

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS - GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

JUDILMA ALINE OLIVEIRA SILVA

**AÇÕES FORMATIVAS (INSTITUCIONAIS) PARA A DOCÊNCIA NO ENSINO
SUPERIOR NAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS FEDERAIS BRASILEIRAS**

Juiz de Fora

2019

JUDILMA ALINE OLIVEIRA SILVA

**AÇÕES FORMATIVAS (INSTITUCIONAIS) PARA A DOCÊNCIA NO ENSINO
SUPERIOR NAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS FEDERAIS BRASILEIRAS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

Área de concentração: Educação brasileira, gestão e práticas pedagógicas.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Adriana Rocha Bruno.

Juiz de Fora

2019

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Silva, Judilma Aline Oliveira.

Ações formativas (institucionais) para a docência no ensino superior nas universidades públicas federais brasileiras / Judilma Aline Oliveira Silva. – 2019.

254 f.

Orientadora: Adriana Rocha Bruno

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2019.

1. Docentes da educação superior. 2. Formação continuada. 3. Cultura digital. I. Bruno, Adriana Rocha, orient. II. Título.

JUDILMA ALINE OLIVEIRA SILVA

**AÇÕES FORMATIVAS (INSTITUCIONAIS) PARA A DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR
NAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS FEDERAIS BRASILEIRAS**

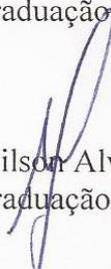
Tese aprovada como requisito parcial para obtenção do título de Doutor(a) no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, pela seguinte banca examinadora:



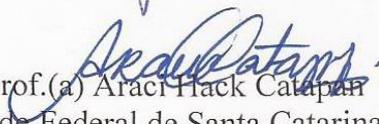
Prof.(a) Adriana Rocha Bruno - Orientador(a)
Programa de Pós-Graduação em Educação - UFJF



Prof.(a) Luciana Pacheco Marques
Programa de Pós-Graduação em Educação - UFJF



Prof.(a) Wilson Alviano Junior
Programa de Pós-Graduação em Educação - UFJF



Prof.(a) Araci Hack Catapan
Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC



Prof.(a) Lucila Maria Pesce de Oliveira
Universidade Federal de São Paulo - UNIFESP

Juiz de Fora, 25 de fevereiro de 2019.

Dedico aos meus filhos Melina e Leonel: fontes do meu viver!

AGRADECIMENTOS

Gratidão por hoje escrever este texto como sinal de que uma etapa da minha vida foi concluída. Foi possível, porque não caminhei sozinha e, não por acaso, cheguei!

Aos espíritos de luz e, em especial, meu pai, que no meio desse percurso partiu. Sei o quanto está feliz em “me ver” obtendo este título de “doutora”. Sei, também, o quanto se orgulhava em falar de mim e da minha trajetória acadêmica. Por ser a primeira de uma família de nordestinos que precisou migrar do seu estado para continuar os estudos. Eu sei, também, o que a escolaridade (ou a falta dela) representava para ele, mesmo tendo sido semianalfabeto.

Foram tantas pessoas que cruzaram esse meu percurso e/ ou que foram, e alguns ainda são, fontes de luz. Em especial, vou ressaltar alguns mestres. Desde Dona Ermozinda (*in memoriam*), lá da antiga 4ª série primária, da cidade de Guanambi/Bahia, até minha recente orientadora, são pessoas que irradiam com seus exemplos de “amor que não se mede”, de luzes e, principalmente, de esperança. Adriana Bruno que trilhou, nesta orientação, mais do que momentos formativos acadêmicos, porque nossos encontros eram recheados de aconchego, com nossas partilhas de vida e, sim, em alguns momentos, de angústia. Angústias essas necessárias, penso hoje, porque me fizeram tentar, tentar e tentar... Até achar que o suficiente é o que foi possível.

Aos Professores Cassiano e Reginaldo presentes nas duas qualificações pelas contribuições, sugestões e partilhas. Minha gratidão e meu lamento por não tê-los no momento final da defesa.

À Profa. Lucila Pesce presente desde a segunda qualificação e que me ajudou com o envio da sua tese no momento da minha aproximação com a fenomenologia.

Aos professores que aceitaram o convite para a defesa final: Araci Catapan Hack, Wilson Alviano Junior e Luciana Pacheco Marques. Tenho certeza que mesmo sem ter o olhar do processo, o encontro do agora terá, também, um brilho especial.

A Faculdade Machado Sobrinho que tem sido ao longo da última década meu espaço de trabalho, de parcerias e principalmente, de formações. Aos Diretores

Miguel Luiz Detsi Neto e José Luiz Botti por permitirem que a cada dia eu cresça, aprenda e reaprenda o maravilhoso encanto de exercer a docência.

Quero, também, agradecer ao “anjo” Helena Maria Rodrigues Gonçalves que encontrei no finalzinho deste meu percurso de escrita e que só lamento não ter conhecido antes. A revisão que você realizou foi muito mais que um trabalho técnico, foi um acalanto diante do meu pranto e um ato de generosidade perante as diversidades deste momento.

Aos meus familiares, principalmente, mainha, que se sentiram deixados de lado, porque, em vários momentos, e mais intensamente neste último ano, nestes últimos meses, tiveram que conviver com minha ausência, falta de atenção e, principalmente, meu mau humor. Gratidão por tentarem entender.

Em especial ao meu marido Luiz, que mesmo a sua maneira tentou me ajudar, me acalmar e, especialmente, cuidar e dar mais atenção aos meus pequenos filhos que tentei poupar, não falar sobre “A Tese”, mas, que a demanda foi maior que minha vontade e, por isso, mesmo sabendo que hoje é difícil vocês entenderem, espero que fique nas suas memórias a lembrança do sonho que para a mamãe realizar foram necessárias algumas ausências.

Meus amigos do PPGE, do Grupar, em especial, que compartilharam tanto suas vivências/experiências e, com isso, deixaram meu percurso mais tranquilo. Às amigas do Belo Vale, pelos cafés, pelos ouvidos emprestados para os meus desabafos, vocês todos foram fundamentais e um grande alicerce.

À CAPES, por ter sido uma das contempladas, desde 2015, como bolsista do Programa de Auxílio Produção. Sem dúvida, esse apoio foi um incentivador para as produções/ publicações e participação nos eventos acadêmico-científicos, inclusive fora do Brasil. Minha gratidão e meu desejo que estes incentivos jamais cessem e continuem a promover encontros formativos.

Por fim, a todos as Universidades Públicas Federais que participaram dessa pesquisa. Por essas e por todas, o meu apreço e a minha gratidão. Foram e serão sempre para mim, a maior fonte de luz de todos os tempos.

“Valeu a pena? Tudo vale a pena se a alma não é pequena. Quem quer passar além do Bojador. Tem que passar além da dor. Deus ao mar o perigo e o abismo deu, mas nele é que espelhou o céu” (Fernando Pessoa).

RESUMO

A presente tese, desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), investigou: Como as Instituições de Ensino Superior (IES), especificamente as Universidades Públicas Federais Brasileiras, estão desenvolvendo ações institucionais voltadas à formação dos docentes, e de que forma a cultura digital está integrada a esses processos formativos? O objetivo desta pesquisa doutoral foi mapear, no Brasil e nas Universidades Públicas Federais, os programas institucionais voltados para a formação docente, a fim de compreender os processos formativos e como são integrados em tais ações as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), no âmbito pedagógico. A base teórica fundamenta-se em Masetto (2015), Zabalza (2004), Nóvoa (2016), Pimenta e Anastasiou (2010), entre outros. A opção metodológica encontrou na fenomenologia a abordagem epistemológica para o tratamento dos dados e a compreensão dos significados produzidos pelas IES. A pesquisa de campo desenvolveu-se em três momentos: a) aplicação de questionário, em 2016, a fim de mapear as IES que realizavam ações de formação para docentes, havendo retorno de 70%; b) entrevistas em seis IES de uma amostra de dez selecionadas, com o intuito de aprofundar, entre outros aspectos, a forma como as ações ocorrem, a existência ou não de ações envolvendo a formação digital; c) entrevistas com três IES das dez que haviam participado de um projeto piloto, em 2014, para identificar as ações que permaneceram e as alterações, após quatro anos. Percebeu-se que os processos formativos para as docências no Ensino Superior estão em crescimento, ainda que pesem situações de extinção do setor encarregado para tal na IES e/ou incorporação das atividades por outro setor. Esse é um campo fértil para o investimento em ações formativas e em pesquisas, tendo em vista que há poucas publicações sobre o tema, comparando-se com a formação do professor da educação básica. Os resultados sinalizaram avanços nas ofertas formativas propostas pelas instituições, entre os quais número superior de cursos ofertados para os docentes, não se restringindo a palestras, opções variadas de ações pedagógicas. Notou-se também que há ênfase na perspectiva instrumental quanto aos usos das TIC, com integração de recursos tecnológicos nos cursos, em detrimento de uma perspectiva culturalista. Existem boas possibilidades de incorporação da cultura digital, conforme os relatos dos sujeitos, no entanto ainda é necessário que se estabeleça uma cultura institucional que reconheça e valorize a prática pedagógica dos docentes universitários. Um caminho possível para a superação desse impasse é o investimento na pesquisa em formação.

Palavras-chave: Docentes da Educação Superior. Formação Continuada. Cultura digital.

ABSTRACT

The present doctoral thesis, developed with the Graduate Program in Education (PPGE), of the Federal University of Juiz de Fora (UFJF), investigated: How the institutions of higher education, specifically the Brazilian federal public universities, are developing institutional actions aimed at the training of teachers, and how the digital culture is integrated to these formative processes? The objective of this doctoral research was to map, in Brazil and in federal public universities, the institutional programs focused on teacher training, in order to understand the formative processes and how they are integrated in such actions the Technologies of Information and Communication, within the pedagogical field. The theoretical basis is based on Masetto (2015), Zabalza (2004), Nóvoa (2016), Pimenta and Anastasiou (2010), among others. The methodological option found in phenomenology the epistemological approach to the treatment of data and the comprehension of the meanings produced by the institutions of higher education. The field research was developed in three phases: a) questionnaire application, in 2016, in order to map the institutions of higher education that performed training courses for professors, with a return of 70%; b) Interviews in six institutions of higher education of a sample of ten selected, in order to deepen, among other aspects, the way actions occur, the existence or not of actions involving digital training; c) Interviews with three institutions of higher education of the ten who had participated in a pilot project, in 2014, to identify the actions that remained and the alterations, after four years. It was perceived that the formative processes for the teaching in higher education are growing, even if they weigh situations of extinction of the sector in charge of this in the institutions of higher education and/or incorporation of activities by another sector. This is a fertile field for investment in formative actions and research, considering that there are few publications on the subject, comparing with the formation of the teacher of basic education. The results signaled advances in the formative offerings proposed by the institutions, among which higher number of courses offered to teachers, not restricted to lectures, varied options of pedagogical actions. It was also noted that there is an emphasis on the instrumental perspective regarding the uses of Technologies of Information and Communication, with integration of technological resources in the courses, to the detriment of a culturalist perspective. There are good possibilities of incorporating digital culture, according to the subjects' reports, however, it is still necessary to establish an institutional culture that recognizes and values the pedagogical practice of university professors. One possible way to overcome this impasse is to invest in research in formation.

Keywords: Teachers of higher education. Continuing education. Digital culture.

LISTA DE GRÁFICOS

| | |
|--|-----|
| Gráfico 1 – Resultado da busca na base CAPES, 2009-2014 | 36 |
| Gráfico 2 – Soma dos artigos por periódico e ano | 37 |
| Gráfico 3 – Resultado da Busca nos GTs da ANPED, 2010-2013 | 38 |
| Gráfico 4 – Tipo de ações formativas desenvolvidas pela IES..... | 146 |
| Gráfico 5 – Existência de curso e/ ou formação específica para o docente em período probatório | 147 |
| Gráfico 6 – Opções de oferta de curso, cujo foco seja o uso das tecnologias | 148 |
| Gráfico 7 – Importância dada no uso das tecnologias na atividade docente..... | 149 |
| Gráfico 8 – Forma de participação do docente no período probatório | 153 |
| Gráfico 9 – Período de oferta das ações pelas IES..... | 153 |
| Gráfico 10 – Sobre os cursos de formação continuada..... | 154 |
| Gráfico 11 – Relação com os pares (professores e alunos) | 155 |
| Gráfico 12 – Sobre o tempo de experiência | 155 |
| Gráfico 13 – Outras possibilidades que podem contribuir para mudanças significativas do docente | 156 |
| Gráfico 14 – Dispositivos utilizados pelos docentes segundo a percepção da IES | 157 |
| Gráfico 15 – Se os professores da graduação atendem às demandas de aprendizagem dos alunos | 158 |
| Gráfico 16 – Motivos do não atendimento à aprendizagem dos alunos | 158 |

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

| | |
|--|-----|
| Figura 1 – Número de IES por região do Brasil | 139 |
| Figura 2 – Rede de unidades e significados..... | 164 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|--|-----|
| Quadro 1 – Sugestões de leituras pelos membros na primeira qualificação | 38 |
| Quadro 2 – Sugestões de <i>sites</i> para <i>fact-checking</i> | 115 |
| Quadro 3 – Número de tentativas por IES para realizar a entrevista | 135 |
| Quadro 4 – Retorno da pesquisa por data..... | 141 |
| Quadro 5 – Unidade de significados/categorias abertas/asserções | 162 |
| Quadro 6 – Atualização dos dados da IES A..... | 204 |
| Quadro 7 – Atualização dos dados da IES B..... | 207 |
| Quadro 8 – Atualização dos dados da IES C | 208 |
| Quadro 9 – IES por região participante da pesquisa – 2014-2018 | 214 |

LISTA DE TABELAS

| | |
|---|-----|
| Tabela 1 – Tipos de Instituições de Ensino Superior no Brasil | 53 |
| Tabela 2 – Universidades públicas por região no Brasil | 54 |
| Tabela 3 – Tipo de ações realizadas para o docente em período probatório | 147 |
| Tabela 4 – Ano por implantação do setor para cuidar da formação docente | 151 |
| Tabela 5 – Setor responsável nas IES pelas ações de formação do docente | 152 |

SUMÁRIO

| | |
|---|------------|
| INTRODUÇÃO | 15 |
| 1 AS IES, O DOCENTE UNIVERSITÁRIO E AS FORMAÇÕES EM EXERCÍCIO ... | 33 |
| 1.2 A HISTÓRIA DAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS E A COMPOSIÇÃO DA SUA DOCÊNCIA | 41 |
| 1.2.1 As primeiras Universidades públicas federais e a CAPES | 41 |
| 1.2.2 A CAPES como divisora de águas para a formação do docente universitário | 45 |
| 1.2.3 O movimento de expansão das Universidades brasileiras da década 1980 até 2012 | 50 |
| 1.3 O(A)S DOCENTE(S) UNIVERSITÁRIO(S) | 55 |
| 1.3.1 A profissionalidade do docente universitário | 62 |
| 1.3.2 Desafios no início da carreira do docente ingressante no ensino superior público | 66 |
| 1.4 AS FORMAÇÕES EM EXERCÍCIO NO CONTEXTO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS | 70 |
| 1.4.1 Um olhar sobre a formação docente em IES no exterior e no Brasil | 78 |
| 1.4.2 A Formação docente X Aumento das IES: há alguma concepção de docência predominante? | 84 |
| 1.4.3 Impacto do Estado avaliador sobre a formação docente universitária | 87 |
| 2 A CULTURA DIGITAL NA FORMAÇÃO E PRÁTICA DOS DOCENTES DO ENSINO SUPERIOR | 91 |
| 2.1 DA CULTURA DE MASSA PARA A CULTURA DIGITAL | 96 |
| 2.2 O DIGITAL E SEUS SIGNIFICADOS | 100 |
| 2.3 DESVENDANDO A CULTURA DIGITAL E/OU A CIBERCULTUA | 102 |
| 2.4 AÇÕES E SITUAÇÕES QUE CARACTERIZAM E SÃO REPRESENTATIVAS DA CULTURA DIGITAL | 109 |
| 2.5 SER “LEGAL” É LEGAL NO CONTEXTO DA CULTURA DIGITAL | 111 |
| 2.6 A FORMAÇÃO DO DOCENTE DO ENSINO SUPERIOR NO CONTEXTO DA CULTURA DIGITAL: O LUGAR DA EDUCAÇÃO ATRAVÉS DOS AVAs | 115 |
| 3 O CAMPO: APRESENTAÇÃO E ANÁLISE | 123 |
| 3.1 A CAMINHADA | 123 |
| 3.2 DESCREVENDO O CAMINHAR DE CADA ETAPA DA PESQUISA DE CAMPO | 128 |
| 3.3 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS | 139 |
| 3.3.1 Análise do mapeamento dos questionários | 139 |

| | |
|---|------------|
| 3.3.1.1 Sinalização dos dados com análises e interpretações | 143 |
| 3.3.2 Análise do mapeamento das entrevistas – 2017/2018 | 159 |
| 3.3.2.1 A imagem representativa da rede de significados | 165 |
| 3.3.2.2 Dos elementos advindos das categorias abertas e das unidades de significado para uma interpretação | 166 |
| 3.3.3 Análise do mapeamento das entrevistas do piloto - 2014 | 203 |
| 3.3.5 Síntese das convergências e idiosincrasias..... | 212 |
| 4 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES..... | 215 |
| REFERÊNCIAS..... | 223 |
| APÊNDICE 1 – E-MAIL INICIAL ENVIADO ÀS IES CONVIDANDO PARA PARTICIPAR DA PRIMEIRA ETAPA DA PESQUISA – QUESTIONÁRIO..... | 242 |
| APÊNDICE 2 – QUESTIONÁRIO APLICADO ÀS IES PARTICIPANTES DA PESQUISA..... | 243 |
| APÊNDICE 3 – MAPA DAS IES PARTICIPANTES DA PESQUISA – PRIMEIRA ETAPA | 250 |
| APÊNDICE 4 – E-MAIL ENVIADO ÀS IES PARA PARTICIPAR DA SEGUNDA ETAPA DA PESQUISA – ENTREVISTA..... | 251 |
| APÊNDICE 5 – MODELO DO ROTEIRO DA ENTREVISTA – PARTE 1..... | 252 |
| APÊNDICE 6 – E-MAIL ENVIADO ÀS IES PARTICIPANTES DO PILOTO PARA VERIFICAR INTERESSE EM PARTICIPAR DA ENTREVISTA – PARTE 2..... | 254 |
| APÊNDICE 7 – SIGLAS DAS IES PARTICIPANTES QUE RESPONDERAM O QUESTIONÁRIO/ENTREVISTA | 255 |

INTRODUÇÃO

“Deixe-me ir, preciso andar, vou por aí a procurar, rir pra não chorar” (Cartola).

Deixe-me ir... Recordo, em 1989, meu pai (*in memoriam*) e eu, em uma área rural, a caminho da rodoviária de Espinosa (MG), a 100 km de Guanambi (BA), cidade onde morei dos sete aos dezoito anos. O objetivo era pegar o ônibus para São Paulo à noite e, lá chegando, no dia seguinte, pela manhã, pegar outro ônibus com destino a Valinhos. Era a única opção que eu tinha para sair da minha cidade e seguir meus estudos: poder morar com um familiar, para não pagar aluguel ou alimentação, só o cursinho.

Como eu, diversos nordestinos migravam para “tentar a vida”, seja estudando e/ou à procura de emprego. O “ir” não era opção, mas o destino de quem sonhava com um futuro melhor. Esta situação era muito comum nas décadas de 1980 e 1990. Com o passar do tempo, as mudanças econômicas e sociais foram permitindo a permanência de muitos em seus estados.

Fazer cursinho e tentar passar em uma Universidade Pública era o sonho. Somando-se ao fato de que meus pais não tinham condições financeiras para pagar uma faculdade privada, nessa época, ainda não existia a expansão desse segmento de ensino. Infelizmente, não foi possível completar um ano de cursinho, porque não possuía recursos para custeá-lo. De volta à Bahia, uma nova luz: uma amiga conseguiu, em Viçosa, uma vaga para eu trabalhar em um cursinho e, em troca, poder estudar. Assim, com menos de um ano morando e estudando em Viçosa, consegui entrar na Universidade Federal de Viçosa (UFV).

O interesse pela Educação e pela pesquisa esteve presente na minha trajetória acadêmica desde o período em que cursei Pedagogia na UFRJ. Naqueles quatro anos, além dos conteúdos das disciplinas cursadas, obtive conhecimentos extras de sala de aula, que acredito só ser possível nas instituições públicas, exceto raras exceções. Experiências nos campos da extensão, da cultura, do movimento estudantil e político e, principalmente, da pesquisa científica, completaram minha formação universitária.

As vivências no Centro Acadêmico do curso de Pedagogia, na representação discente no Conselho Universitário (CONSU) da UFV e nas Executivas Mineira e Federal do Curso de Pedagogia, proporcionaram-me uma formação no campo político importante para a compreensão das relações de poder existentes nos grupos, formais ou não. Nesse período, participei de alguns projetos sociais e de cursos de extensão. Nesse período, participei de alguns projetos sociais e de cursos de extensão. Em uma vivência junto ao Projeto Universidade Solidária, realizado no norte da Bahia, convivi diretamente com pessoas de nível social e econômico abaixo da pobreza, sobre as quais o descaso social foi sendo intensificado por gestões públicas ineficientes e corruptas que provocavam o sofrimento de muitas pessoas daquelas comunidades. Acredito que esses “choques sociais” são importantes para os universitários oriundos de contextos socioeconômicos distintos daqueles marcados pelas injustiças sociais, bem como para formar um educador mais atento, mais aberto e mais sensível às diversidades que poderá encontrar nos espaços escolares. Além disso, as realidades pensadas nas academias nem sempre são as mesmas encontradas na sociedade e, conseqüentemente, na maioria dos contextos escolares públicos.

Acredito, também, que a experiência em habitar diversos espaços políticos em uma Universidade Pública constituiu-me como uma educadora extramuros, tanto que, no final da graduação, pude contribuir para a discussão sobre a reformulação do curso de Pedagogia da UFV, levando um pouco daquela vivência. Com essa experiência, foi possível conhecer de forma sistematizada outros projetos pedagógicos de cursos de Educação em instituições de ensino, selecionadas para o estudo. Isso foi fundamental para a definição de um novo projeto pedagógico para o curso de Pedagogia da UFV.

A iniciação científica atravessou meu caminho graças à participação no Grupo de Estudos sobre Movimentos Sociais, analisando o binômio coletivo/individual e a estruturação do capital a partir dos interesses de grupos hegemônicos. Dessa vivência, houve o despertar para a vontade de continuar no campo da pesquisa. Mas, a que área direcionar o foco? Política educacional? Educação e trabalho? Formação docente?

Mesmo que, naquela época, a opção não tenha sido para a formação docente, esse tema vem atravessando minha vivência profissional. Isso porque,

atuando como avaliadora das condições de ensino, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), desde 2003, viajo pelo país e observo, nos projetos pedagógicos de cursos de Pedagogia, o tipo de professor que vem sendo formado. Em conversas com alunos e professores dessas Instituições de Ensino Superior (IES), é facilmente relatado por eles a falta de condições de trabalho, em que grande parte dos professores é constituída por horistas que precisam atuar em mais de uma IES para sobreviver. Com isso, cada docente acaba só ministrando aulas, envolvendo-se pouco com as questões do curso, dos alunos e ou da IES.

Por outro lado, alunos reclamam, entre outras questões, de conteúdos repetidos e aulas desinteressantes. Nesses momentos, vejo passar um filme, como se as rodas de conversa da minha época de estudante, na década de 1990, estivessem repetindo-se. Eu me pergunto: como muitas IES ainda perpetuam as mesmas práticas de 15, 20 anos atrás? Como repetir os mesmos projetos, as mesmas disciplinas, e esperar que tenhamos alunos/professores diferentes? Entender os tantos porquês que nos assolam nesse espaço denominado Universidade¹ será parte integrante desta tese.

No entanto, Prensky (2001) esclareceu sobre a questão cronológica, pois não seria a faixa etária que identificaria o usuário habilidoso, mas o conhecimento e o uso dessas inovações. Nessa perspectiva, muitos jovens podem não ser nativos digitais, na medida em que não dominam e não usam certas tecnologias, ao passo que pessoas com idades mais avançadas se enquadrariam na categoria de “nativos digitais”, desde que dominem e façam uso delas.

É salutar dizer que se faz urgente uma mudança não só nas matrizes curriculares desses cursos, como também na preparação de seus docentes, tornando-os capazes de receber um tipo de aluno que já chega imerso na denominada cultura digital que, até então, inexistia nos programas. Tratando das pessoas que atualmente têm habitado os espaços universitários e sociais em geral, Prensky (2001) cunhou a expressão “nativos digitais” que, no início, foi entendida como abrangendo apenas as pessoas nascidas em uma determinada época

¹ Optou-se em designar apenas Universidades tendo em vista a opção de campo escolhida para a pesquisa. Dessa forma não foram incluídos os centros universitários, IFETS, faculdades privadas e ou públicas. Portanto, ao longo de todo este texto, serão tratadas apenas as Universidades públicas federais.

permeada pelas tecnologias e sobre as quais, conseqüentemente, detinham maior habilidade e destreza. No entanto, o autor esclareceu a questão cronológica: não se tratava de identificar o usuário habilidoso pela faixa etária, mas pelo conhecimento e pelo uso dessas inovações. Nessa perspectiva, muitos jovens podem não ser nativos digitais, na medida em que não dominam e não usam certas tecnologias, ao passo que pessoas com idades mais avançadas se enquadram na categoria de “nativos digitais”, desde que as dominem e delas façam uso.

Bonilla e Pretto (2011) trabalham o conceito de “interagidos”, que também podem ser chamados de “integrantes”. Na sustentação desse conceito, os autores citam Castells (2002) para explicar que os “interagidos” são aqueles que se utilizam “de uma forma muito rudimentar os dispositivos e as redes eletrônicas”, ou seja, “no automático”, sem muito discernimento, não sendo “agentes” do processo como um todo. Serres (2013), por sua vez, designa essa geração (sejam nativos digitais, sejam interagidos) como a geração “Polegarzinha”, em virtude de sua destreza com o dedo polegar.

A questão decorrente disso é que, nessas últimas décadas, além dos “nativos digitais” e dos “interagidos”, o movimento da cultura digital² possibilitou também o surgimento das pessoas “letradas digitalmente”. No entanto, antes de tentar explicar os conceitos sobre o sentido de letramento, faz-se necessária uma breve distinção entre o ser alfabetizado e o ser letrado digitalmente.

Para Soares (2002), alfabetizado é todo aquele que, embora saiba decodificar os sinais gráficos de seu idioma, ainda não se apropriou plenamente das habilidades de leitura e de escrita. São indivíduos que, embora tenham passado pela escola, leem com dificuldade, poucos escrevem e, quando o fazem, produzem apenas gêneros discursivos considerados mais simples, como bilhetes, listas de compras etc. A autora resgata Tfouni (1988, p. 16), em cuja obra foi uma das primeiras a não só utilizar, mas também a definir o termo letramento, confrontando-o com alfabetização. O letramento seria “o estado ou condição de indivíduos ou de grupos sociais de sociedades letradas que exercem efetivamente as práticas sociais de leitura e de escrita, participam competentemente de eventos de letramento” (SOARES, 2002, p. 145). Vale ressaltar que o verbo

² Este assunto será abordado em tópico específico, no capítulo 2.

letrar (ainda não dicionarizado, mas necessário para designar a ação educativa de desenvolver o uso de práticas sociais de leitura e de escrita, para além do apenas ensinar a ler e a escrever, do alfabetizar), forma a palavra letramento: estado resultante da ação de letrar (SOARES, 2002, p. 146).

Dessa forma, “letramento é fenômeno plural, historicamente e contemporaneamente [...]”. Ou seja, na verdade, o que temos são “diferentes letramentos ao longo do tempo, diferentes letramentos no nosso tempo” (SOARES, 2002, p. 156). Acredita-se, portanto, que o tempo atual tem exigido letramentos nos quais as pessoas possam habitar não só espaços formais como também espaços virtuais, sejam eles de aprendizado ou não.

Nesse cenário, autores como Moreira e Januário (2014) discutem os avanços da tecnologia de informação e comunicação, tendo como foco a *internet*, que tem “estimulado de forma decisiva a aprendizagem, para além das estruturas educativas formais” (MOREIRA; JANUÁRIO, 2014, p. 67). Dessa forma, é de se esperar que possam surgir novas abordagens pedagógicas capazes de abarcar as práticas de ensino e aprendizagem em um cenário de ambientes virtuais e redes. Apesar de a aprendizagem não ser a essência do Facebook, os autores apresentam essa rede social, ressaltando seus diversos recursos com os quais os professores podem interagir e dos quais devem apropriar-se, valendo-se dela como suporte a variadas possibilidades pedagógicas.

