institucional/planos-antiores/pdi-2019-2023. Acesso em: 6 maio 2019.

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

SOBRE OS AUTORES

WILLIAM XAVIER DE ALMEIDA é doutorando em Educação pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Técnico Universitário de Desenvolvimento da mesma instituição.

E-mail: wxalmeida89@gmail.com

ADRIANA RICHIT é doutora em Educação Matemática pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP). Professora da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS).

E-mail: adrianarichit@gmail.com

Conflitos de interesse: Os autores declaram que não possuem nenhum interesse comercial ou associativo que represente conflito de interesses em relação ao manuscrito.

Financiamento: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) — processo nº. 402748/2021-2.

Contribuições dos autores: Conceituação, Curadoria de Dados, Análise Formal, Obtenção de Financiamento, Investigação, Metodologia, Administração do Projeto, Escrita – Primeira Redação, Escrita – Revisão e Edição: Almeida, W. X.; Richit, A.

Recebido em 26 de outubro de 2020

Aprovado em 14 de julho de 2022