Diversos são os movimentos ao redor do mundo que têm despendido esforços para o estabelecimento da “Educação Aberta” (PINHEIRO, 2014, p. 18), em que a fronteira entre o formal e o não formal seria substituída pela aprendizagem contínua³. Mas os esforços para tal conquista dependerão não só de um contexto político/institucional que a favoreça, como também de uma postura docente aberta a romper uma dicotomia que perdura por séculos no meio acadêmico.

Em relação a um tipo de postura docente que vem perdurando ao longo dos anos, Xavier (2002) cita uma pesquisa realizada por Dom Tappscot, no final da década de 1990, a partir da qual o autor conclui que o tipo de professor “sabe-tudo”, aquele que fornece todas as informações aos alunos, está com seus dias contados.

³ A aprendizagem contínua ou *seamless* é uma forma de aprendizagem em que não há interrupções entre os diferentes ambientes – incluindo contextos formais e informais (UNESCO, 2014).

Uma das funções do professor no atual contexto da cibercultura pode ser exigir dos alunos novas práticas e novas competências de leitura. Segundo Eco (1996 *apud* SOARES, 2002, p. 155): “Precisamos de uma nova forma de competência crítica, uma ainda desconhecida arte de seleção e eliminação de informação, em síntese, uma nova sabedoria”⁴.

Continuando meu percurso de formação, quando cheguei a Juiz de Fora, no ano de 1997, já havia ocorrido a seleção do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE). Matriculei-me no curso de Pedagogia como aluna especial de disciplinas da Licenciatura e, em seguida, fui aprovada num processo de seleção para uma bolsa de Aperfeiçoamento do Projeto “Perfil e Desempenho de Professores e Alunos da Rede de Ensino de 1º grau de Juiz de Fora”, realizado pelo Núcleo de Estudos Sociais do Conhecimento e da Educação (NESCE). Vale resgatar que participei da formação inicial desse núcleo, de modo que tal vivência me proporcionou a continuação dos estudos envolvendo as políticas públicas de Educação e, indiretamente, a formação docente. Ressalto que o tipo de programa do qual os sujeitos da minha pesquisa participavam era o Telecurso 2000⁵, da Fundação Roberto Marinho. A atuação no NESCE contribuiu para minha decisão de aprofundar os estudos no âmbito de um movimento surgido em meados da década de 1990, de “revalorização da educação”, procurando identificar os reais interesses dos grupos hegemônicos na definição de políticas educacionais.

Quando ingressei no mestrado, em 1988, o tema do projeto foi “A Revalorização da Educação no contexto da reestruturação produtiva: um estudo de caso sobre a complementação da escolaridade dos trabalhadores da Siderúrgica Belgo Mineira de Juiz de Fora”. Mesmo que a Educação tenha sido um *link* do mestrado para o doutorado, os objetos de análise têm especificidades que os diferenciam. Se, antes, o olhar era para um programa de complementação da escolaridade, atualmente, volto o olhar para os programas de formação continuada dos quais os docentes universitários têm participado junto às suas IES.

⁴ “We need a new form of critical competence, an as yet unknown art of selection and decimation of information, in short, a new wisdom” (tradução minha).

⁵ Esse programa foi representativo no segundo momento da Educação à Distância (EAD), no Brasil, que, segundo Bruno e Lemgruber (2010), nessa época, já começam a ser utilizados a fita de vídeo e áudio, a tv e, também, o telefone; mas, o material continua sendo autoinstrucional.

Durante o mestrado, fui bolsista no Projeto Telecurso 2000, voltado especificamente para os funcionários da Siderúrgica Belgo Mineira. O contato com aqueles trabalhadores, que se tornaram sujeitos da minha pesquisa, foi fundamental para o vínculo de confiança então criado, uma vez que as entrevistas foram realizadas nas suas residências, fora do ambiente escolar e de trabalho. Relevante dizer que a realização dessa pesquisa que realizei no mestrado consolidou meu interesse pela educação à distância, notadamente quando ela é ofertada em prol de algum objetivo, seja ele organizacional ou não.

Da conclusão do mestrado até a entrada no doutorado, passaram-se 15 anos. Durante esse período, estive em sala de aula no ensino superior, trans/formando-me docente, e é o que faço até hoje. Tive, durante esse percurso, a oportunidade de iniciar o projeto de construção de uma faculdade privada, desde o alicerce físico até a estruturação de 11 projetos pedagógicos de cursos superiores. Por outro lado, apesar de a docência, a pesquisa e a extensão terem-se tornado movimentos constituídos que foram fortalecendo-se ao longo dos anos, sentia-me embrutecida pelas práticas, mais administrativas do que pedagógicas. Construir algumas “válvulas de escape” – como cursar disciplinas isoladas na UFMG e na UERJ – não foi o suficiente para cessar a crescente vontade de retornar formalmente a um programa de doutoramento, no qual pudesse buscar, nos estudos e pesquisas, uma melhor compreensão para tantas questões que acompanham o docente preocupado com sua prática profissional.

Diante desse contexto, fui à busca de conhecer outras experiências de formação docente para constituir-me como docente e como formadora de docente. Acredito que todo profissional precisa estar em constante formação, e com o docente não pode ser diferente. Aliás, em se tratando de uma profissão que forma outras profissões, torna-se redundante justificar a importância desse profissional viver um contínuo de desenvolvimento profissional. Se, antes da imersão na cultura digital, esse processo de contínuo de desenvolvimento profissional já se fazia necessário, agora, mais do que nunca, tornou-se questão de sobrevivência.

No meu caso, completei em 2018, 20 anos de trajetória como docente de instituições privadas e confesso que não tem sido fácil. Convive-se todo o tempo com instabilidade profissional: demissões no encerramento de cada semestre; reduções de carga horária, entre outras questões. Essa realidade afeta o clima

organizacional e, conseqüentemente, o bem-estar do docente em seu espaço de trabalho. Atrelado a tudo isso, o trabalho desenvolvido nem sempre é reconhecido, tampouco o comprometimento do docente.

Ressalto que, além desse contexto de trabalho na graduação, vivencio situação semelhante na pós-graduação *lato sensu*. Nesse segmento de ensino, em função da diversidade dos cursos e, conseqüentemente, dos alunos que frequentam as áreas (administração, finanças e saúde, entre outros), foi necessário rever técnicas e estratégias de ensino, de forma a atender adequadamente a um corpo discente muito diversificado e cada vez menos preparado para um curso de pós-graduação. Ainda que sejam cursos *lato sensu*, os alunos apresentam dificuldades para interpretar textos e para apresentar e defender argumentos.

Apesar disso, o módulo de Didática proporcionou-me o resgate de conteúdos ligados à prática docente, aos diversos espaços de aprendizagem, enfim, citando as categorias trabalhadas por Gatti (2009), aos modelos “ensinantes” e “aprendentes”, que têm ajudado aqueles que desejam tornar-se professores. São desafios diários e estimulantes, na medida em que é preciso mostrar a importância da didática em contextos profissionais bastante distintos. Tento obter desses alunos um novo olhar sobre a prática docente, seja ela realizada em espaços presenciais ou não, formais ou não formais, de forma que o resultado dessas vivências tem sido muito satisfatório, com o retorno desses alunos em seus campos de trabalho, utilizando as práticas obtidas nesses módulos. Não raro, recebo relatos de suas vivências como gestores, desenvolvendo ações de formação/capacitação para equipes de trabalhadores dos mais distintos segmentos.

Outra disciplina trabalhada ao longo desses últimos anos é o módulo de metodologia científica. Tem sido outro desafio, tendo em vista que muitos dos cursos, apesar de exigirem trabalho de final com exigências metodológicas, não dão ênfase à pesquisa, ofertando um único módulo para orientar o trabalho final, não sendo suficiente para suprir (tentar) todas as necessidades na a construção do conhecimento científico. Tenho observado algumas alterações em relação ao tipo de trabalho solicitado, entre as quais para o Plano de Negócios e até mesmo para artigos que são frutos de pesquisa de campo e/ou aplicada. Tenho trabalhado com um *mix* de exposição dialogada dos conteúdos e com oficinas visando à apropriação técnicas de pesquisa e de uso de aplicativos para ajudá-los no trabalho final. Para

isso, criei uma atividade denominada “Percurso Narrativo Ilustrado⁶”, de cuja experiência publiquei um capítulo no *e-book*⁷ “Desafios e Estratégias para a Educação à Distância 2”.

Acredito que mesclar aulas expositivas com oficinas práticas e com o uso de aplicativos é uma alternativa viável para qualquer segmento de ensino, mormente em se tratando de uma pós *lato sensu*, em que os efeitos são bastante positivos. Em relação ao uso de aplicativos, destaco a computação em nuvem, cujos benefícios para o uso de programas e aplicativos dispensam instalação e atualizações, bastando um computador pelo qual podemos ter acesso a uma infinidade de recursos. A computação em nuvem, do inglês *Cloud Computing*, refere-se ao uso de computadores conectados com a *internet*, o que possibilita o uso de várias ferramentas *online* e gratuitas, entre as quais os aplicativos Google (*Google* mapas, *Google drive*, *Google* fotos, etc.) e programas de apresentação, como o *Prezi*.

Apesar de ser um serviço atrativo, a computação em nuvem, por usar a *internet* em seu processo de salvamento de arquivos, entre outras atividades, ainda encontra um expressivo número de profissionais resistentes à sua qualidade. Com efeito, na área de Educação, ele ainda se encontra tímido, a despeito de compreendermos que tal serviço possibilitou ampliar consideravelmente as atividades planejadas para os alunos da pós.

Por fim, consideramos que o relacionamento professor-aluno deve-se enquadrar em uma lógica de rede e, como tal, todos são criadores e colaboradores no processo de ensino e aprendizagem. Relacionando-se dentro de uma sala, ou fora dela, tanto os alunos quanto os professores formam o que Bruno (2010) destaca como redes rizomáticas, nas quais nada é fixo, havendo múltiplas possibilidades que podem modificar-se constantemente.

Daí vieram questionamentos: como meus colegas docentes de outras IES estariam vivenciando (de forma melhor ou pior?) situações semelhantes? Há alguma

⁶ Essa atividade consiste numa produção escrita (narrativa), utilizando técnicas de pesquisas além de material audiovisual, de forma que o “ilustrado” pode ser com fotos, vídeos e/ou sons. O percurso diz respeito a um trajeto que o aluno vivencia cotidianamente e, ao escolhê-lo identificá-lo, deverá definir o tema. Por exemplo: um aluno resolveu fotografar todos os restaurantes existentes no percurso de sua casa até o trabalho; para isso, identificou o tipo de alimentação servida, entrevistou os proprietários e ainda apresentou dados sobre os motivos pelos quais as pessoas estão optando por alimentos mais saudáveis e preferindo-os a outros considerados não saudáveis.

⁷ Disponível em: <<http://www.atenaeditora.com.br/wp-content/uploads/2018/06/E-book-EAD2-1.pdf>>. Acesso em: 25 set. 2018.

legislação brasileira atenta à questão da formação do docente do ensino superior? Partindo desses questionamentos e diante de todo o exposto vivenciado, a ideia desta tese começou a ser delineada.

Parto, portanto, de um recorte temporal designado a partir de 2012, com a Lei n. 12.772, em seu inciso V, do Art. 24, segundo a qual o docente em estágio probatório em instituição pública federal deve participar do Programa de Recepção de Docentes instituído pelas Instituições. Compreendendo que tal legislação pode vir a criar oportunidade para o desenvolvimento de ações formativas para as docências no Ensino Superior no interior das instituições públicas federais e que tal medida representa um avanço para os processos de ensino e de aprendizagem nesse segmento, esta investigação buscará dados acerca de tais processos implicados nas ações formativas.

Faz-se necessário situar quem é o sujeito a quem me refiro. Quem é o docente universitário contemporâneo? Quem é essa pessoa que passa a ser professor e que, em grande parte, antes de sê-lo, poderia atuar como profissional liberal, exercendo profissões tais como advogado, dentista ou médico, entre tantas outras? Vale ressaltar que não pretendo levantar um perfil socioeconômico e cultural desses indivíduos.

No caso específico do Ensino Superior, o docente universitário se constituiu, historicamente, tendo por base a profissão paralela que exercia no mundo do trabalho. Durante muito tempo, principalmente, no surgimento das IES no Brasil, vigorou uma premissa de que “quem sabe fazer, sabe ensinar”, e isso sustentou a lógica do recrutamento. Para Nóvoa (2016), essa premissa tem origem na célebre frase de um escritor inglês, Bernad Shaw: “quem sabe, faz, quem não sabe, ensina”. Faz-se necessário superar essa visão reducionista

[...] de que basta, para se ser professor, o conhecimento da área específica a que cada docente se encontra vinculado. Isto é, é este reconhecimento de que existe um saber específico para o exercício da docência que contraria a visão de que quem sabe, automaticamente sabe ensinar e também a de que só quem sabe investigar, pode realmente ensinar (BOURDONCLE; LESSARD, 2002, *apud* LEITE; RAMOS, 2012, p. 15).

Se refletirmos sobre o magistério na era da Cibercultura, passamos a concordar com Rocha e Aguiar (2012, p. 3), para os quais ter domínio sobre os conteúdos disciplinares não nos garante, hoje, a prática docente necessária à construção do conhecimento. Esta é uma questão histórica que, por muito tempo, vigorou: a atividade docente foi pautada pela transmissão de conhecimentos prontos, acabados e inquestionáveis. Essa concepção do papel do professor e do que seja o trabalho pedagógico encontra-se hoje abalada pelo leque de possibilidades e oportunidades de aprendizagem, de produção e difusão de novos conhecimentos trazidos pelas novas tecnologias digitais (NTDs), as quais serão abordadas em outro momento.

A questão que permeia este estudo é entender que, ao se tornar um “profissional docente” ou um “trabalhador docente”, uma série de exigências começam a fazer parte das rotinas cotidianas e das atividades desse sujeito. Em sua dissertação sobre a identidade que constitui o docente, Souza (2012) constata que não existe uma só identidade: como suas práticas são contínuas, eles vão constituindo-se na medida em que as executa. Por isso, a identidade varia de indivíduo para indivíduo.

Estudos no âmbito da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), da União Europeia e em vários países anglo-saxônicos, apontaram a educação como um bem fundamental das sociedades contemporâneas e os professores como profissionais dedicados. Apesar desses resultados, o pesquisador português Monteiro (2009, p. 4 *apud* MORGADO, 2011, p. 795) avalia que “a profissão docente está em declínio, tanto por se ter tornado numa profissão mais complexa e exigente, como por ser exercida em condições que não ajudam”.

É fato que o docente universitário precisará “reeducar-se”. Esse ato deverá estar respaldado no que propõe Nunes (2008, p. 97): “significa calar em nós os discursos que nos estreitam e nos controlam e simplesmente escutar a nós mesmos”. Perceber o que se impõe sobre nós e o que nos afeta e, dessa forma, buscar uma identidade permeada por uma profissão que cada dia se torna mais complexa.

Ao tentar compreender a composição dos indicadores, busco desvendar tal polissemia com o olhar no Ensino Superior e percebo que o tratamento dado pelos pesquisadores aos indicadores pode suscitar estudos a partir de diversas

perspectivas epistemológicas. Por isso, preciso esclarecer que não focarei apenas uma perspectiva. Optei pela terminologia “docente”, em vez de “professor”, tendo em vista a questão norteadora da pesquisa, que nos conduz a um tipo de sujeito que não necessariamente cursou, no decorrer da sua formação universitária, uma licenciatura, não tendo sido, portanto, habilitado para ser professor. No entanto, ao cursar um curso *strictu sensu* e obter o título de mestre ou doutor, pela legislação brasileira – Lei 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação – todos são habilitados para lecionar em IES.

Partindo da premissa de que grande parte dos aprovados em concursos inicia sua carreira profissional lecionando em turmas de jovens e/ou adultos já imbricados em uma sociedade mediada pelas mídias digitais, indaga-se: esses docentes questionam-se sobre “o que significa ensinar e aprender”?⁸.

Kohan (2005) levanta diversas questões no seu texto sobre Rancière⁹. Vale a lembrança de que ele e Jorge Larrosa fizeram a apresentação da Coleção “Educação: experiência e Sentido”, a qual, entre outros textos, traz a obra de Rancière. Segundo os autores, “a experiência, e não a verdade, é o que dá sentido a escritura”. Da mesma forma, é a experiência que dá sentido à educação. Buscar o significado do ato de ensinar não requer, necessariamente, obter a resposta. A intenção é que esse pensamento possa transcender a lógica cartesiana que tem preponderado nos modelos de “ensinagem”¹⁰, priorizando a “Lógica da explicação”. Como Kohan, propomos: vamos “pensar” sobre o ato?

Rancière (2002, p. 17) chama de “ordem explicadora”, e Kohan (2005, p. 188), de “crítica da razão explicadora”. Por que alguém não seria capaz de entender diretamente um texto, e sim uma explicação desse mesmo texto? – pergunta Kohan (2005, p. 189). Sem dúvida, nossa vivência nos faz acreditar que esse pressuposto tem preponderado em grande parte dos cursos e dos programas da educação

⁸ Essa questão é levantada no início do terceiro capítulo, intitulado “Infância de um ensinar e aprender”, de Walter Kohan (2005, p. 181).

⁹ RANCIERE, Jacques. **O mestre ignorante**: cinco lições sobre a emancipação intelectual. Tradução Lilian do Valle. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

¹⁰ A expressão “ensinagem” foi inicialmente explicitada no texto de Anastasiou, resultante da pesquisa de doutorado: **Metodologia do Ensino Superior**: da prática docente a uma possível teoria pedagógica (1998, p. 193-201). O termo é adotado para significar uma situação de ensino da qual necessariamente decorra a aprendizagem, sendo a parceria entre professor e alunos condição fundamental para o enfrentamento do conhecimento, necessário à formação do aluno durante a graduação.

brasileira. Caberá, na pesquisa em questão, tentar entender se tal lógica também predomina nos cursos de formação ofertados aos docentes pelas IES: prepondera nesses cursos a figura do “explicador”? Tais docentes, após a formação, realizam suas práticas pedagógicas priorizando a ação como explicadores? Pode ser que a ida a campo forneça respostas. Partindo da concepção discutida por Kohan (2005) para quem “explicar algo a alguém é dizer-lhe que não pode entendê-lo por si mesmo, é paralisar seu pensamento, dinamizar a confiança em sua própria capacidade intelectual”, estamos condicionados a um embrutecimento que nos enrijece e não nos faz ver a inteligência do outro, como o próprio autor enfatiza: “Não é a falta de inteligência dos outros que os embrutecem, senão nossa crença na incapacidade de sua inteligência” (KOHAN, 2005, p. 199).

A questão maior proposta por Jacotot¹¹, e apresentada por Ranciere e Kohan, é a necessidade da emancipação intelectual. Como a liberdade, ela “é algo que não se dá, senão que se toma”. Isso faz com que o sujeito conquiste seu espaço, pronuncie-se e posicione-se diante dos fatos. Trata-se de “um princípio que pode permitir-nos pôr em questão nossa prática, o sentido de nossos ensinamentos e aprendizagens” (p. 204). Sendo assim, para que ocorra a emancipação, “é preciso que sejamos, nós mesmos, emancipados” (RANCIÈRE, 2002, p. 27), e um dos princípios que se faz para tal é o rompimento com a lógica do sistema explicador. Por isso, nossa prática de fato só será emancipada se, antes, nossas ações individuais também o forem.

Por outro lado, pode ser que o objeto investigado (os cursos de formação) não seja suficiente para dar conta de um processo complexo, que é a constituição do docente visando à sua emancipação. Isso porque, ao buscar a hermenêutica de Ricoeur, apresentada por Rocha (2012, p. 208), “qualquer princípio só adquire sentido no seu embate no mundo”. Há, portanto de se supor que o sujeito docente se constitua e se forme na relação com o outro – no caso específico, os demais professores. Há de supor ainda que os cursos de formação sejam uma ponte para a

¹¹ Vale explicar que Jacotot foi o personagem principal do livro *O mestre ignorante*, de Rancière. Ele foi um professor que, no século das luzes, 1818. Confrontado diante de um desafio – dar aula de um idioma que ele próprio desconhecia – resolveu romper com todos os pressupostos existentes sobre as condições básicas do ensinar, transformou radicalmente suas ideias e sua prática, oferecendo uma resposta à altura desse desafio: a igualdade como princípio, a emancipação como método.

constituição dessas relações, acreditando que “não há nada mais essencialmente educacional do que a exigência de interação com o outro” (ROCHA, 2012, p. 208).

Em se tratando de processos formativos, as Instituições podem realizá-los tanto de forma contínua quanto ao longo dos três anos¹² do período probatório. Espera-se que, nesses espaços de formação, a relação ensino-aprendizagem possa alargar, no outro, possibilidades de saberes. Isso porque acreditamos na lógica de Ricouer apresentada por Rocha (2012, p. 209), para quem “ensinar não é transmitir saberes”. Não é linear ou pragmática, a relação envolve igualmente o querer do outro, o estar aberto para “ouvir” e transcender: “Abrir à escuta significa submeter os preestabelecidos à condição de fazer sentido a quem se dirige” (ROCHA, 2012, p. 212). Tal escuta pode relacionar-se ao termo proposto por Nunes (2008, p. 97), que é a “atenção sustentada”: “nossa mente se transforma em foco que conecta outros focos dentro de nós mesmos, ao nível do sentimento, da intuição, da sensação, dos níveis fisiológicos de funcionamento do próprio corpo”. Esse exercício pode tanto ajudar-nos a perceber, como educadores, novas práticas pedagógicas, quanto, identificar as concepções de formação referentes ao desenvolvimento profissional dos docentes.

Os processos formativos podem ocorrer tanto por iniciativa do próprio docente que, independentemente da IES, busca manter-se em constante atualização, quanto por meio de iniciativas das próprias IES, sendo esse o foco a que este trabalho buscou pesquisar. Segundo Cunha (2014, p. 35), muitos gestores de IES entendem que o “desenvolvimento profissional ainda é responsabilidade individual do professor, que deve responder pela qualidade do seu trabalho”. As experiências relatadas na pesquisa de campo irão confrontar esse pensamento que, provavelmente, poderá ser contrário às ações observadas nas IES pesquisadas.

Outro aspecto, proposto por Rocha (2012), é o de pensar o currículo à luz da hermenêutica de Ricouer, destacando que se faz necessário obter uma

dimensão do vivido para dar sentido aos conteúdos estudados [...] sentido de alguma coisa para a hermenêutica é sempre apropriação de sentido. Isso quer dizer que o sentido tem um duplo aspecto: ele é

¹² Na UFJF, a Coordenação de Inovação Acadêmica e Pedagógica (CIAPES) desenvolveu as ações formativas ao longo dos três anos de período probatório, quando era preciso que o docente cumprisse uma carga horária. No entanto, em outras Universidades, tanto o tempo quanto a carga horária podem variar.

atribuição dada, mas é também orientação de si próprio (ROCHA, 2012, p. 213).

Vale ressaltar que, no caso específico da UFJF, o programa observado, cujo relatório¹³ divulgado se refere ao período 2011/2014, foi uma iniciativa da Pró-Reitoria de Graduação e ofertado aos docentes, além do Curso sobre Docência no Ensino Superior e diversas outras opções de cursos. Quando foi criada a Coordenação de Inovação Acadêmica e Pedagógica (CIAPES), a Professora Adriana Bruno, Faculdade de Educação e que foi convidada para ser gestora do setor, contou com o apoio de professores não só da Faculdade de Educação, mas também de outros cursos da UFJF. A equipe inicial, além de elaborar, produzir o curso sobre docência, convidou outros professores da Universidade para propor e ofertar os cursos que iriam constar no leque de opções da CIAPES. A ideia era que o docente, ao escolher os cursos, criasse seu percurso formativo. Tendo em vista a inexistência de hierarquia entre os cursos, caberia ao professor fazer a sua sequência/escolha desejada. Vale observar que, apesar de as ofertas terem sido destinadas aos docentes em período probatório, os cursos eram abertos a todos os demais docentes. No período em questão, o programa oferecia, semestralmente, diversas possibilidades para que o professor construísse seu currículo, a ser percorrido ao longo da sua formação, conforme proposto por Rocha (2012) no fragmento supracitado. Esperava-se que, dessa forma, quando o docente fizesse suas escolhas, a partir de um leque de opções e sem ser obrigado a seguir uma sequência de cursos, poderia assumir um comprometimento maior e, quiçá, engajar-se mais na apropriação dos conteúdos que seriam trabalhados.

Essa experiência foi uma das motivadoras desta pesquisa: se a UFJF estava desenvolvendo um programa formativo para os seus docentes, o que estariam fazendo as demais IES e de que forma? As IES que faziam as ações de formação já as faziam antes da Lei 12.772 de 2012? Esses questionamentos tiveram o seguinte desdobramento: entender como é acolhido o docente que, sendo oriundo de profissões diversas, é aprovado em concurso, chega às Universidades e passa a assumir o cargo de professor universitário. **Assim, a questão desta pesquisa foi descobrir:** Como as Instituições de Ensino Superior (IES), especificamente as

¹³ O relatório está disponível na íntegra pelo site: <http://www.ufjf.br/ciapes-prograd/files/2014/04/Relato%CC%81rio_final_CIAPES_versao-final.pdf>. Acesso em: 25 set. 2018.

Universidades Públicas Federais Brasileiras, estão desenvolvendo ações institucionais voltadas para a formação dos docentes, e de que forma a cultura digital está integrada a estes processos formativos? Na sequência, apresento os objetivos desta pesquisa:

a) Objetivo Geral:

Mapear, junto a todas as Universidades federais brasileiras, a existência de programas institucionais para a formação docente por elas promovidos, a fim de compreender seus processos e ações formativas e em que medida fazem uso das TIC, como interface pedagógica.

b) Objetivos Específicos:

- Verificar, por meio do mapeamento, o número de IES que já realizavam as ações de formação e de capacitação dos docentes, no período compreendido entre 2012 e 2016¹⁴;
- Realizar uma análise mais detalhada dos projetos institucionais voltados à introdução e inclusão das TICs, com interface pedagógica;
- Identificar a percepção do gestor¹⁵ em relação aos processos formativos desenvolvidos na Universidade;
- Realizar uma análise crítica dos projetos institucionais voltados à introdução e difusão do uso das TIC como interface pedagógica.

Para encontrar pistas sobre essa questão e seus objetivos, fui a campo, em busca dos dados, mesmo sem ter clareza sobre a forma como iria interpretá-los. Deixei que o campo falasse por si só, que as análises e comparações surgissem do

¹⁴ A escolha desse período se deve ao fato de que, a partir da Lei de 2012, sobre Plano de Carreira e Cargos, foram incluídas ações de acolhimento para os docentes. Já o recorte final, 2016, refere-se ao ano de ida a campo.

¹⁵ Optei em utilizar “gestor” para a pessoa que é responsável, na Universidade, por toda a estrutura dos programas e/ou ações que são realizadas. Esse sujeito tanto pode vir a ser um professor ou um técnico administrativo – TAE em educação.

próprio *locus* da pesquisa. Embora tenha encontrado na fenomenologia uma inspiração e uma forma de tentar extrair significados dos resultados encontrados, sinto a necessidade de dizer que não consigo rotular se este estudo encontra-se em uma perspectiva mais estrutural, hermenêutica e/ou das percepções. Se há liberdade autoral, posso apresentá-lo, portanto, como híbrido.

De acordo com Garnica (1997), em meio às divergências entre os fenomenólogos, alguns pontos são comuns, havendo, entretanto, especificidades entre eles. Embora muitos dos autores clássicos tenham-se embasado em Husserl, existem outras correntes, como a heideggeriana (seguidores de Heidegger), a de Ricoeur e a linha pontiana (seguidores de Merleau-Ponty). Mesmo tendo lido sobre cada um desses ilustres defensores dessa abordagem metodológica, não foi possível autodeclarar-me seguidora de um ou outro fenomenólogo.

Dito isso, apresento a estrutura da tese.

No primeiro capítulo, apresento o levantamento bibliográfico através de uma revisão da literatura, na qual, além dos achados encontrados sobre formação docente, foi produzido um diálogo, contextualizando a questão e os objetivos através de um referencial teórico-metodológico fundamentado nos autores Zabalza (2004, 2005), Masetto (2015), Novoa (1995, 1999, 2016) e Pimenta e Anastasiou (2010). Ainda neste capítulo, realizei, à luz de teóricos Chauí (2001, 2003), Cunha (2000), Fávero (2006), entre outros, um aprofundamento, cujo foco relaciona-se desde ao surgimento das Universidades brasileiras até a forma como trataram a formação do docente universitário.

Assim, além de utilizar autores clássicos que abordam seja formação docente, seja a relação das Universidades com essa formação, busquei em recentes teses e dissertações compreender esta temática. Entre algumas, cito apenas as pesquisas realizadas por Bazzo (2007), Pachane (2003), Vasconcelos (2011) e Souza (2012), as quais, além da relevância do trabalho, apresentam recortes que dialogam com os mesmos autores do meu referencial teórico, sendo essa convergência fundamental na escolha dos referidos trabalhos.

No segundo capítulo, trabalho a questão da cultura digital na formação e na prática no ensino superior: com o objetivo de mostrar de que forma a tecnologia se fazia presente nas ações e práticas pedagógicas, tive como foco abordar como era percebida a cultura digital, nas ações de formação desenvolvidas pelas IES. Para

construção deste capítulo, cito alguns dos autores consultados: Santaella (2003, 2004), Lemos (2009), Lévy (2009), entre outros, que me auxiliaram a pensar como a cultura digital tem sido incorporada no cotidiano das pessoas e, conseqüentemente, nos espaços das Universidades Públicas Federais.

No terceiro capítulo, apresento a entrada no campo de pesquisa. Vale ressaltar que esta parte foi retratada em três momentos distintos e por meio de dois instrumentos de pesquisa: questionário e entrevistas. No primeiro momento, apresento o resultado da aplicação dos questionários, realizados em 2016, quando foi possível trazer um mapeamento de todas as IES contatadas para a pesquisa. No segundo momento, apresento as entrevistas realizadas com o recorte das IES que já haviam respondido ao questionário e se dispuseram a participar de um novo momento, realizado em 2017 e início de 2018. Por fim, no último momento, apresento o resultado das entrevistas aplicadas para as IES que já haviam participado de um projeto piloto em 2014 e, quatro anos após, em 2018, quando participaram deste novo momento.

Por fim, faço algumas considerações, com o intuito não de fechar, mas de apontar indagações feitas a partir dos estudos realizados até o momento, além das limitações já percebidas com a pesquisa de campo.

1 AS IES, O DOCENTE UNIVERSITÁRIO E AS FORMAÇÕES EM EXERCÍCIO

Para a presente pesquisa, foi realizado um levantamento bibliográfico que teve por objetivo mapear produções científicas cuja temática retratasse experiências e/ou ações institucionais de formação pedagógica para o docente ingressante nas Universidades Públicas. Esse mapeamento foi realizado no ano de 2015 e situa o primeiro momento da pesquisa exploratória, visando à aproximação dos temas norteadores desta tese. Em complemento, destaco que, a partir da Lei 12.772 de 28/12/12, as Instituições de Ensino Superior (IES) precisam incluir, durante o período probatório do docente, programas para recepção dos mesmos. Vale ressaltar, também, que a Lei supracitada abre possibilidade para que esses programas possam compreender o caráter pedagógico, oferecendo uma formação voltada a atender às demandas que possam surgir no cotidiano da sala de aula.

Concomitante à discussão dos primeiros achados, busco traçar um diálogo entre alguns teóricos, como Nóvoa (1995; 1999; 2016), Zabalza (2004; 2005), Pimenta e Anastasiou (2010) e Masetto (2015), que ajudam a compreender a temática sobre formação docente. Outro ponto relevante na escolha de tais autores foi o fato de que são encontrados em muitos trabalhos, sendo, portanto, uma forma de aferir sua confiabilidade, na medida em que são referenciados na literatura disponível. Com efeito, a título de exemplo, dos 16 artigos lidos, Shulman foi citado em três, Tardif em quatro, Nóvoa em três.

A tarefa, nada fácil, de adentrar na busca por conhecer os trabalhos e as pesquisas já desenvolvidas, cuja temática se aproximasse desta tese, é um caminho complexo, com percursos e encaixos que podem oferecer múltiplas possibilidades, como é sabido por todos que o percorrem. Esse percurso requer do pesquisador a astúcia para selecionar as bases e, conseqüentemente, a busca da forma como será feito o levantamento, se por palavras-chave, por descritores¹⁶ ou ainda por categorias ou indicadores para, em seguida, definir quais dos achados serão utilizados, e em qual período histórico serão retratados.

¹⁶ Lembrando que uma palavra-chave não obedece a nenhuma estrutura; elas são aleatórias e retiradas de textos de linguagem livre. Mas, para que ela se torne um descritor, precisa passar por um rígido controle de sinônimos, significado e importância de determinado assunto. Além disso, os descritores são utilizados no momento da indexação.

Optou-se, nesta investigação, por um mapeamento por indicadores, que foram criados antes de iniciar a referida pesquisa, elencados e relacionados tanto à questão desta tese, quanto aos objetivos propostos. Além disso, o objeto passa pelo entendimento de tais indicadores selecionados, a saber: a formação; o docente; o ensino superior. Buscando a compreensão individual e a conjunta dos três, tentarei trazer os teóricos para auxiliar-me a compreendê-las, contextualizá-las e situá-las à luz desta pesquisa bibliográfica. Por outro lado, cada indicador, ao ser buscado nas bases de consulta, apresenta diversas possibilidades, motivo pelo qual precisei criar alguns filtros de corte. Por exemplo, utilizei as palavras entre aspas visando a uma maior precisão nos resultados da pesquisa.

Sobre “formação”, o recorte foi para as formações em exercício. Focando aspectos pedagógicos, no período de 2009 a 2014, busquei conhecer nas bases consultadas o que tem sido ofertado pelas IES aos professores, principalmente os ingressantes.

No indicador “docente”, foi feito um recorte nas produções afeitas ao docente que atua no ensino superior, por ser esse o foco desta pesquisa. Excluí trabalhos que discutem o docente em outros segmentos de ensino e só incluí o “ensino superior” como lócus de atuação e de formação dos sujeitos docentes. Como busquei compreender a forma pela qual as instituições promovem formações pedagógicas para os profissionais docentes selecionados em concursos, excluí trabalhos que não estivessem relacionados diretamente às instituições públicas. Vale ressaltar que foram incluídas pesquisas desenvolvidas por instituições fora do Brasil, também públicas. A exclusão dos trabalhos envolvendo centros universitários, instituições estaduais e/ou particulares deve-se ao fato de elas não fazerem parte do foco desta pesquisa.

O caminho percorrido, em termos das bases para consulta no Brasil, é quase sempre o mesmo. Comecei pelo banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e, em uma “busca avançada”¹⁷, por palavras-chave “formação docente universitária”, encontrei 149 trabalhos. Ao filtrar “Docência universitária”, esse número caiu para 65 e, após a leitura dos respectivos resumos, selecionei 16 trabalhos. No entanto, após uma

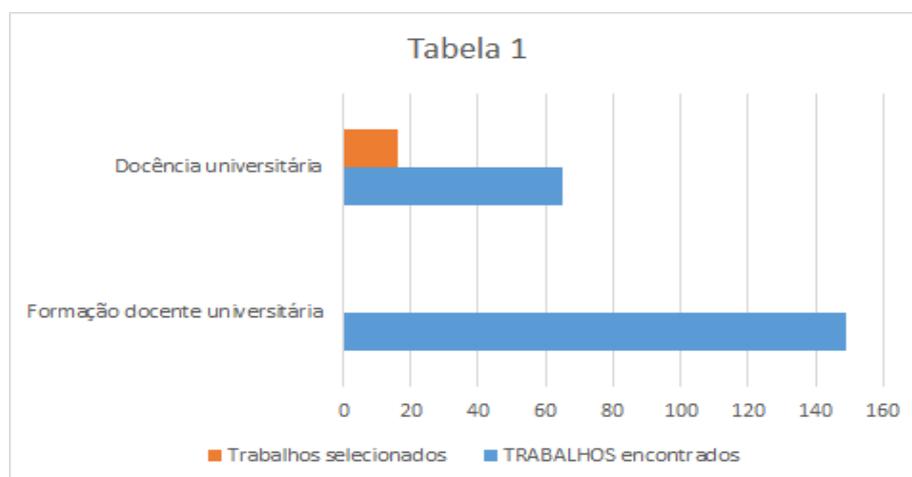
¹⁷ A busca avançada é um dos campos que o sistema oferece para consulta, sendo necessário apenas oferecer as palavras-chave.

segunda leitura dos resumos, eliminei três trabalhos¹⁸. Fiz a leitura de 17 trabalhos, pois, além desses 13 encontrados, já constavam quatro outros trabalhos selecionados no grupo de pesquisa de que participo. Somaram-se, portanto, nove dissertações e oito teses (Gráfico 1).

Vale ressaltar que mais de 70% dos trabalhos foram excluídos por tratar da temática sobre formação direcionada para cursos específicos, como Direito, Engenharia e Saúde, entre outros, somando-se ao fato de nenhum deles ter o caráter institucional. A busca para encontrar os trabalhos selecionados, na íntegra, foi feita no início, através de *e-mails* enviados aos autores, ao longo de três semanas. Na primeira, obtive retorno de três, com os respectivos trabalhos anexados; na segunda semana, apenas um retornou. Por fim, na terceira, não houve retorno. Em seguida, parti para a busca diretamente nos repositórios das IES, finalizando com a captura de mais cinco trabalhos, totalizando, portanto, nove produções.

O interessante desse levantamento foi perceber que, dos 17 trabalhos selecionados, apenas quatro se aproximaram da temática em questão. Isso confirmou minha hipótese da pouca produção acadêmica com olhar voltado ao docente universitário e à forma como se dão os processos formativos que o constituíram. Desse levantamento, um trabalho é a tese da professora Maria de Lourdes Coelho, defendida em 2012, na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), que destaca o Programa GIZ. Além dessa tese, três dissertações defendidas em 2011: a de Claudete de Freitas da Silva, da Universidade Federal de Viçosa (UFV), que destacou três IES mineiras e voltou suas ações para os saberes que os docentes universitários vêm elaborando nas suas formações; a de Joamar Nazareth, da Universidade de Uberaba, que mapeou o período de 2005 a 2009, identificando as ações exitosas realizadas por algumas IES sobre o conhecimento pedagógico necessário ao docente; por fim, a de Vanessa Vasconcelos, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), buscou compreender e analisar a trajetória de professores que participaram do Programa CICLUS, da referida IES, fundamental para criar novos sentidos para a atuação na docência universitária.

¹⁸ Eis os motivos que me fizeram eliminar: tratavam das mídias utilizadas nas práticas pedagógicas; tinham o foco na avaliação como instrumento transformador da prática docente; por último, discutiam a formação docente em espaço de privação de liberdade.

Gráfico 1 – Resultado da busca na base CAPES, 2009-2014.

Fonte: Elaborado pela autora.

Vale ressaltar que esse levantamento foi realizado no ano de 2015.

Em relação aos periódicos científicos, ao invés de consultar a Base de Periódicos do *Scientific Eletronic Library* (SciELO), que dispõe de todos os periódicos indexados e qualificados pela CAPES, busquei, nessa base, os periódicos classificados como A1 – base 2014¹⁹. O motivo relaciona-se aos mesmos critérios estabelecidos pelas áreas que avaliam os periódicos²⁰, entre os quais elevado fator de impacto em portais e bases de dados reconhecidos mundialmente; número de artigos publicados por triênio; periodicidade; acessibilidade; publicação de artigos de autores de instituições diferentes daquela que edita o periódico.

Das 48 revistas encontradas, nesse estrato A1, selecionei 11. Nestas, em 20 artigos, utilizei as mesmas palavras-chave: formação docente, docente universitário e programa de formação docente. Além dessas, selecionei duas outras: a Revista Portuguesa da Educação, na qual encontrei mais um artigo, e a Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores – RBFP –, da qual selecionei mais quatro

¹⁹A Plataforma WEBQUALIS (<http://qualis.capes.gov.br>) é um sistema de classificação de periódicos nacionais e internacionais, em que constam as publicações que representam a produção intelectual dos programas de pós-graduação brasileiros de todas as áreas do conhecimento. Os periódicos precisam atender a uma série de exigências, sendo o maior estrato o A1. As publicações são avaliadas a cada dois anos, e a relação das revistas pode sofrer alteração, conforme o grau de descumprimento das exigências da CAPES. Por isso, as revistas que selecionei fazem parte dessa última avaliação da Capes realizada em 2014.

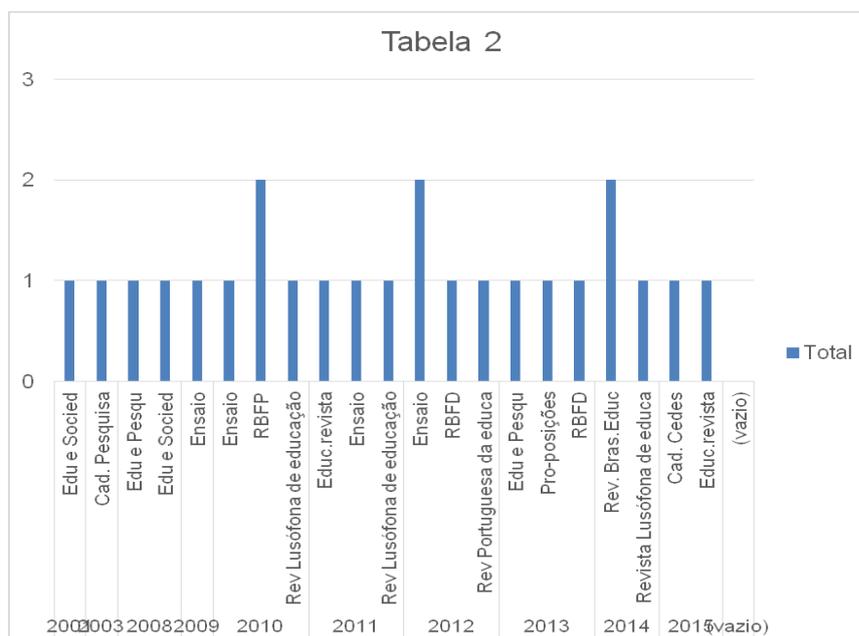
²⁰ Disponível em: <<http://www.seabd.bco.ufscar.br/arquivos/imagens/bdltcs/assinaturas-capes/webqualis-sistema-de-classificacao-de-periodicos>>. Acesso em: 17 set. 2018.

artigos. As revistas foram escolhidas devido à sua proximidade com a temática. Assim, até o momento, foi possível ler todos os 25 artigos selecionados, apesar de nem todos terem sido citados.

Vale ressaltar que, entre os artigos selecionados, ainda que não intencionalmente, encontrei trabalhos que remetem a experiências da formação do docente universitário nos seguintes países: Portugal (referente às Universidades de Lisboa, do Porto e do Minho); Argentina, Barcelona e uma experiência norte-americana. Ressalto, por fim, que, dos 11 artigos lidos, quatro remetem a experiências fora do Brasil, ou seja, 36% do material encontrado diz respeito a essas vivências.

O gráfico registra os achados por periódicos selecionados e por ano de publicação, sendo possível também constatar a média de apenas um artigo por periódico.

Gráfico 2 – Soma dos artigos por periódico e ano.

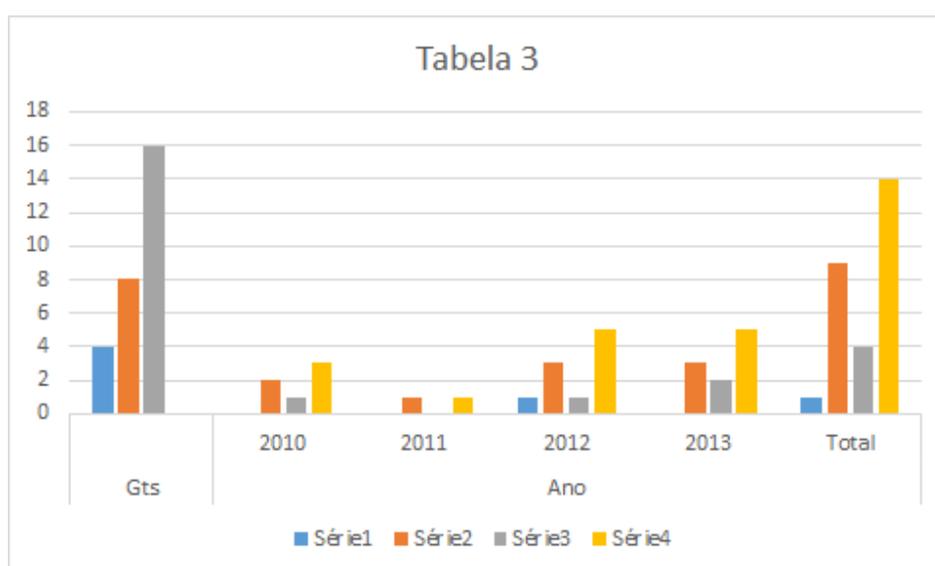


Fonte: Elaborado pela autora.

Além dessas publicações indexadas, selecionei artigos resultantes de dois eventos nacionais, cujo peso, além de relevante, é significativo na área educacional: Associação Nacional de Pós-graduação em Educação – ANPED; Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino – ENDIPE. Da ANPED, conforme Gráfico 3,

selecionei 14 artigos do período de 2011 a 2013, os quais foram publicados em três Grupos de Trabalhos: o de número 4 – Didática; o de número 8 – Formação de Professores; o de número 16 – Educação e Comunicação. Vale destacar que, nesses três anos de publicações, especificamente no GT8, 83 trabalhos foram publicados e somente nove destacaram a figura do professor/docente do/no ensino superior, o que representa menos de 11% do total das publicações. Esse dado só confirma a hipótese de que ainda se faz necessário voltar o olhar para o docente universitário. Do segundo evento – o ENDIPE – havia selecionado apenas o livro de n. 3, XV, realizado em 2010. No entanto, após a primeira qualificação, realizada em novembro de 2016, por sugestões da Prof.^a Cris D’Villa, foi possível acrescentar dados referentes aos anos de 2012, 2014 e 2016.

Gráfico 3 – Resultado da Busca nos GTs da ANPED, 2010-2013.



Fonte: Elaborado pela autora.

Em relação ao período das publicações, resgatei os achados dos últimos cinco anos (2010-2014), salvo alguns poucos de anos anteriores, além de outros já do ano de 2015. Isso porque o primeiro levantamento foi realizado em 2015, por cursar a disciplina Seminário de Pesquisa, o que justifica o recorte temporal dos cinco anos. No entanto, após a primeira qualificação, novas leituras foram acrescentadas por sugestões dos membros da banca (Quadro 1), sendo todas acolhidas e acrescentadas ao texto.

É importante ressaltar que, no decorrer da escrita, surgem novas publicações de artigos e livros que são somados ao texto e não estavam presentes no período do mapeamento. Além disso, há os eventos dos quais participamos e somos apresentados com as falas dos palestrantes parte do nosso referencial, como ocorreu no ENDIPE, em setembro de 2018 (vide imagens, Apêndice 8).

Quadro 1 – Sugestões de leituras pelos membros na primeira qualificação.

| Membros | Sugestão de artigo | Sugestão de dissertações/teses | Sugestões de livros |
|---------------------|---|--|---|
| D'ÁVILA, Cristina | 03: Revista: Teias, 2012; Linhas Críticas, 2015; Entreideias, 2014. | | 02 de Ilma Passos Veiga: 2012: didática e docência na educação superior e 2013: Profissão docente na educação superior. |
| RAMOS, Katia | 02: Anais da 28ª Anped, 2005; BORDAS, Méron e CUNHA, Maria Isabel. | 03 dissertações: 2012, NOVELLI, Adriana; 2013, SOUSA, Gabrielle Barbosa de; 2014, SILVA, Kaline Valéria Pereira. | 04: Veiga, 2012: Universidade e desenvolvimento profissional docente; SALES; LIMA; CAVALCANTE (orgs.) de 2015: didática e prática de ensino na relação com a formação docente; OLIVEIRA, 2003: enciclopédia de pedagogia universitária; TARDIF; LESSARD, de 2015: o trabalho docente como elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. |
| CARNEIRO, Reginaldo | 05: 3 da Revista RBEP de 2006. 1 de 2004 - Revista Centro d educação 1 da Revista Iberoamericana de educación de 1999 | | 01: O mesmo do Tardif |
| CAON, Cassiano | | | 01 Milton Santos, 2012 |

Fonte: Elaborado pela autora.

Esse levantamento nas bases selecionadas confirmou uma suposição sobre a baixa quantidade de produção no Brasil quando o recorte volta-se para a formação do docente universitário. Verifiquei que, nos periódicos selecionados, dos 22 artigos lidos referentes ao primeiro mapeamento, a maioria, 64%, discute a formação do docente/professor, seja de forma geral e/ou referindo-se ao profissional que atua na educação básica; apenas 36% dos artigos encontrados discutem o docente atuante no segmento de ensino superior. Esse fato indica, além da carência de produção, a real necessidade de mais estudos e pesquisas com o olhar voltado ao docente que

atua em IES. Além disso, pouco se evidencia a respeito de suas práticas ou de sua imersão na cultura digital.

Vale ressaltar que, apesar de não ser objetivo central desse levantamento, ao mapear experiências fora do Brasil envolvendo a formação/atuação do docente universitário, dos oito artigos lidos, três, o que corresponde quase a metade, versam sobre experiências desses docentes em diversos países, como Espanha, Argentina e Portugal.

Mapeando a produção realizada entre Portugal e Brasil, a pesquisa realizada por Xavier (2014) constatou que a maioria dos artigos volta-se “para o tema da profissão docente, sendo mais numerosa no que se refere às suas condições atuais do que às de sua história”. Nessa busca, a categoria “profissão docente” é trabalhada sem especificar o campo de atuação do profissional. Nesse mapeamento, a autora conseguiu identificar 26 artigos publicados nas três principais revistas brasileiras da área da educação (segundo avaliação CAPES), cobrindo os anos de 2000 a 2006. Na amostra, foi possível observar acentuada preocupação com o problema da formação docente (70%), em detrimento dos estudos que analisavam questões relacionadas à carreira e às experiências de associativismo docente (30%).

Assim, no próximo tópico, apresentarei e explicarei os indicadores²¹ selecionados no mapeamento, bem como os resultados da fundamentação que sustentam tais escolhas. Sabendo que todo percurso exige renúncias em função do quadro teórico que o sustenta, acredito na importância de não defender uma só corrente teórica epistemológica. Dessa forma, os achados aqui apresentados configuram-se numa perspectiva multirreferencial. Mesmo que os teóricos apresentados no próximo tópico dialoguem entre si e ajudem a pensar nos indicadores, não busquei validar entre suas teorias pontos de convergências.

Por fim, acredito que a proximidade com a fenomenologia possa vir a ser a linha condutora não só diante das sínteses apresentadas dessas leituras, mas, principalmente, no momento de cruzar com os dados obtidos na pesquisa de campo. Tal perspectiva busca, ao estudar um fenômeno ou fato, um olhar mais aberto e

²¹ Optei por indicadores, ao invés de categorias, por considerar que estas acabam por limitar o tema a uma só linha epistemológica. Como esse não é o caminho que pretendo percorrer, acredito que o termo indicadores permite transitar em diversas correntes do saber.

pressupõe a conjugação de uma série de abordagens, disciplinas etc. de tal forma que elas não se reduzam umas às outras e nos levem a um tipo de conhecimento que se diferencia daquele que é concebido na ótica do cartesianismo e do positivismo (MARTINS, 2004, p. 84-85).

Portanto, o tópico a seguir, no qual discuto o contexto das Universidades públicas federais, os docentes que atuam nesse espaço e o tipo de formação que lhe é dado, terá como inspiração a fenomenologia, a partir da qual é possível analisar um fenômeno sob diferentes ângulos, uma vez que o fenômeno em questão é, por si só, de natureza complexa. Já em relação aos teóricos selecionados para esse diálogo, escolhi dois europeus – Nóvoa (1999), de Portugal, e Zabalza (2004, 2005), da Espanha, ambos se tornaram referências em diversas publicações brasileiras – e os demais brasileiros – Massetto (2015), Veiga, *et al.* (2012), Pimenta e Anastasiou (2010) – todos com diversas publicações, no decorrer das últimas décadas, sobre a docência universitária, conforme consta nas referências deste trabalho.

Vale ainda dizer que, para o desenvolvimento deste tópico, além dos teóricos citados, serão apresentados outros autores encontrados no levantamento bibliográfico. Além disso, seguindo a proposta dos indicadores, ele está fragmentado em três subtópicos, nos quais apresento um breve histórico das Universidades Públicas Federais, um entendimento sobre o docente universitário e as formações em exercício.

1.2 A HISTÓRIA DAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS E A COMPOSIÇÃO DA SUA DOCÊNCIA

1.2.1 As primeiras Universidades públicas federais e a CAPES

A ideia que norteou o desenvolvimento deste tópico foi compreender a forma como a docência foi trabalhada nas Universidades brasileiras à luz de alguns períodos da sua história. Tal trajetória foi marcada por diversos momentos políticos, desde os tempos da estruturação do Brasil como país dependente de Portugal até os dias atuais. Percebemos semelhanças e marcas que perpetuam e refletem uma

concepção de docência que tentaremos discutir ao longo deste capítulo. Vale ressaltar que, levando em consideração um dos objetivos desta tese sobre a docência, a narrativa histórica que desenvolvo teve como intento focar alguns momentos, não havendo, por isso, um percurso linear de todo o desenvolvimento das Universidades Brasileiras.

Para Chauí (2003), a história das Universidades brasileiras foi marcada por uma forte vocação política – muito mais que científica –, que se manifestou de forma diferente em função do momento histórico. As Universidades públicas criadas na primeira metade do século XX caracterizavam-se pelo “saber desinteressado”, sendo mínimo o papel do estado, com predomínio da visão liberal. Já após os anos 1950, com o clamor da sociedade pela escola pública, gratuita e de qualidade, a Universidade inseriu-se nesse contexto do direito à educação e da pesquisa aberta a todas as classes sociais. A partir dos anos 1970, com a mudança do cenário político, as Universidades passaram a incorporar a função de realizar a tarefa estatal de controle e censura do pensamento. Mesmo com o movimento da “reforma das Universidades”, observou-se, nas décadas seguintes, o que a autora nomeou como “surgimento das Universidades Operacionais”, que discutiremos mais à frente.

Para Pimenta e Anastasiou (2010), as Universidades brasileiras receberam influência de modelos europeus, como o jesuítico, o francês e o alemão, influência esta que teve sua predominância em diversos momentos históricos. No século XVI, enquanto na Espanha já existiam oito instituições de ensino superior, em Portugal havia apenas uma (CUNHA, 2000). Nosso atraso se faz junto aos países sul-americanos de colonização espanhola: no Peru, a primeira Instituição de Ensino Superior foi fundada em 1551; na Argentina, em 1613; na Colômbia, em 1622; e no Chile, em 1783. No Brasil, data de 1808 o primeiro curso superior de Medicina ofertado na Bahia, sobre o qual vale destacar a coincidência:

[...] no ano da transmigração da Família Real para o Brasil é criado, por Decreto de 18 de fevereiro de 1808, o Curso Médico de Cirurgia na Bahia e, em 5 de novembro do mesmo ano, é instituída, no Hospital Militar do Rio de Janeiro, uma Escola Anatômica, Cirúrgica e Médica (FAVERO, 2006, p. 20).

Assim, durante todos os anos em que o Brasil foi colônia de Portugal, o interesse em estruturar o ensino superior foi quase inexistente, o que para vários

autores²² justifica o tardio surgimento desse nível de ensino em comparação com outros países nesse mesmo período. Em 1550, foi fundado na Bahia, sede do governo geral, o primeiro estabelecimento de ensino brasileiro pelos jesuítas, que criaram, ao todo, 17 colégios no Brasil (FÁVERO, 2006, p. 152).

O movimento de expansão pelo qual as IES passaram nas últimas décadas teve como foco a multiplicação em série (quando se trata, principalmente, da rede privada). Segundo Cunha (2000) esse movimento não se compara ao da diferenciação das instituições criadas no início do século XIX, quando foi atribuído ao Brasil o *status* de Reino Unido a Portugal e Algarve, nem ao fim do período colonial, quando o ensino superior sofreu, no Brasil, uma tardia refundação.

No entanto, os primeiros cursos estruturados surgiram cinco anos após o país tornar-se independente. Em 1827, o imperador Pedro I acrescentou ao quadro existente os Cursos Jurídicos, em Olinda e em São Paulo, com o que se completava a tríade dos cursos profissionais superiores: Medicina, Engenharia e Direito. Nesse contexto, os professores que atuavam nesse segmento de ensino eram profissionais liberais e renomados, muitos formados em cursos fora do Brasil. Pachane (2003) destaca que alguns professores foram trazidos de Universidades europeias. A qualidade do trabalho realizado pelos docentes não era questionada, nessa época, de quando advém o princípio segundo o qual “quem sabe fazer, sabe ensinar”. Vale ressaltar que esse princípio ainda permeia os dias atuais.

Os cursos existentes nessa época tinham como foco as profissões liberais e atendiam à formação de burocratas necessários ao novo Estado que emergia. O propósito era formar e consolidar uma elite que continuaria dominante no país, o que tornou esse nível educacional restrito a poucos. Sendo os alunos egressos de classe privilegiada, a busca pelo ensino superior e, conseqüentemente, a aprendizagem ocorriam “naturalmente”, o que contribuía para a lógica da não necessidade de preparo pedagógico dos docentes, vistos como detentores do saber e responsáveis por mostrar através de exemplos os conhecimentos a serem assimilados:

Em nenhum momento, por exemplo, perguntava-se se o professor tinha transmitido bem a matéria, se havia sido claro em suas explicações, se estabelecera uma boa comunicação com o aluno, se o programa estava adaptado às necessidades e aos interesses dos

²² SUISSARDI (2006); FÁVERO (2006); DOURADO (2012), entre outros.

alunos, se o professor dominava nitidamente as técnicas de comunicação. Isso tudo, aliás, era percebido como supérfluo, por que, para ensinar, era suficiente que o professor dominasse muito bem apenas o conteúdo da matéria a ser transmitida (MASETTO 1998²³, p. 12, *apud* PACHANE, 2003, p. 35-36).

Apesar de Masetto (1998) referir-se a um tipo de professor atuante no período colonial, vale dizer que ainda pode ser possível observar a mesma conduta, seja por parte do docente, seja por parte da instituição de ensino. Essas constatações retratam um modelo de ensino e uma concepção de docência a que denominamos doutrinária, particular de um momento em que não se discutia o papel do professor, seu tipo de formação, as habilidades necessárias ao ato de ensinar ou as especificidades/necessidades dos alunos.

Mesmo que, ao longo do período imperial (1822-1889), o ensino superior tenha ganhado mais densidade e tenha-se estruturado em cátedras com prédios próprios, seus padrões não foram modificados. Tudo dependia do Ministro do Império: desde a abertura de curso, até a nomeação dos docentes que iriam atuar nas Instituições. Vale ressaltar a crítica feita por Rui Barbosa sobre o ensino superior no período imperial, em especial quando se refere aos professores dos cursos de Direito, no parecer datado de 1882, no qual menciona que se fazia necessária “uma reforma completa dos métodos e dos mestres” (RIBEIRO JUNIOR, 2001, p. 29).

Só em 1889, com a Proclamação da República, é possível observar mudanças na admissão dos candidatos para o cargo de professor, além de quantitativo aumento das Faculdades. Foi considerado um período de expansão do ensino superior: de “1891 até 1910, foram criadas no Brasil 27 escolas superiores: nove de Medicina, Obstetrícia, Odontologia e Farmácia; oito de Direito; quatro de Engenharia; três de Economia e três de Agronomia” (CUNHA, 2000, p. 158).

Vale aqui ressaltar que, nas palavras de Fávero (2006), desde o surgimento das Universidades, há dois grupos dicotômicos no que se refere à sua função e ao seu papel: para uns, a Universidade deveria ser espaço para desenvolvimento de pesquisa científico; para outros, para a formação profissional. A autora ressalta que, em 1927, por ocasião da Primeira Conferência Nacional de Educação, embora a questão da pesquisa tivesse sido amplamente discutida, não foi o suficiente para

²³ Masetto publicou esse mesmo livro em 2000 e, infelizmente, encontra-se esgotado.

que as Universidades criadas naquele período tivessem a pesquisa como uma de suas finalidades.

Nesse contexto, tendo como foco o caráter científico, surgiu, em 1935, a Universidade do Distrito Federal, com o objetivo de integrar a cultura e a pesquisa, no entanto, sua existência foi curta. A Universidade de Brasília (UNB) buscou uma visão melhorada desse princípio, mas foi tomada pelos militares nove dias após o Golpe Militar (BAZZO, 2007). Vale ressaltar que ela foi a “primeira Universidade que dispensou a integração de escolas isoladas, pois já nasceu de um plano definido de institutos, centros, faculdades e outras unidades” (CUNHA, 2007a, p. 207).

Sguissardi (2006) alerta que o modelo universitário predominante desse período é o da Universidade focada nas atividades de ensino, apesar de experiências isoladas, como o caso da USP, que teve, desde seu surgimento, em 1934, apelo para a pesquisa. Bazzo (2007) destaca essa instituição que recebeu, desde o início, professores da Europa e, de certa forma, contribuiu para mudar os métodos de ensino da época. Ainda sobre a USP, Cury (2005, p. 8) lembra que vieram da França os professores que ajudaram a iniciar muitos cursos superiores, inovando “métodos e técnicas de investigação científica”. O período foi marcado pela atuação de um tipo de docente conteudista e ainda doutrinário, reproduzidor das matérias com maestria inquestionável quanto à aprendizagem do alunado.

1.2.2 A CAPES²⁴ como divisora de águas para a formação do docente universitário

Já no período, de 1946 a 1964, denominado por alguns como período populista ou como quarta república, Bazzo (2007) explica que houve integração no ensino superior, na medida em que muitas faculdades, até então isoladas, consolidaram-se como Universidades. Isso propiciou um grande número de alunos matriculados, favorecendo a entrada de outro contingente egresso de classes sociais distintas da elite até então predominante. Data desse período a criação dos *campi*, inspirados nos modelos das Universidades americanas, o que, além da

²⁴ Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) é uma fundação vinculada ao Ministério da Educação (MEC) do Brasil que atua na expansão e consolidação da pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) em todos os estados do país.

gratuidade oferecida ao ensino superior na época, estimulou a permanência dos estudantes egressos de outras cidades.

Percebe-se nesse período o primeiro movimento de expansão das instituições públicas de ensino superior que, segundo CUNHA (2007a, p. 205) “passaram de cinco, em 1945, para 37 em 1964”. Apesar de significativo, esse crescimento ainda não foi suficiente para atender à demanda da época, gerando a crise dos excedentes, marca do ensino superior nos anos 1967 e 1968. Com o aumento das instituições e, conseqüentemente, uma maior demanda de docentes, foi necessária a criação de um “Centro de formação” no período, cujo foco se voltou para a formação dos docentes do ensino superior. Vale ressaltar que a ideia do doutorado, segundo Sucupira (1980, p. 3, *apud* PACHANE, 2003, p. 39), surgiu ainda na década de 1930, quando Francisco Campos, então ministro da Educação, dizia que o doutorado era para “formação de futuros professores”. Essa formação deveria ser voltada também para “os estudos da alta cultura, formação dispensável àqueles voltados apenas à prática das profissões, como por exemplo, o Direito”.

Já a criação da CAPES, em 1951, pode ser percebida como um divisor de águas para a formação do docente. Segundo Bazzo (2007), a exigência de que os professores se capacitassem nos cursos de mestrado e doutorado baseou-se na necessidade de estimular a pesquisa, o que indiretamente contemplaria a formação para a docência. Segundo Cunha (2007, p. 15), foi no “regime militar que a pós-graduação se desenvolveu como patrimônio institucional da qualificação de docentes e como elemento fundamental da criação de um sistema nacional de ciência e tecnologia”.

A institucionalização da pós-graduação no país caminhou no sentido de um Sistema Nacional de Pós-Graduação – cuja necessidade foi reforçada pela Lei nº 5.539/68, que modifica o Estatuto do Magistério – e impôs a titulação da pós-graduação *stricto sensu* como condição para a progressão na carreira docente das Universidades (CUNHA, 2007). Ou seja, a exigência da titulação como mecanismo de seleção e progressão na carreira só ocorreu no Brasil no final da década de 1960, o que representa 55 anos de tal exigência.

Vale ressaltar que, para a efetividade dessa lei, foi decisiva a atuação do Grupo de Trabalho da Reforma Universitária (GTRU), que, pelo Decreto nº 62.937/68, em 2 de julho de 1968, teve a missão de “estudar a reforma da Universidade

brasileira, visando à sua eficiência, modernização, flexibilidade administrativa e formação de recursos humanos de alto nível para o desenvolvimento do país” (REFORMA UNIVERSITÁRIA, 1968, p. 9, *apud* CURY, 2005, p. 15). Assim o grupo declarou no seu relatório final:

[...] uma das grandes falhas de nosso sistema universitário está praticamente na falta de mecanismos que assegurem a formação de quadros docentes. Desta forma, o sistema fica impossibilitado de se reproduzir sem rebaixamento dos níveis de qualidade. Daí a urgência de se promover a implantação sistemática dos cursos de pós-graduação a fim de que possamos formar **nossos próprios cientistas, professores**, bem como tecnólogos de alto padrão (RELATORIO, GTRU, 1969, s/p. grifo nosso).

Dessa forma, com a necessidade de reestruturar o ensino superior e o movimento “Reforma universitária”, a resposta do governo foi pela Lei 5540/68, determinando que o ensino superior brasileiro passaria a englobar as funções essenciais ao desenvolvimento da Universidade moderna. Para Pachane (2003), é nesse momento que ocorre uma “mudança na identidade da Universidade brasileira”: além do ensino, priorizou também a pesquisa e a pós-graduação. A mesma lei é vista também como uma resposta ao acordo MEC/USAID²⁵, induzindo a Universidade brasileira a se modificar em busca de consolidação no campo da pesquisa.

A consolidação da pós-graduação foi acelerada quando a CAPES, o CNPq²⁶ e outros órgãos públicos ficaram incumbidos, pelo Decreto-lei nº 464, de 11/2/1969, art. 36, de promover a “formação e o aperfeiçoamento do pessoal docente de ensino superior” e compor uma política nacional e regional, definida pelo CFE e promovida por uma comissão executiva” (CUNHA, 2007a, p. 16). Esses órgãos foram responsáveis por conceder o sistema de bolsas para as Universidades Públicas e, fomentar o incentivo à pesquisa desde a graduação até a pós-graduação.

²⁵ A Sigla MEC/USAID (Ministério da Educação e United States Agency for International Development) traduz um conjunto de medidas ditadas pelos organismos internacionais em prol de modelo de desenvolvimento associado ao capital estrangeiro. Um de seus objetivos era “implantar o modelo norte americano nas Universidades brasileiras através de uma profunda reforma universitária” (MENESES, 2001).

²⁶ CNPQ é a sigla do Conselho Nacional de Pesquisa, que atualmente é chamado de Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. É um órgão público que tem o objetivo de incentivar a pesquisa no Brasil.

Além disso, o país já estava em desvantagem diante das grandes potências mundiais: “A modernização da Universidade brasileira objetivava nessa perspectiva (re)produzir aqui a ciência e a tecnologia internacionais, a serem ensinadas segundo padrões de idêntica categoria, sem veleidades autonomistas” (CUNHA, 2007a, p. 207). Se, por um lado, a pós-graduação se voltava para a necessidade de formar o professor pesquisador, a partir desse momento, ele passa a obter mais essa atribuição, além da docência. Esse modelo de professor que, além de ministrar aulas, deve pesquisar, fazer extensão e publicar, culminou no modelo atual do docente “polivalente”²⁷.

O Parecer 977/65/ SESU-MEC instituiu os principais motivos para se formar professores competentes para a demanda do ensino superior, além de obrigar a criação de disciplinas de formação pedagógica nos cursos de pós-graduação. Cury (2005), em um dos seus artigos²⁸, faz uma retrospectiva de 40 anos após esse parecer. Para ele, “esse parecer continua sendo a grande, senão a única referência sistemática da pós-graduação em nosso país” (CURY, 2005, p. 10).

Merece ser ressaltado no referido documento o conceito do significado de “pós-graduação *lato sensu* e a *stricto sensu*”:

Já a pós-graduação *stricto sensu* realiza os fins essenciais da Universidade por atender a estudos e pesquisas avançadas de modo regular, permanente e propiciando um grau acadêmico que deverá ser de uma alta competência científica em determinado ramo do conhecimento que, mesmo atuando em setores profissionais, tem objetivo essencialmente científico, enquanto a especialização tem sentido eminentemente prático profissional (CURY, 2005, p. 73-74).

Não se pode esquecer ainda o crescimento exponencial do mestrado profissionalizante²⁹, que, diferentemente do mestrado acadêmico, exige como foco do trabalho final um segmento específico do mercado.

A LDB (Lei 9.394/96), em seu Art. 66, especifica que a formação inicial do professor universitário, ou a que antecede o ingresso do profissional no magistério das IES, deve ocorrer, preferencialmente, em nível de pós-graduação, em

²⁷ Considero “polivalente” o docente que vivencia diversas demandas e atua realizando multitarefas.

²⁸ O título do artigo já é bem sugestivo: Quadragésimo ano do parecer CFE no 977/65. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n30/a02n30.pdf>>. Acesso em: 30 jul. 2018.

²⁹ Segundo FOPROP – Fórum Nacional dos Mestrados Profissionais, a “oferta de programas cresceu 150% entre 2005 e 2010”.

programas de mestrado e doutorado, sendo entendida, nesse contexto, como “preparação”, e não como “formação” para o exercício da docência nesse nível de ensino. Apesar da exigência de que a formação para atuar no ensino superior se faça nos cursos *strictu sensu*, Lima (2013) realizou uma pesquisa em diversos programas de pós-graduação de IES públicas e detectou que, apesar da existência da Resolução 3/99 do CNE, que exige a oferta de uma disciplina sobre metodologia de ensino nos cursos de pós-graduação *lato sensu*, a maioria não oferece disciplinas sobre o fazer pedagógico. Ressalto que a obrigatoriedade de duas ou três disciplinas não é suficiente para que o sujeito se aproprie das questões da aprendizagem e/ou do fazer pedagógico.

A partir de 1999, a CAPES passou a exigir o cumprimento do estágio-docência, visto como vivência necessária ao aluno de pós-graduação para manter contato com a sala de aula da graduação (BAZZO, 2007). Cada programa estabelece a forma como deverá ser feito o estágio: número de períodos, carga horária, etc. Para ilustrar, a autora Pachane (2003) narra em sua pesquisa a experiência da UNICAMP junto ao PECD – Programa de Estágio e Capacitação Docente –, voltado para os doutorandos, no período de 1993 até o primeiro semestre de 2000, cujo foco é a

compreensão de que a competência não passa apenas pelo conhecimento aprofundado de uma temática e pela capacidade de pesquisa, mas tem também como eixo fundamental o conhecimento das especificidades pedagógicas do ato de ensinar (PACHANE, 2003, p. 30).

Voltando à pesquisa, na década de 1990, por ocasião de um evento realizado na USP, Chauí (2001) escreveu sobre o mal-estar da Universidade, cuja pesquisa há muito tempo relegada e apresentou vários pontos que foram/são os disparadores dessa situação nas Instituições Públicas de Ensino Superior. A fim de compreender o lugar, o papel e o sentido da Universidade, faz-se necessário analisar se atualmente podemos dizer com clareza o papel dessas Instituições. Outro ponto discutido nesse evento foi “o estado da arte” – ou seja, para a autora, há sérias crises e impasses científicos diante dos campos de investigação. Ela questiona: há possibilidade de diálogo entre as ciências? Avançamos no que diz respeito aos

métodos e técnicas de pesquisa? E, por fim, o que fazer a respeito do grave problema da formação de pesquisadores?

Para Chauí (2003), no modelo de Universidade operacional que tem predominado no Brasil, a docência é entendida como transmissão rápida de conhecimentos e de fácil assimilação. Assim, o professor tem sido visto como um pesquisador promissor que se dedica a pesquisar algo da sua área ou, por outro lado, não sendo pesquisador, acaba por aceitar contratos de trabalho para a docência. Essa visão dicotômica da função do professor nos modelos de Universidade operacional só tem 20 anos – da promulgação da LDB até os dias atuais. De certa forma, para a história do surgimento da Universidade, ainda é pouco tempo para se valer das prerrogativas necessárias aos cursos *stricto sensu* para formação voltada à docência.

Para finalizar, o período da década de 1940 a 1960 foi encerrado com muita movimentação no campo educacional, permeado pela entrada de demandas internacionais³⁰. Em síntese, o que se percebe é que a formação pedagógica para a docência no ensino superior ficou relegada a segundo plano – talvez, porque, no início das Universidades, o professor que desempenhava um bom ofício podia ensinar e, com o passar do tempo, o foco passou a voltar-se para a pesquisa. Tal constatação reforça a lógica de que quem produz é quem pesquisa e vice-versa.

Os indicadores criados a partir da década de 1990 contribuíram para reforçar as produções/publicações científicas em detrimento do fazer da sala de aula.

1.2.3 O movimento de expansão das Universidades brasileiras da década 1980 até 2012³¹

A LDB, aprovada em 1996, proclamou a função tríade do ensino superior (ensino, pesquisa e extensão). Segundo Pachane (2003), é possível perceber um “desencontro no que diz respeito à formação e à prática docente dos professores

³⁰ Muitos autores, como Gentili (1994), Frigotto (2005) e Freitas (1995), entre outros, já têm denunciado que as políticas educacionais da América Latina têm sido ditadas por órgãos internacionais, como Banco Mundial, Unesco e Unicef, comprometidos com o ideário neoliberal.

³¹ O ano 2012 é representativo para nosso estudo, porque é quando entra em vigor a Lei 12.772 de 28/12/2012, que dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal e sobre a Carreira do Magistério Superior.

universitários”, pois muitas instituições ainda permaneceram com foco no ensino. Com efeito, cada IES faz a sua regulamentação e estabelece a maneira pela qual a tríade se fará representada pelo corpo docente. Por outro lado, os indicadores, cada vez mais, caminharam avaliando a qualidade do trabalho na pós-graduação, nas pesquisas e nas produções realizadas pelos docentes.

Mesmo no decorrer da década de 1990, com o avanço da pós-graduação no Brasil e, conseqüentemente, com o desenvolvimento de pesquisas nas instituições de ensino, o que se percebe é o docente em um contexto mais dicotômico do que harmônico, na medida em que as funções de ensinar e pesquisar, ao invés de serem complementares, acabam excluindo-se, de modo que o docente prioriza uma em detrimento da outra. Nesse caso, a pesquisa acaba sendo mais vantajosa, já que pode acrescentar uma fonte de renda ao orçamento do docente, mesmo que cada Universidade estabeleça uma regulamentação própria para este fim, como a Lei 10.973, de dezembro de 2006, denominada Lei de Inovação Tecnológica (citada por Otranto, 2006, p. 51), que faculta aos docentes o recebimento de incentivos financeiros ao desenvolverem projetos que impliquem desenvolvimento tecnológico em suas parcerias com empresas, assim como autoriza o afastamento do docente de suas atividades acadêmicas para se dedicarem às suas inovações.

Autores como Mészáros (1981), Gentili (2002), Mancebo (2004) e Frigotto (2002) discutem o tipo de trabalho docente na atualidade e fazem críticas à figura do cientista inserido na sociedade capitalista, cujo modelo de educação prevalente é mais instrumental do que crítico. Muitas pesquisas são realizadas com propósitos comerciais, relegando princípios norteadores da produção do conhecimento: “Quando a capacidade de inventar se converter em valor crucial da concorrência capitalista, as instituições de ensino, especialmente as de ensino superior, passam a ser atravessadas por novos componentes” (SILVA JUNIOR; OLIVEIRA e MANCEBO, 2006, p. 76).

Somado ao tipo de trabalho que vem sendo desenvolvido pelos docentes, há certo tipo de precarização vivenciado no cotidiano das IES. Morosini (2000) acredita que a concepção de docência universitária vem sofrendo alteração desde os anos 1990. O movimento do Estado Avaliativo, orientado pela qualidade/excelência, é um dos responsáveis por causar uma série de mudanças em relação às práticas e ações junto aos docentes. Acrescenta-se a isso a questão da formação pedagógica

do professor universitário que, na versão final da LDB, não foi apresentada, tendo, no Art. 66, a seguinte redação: “A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado”. Para Morosini (2000, p. 12), a lei foi omissa em relação à formação didática do docente do ensino superior e ainda “parte-se do princípio que sua competência advém do domínio da área de conhecimento, na qual atua”.

Para o exercício da docência nesse nível, a referida lei traz o termo “preparação”, e não “formação”. Para Pimenta e Anastasiou (2010, p. 40), “preparação esta que, resumida a titulação acadêmica, podendo ainda ser substituída pelo notório saber, reflete, e termina por sedimentar, a antiga crença de que para ser professor basta o conhecimento aprofundado de determinado conteúdo”.

Paralelo a esse contexto da precarização da formação pedagógica oferecida pelos cursos *scriptu sensu* atuais, faz-se necessário considerar o aumento quantitativo do campo de trabalho para os docentes universitários. No último Censo (2017) da Educação Superior, se considerarmos uma série histórica, ao longo da última década (2002 a 2010), houve um crescimento de 71% no número de IES da rede privada. Atualmente³², são 2.663 Instituições (independentemente da categoria administrativa e ou da organização acadêmica) que oferecem cursos superiores no Brasil, de modo que o cenário apresenta o seguinte percentual: as Universidades Públicas Federais representam 8% dessas Instituições; os Institutos Federais, CEFETs e Centros Universitários representam 7%; Faculdades representam 85% (Tabela 1). Pelo último Censo de 2016, divulgado pelo INEP (2017, s/p), no dia 31 de agosto, são

[...] 34.366 cursos de graduação ofertados em 2.407 instituições de educação superior (IES) no Brasil para um total de 8.052.254 estudantes matriculados. Segundo as estatísticas apresentadas, as 197 Universidades existentes no país equivalem a 8,2% do total de IES, mas concentram 53,7% das matrículas em cursos de graduação.

³² Dados consultados em 26/04/2016 no sistema E-MEC. Disponível em: <<http://emec.mec.gov.br/>>. Acesso em: 15 set. 2018.

Esse dado é bastante revelador, porque menos de 10% das IES recebem mais da metade das matrículas. Outro dado relevante é a confirmação de que a rede privada domina o ensino superior no Brasil, ou seja, 87,7% das IES são privadas, enquanto apenas 12,3% são públicas (federais, estaduais e municipais). Em relação a modalidades de ensino, o Censo (2017) apontou que 93% dos cursos nas Universidades são na modalidade presencial:

- Quanto às IES públicas, 41,6% são estaduais (123 IES), 36,1% são federais (107) e 22,3% são municipais (66);
- A maioria das Universidades é pública (54,8%);
- Entre as IES privadas, predominam as faculdades (88,4%);
- Quase 3/5 das IES federais são Universidades e 37,4% são IFs e Cefets (INEP, 2017, s/p).

É possível consultar via sistema E-MEC³³ todas as IES Brasileiras. De acordo com a organização acadêmica, estão distribuídas da seguinte forma: Faculdades, Centros Universitários, Institutos Federais e Universidades. Em relação às categorias administrativas, podem ser: públicas (municipal, estadual e federal) ou privadas (sem fins lucrativos, com fins lucrativos e especiais).

Tabela 1 – Tipos de Instituições de Ensino Superior no Brasil.

| Tipo de IES | N |
|--|------|
| Universidades Públicas Federais | 63 |
| Universidades Públicas Municipais | 1 |
| Universidades Públicas Estaduais | 40 |
| Universidades Privadas sem fins lucrativos | 67 |
| Universidades Privadas com fins lucrativos | 20 |
| Centros Universitários | 189 |
| Institutos Federais | 40 |
| Faculdades | 2261 |

Fonte: MEC – E-MEC (2016), adaptada pela autora.

Essas instituições públicas federais estão distribuídas nas cinco regiões do Brasil, sendo que a região sudeste concentra a maioria, com 32%. Vale ressaltar

³³ Disponível em: <<http://emec.mec.gov.br/>>. Acesso em: 20 set. 2018.

que “4,3 milhões de matrículas estão nas Universidades, que correspondem a mais da metade (53,7%) do total”. (CENSO, 2017). Ainda que o número de Universidades públicas represente pouco mais de 12%, são elas que detêm o maior número de matrículas. Os dados desse Censo indicam que “86,7% das matrículas da rede federal estão em Universidades, ou seja, 4,3 milhões de matrículas que correspondem a mais da metade (53,7%) do total. A participação da rede federal, em número de matrículas, continua crescendo e é superior a 62% da rede pública”.

Já em relação ao corpo docente, o Censo (2017) indicou a existência de 384.094 docentes em exercício na educação superior no Brasil. Desse total, 55,9% tinham vínculo com IES privada, e 44,1% com IES pública. Esse dado corrobora a pesquisa de Gatti e Barreto (2009) sobre o interesse maior de o docente atuar na rede pública de ensino, sendo, além disso, o segmento em que estão os docentes mais titulados. Enquanto, nas Universidades, a maioria dos docentes tem doutorado (54,6%), nas faculdades, o percentual é de 17,9%. Em relação ao regime de trabalho, os docentes em tempo integral são mais de 94% nos IFs e Cefets

Tabela 2 – Universidades públicas por região no Brasil.

| Região | N | % |
|--------------|----|-----|
| NORTE | 9 | 14 |
| NORDESTE | 18 | 28 |
| CENTRO OESTE | 6 | 10 |
| SUDESTE | 20 | 32 |
| SUL | 10 | 16 |
| Total | 63 | 100 |

Fonte: MEC – E-mec (2016) adaptada pela autora

Apesar de os dados apresentados na Tabela 2 possibilitarem vários caminhos de análise³⁴, nosso olhar será em busca de identificar de que forma o aumento no número das IES no Brasil impactou na formação do docente universitário. Vamos

³⁴ Por exemplo, incluir os indicadores de desenvolvimento socioeconômico, como o IDH – Índice de Desenvolvimento Humano – de cada região. No entanto, o objetivo, ao apresentar esta tabela, foi apenas mostrar como as Universidades públicas federais estão distribuídas nas cinco regiões do país.

observar, à luz de alguns resultados de pesquisa e contribuições de estudiosos³⁵, as ações atuais que vêm sendo realizadas em prol de uma concepção de docência e, de certa forma, tentar entender qual lugar dado à formação continuada dos docentes em um contexto de grande expansão quantitativa dessas Instituições.

1.3 O(A)S DOCENTE(S) UNIVERSITÁRIO(S)

O homem contemporâneo deve ser (e, obedientemente, tem sido) este indivíduo assujeitado: individualista em seus projetos, visando inserir-se na esfera competitiva; individual entre seus pares, frequentemente marcado pelo isolamento de seu trabalho e de suas funções monológicas. [...] Em essência o homem está fragmentado, por suas atividades, pela maneira dissociada com que a realidade o aprisiona (em gabinetes de trabalho ou sessões com divisórias, no gigantismo das cidades que o coloca em seu automóvel, isolante de estímulos externos etc.), e a falsa integração dá-se por intermédio de meios que mais ainda o afastam de si mesmo (AMORIM; CASTANHO 2008, p. 1172).

Quando pensei nos temas e/ou indicadores que norteariam esta pesquisa, o primeiro movimento foi no sentido de buscar saber quem é o “docente universitário”, uma vez que, há 20 anos, vivencio a docência universitária e tenho observado, ao longo deste tempo, muitas mudanças relacionadas à profissão e, conseqüentemente, ao profissional docente, seja no setor público e seja no particular. Assim, surgiram diversas questões: Quem é essa pessoa? Será que é a citada por Amorim e Castanho no fragmento acima? Quem é esse sujeito que passa a ser professor e que, em grande parte, antes de sê-lo, atua como profissional liberal exercendo profissões tais como advogado, dentista, entre tantas outras? Mais: ao submeter-se a um concurso, torna-se um “profissional docente” ou “trabalhador docente”? Ao tentar entender a composição desse indicador, busco desvendar tal polissemia com o olhar no Ensino Superior e percebo que o tratamento dado pelos pesquisadores a esse sujeito permeia diversas perspectivas.

³⁵ Luiz Antônio Cunha (2000; 2007; 2014); Marilena Chauí (2001, 2003); Luiz Fernando Dourado (2012); Maria de Lourdes Albuquerque Fávero (2006); Sguissardi (2006); Boaventura Santos (2008).

Apesar de ter optado pela terminologia docente em substituição à de professor, alguns autores fazem o contrário. Perrenoud (2001) define o professor como profissional e ser autônomo, com competências específicas fundamentadas em conhecimentos racionais, cuja origem é a ciência, e em conhecimentos explicitados, cuja origem é a prática. Caminhando por essa perspectiva, faz-se necessário esclarecer o que se entende por competências. As pesquisadoras Pimentel, Palazzo e Oliveira (2009, p. 358) relacionam competência a um conjunto de “saberes”:

A prática docente exige uma série de competências desenvolvidas no exercício da profissão. Essas competências são resultantes dos saberes provindos dos diferentes campos do conhecimento, do saber teórico, do saber fazer frente aos diferentes campos do conhecimento prático, nas situações que envolvem o aluno como sujeito da aprendizagem e das experiências vivenciadas. Essas experiências são saberes adquiridos num ambiente de trabalho docente pelo fato de terem sido construídas no cotidiano da profissão.

Muitos autores amparam-se em Tardif (2014), para quem os diversos saberes do sujeito docente vão constituindo-se, desde os considerados básicos à sua formação até os profissionais, que vão sendo conquistados ao longo da sua prática:

Um dos aspectos centrais em que se pode resgatar esse nível vem do valor do conhecimento docente, diferenciando-o (embora, é claro, com interseções inevitáveis) do discurso pedagógico, pois ele é constituído centralmente pelas próprias experiências dos alunos e dos professores por meio das suas práticas diárias (ROCKWELL, 2009; *apud* CELERTTI, 2013, p. 83)³⁶.

Mesmo que muitos autores se apoiem na tese de que são diversos os saberes necessários à constituição do docente, outros, como Montané e Sanchez (2010), consideram que, para o sujeito docente constituir-se como tal, faz-se necessário examinar o contexto em que está inserido e todo o processo historicamente por ele construído.

³⁶ Uno de los aspectos centrales en que se puede recuperar este nivel de lo local viene de la mano de valorar el saber docente, diferenciando lo (aunque por supuesto con intersecciones insoslayables) del discurso pedagógico, en tanto está centralmente constituido por las propias experiencias de los docentes a partir de sus prácticas cotidianas (tradução minha).

Já Almeida (2012) considera que as especificidades do docente universitário caracterizam-se por três dimensões: profissional (diz respeito aos elementos relacionados à construção da identidade profissional, o que precisa ser cumprido, etc.); pessoal (relaciona-se ao compromisso que cada um assume com a docência, como cada um lida no seu cotidiano); e organizacional (diz respeito às condições da organização, da remuneração do trabalho e dos seus padrões).

Assim, acredito que esse sujeito faz parte de uma “profissão de interações humanas” (LEITE; RAMOS, 2012, p. 16). O conceito trabalhado por esta autora nos remete à “profissionalidade”³⁷. Salutar se faz entender como essa profissionalidade vai constituindo-se ao longo dos anos, ainda que as interações com os pares sejam também elementos que possam fornecer subsídios para essa constituição. No entanto, a profissão docente tem uma base histórica que a fundamenta e a relaciona ao gênero feminino, à vocação. Mesmo nos dias atuais, ainda é possível perceber esses ranços do passado.

Com efeito, sobre esse aspecto, a pesquisadora Ferreira (2009) utiliza Birgin (1999), Louro (2001) e Nóvoa (1991) para fundamentar que: (1) a partir de meados do século XIX, a docência tornou-se um trabalho eminentemente feminino e moldado, segundo o que se divulga como particularidades das mulheres, o cuidado dos outros e a vocação – se bem que esta última apresenta-se como uma renovação da visão vocacional dos sacerdotes, responsáveis pelo início institucional da atividade. (2) trata-se de uma ocupação cujo crescimento e organização produzem-se como resultado da expansão da escolaridade capitaneada pelo Estado, ocorrida desde finais do século XVIII – apenas no caso europeu, pois nos países da América Latina esse processo é posterior. Assim, o professorado como categoria só se constitui como funcionalismo de Estado e passa a exigir formação específica a ser fornecida e certificada pelo próprio Estado.

Apesar de a autora voltar-se para a realidade da Argentina, ela afirma que esse contexto é semelhante em vários países, inclusive na América Latina, ainda que pese o fato de que nesses países tenha ocorrido após alguns anos.

³⁷ “O termo profissionalidade foi trabalhado em um artigo de Francisco Vicente De Paula Júnior, cujo título já é bastante elucidativo: “PROFISSIONALIDADE, PROFISSIONALIZAÇÃO, PROFISSIONALISMO E FORMAÇÃO DOCENTE”.

Além de este sujeito – “o(a) docente” – ainda carregar estereótipos vinculados à constituição da sua profissão, ele é fragilizado no que diz respeito à ausência de voz, conforme Ferreira (2009), que pesquisou no seu pós-doutoramento a atuação dos sindicatos dos docentes, neste estudo, foi possível perceber que os professores são pouco ou quase nunca ouvidos no que diz respeito às políticas e/ou aos programas que envolvem os profissionais docentes. Além disso, mesmo não sendo ouvidos, eles são vitimados por uma “culpabilização” no que diz respeito ao fracasso e/ou ao baixo desempenho do alunado (COSTA, 1994).

Segundo a *Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina* (CTERA), uma central latino-americana de trabalhadores em educação, existe ainda uma “percepção do trabalho docente como profissional ou proletarizado”, tendo como foco mostrar o significado dos termos “profissionalidade docente” e “trabalho docente”. Ferreira (2009, p. 293) afirma que “não há contradição entre ser trabalhador e buscar a profissionalidade”, mas esse trabalhador/profissional pode ser assim definido, na medida em que não se entende o “profissional” como aquele que representa um papel exclusivamente técnico e individualizado, mas coletivo e visando aos interesses dos grupos mais desfavorecidos da sociedade.

Por outro lado, vale resgatar o estudo feito por Xavier (2014) sobre o processo de construção social e histórico da profissão docente em circulação nos últimos trinta anos. O autor priorizou as produções científicas, cujo foco tenha sido o diálogo com experiências em Portugal.

O que percebo como ponto em comum entre Ferreira (2009) e Xavier (2014) é o referencial teórico que dialoga com a tendência marxista, uma vez que ambas ressaltam a existência de um processo de *proletarização* do magistério.

Atrelado a tal processo, é historicamente sabido que o Brasil carece de ações e políticas efetivas que visem à valorização do professor. Apesar de essa classe social ficar em destaque em muitos discursos de campanhas políticas, as ações não se concretizam para que se torne uma profissão atrativa aos jovens. Dessa forma, a carência de professores em muitas cidades, não só brasileiras, já é uma realidade.

O pesquisador português Monteiro (2009, p. 4 *apud* MORGADO, 2011, p. 795) apresenta alguns estudos no âmbito da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), na União Europeia e em vários países anglo-

saxônicos, cujo resultado mostra que, embora a educação seja vista como um bem fundamental e os docentes como profissionais dedicados, “a profissão docente está em declínio, tanto por se ter tornado numa profissão mais complexa e exigente, como por ser exercida em condições que não ajudam” (MONTEIRO, 2009, p. 4 *apud* MORGADO, 2011, p. 795). Apesar de sua pesquisa referir-se à União Europeia, no Brasil, já aparecem indícios de falta de professores em diversas disciplinas e nos vários segmentos. Apesar de não ser intenção do presente estudo averiguar os motivos dessa carência, outro aspecto que chama a atenção, quando se busca entender a constituição desse sujeito docente, traduz-se nos elementos que podem vir a compor a identificação dessa profissão.

Em dissertação sobre a identidade do docente, Souza (2012) constata que não existe uma só identidade que o constitui, tendo em vista que suas práticas são contínuas e, na medida em que as executa, elas se vão constituindo, motivo pelo qual vão variando de indivíduo para indivíduo.

Ainda sobre identidade, Zabalza (2005) explica que se faz necessário perceber como ela é formada, citando um belo exemplo:

Eu posso me sentir como um químico ou especialista em química ou posso me sentir como um professor de química e às vezes a identidade que eu construo como químico não tem muito a ver com a que eu construí como professora de química, diríamos que eu tenho minha identidade e trabalho; minha identidade é ser químico e meu trabalho é ser professor de química, o que faço quando ensino o assunto, mas o resto do tempo eu construo pessoalmente e minha identidade é organizada em torno do meu corpo científico (ZABALZA, 2005, p. 100)³⁸.

O sujeito pode considerar-se um Químico – ou especialista em Química – ou ainda, pode sentir-se professor de Química, no entanto, às vezes, pode constituir-se de uma forma e ter como identidade outro fazer. Ao ser um Químico, esse sujeito não terá muito o que fazer como professor de Química. Pode-se dizer que tem uma identidade e um emprego: “minha identidade é químico e meu trabalho é professor

³⁸ Yo me puedo sentir químico o especialista en química o me puedo sentir profesor de química y a veces la identidad que construyo como químico no tiene mucho que ver con la que construyo como profesor de química, diríamos que yo tengo mi identidad y un trabajo; mi identidad es el ser químico y mi trabajo es ser profesor de química, lo cual hago cuando enseño la materia, pero el resto del tiempo yo me construyo personalmente y mi identidad está organizada en torno a mi corpus científico (tradução minha).

de química” (ZABALZA, 2005). Ou seja, o que o sujeito faz quando ensina não importa, mas o resto do tempo ele constrói pessoalmente, e sua identidade é organizada em torno de seu *corpus* científico.

No caso do ensino superior, é muito comum vivenciar dois contextos profissionais. No entanto, no exemplo citado, o sujeito, sentindo-se apenas profissional da Química e não docente, professor de Química, acabará por não se envolver nas questões relacionadas ao ser professor, sendo estas relacionadas não só às suas práticas do trabalho docente, mas também às demais questões, como pesquisa, extensão, orientação de alunos, entre outras.

Faz-se necessário, por sua vez, pontuar que a prática vivenciada pelo profissional pode vir a ser um elemento complementar à vivência da prática docente. Se o sujeito identifica-se como docente de Medicina e leva para a sala de aula as práticas da profissão, é notório que os alunos irão interessar-se muito mais pelo professor do que pelo docente sem a prática da profissão. O autor explica que os docentes universitários devem ter nove competências comprovadas:

Primeira competência: capacidade de planejar o processo de ensino e o processo de aprendizagem; segunda competência: selecionar e apresentar o conteúdo disciplinar; terceira competência: oferecer informações e explicações compreensíveis; a quarta competência tem a ver com a alfabetização tecnológica e o gerenciamento didático das TIC; a quinta competência tem a ver com o gerenciamento de metodologias de trabalho didático e tarefas de aprendizagem; A sexta competência tem a ver com se relacionar construtivamente com os outros; a sétima competência está relacionada à tutoria e ao acompanhamento de alunos; oitava competência: refletir e investigar sobre o ensino; e a última competência, que é um pouco mais qualitativa, significa envolver-se institucionalmente (ZABALZA, 2004, p. 108-121)³⁹.

³⁹ Primera competencia: capacidad de planificar el proceso de enseñanza y el de aprendizaje; Segunda competencia: seleccionar y presentar los contenidos disciplinares; Tercera competencia: ofrecer informaciones y explicaciones comprensibles; La cuarta competencia tiene que ver con la alfabetización tecnológica y el manejo didáctico de las TIC; La quinta competencia tiene que ver con gestionar las metodologías de trabajo didáctico y las tareas de aprendizaje; La sexta competencia tiene que ver con relacionarse constructivamente con los alumnos; La séptima competencia está relacionada con las tutorías y el acompañamiento a los estudiantes; Octava competencia: reflexionar e investigar sobre la enseñanza; Y la última competencia, que es un poco más cualitativa, significa implicarse institucionalmente (tradução minha).

Sem dúvida, é possível desenvolver muitas análises sobre essas nove competências sugeridas: capacidade de planejar o processo de ensino e aprendizagem; selecionar e apresentar o conteúdo disciplinar; fornecer explicações compreensíveis; alfabetização tecnológica e uso educativo das TIC; metodologias de ensino para gerenciar tarefas de trabalho e de aprendizagem; relacionar-se construtivamente com alunos; a orientação e apoio aos estudantes; reflexão e pesquisa sobre o ensino; mais meios qualitativos institucionalmente envolvidos. O que me chama atenção diz respeito à competência relacionada à “alfabetização tecnológica”, bem como ao relacionamento e à orientação junto aos alunos. Tais competências começam a ser mais percebidas e, conseqüentemente, exigidas na atualidade, uma vez que os alunos já estão chegando às Universidades alfabetizados digitalmente, precisando, portanto, ser ouvidos e acolhidos, e não mais ignorados como “tábulas rasas”. Mesmo que muitos desses jovens não estejam letrados digitalmente, já que ainda falta certa capacidade analítica e discernimento crítico perante à cultura digital, o fato é que eles já estão inseridos nesses ambientes de informação da *web*. Dessa forma, caberá ao docente a apropriação dessa alfabetização tecnológica, para que a linguagem possa fluir e, conseqüentemente, a comunicação de fato ocorrer. Essa assertiva nos remete ao já citado Serres (2013), quando nos apresenta esses indivíduos como “geração Polegarzinha”⁴⁰.

O fato é que o docente universitário tem recebido “holofotes” cada vez mais intensos e por segmentos diversos, seja por conta de um estado avaliador, que discuto mais à frente no tópico 1.4.3, seja pela mudança do perfil dos alunos que tem recebido nas Universidades, seja por conta de uma crise interna impactada pelo contexto do trabalho/reconhecimento do ofício (CLOT, 2010), seja ainda pelo somatório de todos esses elementos. Por isso, pode-se explicar que, nos últimos anos, o tema “profissionalidade docente” tem sido muito recorrente no meio acadêmico e nas publicações da área, como, da mesma forma, os termos “pedagogia universitária”, discutido por diversos autores, como, Veiga; *et al.* (2012), e “docência universitária”, por Pimenta (2010) e Coelho (2012), apenas para ilustrar.

Como é possível constatar nos autores acima citados, data-se de pouco mais de uma década esse movimento em prol do fazer pedagógico desse sujeito. Isso

⁴⁰ Em outro momento, neste trabalho, discuto sobre as revelações desse autor francês, quando explica o perfil desses jovens denominados por ele como “geração Polegarzinha”.

não significa que não existam publicações anteriores às citadas. Só realcei pontualmente que a profissão docente universitária tem estado mais em evidência, nas últimas décadas, em função dos diversos pontos já levantados, os quais serão mais discutidos no próximo tópico.

1.3.1 A profissionalidade do docente universitário

Nas últimas décadas, quando a competência do docente universitário começa a ser questionada pelos indicadores⁴¹ de desempenho que as Universidades têm passado, surge o debate sobre a profissionalidade. Leite e Ramos (2010) abordam com maestria todo esse movimento e põe em dúvida o paradigma de “quem sabe fazer, sabe ensinar”: portanto, o médico, o dentista, o advogado, entre tantos outros que já desempenham uma profissão e optaram por ser docente, devem assumir a profissão como dotada de um conjunto de competências e habilidades que vão além do domínio de uma área específica do conhecimento. A questão é que a profissão docente é muito complexa e pode ser discutida e percebida por diversas perspectivas epistemológicas.

Independentemente do conjunto de atributos que o docente precisa ter para exercer a profissão, existe certo questionamento para saber o momento em que ele passa a ser o “profissional docente”. Entendo que é o momento em que o sujeito transforma-se em um profissional, sendo a profissionalização o ato em si e todas as consequências que dele derivam, ao assumir as funções necessárias ao seu exercício. Para Morgado (2011, p. 797), “competências profissionais, cultura profissional e identidade profissional [são] os três pilares essenciais da profissionalização para o desenvolvimento da profissionalidade”. Concordo com esse autor quando explica que a profissionalidade é progressiva, contínua, que vai sendo conquistada e construída à medida que cada um vai desenvolvendo suas competências e firmando sua identidade como professor. Acredito que não seja algo de um dia para outro, pelo contrário, é alicerçado ao longo dos anos da carreira docente. O vir a ser “profissional” deve ser entendido, portanto, como um movimento processual de construção gradativa.

⁴¹ A Lei do SINAES, nº 10.861, de 14 de abril de 2004, pode ser um exemplo. Um dos componentes principais diz respeito à avaliação das Instituições de Ensino Superiores.

Powaczuk (2012) discutiu em sua tese o termo “tessituras da professoralidade” e mostrou que as variáveis que constituem os profissionais docentes são em parte inerentes a cada indivíduo, em função de o processo de personificação da docência ser ascendente e em construção. Outro autor que tem discutido a questão da profissionalidade docente e, principalmente, os saberes que estão envolvidos é Tardif, como citam Almeida e Biajone (2007, p. 284):

A primeira produção desse autor publicada no Brasil ocorreu em 1991, por meio de um artigo na Revista Teoria & Educação, em parceria com Lessard e Lahaye. O artigo apresenta considerações gerais sobre a situação dos docentes em relação aos saberes, buscando identificar e definir os diferentes saberes presentes na prática docente, bem como as relações estabelecidas entre eles e os professores.

Pouco mais de uma década após Tardif publicar o livro **Saberes docentes e formação profissional** (2002), Barboza Neto e Costa (2016), constataram em uma pesquisa que Tardif é o autor mais recorrido, sendo citado em cerca de 90 pesquisas das 109 investigadas (lembrando que o período de investigação foi de 2014 a 2016). Após esse autor, a sequência de recorrência foi: Nóvoa (1992; 2009), Pimenta (1995), Freire (1996), Gauthier *et al...* (2013), Perrenoud (1998), Borges (2014), Saviani (1996), Shulman (1987), Charlot (2013), Therrien (1997), Zabala (1998), Masetto (2002) e Altet (2000). Apesar de o foco da maioria desses autores ser o docente que atua na educação básica, muitos dos pontos tratados dizem respeito também ao professor universitário, visto que o que está em pauta são os “saberes docentes”, e estes independem de segmento de ensino.

Quando se relaciona o docente no contexto das IES, além do aspecto pedagógico que faz parte do seu papel institucional e é inerente a sua função, depara-se com o estado normativo, cujo sistema de avaliação tem dado destaque especial a esse sujeito, desde a implantação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), instituído pela Lei nº 10. 861, de 14 de abril de 2004 (BRASIL, 2004). Vale dizer que, se o docente já era observado, analisado e cobrado nos aspectos pedagógicos que o ato da docência sempre exigiu, a partir desse instrumento avaliativo, ele passa a ser visto, também, como responsável que poderá

ou não elevar os conceitos nos Instrumentos de Avaliação⁴² de um curso avaliado pelo MEC/INEP, ainda que o Instrumento tenha como objetivo utilizar os resultados para diagnosticar as dificuldades e ou deficiências das IES, para que estas promovam as devidas adequações.

Observa-se outra realidade nas Instituições de Ensino (principalmente, particulares), ao buscar docentes que possam contribuir para esses índices de uma dada “qualidade” para o curso e/ou a instituição. Segundo Machado *et al.* (2011, p. 168), “a contribuição do pessoal docente na instituição de ensino superior tem implicações na qualidade da instituição”. Sua fala está respaldada em outras pesquisas realizadas por Altbach (2003), Enders (1999) e Teichler (2009), e apresenta dados de pesquisas⁴³ realizadas em Portugal, levando em consideração que o ensino superior, nos últimos 40 anos, tem mudado muito no referido país. A questão da qualidade permeia a formação dos cursos ofertados aos docentes.

A satisfação no trabalho é multidimensional com dimensões intrínsecas e extrínsecas. As primeiras incluem capacidade, realização, promoção, remuneração, colegas de trabalho, criatividade, autonomia, valores morais, serviço social, status social e condições de trabalho. Estas últimas envolvem autoridades, políticas e práticas, reconhecimento, responsabilidade, segurança e variedade (WEISS; DAWIS; ENGLAND; LOFQUIST, 1967 *apud* MACHADO *et al.*, 2011, p. 169).

Apesar de a intenção aqui não ser investigar os motivos pelos quais os cursos de formação têm atuado para estimular a participação dos seus docentes, é sabido que a identificação com a área ou o campo de atuação escolhido é determinante nos resultados finais.

Além disso, a escolha do docente, quando busca um programa *stricto sensu*, pode ser uma solução de garantia de emprego, sobretudo se ele atua em uma instituição particular que prime pelo aspecto quantitativo medido pelos órgãos de

⁴² Pode ser citado como exemplo o Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação – presencial e à distância, utilizado para autorizar e/ou reconhecer os referidos cursos que as IES solicitam junto ao MEC/INEP. Os critérios são distribuídos em três dimensões: o projeto pedagógico do curso, o “Corpo Docente e tutorial” e a parte de infraestrutura da IES. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_cursos_graduacao/instrumentos/2015/instrumento_cursos_graduacao_publicacao_agosto_2015.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2018.

⁴³ A professora faz parte de um grupo de pesquisadores que pesquisa a satisfação dos docentes do Ensino Superior em Portugal e é investigadora do CIPES.

fomento. Tal situação confere, então, aos programas de mestrado e doutorado, um aspecto mais importante à sobrevivência da IES do que propriamente à necessária formação do seu quadro de professores, segundo Paiva (2010, p. 162). Soma-se a isso a justificativa do autor de que a “qualificação do corpo docente para o exercício da educação superior deve ter maior relevância do que o número de portadores de títulos de mestre e doutor”; ou seja, não se pode afirmar que quantidade de docentes titulados é sinônimo de qualidade do ensino. Porém, sabe-se que é a partir desses cursos que a formação do docente é mais aprofundada e desenvolvida. Grande parte dos teóricos já citados neste trabalho apresenta a formação docente – seja ressaltando a titulação, seja a experiência profissional – presente em discussões técnicas e políticas, dividindo opiniões.

As IES refletem “as mudanças sociais que têm ocorrido na sociedade, e os desafios para que se amplie o tempo de escolaridade têm tido como efeito a construção de uma escola de massas que se tem estendido ao ensino superior”. Embora essa constatação das pesquisadoras Leite e Ramos (2012, p. 12) pareça óbvia, ela tem provocado reações no corpo docente, o qual foge da dicotomia titulação x experiência, uma vez que as pessoas que têm chegado às Universidades “têm motivações e expectativas variadas, experiências de vida múltiplas, idades diversificadas e níveis cognitivos distintos” (LEITE; LEMOS; FARINHA, 2004, p. 3, *apud* LEITE; RAMOS, 2012, p. 12).

Os/as “Polegarzinhas/os”⁴⁴ têm provocado a necessidade de formações diversas que o fazer pedagógico vai exigir para lidar com as diversidades impostas por esse novo contexto social. Dessa forma, “tem de se reconhecer que os professores do ensino superior precisam aprender a lidar com esta situação e de ensinar numa lógica distinta da homogeneidade” (LEITE; RAMOS, 2012).

Nessa nova lógica, é preciso um desaprender do docente para poder compreender o novo que chega. As autoras recorreram a Barnett (2008), que “indica como condições para o transitar numa era de supercomplexidade” (LEITE; RAMOS, 2012, p. 13). Por isso, cabe ao docente perceber que o seu entorno está habitado

⁴⁴ Para Michel Serres (2013), a geração Polegarzinha usa os polegares com uma rapidez que, segundo ele, nem com os 10 dedos da mão ele consegue acompanhar. São jovens que abrem várias telas ao mesmo tempo e utilizam diversos artefatos para aquisição das informações que desejam.

por jovens que chegam ao ensino superior com facilidades jamais vistas em tempos anteriores.

Os professores precisam entender que o ato de “habitar” um ciberespaço exige, também, formação. Silva (2009) alerta para o fato de que os professores “precisarão cuidar, também, da cidadania no ciberespaço. A *internet* não é mídia de massa, é uma infraestrutura da coletividade”. Entender as demandas desse contexto será um dos desafios que todo docente precisa enfrentar, principalmente, o que pretende ingressar nessa carreira profissional. Esses desafios serão discutidos tópico seguinte.

1.3.2 Desafios no início da carreira do docente ingressante no ensino superior público

É sabido que o ingresso na Carreira de Magistério Superior nas Instituições Públicas Federais é feito através de concurso público via edital. No processo, são explicitadas as exigências para o cargo, entre as quais o título de Mestre e ou Doutor, salvo alguns raros casos, em que só é solicitada a especialização ou a graduação. Sabe-se que, no Brasil, o setor público⁴⁵ é um dos maiores agentes de contratação, para o qual concorrem variados profissionais, sejam eles dentistas, advogados ou médicos, entre outros. Não é objetivo deste estudo identificar os motivos pelos quais esses fazem opção por um cargo público e, conseqüentemente, pelo cargo de professor.

Os pesquisadores⁴⁶ Siqueira, Binotto, Da Silva e Hoff (2012, p. 728) questionam a forma utilizada pelos setores de Recursos Humanos das IES para a condução de um processo seletivo, “quando se está trabalhando com a seleção de profissionais que irão, por um lado, formar novos profissionais, por outro, responsabilizar-se pelo avanço científico e tecnológico do país”. Eles levantam a seguinte questão: a metodologia utilizada nos concursos públicos é capaz de

⁴⁵ Em uma pesquisa divulgada pelo Banco Mundial, “os servidores públicos federais ganham, no Brasil, 67% a mais do que um empregado no setor privado em função semelhante, com a mesma formação e experiência profissional”. (O ESTADÃO, 21/11/2017)

⁴⁶ Vale ressaltar que os pesquisadores obtiveram editais de 59 Universidades Federais, exceto UNILA e UNILAB, que, na época da pesquisa, ainda não haviam publicado editais.

selecionar docentes com perfis adequados às atividades que irão realizar na Universidade? Essa pesquisa apontou alguns problemas nos processos seletivos.

O cuidado inicial deveria ser bem pensado, já que a estabilidade gerada pela entrada pode vir a ser um dificultador futuro, caso as escolhas dos docentes não correspondam ao perfil desejado. Mesmo com o período probatório, não se sabe se há casos de não efetivação do candidato durante esse período. Para tanto, concluem que essa seleção de docentes

é um processo que carece de revisão e aprimoramento para que contemplem os objetivos estratégicos das instituições [...]. Ainda no que diz respeito a essa dimensão não é perceptível como a instituição espera utilizar as competências dos novos docentes para a criação de novos cursos, tanto na graduação como na pós-graduação, ampliação dos cursos de extensão e o desenvolvimento de pesquisa que gerem desenvolvimento para as regiões. Há que se considerar que uma das limitações na escolha de membros externos para compor as bancas se deve à disponibilidade de tempo dos mesmos e os recursos financeiros oferecidos para sua participação, uma vez que em alguns casos as diárias não cobrem as despesas decorrentes da participação (SIQUEIRA; BINOTTO; DA SILVA; HOFF; 2012, p. 744).

Dito isso, os pesquisadores sugerem uma série de contribuições para as IES constituírem editais mais abertos e mais coerentes com o perfil desejado. Para eles, são necessários os seguintes critérios:

- 1 – A seleção de bancas de acordo com produção científica e experiência profissional e também critérios que possam permitir a diversidade conceitual (BENCE; OPPENHEIM, 2004);
- 2 – inclusão de entrevista no processo seletivo – junto ao processo de apresentação do memorial ou do projeto ou uma etapa específica (BOHLANDER; SNELL; SHERMAN, 2003);
- 3 – acesso aos currículos dos avaliadores antes do início do concurso;
- 4 – divulgação dos componentes da banca aos candidatos com antecedência a fim de permitir a transparência do processo de avaliação (DEMO, 1996);
- 5 – estabelecer um processo de avaliação dos avaliadores a fim de melhorar as deficiências do processo, visto que a efetividade de seus critérios de seleção em nenhum momento são objeto de análise, o que permite, em alguns casos, que um processo inadequado possa se perpetuar (RODRIGUES, 2002; CHUBIN, 1990 *apud* DAVYT; VELHO, 2000);

6 – evitar avaliações fragmentadas do candidato com etapas eliminatórias que não permitem uma análise mais ampla de suas competências (FLEURY; FLEURY, 2001);

7 – repensar o peso e a forma de avaliação considerando o que se espera de um docente no contexto contemporâneo (DEMO, 2003; SERRES, 1993; MORIN, 1991; FERNANDEZ, 2002) (SIQUEIRA; BINOTTO; DA SILVA; HOFF, 2012, p. 744-745).

Algumas dessas sete sugestões já são aplicadas em grande parte pelas IES que foram pesquisadas.

O trabalho de pesquisa realizado por Guzmán-Valenzuela e Barnett (2013) resgata alguns autores para explicar as dificuldades iniciais dos docentes que atuam no segmento de nível superior. Cita Feixas (2002), para quem

as principais dificuldades dos novos docentes se relacionam com o gerenciamento e a explicação do conteúdo das aulas e como motivar os alunos e ganhar o respeito deles [...] a coordenação e a colaboração com outros colegas, bem como a falta de apoio institucional que produz insatisfação, frustração e solidão. A falta de apoio e assistência do departamento e da Universidade (por exemplo, **não oferecendo cursos de desenvolvimento profissional**) contribui para a desilusão dos novos professores (FEIXAS, 2002, *apud* GUSMÁN-VALENZUELA; BARNETT, 2013, p. 894. Grifo meu).

Por outro lado, há quem afirme que a atuação docente há tempos deixou de primar pela autonomia, na medida em que os saberes postos estão imbricados em uma lógica mercadológica, denominada por Apple (2006) como “proletarização”, em que há perda de controle da seleção, de organização e de produção dos saberes por parte dos professores, levando à desqualificação profissional.

Enguita (1991) observa o aspecto de ambiguidade da docência, cujos profissionais estariam entre a profissionalização e a proletarização. Afirma que “os docentes encontram-se submetidos a processos cuja característica (e resultado) é a mesma para a maioria dos trabalhadores assalariados: a proletarização”. Esses teóricos são trabalhados por Xavier (2014) para confirmar seus estudos sobre uma lógica imposta pelo capital.

Alguns problemas apontados na pesquisa realizada por Guzman-Valenzuela e Barnett (2013, p. 903-904) são semelhantes ao que já tem sido documentado na literatura (COLÉN *et al...*, 2000; KNIGHT, 2006). Esses problemas estendem-se

desde dificuldades no planejamento, na gestão do tempo e na avaliação da aprendizagem até a explicação de um tópico de conteúdo de aula. Algumas professoras que participaram da pesquisa, porém, tinham atingido uma fase de estabilização em suas práticas de ensino, de modo que já sabiam o que funcionava (GUZMAM-VALENZUELA; BARNETT, 2013, 903-904).

Há também os docentes que, desempenham importante papel na socialização dos novatos nas Universidades, ajudando acolhê-los. Além desse papel, os mecanismos formais e institucionais desenvolvidos por departamentos e faculdades para apoiar novos docentes por meio de trabalho colaborativo podem ser cruciais para os ingressantes em uma instituição (FEIXAS, 2002; ZABALZA, 2004; KNIGHT, 2006, *apud* GUZMAN-VALENZUELA; BARNETT, 2013, p. 904).

Acredito que os desafios para a prática docente universitária sejam complexos. Começam pelo indivíduo e perpassam o meio no qual se encontra. Por outro lado, temos que sempre considerar o momento histórico em que nos situamos para melhor compreendê-lo e, assim, tentar conduzir nossas ações.

Vale, também, ressaltar que a porta de entrada do futuro docente é o concurso para professor que irá atuar na graduação. No entanto, o peso maior que é dado nos editais está na titulação e, mesmo que ocorra a prova didática, indaga-se: será essa suficiente para avaliar o conhecimento didático do candidato? Há de se pensar se os itens cobrados estão coerentes com a atividade fim a que se destina o concurso. Tal constatação é referendada por Siqueira *et al.* (2012) quando ressaltam que o peso e a forma de avaliação são itens que precisam ser considerados em um edital de concurso docente.

Somando-se a essa questão dos editais dos concursos, se o ingressante ao cargo de professor vier de áreas do conhecimento, que não a licenciatura, poderá ter dificuldades em relação ao conhecimento pedagógico. Essa suposição não é prerrogativa para afirmar que todos que cursam licenciatura possuem formação pedagógica suficiente para habilitar a docência. Muitas vezes há lacunas nas formações no que diz respeito aos aspectos didáticos e pedagógicos para que o futuro professor se sinta confortável para assumir uma sala de aula no ensino

superior. Diante desse fato, muitas Universidades Públicas Federais⁴⁷ vêm desenvolvendo ações formativas para acolher não só esses ingressantes, mas todos os seus docentes. No tópico a seguir, serão abordados alguns aspectos sobre essas formações em curso.

1.4 AS FORMAÇÕES EM EXERCÍCIO NO CONTEXTO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS

O indicador “formação docente” é muito amplo e pode vir a ser explorado a partir de vários aspectos. Pensando nas múltiplas possibilidades que envolvem um processo de formação, antes é importante situar o sujeito ou os sujeitos envolvidos e, nesse caso, focalizar profissionais que já tenham mestrado ou doutorado. Partindo dessa premissa, surge uma indagação: como “formar um profissional já habilitado”? A formação que nos preocupa é aquela com o olhar voltado para o pedagógico, tendo em vista que os sujeitos referidos atuarão como docentes, e muitos não obtiveram, ao longo da sua trajetória acadêmica, uma formação pedagógica para o exercício do magistério. Nosso foco, portanto, não será a formação inicial, mas a que ocorre no campo/espço de trabalho, aquela conhecida como formação em exercício e/ou formação continuada.

Vale destacar que os achados referentes ao termo “formação docente” vão desde o viés político até o institucional e permeiam ações, cujo foco de interesse é o sujeito que irá atuar como docente. Para isso, deve-se buscar entender como se constituem histórica e sociologicamente os sujeitos envolvidos em processos formativos. A autora Almeida (2012) considera como “pontos de preocupação” a se pensar a formação do docente universitário. Para ela, são duas ordens de transformações no mundo contemporâneo: as transformações sociais decorrentes da globalização (e isso impacta diretamente os docentes, na medida em que eles “precisam” dar conta dessas demandas emergentes) e ainda as transformações vividas pela própria Universidade. O fato é que as IES são organismos complexos, e o ato de ensinar sempre exigiu conhecimentos diversos. Talvez, no contexto atual,

⁴⁷ A opção por identificar e denominar Universidades Públicas Federais e não IES se faz em função do recorte desta pesquisa. Vale ressaltar que, em alguns momentos desta Tese, refiro-me às Instituições de Ensino Superior de forma genérica, e não só às Universidades públicas.

essa situação tenha ficado mais visível e intensificado as lacunas existentes no quesito “formação docente”.

Uma pergunta muito comum e normalmente discutida em espaços de debate acadêmico-científico é: como essa pessoa se torna docente? Amorim e Castanho (2008, p. 1178) levantam questões para tentar entender se existe ou não um momento específico que possa caracterizar essa “passagem”. Será no momento em que o(a) aluno(a) recebe o diploma da licenciatura? Será que é quando inicia o trabalho em uma instituição de ensino? Para tentar responder, resgatam Pereira (1996, p. 15-16), para quem, ser professor:

[...] não é vocação, não é identidade, não é destino. É produto de si. E a formação acadêmica caminha no sentido de buscar modos de apropriação e ativação dessa marca em consonância com as singularidades que constituem o campo de existencialização do indivíduo (PEREIRA, 1996, p. 15-16, *apud* AMORIM; CASTANHO, 2008, p. 1178)

Concordo com essa afirmação, na medida em que acredito que a pessoa torna-se professor diariamente e de forma contínua, no ir e vir de um processo que se faz e se refaz em uma relação dialética com os outros. É no Ensino Superior que o professor universitário se constituiu historicamente, tendo por base a profissão paralela que exercia no mundo do trabalho antes de ingressar em uma Instituição de Ensino. Segundo Rocha e Aguiar (2012), a ideia de que “quem sabe fazer, sabe ensinar” deu sustentação à lógica do recrutamento. Assim, pode-se afirmar que essa lógica permanece atuante até os dias de hoje⁴⁸. Faz-se necessário superar essa visão reducionista

de que basta, para se ser professor, o conhecimento da área específica a que cada docente se encontra vinculado. Isto é, é este reconhecimento de que existe um saber específico para o exercício da docência que contraria a visão de que quem sabe, automaticamente sabe ensinar e também a de que só quem sabe

⁴⁸ Essa lógica pode ser vista atualmente no recente debate envolvendo a reforma do Ensino Médio no Brasil. Para justificar a falta de docentes em algumas disciplinas, será dado à secretaria de Educação de cada Estado definir o que é “notório saber” e quem estará autorizado a lecionar no Ensino Médio. Disponível em: <<https://www.nexojornal.com.br/expresso/2016/09/24/Como-%C3%A9-a-reforma-do-ensino-m%C3%A9dio-e-quais-s%C3%A3o-as-cr%C3%ADticas-a-ela>>. Acesso em: 10 out. 2018.

investigar, pode realmente ensinar (BOURDONCLE; LESSARD, 2002, *apud* LEITE; RAMOS, 2012, p. 15).

Zabalza (2004, p. 25) ressalta: "é necessário insistir exaustivamente que a formação deve servir para qualificar as pessoas, isto é, não é suficiente equipá-las com um perfil profissional padrão ou com uma determinada bagagem de conhecimento". Ressalta também que essa formação deve-se dar não só no domínio dos conteúdos que irá ensinar, mas também do domínio pedagógico. A grande dificuldade está nesse alinhamento, pois a "profissão docente está muito relacionada a certas qualidades pessoais que determinam o exercício docente (ZABALZA, 2004). Vale ressaltar que associar o domínio do conteúdo ao pedagógico já é falado por Shulman desde a década de 1980.

As pesquisadoras Vieira e Araújo (2016) publicaram o resultado de uma pesquisa bibliográfica em que mapearam as principais categorias propostas por Shulman nas pesquisas acadêmicas sobre formação docente produzidas no Brasil.

Nas reuniões da ANPED, foram localizados 172 trabalhos dos quais 11 continham referência ao autor. Já nos ENDIPES, identificou-se a existência de 736 trabalhos, sendo que 22 o mencionam. Em síntese, dos 908 trabalhos, foram identificados 33 que fazem referência a Shulman. Na segunda etapa, esses trabalhos foram analisados de forma a identificar as obras consultadas, as categorias/temáticas neles presentes, com especial atenção à categoria "conhecimento pedagógico do conteúdo", existente em dezenove deles (VIEIRA; ARAUJO, 2016, p. 83).

As autoras acreditam que a pouca referência a esse autor deve-se à dificuldade da língua, já que grande parte dos seus trabalhos está escrita em sua língua materna, o inglês, sendo escassas as suas obras traduzidas. Daí seus trabalhos não terem atingido um maior público e, conseqüentemente, serem pouco citados. Ainda assim, julgam que "a maior repercussão foram as obras que tratam da base de conhecimento para o ensino" e o fato de ter-se tornado objeto de estudos de outros autores, como Gauthier, Tardif e Lessard (VIEIRA; ARAUJO, 2016, p. 96). As autoras destacam a sua relevância:

reiteramos que o conhecimento pedagógico do conteúdo, considerada categoria distintiva do autor em relação aos demais pesquisadores que tratam da formação e profissionalização docente,

não tem sido objeto de análise mais profunda, o que poderia evidenciar certo descaso com o tratamento pedagógico do conteúdo dentro do grande tema dos saberes docentes (VIEIRA; ARAUJO, 2016, p. 96).

Cabe ressaltar que, para Shulman (2005, p. 10), "esse amálgama especial entre matéria e pedagogia constitui uma esfera exclusiva de professores, sua própria forma especial de compreensão profissional"⁴⁹. O conhecimento pedagógico da disciplina é essencial para que o docente desenvolva sua aula e, claro, o conhecimento pedagógico de forma geral. No entanto, a forma como o docente absorve tal conhecimento e o traduz para os alunos, ou seja, sua didática, pode ser um elemento essencial quando se pensa em entender os processos formativos para uma docência.

Considerando o caráter pessoal do ato de ensinar, vem se desenvolvendo entre os estudiosos do assunto a perspectiva de cruzar as histórias de vida dos professores com o desenvolvimento profissional da categoria docente (XAVIER, 2014, p. 831). As esferas do trabalho, do emprego e da formação constituem domínios pertinentes das identificações sociais dos indivíduos, sempre pensadas como configurações relativamente estáveis, mas igualmente evolutivas. Tal análise nos parece particularmente sugestiva em uma dupla direção: a relação entre biografia e identidade profissional e a relação intergeracional (XAVIER, 2014). Essa autora resgata a abordagem de Dubet (2002, p. 833) sobre as profissões vinculadas à educação e, entre outras, "leva a caracterizar a profissão docente, assim como a dos profissionais da saúde e da assistência social, como profissões que se remetem ao trabalho sobre o outro".

Paralelamente a essa perspectiva do "trabalho sobre o outro", durante muito tempo, a formação era concebida através das experiências da alteridade. Nesse sentido, o professor com mais tempo de magistério era "responsável em formar o outro" – no caso, o ingressante. É sabido que essa prática ainda permanece em muitos espaços acadêmicos: professores com mais anos e, conseqüentemente, mais experiência acadêmica, "adotam" os recém-chegados e, assim, repassam práticas e experiências, entre vários outros valores de vivência.

⁴⁹ Esa especial amalgama entre materia y pedagogía que constituye una esfera exclusiva de los maestros, su propia forma especial de comprensión profesional (tradução minha).

No entanto, pode ser que o ambiente não seja acolhedor. Além disso, ao refletir sobre a formação na era da Cibercultura, Rocha e Aguiar (2012, p. 3) afirmam que ter domínio sobre os conteúdos disciplinares não nos garante, hoje, a prática docente necessária à construção do conhecimento. Essa é uma questão histórica, que, por muito tempo, vigorou; a atividade docente foi pautada pela transmissão de conhecimentos prontos, acabados e inquestionáveis. Tal concepção se vê hoje abalada pelo leque de possibilidades e oportunidades de aprendizagem, de produção e difusão de novos conhecimentos trazidos pelas novas tecnologias digitais. A chegada dos ambientes virtuais de aprendizagem⁵⁰ e das novas demandas trazidas pelas TICs impõe um novo perfil docente, assim como novas metodologias e novas formas de organização e desenvolvimento do trabalho pedagógico. Em resumo, a era da Cibercultura exige criatividade na busca e no uso de novas formas de aprender e de ensinar.

A legislação brasileira, especificamente a Lei 9394/96, no artigo 13, estabelece as seguintes incumbências para os professores:

- (i) participar da elaboração do projeto pedagógico; (ii) elaborar e cumprir o plano de trabalho; (iii) zelar pela aprendizagem dos alunos; (iv) estabelecer estratégias de recuperação para alunos de menor rendimento; (v) ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos; (vi) participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional (BRASIL, 1996).

A referida Lei ainda define, no artigo 66, que a formação inicial do professor universitário, ou aquela que antecede o ingresso do profissional no magistério das IES, deve ocorrer preferencialmente em nível de pós-graduação, em programas de mestrado e doutorado, sendo entendida, nesse contexto, como “preparação”, e não como “formação” para o exercício da docência nesse nível de ensino. Para D’Ávila; Madeira e Guerra (2018), em muitos países, inclusive no Brasil, a formação do docente universitário acaba privilegiando três pontos: realização de cursos de pós-

⁵⁰ Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs) ou Ambientes Virtuais de Ensino Aprendizagens (AVEAs) são ambientes do ciberespaço que propiciam a montagem de cursos e ou percursos acessíveis pela *internet*, criados para ajudar/formar/contribuir/capacitar interessados em algum assunto. São usados para dar/complementar aulas em EaD e até em cursos presenciais. Podemos citar como exemplo as plataformas Moodle, SOLAR e TelEduc, Wix.

graduação; inclusão de disciplinas educacionais; estágios de docências ofertados nesses cursos.

Apesar da exigência de que a formação para atuar no ensino superior se faça nos cursos *strictu sensu*, Lima (2013) realizou uma pesquisa em diversos programas de pós-graduação de IES públicas e detectou que, apesar da existência da Resolução 3/99 do CNE, que exige a oferta de uma disciplina de metodologia de ensino nos cursos de pós-graduação *lato sensu*, a maioria não oferece disciplinas sobre o fazer pedagógico. Na pesquisa, a autora apresenta as maiores dificuldades apontadas pelos professores recém-admitidos nas IES. Cabe destacar aquelas de caráter didático-pedagógico:

O maior número de respostas recaiu sobre a falta de fundamentação teórica nessa área, dificultando o reconhecimento do papel fundamental do saber didático-pedagógico e a compreensão dos processos de ensino e aprendizagem, notadamente quanto ao planejamento do conteúdo e à avaliação (LIMA, 2013, p. 7).

Vale ressaltar que, nessa pesquisa, a maioria dos entrevistados (2/3 dos professores ingressantes) era das áreas de Ciências Exatas ou Biológicas. Além disso, Lima (2013) destaca as respostas dadas por dois professores, que considera extremamente relevantes ao contexto do estudo feito: a de um docente que relatou “dificuldades em fazer os alunos pensarem autônoma e cientificamente”; e de outro, que revelou “ter receio de ser desaprovado pelos alunos quanto ao método de ensino empregado nas aulas” (LIMA, 2013, p. 7).

Em estudo sobre a docência no ensino superior, realizado no período 2006-2010, Campos (2012) objetivou apreender, nas representações discentes de programas de pós-graduação *stricto sensu* de instituições federais de ensino superior, de diversas áreas de conhecimento e de regiões geográficas no Brasil, os sentidos e os significados da formação para a docência no ensino superior. Sua pesquisa identificou um hiato entre o concebido e o vivido em relação à docência: a formação pedagógica. A autora conclui que a formação foi substituída pela preparação. Mesmo quando oferecida, a formação é “uma preparação aligeirada para a docência no ensino superior baseada no dom, na vocação, nas experiências do senso comum discente, na lógica ‘de quem sabe ensina’” (CAMPOS, 2012, p. 4). A pesquisa revelou que a maioria dos professores sabe que o mestrado habilita para

a docência, mas, ao mesmo tempo, os programas não oferecem disciplinas pedagógicas ou correlatas à formação docente. Em geral, a preparação para docência fica a cargo de uma única disciplina, conforme determinação do CFE, denominada Metodologia do Ensino Superior ou Didática do Ensino Superior que, quando oferecida, tem uma carga horária média de apenas 64 horas/aula (CAMPOS, 2012, p. 5).

Nesse contexto, Cunha (2001, p. 80 *apud* ROCHA; AGUIAR, 2012, p. 2) adverte que o docente do Ensino Superior, ao assumir a tarefa complexa de desenvolver o processo de ensino e aprendizagem,

enfrentará dificuldades para desenvolver sua profissão que exige o domínio de diferentes saberes que na sua formação não se fizeram presentes. [...] o professor ao fazer sua formação pós-graduada, normalmente, constrói uma competência, técnico-científica em algum aspecto de seu campo de conhecimento, mas caminha com prejuízos rumo a uma visão mais ampla, abrangente e integrada de sociedade (ROCHA; AGUIAR, 2012, p. 2).

Na pesquisa realizada por Rocha e Aguiar (2012), os resultados revelam que, “mesmo sem formação específica para ensinar na Universidade, professores constroem aulas que promovem aprendizagens, mas os processos formativos são orientados por uma prática docente fundada na experiência”.

A pesquisa explicitou também que os docentes não “dominam” conhecimentos pedagógicos necessários à prática docente, apesar de considerá-los importantes à docência. Segundo Schulman (2005), o saber ensinar se constitui nos processos formativos, pois o conhecimento pedagógico representa uma combinação entre o conhecimento da matéria e o conhecimento do modo de como ensinar. Para o autor, o conhecimento pedagógico do conteúdo compreende as formas de representação das ideias, as analogias, ilustrações, exemplos, explicações e demonstrações, ou seja, a forma de representar e formular a matéria para torná-la compreensível para os estudantes.

Como se pode observar, através da pesquisa realizada por Campos (2012), apesar de sua responsabilidade institucional de oferecer formação para a docência, realizada nos cursos *scripto sensu*, não se privilegia no Brasil a estruturação de quadros docentes devidamente capacitados do ponto de vista do domínio teórico e

prático, de métodos e técnicas de ensino, inclusive aquelas adequadas às características desta era tecnológica. Almeida (2012) ressalta que os programas de formação docente deveriam pautar-se em três princípios orientadores: articulação entre teoria e prática (evitando sobrepor um sobre o outro); integração das dimensões disciplinares e pedagógicas (compreender melhor a didática do processo ensino e aprendizagem); compreensão de que a formação continuada precisa ocorrer ao longo de todo o desenvolvimento profissional.

Vale ressaltar que, nos estudos de Zabalza (2004), são apontadas como necessárias as “características pessoais” do indivíduo. Segundo ele, algumas dessas características podem ajudar e/ou prejudicar a sua prática. Ainda que ele não apresente soluções de como os cursos ofertados poderiam trabalhar essa dimensão, ele a aponta como necessária:

E essa ideia da dimensão pessoal pode gerar distúrbios na comunicação, nos relacionamentos, etc., pode afetar de forma muito clara o tipo de ensino que pode ser feito, porque existem certas qualidades pessoais que seriam muito importantes para submeter à checagem ou pelos próprios professores, para saber o que está acontecendo comigo ou por que eu fico tão chateado ou por que tenho tanta dificuldade ou por que estou tão angustiado com o trabalho que estou fazendo nas aulas; embora, insisto, não tenhamos muitas possibilidades de poder trabalhar nesses aspectos pessoais, mas sabemos que é muito importante ter uma formação disciplinar e que a formação pedagógica está começando a ser reconhecida⁵¹ (ZABALZA, 2004, p.).

Questões do tipo “por que a angústia com o trabalho docente?” necessitam de um entendimento mais profundo do próprio indivíduo em querer, efetivamente, descobrir. Até que ponto as diversas demandas impostas pelas frentes de trabalho do docente não estão sucumbindo a sua criatividade e o tempo necessário para o refletir sobre sua prática pedagógica? Quiçá outras leituras em uma perspectiva mais psicológica poderão auxiliar nessa compreensão, entre as quais a do francês

⁵¹ Y esta idea de la dimensión personal puede generar perturbaciones en la comunicación, en las relaciones, etc. , afectar de una manera muy clara al tipo de docencia que se puede hacer, pues hay ciertas cualidades personales que serían muy importantes someter a chequeo o por parte de los propios profesores, para saber qué me está pasando a mí o por qué me molesto tanto o por qué lo paso tan mal o por qué estoy tan angustiado con relación al trabajo que estoy haciendo en las clases; aunque, insisto, no tenemos muchas posibilidades de poder trabajar en esos aspectos personales, pero sí sabemos que es muy importante la formación disciplinar y que empieza a reconocerse la formación pedagógica, (tradução minha).

Clot (2010), em **Trabalho e poder de agir**, em que aborda, entre outras questões, um dos problemas vividos pelo homem nos contextos de trabalho, que, no Brasil, é posto no “campo da clínica da atividade”. O autor discute os problemas vividos pelo homem no contexto de trabalho e diz que nosso olhar deveria

se voltar para a impossibilidade que muitos se encontram hoje de se reconhecerem naquilo que fazem [...] quando o gênero profissional é maltratado, sobretudo, naquilo que diz respeito à memória coletiva que este preserva, a psicopatologia do trabalho nunca está longe (CLOT, 2010, p. 287).

Como a questão da profissionalidade do docente vem sendo discutida neste trabalho, tendo em vista a tentativa em entender como esse docente se percebe no contexto atual, é interessante tentar conhecer outras experiências de formação fora do Brasil e verificar de que forma essas IES têm tratado a categoria profissional. Esses pontos serão abordados no próximo tópico.

1.4.1 Um olhar sobre a formação docente em IES no exterior e no Brasil

A importância de um olhar para experiências fora do país está na possibilidade de identificar avanços, semelhanças e/ ou retrocessos diante do que vem sendo feito no Brasil e em outros países. Apesar de o objetivo não ser um estudo comparativo entre as ações de formação então empreendidas, apresento de forma resumida algumas experiências apontadas pelos autores pesquisados na literatura selecionada.

Leite e Ramos (2014) defendem a ideia da necessidade de saberes teóricos que apoiem a reflexão sobre a prática e a ação docente. A primeira foi a Universidade do Porto⁵². Em uma pesquisa entre os docentes, justifica-se sua escolha, porque foi uma das instituições que,

⁵² No contexto do Grupo de Investigação e Intervenção Pedagógicas da Universidade do Porto (GIIPUP), tem-se constituído como um desafio para a institucionalização a formação pedagógico-didática de docentes daquela Universidade, por meio do diálogo entre a cultura científica e a cultura humanística.

na adesão ao Processo de Bolonha⁵³, delineou uma política interna de atenção e de formação pedagógico-didática que permitisse preparar os professores para os desafios que este paradigma coloca ao exercício da docência (LEITE; RAMOS, 2014, p. 79).

Segundo as pesquisadoras, essa proposta de concretização do paradigma de Bolonha tem constituído desafios para os docentes, no seu exercício profissional cotidiano, pois o referido Processo

gerou transformações que implicaram novas formas de conceber os cursos, o currículo e o seu desenvolvimento, e, por isso, novos modos de exercer a docência, nomeadamente na orientação dos processos de ensino, aprendizagem e avaliação (LEITE; RAMOS, 2014, p. 87).

Em artigo anterior, as autoras já apontavam que muitas reformas nas Universidades portuguesas amparavam-se “na lógica da formação-acção, em vez da formação-transmissão e da mera obtenção de conhecimentos para aplicar na prática” (LEITE; RAMOS, 2012, p. 9).

Autores como Lima, Azevedo e Catani (2008, p. 15, *apud* LEITE; RAMOS, 2014, p. 77) consideram que as políticas do Ensino Superior decorrentes do Processo de Bolonha constituíram “uma boa oportunidade para adotar lógicas de redução de encargos por parte do Estado, e não para reforçar as condições de trabalho nas escolas, designadamente em termos pedagógicos”.

Segundo as pesquisadoras, no ensino superior, a maneira pela qual os docentes concebem seu trabalho pedagógico precisa levar em conta os estudantes. Elas resgatam Zabalza (2005), que também acredita que esses

Têm um papel ativo na construção das suas aprendizagens, assumindo os professores papéis de tutores dos processos que a elas conduzem (...). A institucionalização desta qualidade, do ponto de vista pedagógico-didático, exige que o exercício da docência decorra de uma concepção e de uma organização do currículo

⁵³ O Decreto-Lei nº 74/2006 trata da adequação do Processo de Bolonha (PB) e teve como consequência a diminuição do número de anos necessários para se obter a licenciatura (de 4, 5 ou 6 anos passou-se para 3 anos). Isto é, os cursos de licenciatura pós-Bolonha tiveram uma redução do tempo destinado à formação do agora designado 1º ciclo. O Decreto-Lei nº 74/2006, de 24 de março de 2006 aprova o regime jurídico dos graus e diplomas do ensino superior, em desenvolvimento do disposto nos artigos 13.º a 15.º da Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo), bem como o disposto no n.º 4 do artigo 16.º da Lei n.º 37/2003, de 22 de Agosto, que estabelece as bases do financiamento do ensino superior.

focadas na aprendizagem dos estudantes, na contextualização do que é ensinado e aprendido, e onde se recorre ao apoio individualizado e a práticas de avaliação formativa (LEITE; RAMOS, 2012, p. 77).

Considerar os alunos para a realização de práticas pedagógicas é começar a perceber que os jovens que chegam hoje à Universidade, em grande parte, já possuem mecanismos de busca de informação permeados pela cultura digital. Tal mudança, segundo essa orientação, exige uma reconfiguração no trabalho docente, quer do ponto de vista sustentado por Zabalza (2004), a favor da importância da atenção à “didática universitária”, quer do que Luke (2011) aponta como cuidados a ter com padrões internacionais, sem considerar as especificidades locais.

Ainda sobre a realidade de Portugal, Morgado (2011, p. 807) acredita que:

é preciso apostar numa outra formação de professores, continuam em muitos casos a prevalecer modelos formativos mais teóricos, baseados numa racionalidade tecnológica e que teimam em se socorrer das teorias científicas para produzirem normas de atuação prática.

Já na Espanha, segundo Montané e Sanchez (2010), o ensino superior, desde 2001, vem estruturando-se em função da Lei de Organização Universitária (LOU), que evidencia:

[...] uma necessidade de controlo e de avaliação da “eficiência” dessa liberdade. A partir da regulamentação das dimensões avaliáveis da função docente, há um processo de autorregulação dos professores em termos de produtividade e eficiência: é difícil a dedicação a outras funções que não as avaliáveis porque estas são os requisitos para o progresso na carreira docente (MONTANE; SANCHEZ, 2010, p. 60).

Ao pensar na realidade espanhola e comparar com a brasileira, percebo algumas semelhanças, na medida em que os docentes precisam não só atuar na docência, mas também na pesquisa, com a necessidade de publicações que são alimentadas no *Lattes*, o que reforça o tripé funcional das Instituições Públicas Federais: Ensino, Pesquisa e Extensão.

Na Espanha, segundo os autores citados, a reforma fez com que as instituições:

[...] organizassem-se por unidades e itens quantificáveis e permutáveis a quantidade de conhecimentos adquirida ou ministrada (créditos), a qualidade das funções docentes (estudos, relatórios, autoavaliações), a investigação (número de projectos, publicações, hierarquização das publicações). O que implica também um aumento significativo do trabalho burocrático dos professores e da conseqüente acumulação de poder nos cargos de gestão nas Universidades (MONTANE; SANCHEZ, 2010, p. 60).

Elas acreditam que a Lei apregoa uma contradição em relação ao

[...] sujeito que forma e que se forma na Universidade que deve ser o mais especializado na sua área e ainda ser capaz de colaborar de forma flexível com o mundo produtivo, mas também deve ser portador de valores de igualdade, de progresso social (LOU, 2007, Preâmbulo, *apud* MONTANÉ; SANCHES, 2010, p. 61).

Como no Brasil, essas contradições são visíveis no tocante às Políticas de Formação, tendo em vista que ora privilegiam formações mais humanistas, ora focam em formações assistencialistas e ou tecnicistas. Na pesquisa desenvolvida por esses autores, um resultado das autobiografias dos sujeitos pesquisados⁵⁴ mostrou que:

Os sujeitos se opõem à instituição burocrática a diferentes níveis: desde o antagonismo explícito que chega a causar problemas ao professor, passando por quem procura espaços de realização intelectual e pessoal que permite a regulação institucional ou que se encontra à margem da mesma, até à atitude de desidentificação de quem não partilha os valores e é crítico relativamente aos modos de agir da instituição, ou se sente maltratado e, simplesmente, não colabora no seu desenvolvimento ou obedece aos regulamentos com relutância (MONTANÉ; SANCHEZ, 2010, p. 68).

Cerletti (2013), que tem investigado os modelos formativos na Argentina, acredita que se deve pensar os processos formativos considerando a forma como são vividos e experimentados pelos sujeitos dentro das formações históricas que os constituem e que são constituídos.

⁵⁴ A pesquisa foi realizada com 24 professores que atuam em oito comunidades autônomas espanholas, utilizando como método as histórias autobiográficas, realizadas pelas pesquisadoras que fazem parte do grupo ESBRINA, da Universidade de Barcelona 1, e que teve por objetivo compreender as implicações da reestruturação econômica, social, cultural, tecnológica e laboral da Universidade espanhola na vida e na identidade profissional dos docentes e investigadores.

Outro exemplo é o retratado por Almeida (2012), que traz a vivência realizada por uma das mais antigas Universidades Públicas do Brasil, a Universidade de São Paulo (USP). Segundo a autora “trata-se de uma experiência iniciante na vida da Universidade – foi o primeiro processo formativo de média duração, desenvolvido seguidamente por um período de três anos” (ALMEIDA, 2012, p. 127). Os anos de realização foram 2007, 2008 e 2009 e foi chamado de curso de pedagogia universitária. Foi feito desde um diagnóstico para identificar as demandas formativas dos docentes até ações efetivas envolvendo não só a dimensão pedagógica, mas, principalmente, o estímulo à valorização do trabalho coletivo, entre outros objetivos. Vale dizer também que, nesse período, esteve à frente da pró-reitoria de graduação a professora, escritora e pesquisadora Selma Garrido Pimenta (uma das autoras do referencial teórico desta tese), cuja política traçada nessa instituição estava circunscrita à valorização de formação dos seus docentes.

Na mesma obra, a autora citada apresenta quatro outras experiências realizadas fora do Brasil sobre a formação dos professores universitários: as IES espanholas (ALMEIDA, 2012, p. 129); a Universidade Autônoma de Barcelona (ALMEIDA, 2012, p. 141); a Universidade Politécnica da Catalunha (ALMEIDA, 2012, p. 149); e, por fim, a Universidade de Alicante (ALMEIDA, 2012, p. 151). Segundo a autora, as quatro experiências descritas possuem pontos convergentes, resultantes do contexto político europeu:

- 1) mostram-se fortemente influenciados pelas diretrizes do Processo de Bolonha e pelos necessários desdobramentos na direção da constituição do Espaço Europeu de Ensino Superior;
- 2) ocupam um lugar institucional regimentalmente definido na estrutura das Universidades;
- 3) contam com uma equipe própria de profissionais, cuja função no âmbito das Universidades e das unidades é cuidar da execução das ações de formação e de todas as suas decorrências;
- 4) desenvolvem uma multiplicidade de linhas de formação capazes de contemplar as necessidades dos professores das suas unidades;
- 5) orientam a formação na perspectiva da adequação das práticas docentes – e, em consequência, as das instituições – às diretrizes de Bolonha e, 5) valorizam a formação continuada nos processos de avaliação docente e também para progressão na carreira docente (ALMEIDA, 2012, p. 154).

Os pontos em comum entre essas IES pesquisadas reforçam um dos objetivos desta tese, quando procurei verificar se as ações eram ou não

institucionais, na medida em que evidencia o movimento europeu, cujas ações já são efetivadas dessa forma (ponto 2). Por outro lado, o ponto 3 ainda não é uma realidade nas Universidades brasileiras. Conforme registrado na Tabela 4 desta pesquisa, das 37 IES pesquisadas, apenas 12 possuem um setor específico para cuidar da formação dos docentes universitários.

A pesquisadora Veiga; *et al.* (2012) reuniu experiências formativas das seguintes Instituições: UFPE, USP, UNIVALE, Universidade Comunitária da Região Chapecó e Universidade de Caxias do Sul. A autora percebeu os seguintes pontos em comum entre as experiências: articulação entre os programas de formação e os documentos oficiais da Instituição (PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional e PPC – Projeto Pedagógico de Curso); os programas percebem a formação em serviço com vistas na melhora da didática; sobre a lógica estruturante desses programas, destaca: a) foco na prática e na pesquisa como aportes para prática docente, b) foco para os sentidos e significados construídos ao longo das histórias dos docentes; c) a lógica que permeia as formações está nas questões que emergiam da prática. A autora ainda releva outros pontos: a busca da inovação, o distanciamento da racionalidade técnica com aproximação da racionalidade prática, privilegiando a sala de aula e o estilo de ensinar docente. Por fim, ressalta que os tipos de avaliações existentes nos programas pesquisados acontecem de formas variadas.

Como mais um exemplo de efetivo sucesso das ações de formação, o caso da UFBA, através dos ateliês didáticos, tem-se constituído como:

[...] uma política pública com os docentes implicados na própria formação [...] “docentes **tomam às mãos** e fazem emergir compreensões sobre auto, hetero e metaformação e sua identidade profissional e sobre os saberes da docência potencializadores/geradores de processos de ensino e aprendizagem que se articulem ao perfil do estudante UFBA na contemporaneidade (D’ ÁVILA; MADEIRA, 2018, p. 63, grifo meu).

O relato apresentado no caso da UFBA pode vir a ser um indicativo de que há mudança dos docentes universitários. Estão percebendo a carência nos aspectos pedagógicos e procurando auxílio. Isso independe dos fatores que estejam contribuindo para isso ocorrer. Se eles “tomam as mãos”, ou seja, buscam sanar

suas fragilidades, ainda que pese o tempo na carreira, a prática de sala de aula já é um excelente sinal.

Os exemplos apresentados neste tópico poderão servir de base para outras Universidades utilizarem seja para aperfeiçoar o que já vem sendo feito, seja para inovar, modificar, reestruturar ações futuras, mesmo porque, nos últimos anos, houve um aumento significativo das IES. Ainda que pese o aumento na rede privada, há de se pensar na existência ou não de uma concepção de docência. Por isso, no próximo tópico, apresento um resgate histórico das IES na tentativa de compreender se algum modelo é predominante no que diz respeito à docência universitária.

1.4.2 A Formação docente X Aumento das IES: há alguma concepção de docência predominante?

A história das Universidades brasileiras foi marcada por alguns momentos de expansão, mas nada comparado ao vivenciado em meados da década de 1980 e nos anos 1990. Constantino (2003) analisa os dados do Censo de 2002, segundo os quais, nos últimos cinco anos, foram criados quatro novos cursos por dia no Brasil. Esse aumento quantitativo pode ser visto como um processo de massificação, que é diferente de democratização.

Amorim (2010, p. 163) recorre a Franklin Leopoldo e Silva (2006) para explicar a diferença desses processos: “quando você democratiza, você oferece o melhor ao maior número possível de pessoas; quando você massifica, nivela por baixo e oferece o pior para o maior número de pessoas”. Sabe-se que esse processo quantitativo de abertura de IES e, conseqüentemente, de cursos, faz parte de uma política nacional e de uma lógica de ajustes neoliberais, favorecendo, dessa forma, através de incentivos legais, alguns grupos majoritários que são representativos do segmento de ensino superior e que vêm se tornando oligopólios do segmento.

Ainda para Amorim (2010), os dados do Censo têm mostrado que, nas últimas décadas, o ensino superior tem-se concentrado nas mãos das instituições particulares. Apesar de as diferenças entre os tipos de instituições públicas e privadas serem percebidas por todos, não iremos discuti-las, já que o recorte desta

pesquisa volta-se às públicas. Igualmente não discutiremos a localização destas IES. Para o autor, existe considerável discrepância dentro do território nacional, tanto em relação à concentração demográfica, quanto em relação à concentração de instituições, o que leva as regiões norte e centro-oeste a padecerem em todos os sentidos. Além disso, para Amorim, o número de IES fica visivelmente maior nas cidades com mais de 100 mil habitantes, desde que haja concentração de capital nessas cidades. A razão disso, conforme o autor, está no fato de que existem vários municípios com população acima de trezentos mil habitantes sem nenhuma instituição do tipo.

Em relação a essa expansão, nota-se, portanto, outra discrepância quanto ao número de IES particulares que, em decorrência das políticas adotadas na década de 1990, foram privilegiadas em detrimento das públicas, que passaram por um processo de sucateamento. Tal movimento pode ser percebido, por um lado, pela não-abertura de concurso público para docentes nas públicas, enquanto, por outro lado, abre-se o campo de trabalho no setor privado com sérias diferenças, entre as quais o regime de trabalho que, na maioria, senão na quase totalidade, é de horistas. Essa situação leva o docente a atuar em mais de uma Instituição de Ensino, comprometendo seu tempo, que praticamente se restringe à realização das aulas, o que compromete a existência de horas/tempo para dedicar-se à extensão e/ou à pesquisa. Isso sem falar nas condições de trabalho, pois as salas de aula estão cada vez mais superlotadas, o que acarreta o comprometimento da saúde dos docentes, com variados problemas, entre os quais afonia, estresse, depressão.

No entanto, com o objetivo de ilustrar o momento vivenciado por muitas IES, na sua pesquisa de tese, Vasconcellos (2005) conversou com os docentes da Universidade Estadual de Londrina (UEL) e constatou que:

[...] em todas as áreas que percorremos, um profundo desconforto dos docentes com seus cursos, seus currículos, seus métodos, como se a Universidade se sentisse inadaptada aos novos tempos, se sentisse pressionada e incapaz de corresponder às expectativas de uma nova realidade, precisando mudar rapidamente (VASCONCELLOS, 2005, p. 63).

Se a Universidade mostra-se “inadaptada”, considerando-se uma perspectiva simplista de que quem a faz são as pessoas que lá atuam, ou seja, os docentes

(apesar dos demais atores, como os técnicos administrativos e os alunos), de que forma tais sujeitos estão atuando no contexto de “uma Universidade operacional, produtiva e flexível”⁵⁵?

Essas constatações me fazem pensar se as Universidade estão perdendo um espaço que lhes cabe no tocante à formação. No modelo atual de Universidade, o que tem sido feito em relação aos docentes é “transmissão e adestramento. Desapareceu a marca essencial da docência: a formação” (CHAUÍ, 2003, p. 221), modelo que ainda prevalece em muitas instituições. Espero que a presente pesquisa possa mostrar um cenário mais otimista, tendo em vista que já se passaram quase duas décadas dessa publicação da filósofa Marilena Chauí.

Corroborando esse pensamento, já discutimos a questão de como os cursos *strictu sensu* estão “formando” os sujeitos. Por isso, faz-se necessário discutir o tipo de docência que vem sendo praticado. Para que a profissão docente se estruture, “os saberes constitutivos da profissão docente implicam consciência, compreensão e conhecimento. Sobre essas bases, pode-se estabelecer a reflexividade e, com ela, uma perspectiva mais emancipatória da profissão” (CUNHA, 2000, p. 88). Por outro lado, contrário a esse modelo de Universidade, Vasconcellos (2005, p. 100) acredita que a Universidade deve ser “comprometida com o futuro da humanidade e com a melhoria da condição humana”, precisando, por isso, pensar a “formação do docente universitário no contexto da sociedade atual”. Na sua pesquisa de tese, a autora constatou que a “falta de preparo pedagógico de muitos professores” foi o segundo maior indicador apresentado pelos docentes que responderam à questão sobre os “principais problemas de ensino na Universidade”, só perdendo para “falta de condições físicas e materiais adequadas” (VASCONCELLOS, 2005, p. 142). Por isso, eles propõem que a IES deveria possuir

[...] um ‘serviço’ de apoio pedagógico em sua área de atuação. Este último aspecto faz parte, indiretamente, do tema que norteou esta pesquisa na medida em que tenta-se entender a forma como as IES brasileiras estão capacitando os seus docentes (VASCONCELLOS, 2005, p. 144).

⁵⁵ Essa categorização para identificar a atual situação das Universidades brasileiras é da autora Vasconcellos (2005, p. 75). No entanto, Chauí (1999) explica que, para as Universidades brasileiras serem consideradas “operacionais”, décadas antes elas eram de resultados e, no início, apenas funcionais.

Em síntese, vivenciamos, no final dos anos de 1990 e nas décadas seguintes, com a nova cultura avaliativa, movimentos tanto das IES particulares quanto das públicas de incentivo em prol de uma docência considerada polivalente e multifacetada. Nela, a centralidade do processo educativo volta-se para o docente com exigências de formação e de habilidades para que se promova o processo educativo regado a práticas inovadoras e estimulantes, no sentido de manter a permanência dos discentes nas aulas, sejam presenciais e/ou virtuais. A questão é perceber de que forma se poderá constituir essa concepção de docência em uma conjuntura política, cuja predominância está pautada em sistemas avaliativos.

1.4.3 Impacto do Estado avaliador sobre a formação docente universitária

Ao longo da história das Universidades brasileiras, verificamos que, até a instalação do que foi denominado por muitos autores⁵⁶ como Estado avaliador, impregnado de políticas de controle e de tentativa de implementação de sistemas avaliativos quantitativos com propósitos claros de criação de ranques, o docente encontrava-se em certa zona de conforto. De acordo com Morosini (2000, p. 19), “até então, a formação docente baseava-se no princípio do *laissez-faire*, entretanto, com a chegada do estado avaliativo, as instituições, inicialmente, elaboraram políticas de capacitação em cursos de pós-graduação”.

Pode-se deduzir que a chegada da CAPES, com o propósito de qualificar os docentes das IES em cursos de mestrado e doutorado, é parte dessa política e paralela a esse movimento. Desde o Decreto 2026 de 20/10/96, que definiu o sistema de avaliação do sistema de educação brasileiro, vimos chegar uma série de iniciativas reforçando esse processo.

A década de 1990 foi marcada pela pressão não só imposta pelas IES, para que o docente se capacitasse, mas também pela legislação, que oferecia às IES a liberdade para que se criassem programas que tanto visassem à capacitação dos seus docentes, como elaborassem mecanismos de avaliação dessas capacitações.

⁵⁶ São vários os autores que citam, nos seus escritos sobre Universidade, o momento denominado de Estado avaliador, entre eles: CHAUI (2001, 2003); DOURADO (2012); FÁVERO (2006); MOROSINI (2000); PIMENTA; ANASTASIOU (2010), entre outros.

Assim, o docente seria alvo de modelos de capacitação e ou de avaliação, dependendo da natureza da IES a que ele estivesse vinculado. Ou seja, se ele atuava em uma Universidade pública que oferecesse ensino, pesquisa e extensão, as cobranças junto a ele iriam passar por indicadores que englobassem todas essas funções. Por isso, é muito difícil identificar um modelo de docente universitário, porque, como afirma Morosini (2000), a pedagogia universitária no Brasil não é exercida por professores com uma só identidade. Além dessas especificidades de cada IES, ainda existe a diversidade entre as cinco regiões do país com características étnicas, sociais e econômicas diferentes e que, conseqüentemente, influenciam o modelo das instituições.

Somam-se a isso as legislações que enfatizam o aspecto avaliativo que incidirão sobre o docente, indicadores específicos que propõem um diagnóstico de qualidade. A Lei 10861/2004 instituiu o SINAES, processo nacional de avaliação, que envolve: a) a autoavaliação das IES; b) a avaliação externa das IES e dos cursos; c) o cadastro das IES; d) o censo da educação superior; e) o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE); f) a regulação e supervisão das IES e dos cursos, e; g) a avaliação das IES e dos cursos. Soma-se a esses sistemas o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) e o SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica). Todo esse conjunto de avaliações, nas palavras de Veiga; *et al.* (2012, p.13), “expuseram fragilidades relativas à qualidade do ensino, colocando em discussão o trabalho do professor”. O impacto de tais avaliações no segmento do ensino superior fez emergir nos docentes as deficiências quanto às questões, principalmente, pedagógicas relativas à didática.

Não cabe especificar esses instrumentos⁵⁷, mas analisar aquele que trata da avaliação externa da IES e dos cursos. O instrumento possui três dimensões: 1) a organização didático-pedagógica; 2) o corpo docente; e 3) as instalações físicas. É utilizado para autorização de cursos, reconhecimento e ou renovação de reconhecimento, e tanto poderá ser aplicado para cursos presenciais quanto a distância. Vale ressaltar que a versão que vem sendo utilizada pelos avaliadores⁵⁸ é de junho de 2015.

⁵⁷ Para maiores informações, ver ÁLVARO MÉNDEZ (2002).

⁵⁸ Como avaliadora do INEP, desde 2003, acompanho as atualizações desse instrumento que têm ocorrido frequentemente.

As IES – principalmente particulares – têm-se preocupado com a montagem dos cursos e, conseqüentemente, com o corpo docente que irá compô-los, tendo em vista os valores que poderão obter com essas avaliações, visto que cada curso, ao ser avaliado na dimensão 2, irá envolver o coordenador do curso e os professores da seguinte forma: no item 2.6, “titulação do corpo docente”, para obter a nota 5, o corpo docente precisa ter número igual ou superior a 75% de titulados em programas de pós-graduação *stricto sensu*; no item 2.7, “titulação do corpo docente do curso-percentual de doutores”, para alcançar a nota máxima, é necessário que 35% dos docentes do curso tenham doutorado. Sabe-se que a diversidade no Brasil é enorme, e esse quesito em especial é mais delicado quando falamos de certos cursos, como Ciências Contábeis, que não oferecem vaga na região norte do país, enquanto, no Sudeste, estão 12 dos 20 ofertados no país⁵⁹.

Além dos dois indicadores acima, os docentes são avaliados em relação ao regime de trabalho – item 2.8. Para nota máxima no quesito, faz-se necessário que o curso tenha 80% do corpo docente em regime de trabalho parcial ou integral. É fácil observar tal situação nas IES públicas, mas não nas particulares, de modo que as IES vão “administrando” os indicadores como podem.

No indicador seguinte, 2.9, é exigida “experiência profissional do corpo docente”: o interessante não é ter alguns docentes com vasta experiência, mas pelo menos 80% do plantel com pelo menos dois anos de experiência docente (para os cursos de bacharelado) ou três (para os cursos superiores de tecnologia), para se alcançar a nota 5. Vale ressaltar que ainda existem mais dois outros indicadores que verificam a experiência na docência, tanto da educação básica (2.10) quanto da educação superior (2.11). Outro ponto relevante desse instrumento é o quantitativo de alunos presentes em sala, pois, em muitas IES, é possível ver auditórios lotados com mais de 300 alunos. O indicador 2.12 verifica a “relação entre número de docentes e número de vagas”: isto não significa aferir o número de alunos, tendo em vista que muitas IES não preenchem todas as vagas. Assim, para obter o conceito 5 no quesito, a relação entre o número de vagas previstas/implantadas e o número de docentes do curso (equivalente 40h) deve ser de até 130 vagas por docente. Por fim, a produção científica também entra nos indicadores avaliados (quesito 2.14).

⁵⁹ Fonte: //capes.gov.br

Nesse caso, a metade do corpo docente deve ter publicação. O conceito obtido pode variar, dependendo da quantidade publicada: obtém-se nota 1 se mais de 50% do corpo docente não apresenta nenhuma publicação; nota 5, se metade dos docentes tiverem mais de 9 publicações. Esse indicador tem gerado muitas mudanças nas IES, além de incentivos, para que, nos cursos, metade da equipe produza.

Todos os indicadores citados até o momento estão vinculados aos cursos de graduação, nos quais o docente irá atuar e/ou já atua. Em relação à pós-graduação, a CAPES realiza avaliação⁶⁰ apenas nas IES que possuem cursos *strictu sensu*. Vale ressaltar que um dos critérios avaliados pauta-se na “qualificação do corpo docente e na produção científica e intelectual”, tanto dos professores do programa quanto de alunos e ex-alunos.

Como foi demonstrado, são vários os indicadores para aferir a atuação do docente universitário, muito pouco foi feito até 2012 para apoiar ou formar esses docentes para o exercício da docência. Segundo Morosini (2000, p. 19), “o governo não estabelece normas de capacitação didática do docente [...] normatiza e fiscaliza, e a instituição desenvolve os parâmetros através de sua política de capacitação docente”. Para ela, desde então, a concepção de docência universitária está sofrendo alterações. Espera-se que o “docente domine o trato da matéria do ensino, a integre ao contexto curricular e histórico-social, utilize formas de ensinar variadas, domine a linguagem corporal/gestual e busque a participação do aluno” (CUNHA, 1990, *apud* MOROSINI, 2000, p. 11).

Ainda que pesem experiências de IES, cujo foco esteja voltado para o preparo e acolhimento do docente recém-contratado, espera-se que, com a Lei 12.772, as IES promovam programas que visem não só à recepção desses docentes, mas, que, também, desenvolvam ações que os ajudem na formação pedagógica e na apropriação de práticas que os auxiliem no desenvolvimento das suas aulas e/ou da sua profissionalização.

⁶⁰ Essa avaliação atualmente é realizada a cada 4 (quatro) anos. Os programas recebem notas na seguinte escala: 1 e 2, têm canceladas as autorizações de funcionamento e o reconhecimento dos cursos de mestrado e/ou doutorado por eles oferecidos; 3 significa desempenho regular, atendendo ao padrão mínimo de qualidade; 4 é considerado um bom desempenho e 5 é a nota máxima para programas apenas com mestrado. Notas 6 e 7 indicam desempenho equivalente ao alto padrão internacional. Disponível em: <<http://capes.gov.br/acessoainformacao/perguntas-frequentes/avaliacao-da-pos-graduacao/7421-sobre-avaliacao-de-cursos>>. Acesso em: 06 set. 2018.

2 A CULTURA DIGITAL NA FORMAÇÃO E PRÁTICA DOS DOCENTES DO ENSINO SUPERIOR

“A cultura é como a vida. Sua tendência é crescer, desenvolver-se, proliferar, porque é muito mais espessa a vida que se desdobra em mais vida, como uma fruta é mais espessa que sua flor” (João Cabral de Melo Neto).

O objetivo deste capítulo é apresentar alguns elementos que não só constituem e consolidam o contexto atual caracterizado pela cultura digital e/ou cibercultura, mas também vêm constituindo-se e fortalecendo uma nova cultura mediada pelas tecnologias. Se, como nossa vida, a cultura cresce/floresce e, atualmente, está cercada por meios tecnológicos, podemos pensar que o digital é a vida, já que estamos em plena era da cultura digital. Contudo, será essa cultura compreendida por todos? Diante disso, neste tópico, busco retratar que há certos movimentos que nos fazem entender que estamos ainda transitando do impresso para o digital, mesmo que pesem dúvidas quanto à efetividade dessa transitoriedade.

Nessa contextualização, o entendimento dos significados do digital, das questões legais, são pontos necessários para se chegar até a Universidade e, mais especificamente, até os cursos de formação para os docentes que integram essa categoria profissional (que categoria profissional? Antes dessa anáfora, não há referente indicando uma categoria; só tem “docentes”). A questão é saber se tais cursos estão promovendo ações nas quais a cultura digital se faz presente.

Vale dizer que trago uma descrição da literatura⁶¹ disponível acerca da polissemia existente entre cultura digital e cibercultura. Mostro que, diante dos diversos autores que têm debatido esse tema, optei por trabalhar de Bauman (2012) até Santaella (2003), intercalando o diálogo entre Lévy (1999), Lemos (2009), entre

⁶¹ Em uma busca no Google, com os descritores “livros sobre cultura digital”, foi possível chegar ao *blog* Midia8, que, desde 2007, publica novidades do mundo da comunicação e disponibiliza *links* de 285 títulos de livros digitais em português, inglês e espanhol para leitura *online* ou *download*. Trata-se de temas relacionados à comunicação e cultura digital como ciberjornalismo, literatura digital, redes sociais, *marketing* digital, cibercultura, web 2.0, SEO, entre outros. Disponível em: <<https://catracalivre.com.br/criatividade/285-livros-de-comunicacao-para-download/>>. Acesso em: 16 ago. 2018.

outros autores do contemporâneo, que produzem e vivenciam experiências permeadas pela cultura digital.

Partimos da premissa de que estamos, atualmente, imbricados e interligados em uma cultura permeada pelo digital, e, se a cultura diz respeito a toda ação e movimentação do homem numa sociedade, há de se deduzir que o homem está produzindo e constituindo-se imerso nesta cultura do digital. A imersão a que me refiro diz respeito ao período histórico dos últimos 30 anos, porque, já no final da década de 1990, Levy apontava:

Uma coisa é certa: vivemos hoje em uma destas épocas limítrofes na qual toda a antiga ordem das representações e dos saberes oscila para dar lugar a imaginários, modos de conhecimento e estilos da regulação sociais ainda pouco estabilizados [...] um novo estilo de humanidade é inventado (LÉVY, 2009, p. 17).

Esse novo estilo diz respeito à inserção de tecnologias nos mais diversos setores da sociedade, cujo marco permeia a passagem da década de 1980 para a de 1990. Um aspecto facilmente observado envolvendo a tecnologia está na busca pela informação digitalizada, que tem-se tornado mais frequente, em detrimento da impressa, devido à velocidade do processamento. Se, antes, era necessário esperar a publicação de um livro e/ou de um periódico, ou a entrega via correio de alguma aquisição impressa, em menos de 20 anos, o que se viu foi a construção de grandes acervos digitalizados e, em questão de segundos, disponibilizados. No entanto, ainda percebemos dificuldades no que diz respeito à maneira como as pessoas estão apropriando-se dessa forma de busca pela informação e, principalmente, ao discernimento entre informações verdadeiras e falsas (estas têm sido denominadas como *fake news*), tendo em vista que há um universo de possibilidades nos espaços virtuais:

A passagem da cultura impressa para a cultura digital afetou não só os ambientes do papel, exigindo-lhes não só sua adequação aos novos formatos, mas impondo a aquisição de novas competências e habilidades para o desenvolvimento dos serviços informacionais (ALMEIDA, 2012, p. 9).

Nunca houve tantas ofertas de cursos⁶² e formações sobre letramento digital⁶³ como nos últimos anos. Paralelamente a isso, há um movimento de procura por essas formações independente da faixa etária das pessoas. Ao mesmo tempo em que se percebe um aumento de oferta, cresce também a busca pela apropriação dessas habilidades que se fazem necessárias para inserção nos ambientes promovidos pela cultura digital nos diversos espaços que cada um habita.

Vale destacar que, nessa necessidade demandada pela cultura digital, surgiu no ciberespaço um tipo de usuário autônomo, que, segundo Santaella (2004), por si só, busca informações para suprir suas demandas. Os habitantes desse inestimável espaço virtual desempenham habilidades de leitura distintas daqueles acostumados com a leitura linear. Segundo a autora, esse tipo de leitor surge em um contexto bem diverso do que até então era conhecido pela literatura disponível, ou seja, foi o mundo digital que fez surgir o leitor imersivo, através dos *hiperlinks*, que “é uma atividade nômade de perambulação de um lado para outro, juntando fragmentos que vão se unindo mediante uma lógica associativa e de mapas cognitivos personalizados e intransferíveis” (SANTAELLA, 2004, p. 175).

A autora apresenta o perfil cognitivo não só do novo leitor como também das pessoas usuárias da hipermídia: têm habilidades de leituras muito distintas daquelas empregadas pelo leitor de um texto impresso tradicional, como livro, revista ou jornal, cujo leitor ela denomina como “contemplativo/ meditativo”. Além desses dois tipos de leitores, o imersivo e o contemplativo, ela cita o movente/fragmentado. Trata-se do leitor do mundo em movimento, dinâmico, filho da Revolução Industrial e do aparecimento dos grandes centros urbanos: o homem na multidão. Esses são os leitores que realizam leituras efêmeras, híbridas e de fragmentos, como as das pequenas tiras de *WhatsApp*, que utilizam mais símbolos, como os *emojis*, do que palavras, enfim, que fortalecem o visual. Percebo que esse tipo de leitor, o movente, tem fortalecido a comunicação visual e, para a autora, as imagens cresceram e tomaram uma proporção nos espaços urbanos como nunca visto até então. Ela acredita que a diversidade dos suportes eletrônicos tem contribuído de forma

⁶² Quando cito cursos, não me refiro só às ofertas presenciais, mas, principalmente, às ofertas *online* de locais formais e informais.

⁶³ Existem diversos significados para o termo letramento digital. Identifico como letrados digitais todos os que conseguem “transitar” junto às tecnologias do seu cotidiano, tais como *smartphone*, agências bancárias, etc.

potencializadora para emergir esse tipo de leitor movente. Outro ponto destacado é que um “tipo” de leitor não exclui o outro, ainda que pese a sequência histórica de surgimento de cada um. No entanto, paralelamente ao surgimento do leitor imersivo, há que se revelar a existência, mesmo de forma velada, de uma pseudodemocratização do acesso às tecnologias digitais. Embora estejamos diante de um movimento no qual uma nova cultura vem se firmando, o mapa⁶⁴ da exclusão digital, divulgado pela Fundação Getúlio Vargas (FGV) no ano de 2003, revela dados relevantes.

O avanço do acesso à tecnologia e, especificamente da conexão com a *internet*, foi significativo na última década. Não por acaso, a FGV, ao publicar, em 2003, dados a esse respeito, denominou a pesquisa como “mapa da exclusão” e, após nove anos, em 2012, ao fazer nova pesquisa, denominou como resultado de “mapa da inclusão”.

Revelando que a “inclusão digital estabelece as raízes dos indivíduos na era do conhecimento” (FGV, 2003, p. 24), a pesquisa da FGV aponta que as crianças e os jovens são os mais excluídos em qualquer faixa etária, exceto no acesso às tecnologias digitais domésticas, o que não deixa de ser um alento em relação às novas gerações. Em 2001, os dados da PNAD/IBGE (2001) apresentam um percentual de 12,46 pessoas com computadores em casa, dos quais 8,3% com acesso à *internet*. Já o MAPA DA EXCLUSÃO DIGITAL (2003) apresenta um aumento no grupo de pessoas com ensino superior completo de 6,3% para 29,6% com computadores. Quase dez anos após, o mesmo grupo de pesquisa, que lança o MAPA DA INCLUSÃO DIGITAL⁶⁵ (2012) já apontando o Brasil acima da média mundial de acesso à *internet*, esclarece que, em 2001, quando fizeram a primeira pesquisa, apenas 8% da população possuía acesso à *internet*, sendo que, nove anos após, o número subiu para 33%. Essa diferença de resultado explica a mudança do nome para mapa de inclusão.

⁶⁴ A pesquisa publicada pela FVG, de 2003, apresenta por regiões a porcentagem da população excluída digitalmente. Entre vários outros aspectos, só destaquei alguns pontos neste trabalho. Muitos dados foram aferidos da pesquisa PNAD/IBGE de 2001.

⁶⁵ Essa nova pesquisa foi realizada pelo grupo de pesquisa da FGV em parceria com a Telefônica e disponibiliza todos os dados pelo site: <<https://www.cps.fgv.br/cps/telefonica/>>. Acesso em: 19 set. 2018.

No entanto, isso não significa dizer que a realidade brasileira permite-nos afirmar que estamos incluídos no mundo/cultura digital. Há profundas discrepâncias não só dentro do país como um todo, mas também no interior de uma mesma cidade, ou de uma cidade para outra. A pesquisa mostrou que, em São Caetano (SP), o índice de acesso à *internet* em casa chega a ser de 74%, similar ao Japão. Por outro lado, na cidade de Aroeiras (PI), o índice chega a ser nulo. Em uma cidade como Rio de Janeiro, enquanto na praia da Barra da Tijuca, o índice chega a 94%, similar a países como Suécia e Islândia, na favela ao lado, Rio das Pedras, chega apenas a 21%. Vale ressaltar que essa nova pesquisa conseguiu ser ainda mais específica no que diz respeito à área de moradia e à forma de acesso à *internet*, mapeando os 5.556 municípios brasileiros. Outro aspecto refere-se à navegação: se navegar na rede é preciso, educar também é preciso. A pesquisa constatou 31% de incapacidade dos navegantes da grande rede.

Se há pessoas com demandas de inclusão digital, é porque partimos de uma premissa de que, como no Brasil ainda existe o analfabetismo escolar e/ou funcional, o analfabeto digital tem crescido em grandes proporções, o que pode ser, inclusive, pessoas alfabetizadas que, por falta de formação ou até mesmo interesse, estão excluídas digitalmente. A questão é saber como minimizar o desnível e favorecer condições não só de inclusão, mas, também de acesso com qualidade e permanência. Quando essa situação esbarra na falta de interesse político, a perspectiva não é animadora. O pesquisador Don Papsott, em entrevista para o portal IG (2003), diz ser imprescindível “garantir que os cidadãos tenham igual acesso às tecnologias digitais e que isso deve ser uma alta prioridade para qualquer país que quer competir na economia global”. No entanto, o que se vê no país são parques avanços, vide o mapa de exclusão.

Já em relação à percepção das escolas, no que diz respeito à inserção da cultura digital, o americano Buckingham (2008) tem dito que estamos diante de um “divisor digital”, ou seja, entre o mundo da/ na escola e a vida fora dela. O estudioso afirma que as crianças têm vivenciado experiências diante das tecnologias digitais que vão constituindo sua cultura popular, e que esta não vem sendo absorvida pela escola. Ele acredita que esses dois mundos não estão no mesmo movimento quanto à utilização das tecnologias. O saber advindo de outros espaços, que não a escola, tem amedrontado esse estabelecimento que, durante séculos, teve a primazia do

saber. Muitas crianças “estão participando de uma cultura midiática cada vez mais diversa e comercializada – cultura que algumas pessoas têm tido dificuldade para compreender e controlar” (BUCKINGHAM, 2008, p. 1-2). O autor acredita que tem existido “uma espécie de paranoia sobre a perda de controle do que acontece quando a cultura popular entra no espaço da escola”. Ele afirma que o “novo divisor digital simplesmente reflete uma disjunção histórica mais ampla entre a cultura de lazer cotidiano dos jovens e a cultura da escola” (BUCKINGHAM, 2008, p. 4).

Mesmo que o autor citado esteja referindo-se a um contexto americano, suas ponderações são facilmente aplicadas ao Brasil. A discussão envolvendo abismos entre cultura escolar x cultura do cotidiano, especificamente a digital, tem crescido exponencialmente, sendo intensificada por certas práticas, como a proibição do uso do celular em sala, a construção de laboratórios de informática, em detrimento da ampliação de redes *wi-fi*, entre tantos outros exemplos.

Espera-se, portanto, que essa discussão, que até então era abissal, possa vir a constituir-se como algo natural entre as pessoas imersas nesses meios da contemporaneidade. Mas, para que isso possa vir a ocorrer, faz-se necessário tentar compreender como um tipo de cultura vai consolidando-se. No próximo tópico, apresento alguns elementos que caracterizam e especificam a passagem da cultura dita de massa para a digital.

2.1 DA CULTURA DE MASSA PARA A CULTURA DIGITAL

Acredito que seja necessário trazer o percurso que tracei para desenvolver o movimento existente entre o que vem a ser cultura de massa e cultura digital ou da mobilidade, como apregoa Lemos (2009). Além desse autor, Bauman (2012), Santaella (2003), Levy (1999), entre outros, ajudam a interpretar essa caminhada, conforme citado no início deste capítulo. Mesmo que Bortolazzo (2016) cite outros conceitos associados à cultura digital, como Cibercultura (LEVY, 2009) e/ou Era da informação ou Era Digital (CASTELLS, 2009), optei pela designação “cultura digital”, uma vez que o digital já está ligado à cultura da vida das pessoas deste momento em que nos encontramos, sendo, portanto, a designação que mais nos representa.

Todo ser é formado e formador em um espaço de tempo e situado em um contexto sociocultural. Nascemos em um meio impregnado de valores, costumes,

hábitos e histórias que iremos herdar e, conseqüentemente, aceitar/rejeitar, contribuir para mudar e/ou transformar. Toda essa história obtida, construída/reconstruída e conquistada é denominada por alguns como “bagagem cultural”, que depende de pessoa para pessoa em relação ao seu acesso a informações e formações formais e não formais. As pessoas, portanto, inseridas em uma dada sociedade, ao mesmo tempo em que produzem movimentos, são também produtos desse meio. Nessa perspectiva, vão surgindo os nichos, que, ao longo de um dado período histórico, vão sendo moldadas e constituídas classes. Para Santaella (2003, p. 31), “a cultura é a parte do ambiente que é feita pelo homem [...] inclui todos os elementos do legado humano maduro que foi adquirido através do seu grupo pela aprendizagem consciente”.

Bauman (2012), em sua obra **Ensaio sobre o conceito de cultura**, aborda o termo cultura sob três conceitos: hierárquico, diferencial e genérico. O conceito hierárquico perpetua-se em nossa mentalidade ocidental e explica a herança que temos e recebemos do meio.

Vendo o mundo pelas lentes do conceito diferencial, o pesquisador será forçado a buscar as raízes “de qualquer espécie de mudança em algum tipo de contato entre a cultura que estudam e alguma outra” (BAUMAN, 2012, p. 126). O autor acredita que esse conceito confirma pontos focais do pensamento moderno, emprestando a ele uma “aparência espúria de empirismo”. Entender o conceito diferencial de cultura exige reflexões sobre o local onde o pesquisador se encontra e a maneira como o contato cultural é realizado. Esse conceito torna-se comum para nós quando conseguimos identificar “choques culturais”, sendo a “diferença” perceptível ao senso comum e visivelmente notável. Fazendo um paralelo entre o conceito de cultura diferencial e educação, o autor considera ambos são análogos, ou seja, a cultura diferencial e o pensar sobre a educação são semelhantes, à medida que em ambos “[...] são fixados aos próprios alicerces da forma moderna de lidar com a realidade” (BAUMAN, 2012, p. 125-7).

Em relação ao conceito genérico, é preciso relacionar a cultura como própria e cheia de características universais de e para todos os homens. Esse conceito é bastante amplo, sem especificidades, e confere a existência de uma só “realidade cultural e de toda humanidade” (BAUMAN, 2012, p. 133). Essa forma determinista é, também, uma maneira como o conceito de cultura se sustenta. O fato é que a

conceituação do termo cultura está vinculado, de uma ou outra forma, à área dos estudiosos em questão.

Com efeito, Santaella (2003) ressalta a dificuldade de conceituação de cultura. Partindo de um estudo feito por dois antropólogos na década de 1950, que conseguiram mapear 164 definições de cultura, a autora conseguiu agrupá-las em duas concepções: humanistas e antropológicas. Segundo a autora, é relevante tentar responder às seguintes questões: qual o lugar ocupado pela cultura em uma dada sociedade? Esse lugar é paralelo à política? É superior à economia? É superior a elas? Ou é inferior?

A autora, desde trabalhos já publicados anteriormente (1982; 1986), insistia na impossibilidade de separar culturas eruditas, populares e massivas, porque, ao mesmo tempo em que ela já delineava um movimento denominado como “cultura das mídias”, cuja separação se diluía, ela via crescer algo mesclado que foi firmando-se só depois da década de 1990, quando, no Brasil, já se percebia o surgimento de uma cultura das redes. Ela acredita que não se pode confundir esse movimento nem com a cultura das massas, nem com a cultura digital ou cibercultura: “A cultura digital não brotou diretamente da cultura de massas, mas foi sendo permeada por processos de produção, distribuição e consumo comunicacionais a que chamo de cultura das mídias” (SANTAELLA, 2003, p. 13).

No entanto, para maior compreensão, Santaella estabelece uma divisão entre as culturas: a oral, a escrita, a impressa, a de massas, a das mídias e a digital. Vale ressaltar que não se trata de períodos culturais lineares, tampouco substituíveis, em que um desaparece para surgir outro. Até porque a cultura deve ser entendida como um organismo vivo que se molda, se adapta, se ajusta, enfim, vai constituindo-se. Apesar de a cultura de massas, a das mídias e a digital coexistirem, cada uma tem suas especificidades. Botolazzo (2016, s/p) “parte da ideia de que o uso e a apropriação das tecnologias digitais são produções culturais de determinada sociedade, pontuadas pelo caráter histórico e contingente”, não podendo ser entendidas como eras estanques e distintas.

Se resgatarmos a história, veremos que a herança da cultura de massa deve-se ao período da industrialização, quando a máxima era a produção em massa, igual, padronizada e cujas especificidades eram inquestionáveis. O consumidor não detinha poder para interferir nos diversos segmentos, como o do jornal, seja

impresso ou televisivo, os quais visavam (e ainda visam) atrair o máximo de pessoas, sendo o foco do último o telespectador geral; daí deriva o termo “massa”, no sentido de maioria.

Além disso, as propagandas incluíam tais conceitos, impondo os ideais necessários para as pessoas, o que não significa dizer que, nos dias atuais, a estratégia do *marketing* seja diferente, tendo em vista que, cada vez mais, intensifica-se a ideia de criar o desejo no outro. A questão é que o “outro”, ou seja, a massa, tem deixado de ser massa, de modo que a especificidade de interesse tem predominado em diversos campos. A ruptura começa a ocorrer com a proliferação das mídias digitais, provocando profundas mudanças em relação aos novos hábitos de consumo: “Cada um pode tornar-se produtor, criador, compositor, montador, apresentador, difusor de seus próprios produtos” (SANTAELLA, 2003, p. 82). Cai por terra uma sociedade de distribuição piramidal para emergir uma nova sociedade sem fronteiras e sem limites, que só tem sido possível graças ao ciberespaço.

Quanto à cultura de massa, Lemos (2009) explica que, embora o controle só ocorra em relação ao tipo de informação recebida, como tipo de jornal impresso, de canal televisivo, de rádio, esse controle não diz respeito à emissão, de forma que inexistente ainda controle total. Atualmente, com as mídias pós-massivas, há um tipo de liberdade informacional, podendo-se fazer mais escolhas sobre o que é consumido.

O autor apresenta outro ponto ocasionado pela cultura digital, que é a noção de controle. Se, antes, na cultura de massa, o espectador era conduzido, atualmente é ele que conduz todas as suas escolhas e decisões de ver, ler, comprar, interagir. Desde a chegada dos *smarthphones*, que são, nas palavras de Lemos (2009), um “tele tudo”, as pessoas têm concentrados, em um só dispositivo, além da função básica de um telefone, ver filme, ler livros, tocar música, agendar, entre tantas outras funções.

Esse novo modo de as pessoas conduzirem suas escolhas afeta toda a sociedade. Nas palavras de Bortolazzo (2016, p. 11), estamos diante de um “marcador cultural, uma vez que envolveria tanto os artefatos quanto os sistemas de significação e comunicação que demarcam e distinguem nosso modo de vida contemporâneo dos outros”. Esse marcador cultural pode ser visto pela maneira como o digital se faz presente, como se aborda no próximo tópico.

2.2 O DIGITAL E SEUS SIGNIFICADOS

Parece muito comum, nos dias atuais, a clareza de que digital refere-se a tudo que é passível de digitalizar. Mas, de fato, o que isso significa em termos de linguagem? Para Lévy (2009, p. 10),

[...] consiste em traduzir uma informação em números. Essa possibilidade permite que todas as informações possam ser codificadas, de maneira que as letras, os textos, as imagens e os sons se tornem objetos de digitalização, de modo que cada unidade desses objetos corresponda a um número, sendo expresso por meio de um sistema conhecido como linguagem binária. As informações codificadas nessa linguagem são traduzidas como textos legíveis, imagens audíveis, sons audíveis, sensações tácteis, automaticamente, com um grau de precisão absoluto, rapidez e em grande escala quantitativa transmitida e copiada quase indefinidamente sem perda de informação. Uma grande variedade de dispositivos técnicos permite gravar e transmitir os números codificados nessa linguagem.

No entanto, há de se compreender que esse movimento não pode ser percebido como algo instrumental ou algo que vai além de uma visão instrumentalista. Para Manevy (2009, p. 35):

Alguns tratam a cultura digital só como uma tecnologia, só como uma técnica, como uma novidade, esse conjunto de transformações da tecnologia que dos anos 70 para cá vem transformando o mundo analógico neste mundo do bit, algo invisível, mágico, que o digital engendra. Agora, se pensarmos como cultura e não só como suporte, acredito que captamos a essência desta transformação, que é a cultura das redes, do compartilhamento, da criação coletiva, da convergência.

Por isso, necessário se faz desmitificar esse momento e percebê-lo como algo com significados reais que conduzirá nossa forma de relacionar com o outro e com nós mesmos, nos diversos espaços em que habitamos, sejam eles físicos ou virtuais. A fenomenologia nos ajuda a pensar que, apesar de as representações desse momento ocorrerem de forma exponencial, cada pessoa reage de forma distinta junto ao mesmo fenômeno observado. A capacidade para atuar junto às diversas redes, facilitar e promover o compartilhamento dos conteúdos, criar de

forma coletiva, ainda são representações que não foram assimiladas por muitos que estão diante da cultura digital. Para Bortolazzo (2016, p. 11),

o digital não se refere apenas aos efeitos e possibilidades de uma determinada tecnologia, mas abrange formas de pensar e de desenvolver certas atividades que são incorporadas por essa tecnologia e que permitem a sua existência.

Fala-se, portanto, de uma sinergia que foi apregoada com a convergência das telecomunicações e da informática (MELO; BOLL, 2014), de forma que têm ocorrido mudanças não só no modo de produção, mas também no modo de compartilhamento do conhecimento. Até pouco tempo antes da entrada do digital, o acesso às informações ocorria com certo distanciamento entre o emissor e o comunicador:

Até dez anos atrás, eram poucos os cientistas contemporâneos que eram conhecidos do grande público. E uma coisa muito importante do surgimento do digital é exatamente esse diálogo com a sociedade, e o retorno que isso traz. Porque os cientistas eram fechados nos laboratórios, o público nas suas casas, no máximo um jornal no meio do caminho com necessariamente um jornalista como interlocutor (HERCULANO-HOUZEL, 2009, p. 281).

Essa proximidade que o digital permitiu também serviu para quebrar as barreiras entre os interlocutores de segmentos distintos e de nacionalidades mais diversas. Além disso, o espaço digital exige que tenhamos um “pensamento menos especializado, menos codificado, armazenado em compartimentos, e essa é uma fronteira que o digital quebrou (SIMÕES, 2009, p.109)

Castells (2009) nos alerta que a sociedade em rede, as relações sociais, econômicas e culturais impulsionam e são impulsionadas pelas novas tecnologias e mais, especificamente, pelas tecnologias digitais, sendo essa a caracterização da cultura digital, considerando-se o que entendemos como conceito de redes. O autor justifica como um dos elementos da sociedade de informação a “lógica das redes”, que só é possível graças ao avanço tecnológico que vem ocorrendo em relação a todos os tipos de processos, produtos e organizações. Quando as redes se difundem, seu “crescimento se torna exponencial, graças ao número maior de conexões” (CASTELLS, 2009, p. 108). Por outro lado, estar fora das “redes” significa

um tipo de exclusão não só tecnológica, mas também social e cultural, à medida que passa a desconhecer situações que só são circuladas nas redes.

Outro aspecto promovido pelo digital diz respeito ao entendimento da lógica de se promover o desejo:

As pessoas também, com o digital, começaram a perceber que em função dessa ideia de você fazer redes, dos grupos fazerem redes, que o mercado não é algo natural (como muitas vezes na economia clássica se colocava), é mercadoria, é produzido como qualquer outra coisa (PARENTE, 2009, p. 166).

Além disso, o digital contribuiu para trazer à tona “o processo de hibridização, de embaralhamento e, ao mesmo tempo, de desnaturalização do uso das mídias e tudo mais” (PARENTE, 2009, p.173).

Também se deve considerar que o digital tem contribuído para a perpetuação de acervos físicos, porque o manuseio virtual não danifica as páginas dos livros, e/ou dos manuscritos. No entanto, há de se questionar não só o processo, mas também a ferramenta utilizada para esse armazenamento. Hoje em dia, além de artefatos como Cds quase não serem mais utilizados, porque muitos aparelhos não são equipados para sua entrada, não se sabe até quando durarão as saídas USB? Se as nuvens são hoje o recurso mais confiável para armazenamento, há ainda um dado preocupante, tendo em vista que o provedor para esse “armazenamento virtual” pode, por qualquer razão, deixar de existir. Acredita-se que, em breve, a indústria deixará de produzir *pen-drives*. Caso isso de fato ocorra, não se cogita o que virá. Seriam chips? Enfim, infinitas e incógnitas são as possibilidades que estão por vir.

2.3 DESVENDANDO A CULTURA DIGITAL E/OU A CIBERCULTUA

Para Palácios (2009), os primeiros textos escritos sobre a cultura digital apresentam a expressão *real life* para designar as coisas concretas, vividas em contraposição a um movimento digital que estava emergindo. Com o tempo e com a aproximação das ações “concretas x virtuais”, a expressão caiu em desuso, tendo em vista que o digital passou a fazer parte do *real life*.

Se pensarmos que, com a Revolução Industrial, a existência da especificação era o elemento definidor dessa época cultural com o digital, tal tendência cai por terra, e entra a ideia da rede, justamente o contrário da fragmentação. Para Amadeu (2009), o melhor exemplo “é o fenômeno da tecnoarte, que é um típico fenômeno da cultura digital. [...] utiliza da metalinguagem digital, da capacidade de recombinação de arquivos, da capacidade de retrabalho de toda a produção simbólica” (AMADEU, 2009, p. 67-68).

No clássico livro **Culturadigital.br**⁶⁶, foi feita a seguinte pergunta para os diversos autores que compuseram a obra: “o que é cultura digital?” Vejamos o que disseram alguns destes autores. Para Lemos (2009a, p. 97):

[...] cultura digital é tudo que explora as novas mídias que surgiram e se popularizaram nos últimos 15 anos. A mídia se transformou e com isto surgiu um monte de oportunidades, de relações sociais que eram impossíveis antes deste tipo de mídia descentralizada de duas vias que a gente tem hoje.

Já Coelho (2009, p. 117) diz que:

[...] cultura digital significa uma revolução em termos de hábitos cotidianos baseada numa história de sociedade industrial compartimentada, segmentada. Isto se quebra numa possibilidade de estrutura em redes. O digital é exatamente a quebra dessa sociedade industrial e a possibilidade de uma explosão em termos de uma sociedade em rede.

Para Prado (2009), a cultura digital é a cultura do século XXI, é a nova compreensão de praticamente tudo. Ele acredita que essa nova cultura, além das mudanças concretas em relação a tudo que nos cerca, trouxe-nos “reflexões conceituais muito amplas sobre o que é a civilização e o que nós estamos fazendo aqui” (PRADO, 2009, p. 45). Retomando a década de 1960, quando Timothy Leary já dizia que o computador é o LSD do século XXI, o autor afirma que existem duas vertentes da cultura digital:

[...] uma prática, real, do *software* livre, de novas percepções de como fazer as coisas, novas possibilidades de acesso, de troca, de

⁶⁶ Disponível em: <<http://culturadigital.br/blog/2009/09/26/baixe-o-livro-culturadigital-br/>>. Acesso em: 28 abr. 2018.

viabilização da diversidade, que era impedida porque não podia ser distribuída no século XX, todas essas novas possibilidades extraordinárias. Por outro lado, há uma coisa conceitual muito profunda, do papel do ser humano sobre a terra, que se desencadeia numa compreensão muito mais séria de inúmeras questões, entre elas a questão ecológica (PRADO, 2009, p. 45-46).

Se caminhararmos nessa perspectiva, é possível encontrarmos ações concretas que a cultura digital possibilitou, mas, por outro lado, há uma crítica ainda “precoce” que se desvela em mudanças de atitudes e comportamentos que têm sido provocados pela nova cultura e que têm levantado debates sobre a questão da cognição. O que dizer quando se está usando menos os dedos para escrever e mais para digitar? Quanto tempo será necessário para que estudos e pesquisas desvendem as possíveis consequências desse novo tipo de comportamento gerado pelo digital? Pode ser que essas questões não sejam solucionadas até o momento do encerramento desta tese.

Outro ponto que o presente estudo tentou entender diz respeito ao uso do termo, ora cultura digital, ora cibercultura. Ambos têm surgido em muitas publicações, seja como sinônimos, seja como complemento, entre outras variações, não havendo um consenso em relação aos significados.

O surgimento da cibercultura se deu a partir da microinformática. O que se viu e se vê até os dias atuais é a saída do poder de informação da mão de uma elite, na época militar e industrial, e a paulatina transformação disso.

Então a cibercultura não é fruto apenas desse desenvolvimento tecnológico, mas de uma confluência entre uma sociabilidade que emergia na década de 1960 e uma posição contrária a alguns discursos hegemônicos da era moderna, a razão, a ciência, a técnica (LEMOS, 2009b).

Segundo o autor, houve três fases da microinformática: a *Personal Computer*, que era o computador pessoal, mas ainda sem conexão; a do *Computador Coletivo* ou o computador conectado, cuja conexão, inicialmente, era por *modem* e depois a cabo; e a *Computação Coletiva Móvel*, partir da década de 1990, com os *laptops*, os *netbooks* e os telefones celulares, que hoje podem representar essa conversão maior (LEMOS, 2009, p. 137-8).

Outro dado curioso diz respeito à forma como foi incorporado nas sociedades o conceito cibercultura, cujo marco foram as Conferências Macy realizadas no período de 1946 e 1953. Para o poeta e produtor de mídia interativa, Vallias (2009, p. 162), “o termo acabou ficando restrito ao universo da informática, quando o sentido inicial tinha a ver com sistemas autorregulatórios em qualquer campo: engenharia, biologia, linguística, antropologia, etc.”.

Os autores e estudiosos do tema Amaral e Montardo (2012) realizaram um criterioso mapeamento sobre a forma como o termo “cibercultura” foi sendo apropriado nos textos e publicações no Brasil, ao longo da década de 1990 e 2000, e como foi sendo alterado a partir da primeira década do século XXI (2001-2011). Para realizar esse mapeamento, foram consultadas as seguintes fontes: artigos apresentados no ABCiber⁶⁷ (entre 2006 e 2011); o GT Cibercultura da Compós; e a AOIR. Como esse mapeamento está disponível⁶⁸ na rede, não detalharei, mas pontuarei como esses autores fizeram uso das seguintes categorias para agrupar os conceitos: Conceitos Utópicos de Cibercultura; Conceitos Informativos de Cibercultura; Conceitos Antropológicos de Cibercultura; e Conceitos Epistemológicos de Cibercultura (AMARAL; MONTARDO, 2012, p. 3).

Outro dado relevante foi a apresentação de 13 categorias temáticas, recorrentes nos estudos em Cibercultura, no Brasil, de 2008 a 2011, das quais, em apenas duas, aparecem estudos sobre educação: linguagem e inclusão digital. Em nenhuma das seguintes foi apresentado estudo sobre educação.

Continuando com o propósito de entender o termo, Castells (2009) apresenta um conjunto de pontos necessários para definir a cultura digital:

1. Habilidade para comunicar ou mesclar qualquer produto baseado em uma linguagem comum digital;
2. Habilidade para comunicar desde o local até o global em tempo real e, vice-versa, para poder diluir o processo de interação;
3. Existência de múltiplas modalidades de comunicação;
4. Interconexão de todas as redes digitalizadas de bases de dados ou a realização do sonho do hipertexto de Nelson com o sistema de armazenamento e recuperação de dados, batizado como Xanadú, em 1965;
5. Capacidade de reconfigurar todas as configurações, criando um novo sentido nas diferentes camadas dos processos de comunicação;
6. Constituição gradual da mente coletiva pelo trabalho em rede, mediante um

⁶⁷ Associação Brasileira de Pesquisadores em Cibercultura. Disponível em: <<http://abciber.org.br/site/>>. Acesso em: 02 fev. 2018.

⁶⁸ Disponível em: <<http://www.intercom.org.br/sis/2012/resumos/R7-2241-1.pdf>>. Acesso em: 02 fev. 2018.

conjunto de cérebros sem limite algum. Nesse ponto, refiro-me às conexões entre cérebros em rede e a mente coletiva⁶⁹.

Esse conjunto de habilidades e capacidades se faz necessário para que o sujeito sinta-se ambientado e presente nesse contemporâneo que se imbricou em uma fase denominada “*internet* das coisas”, ou das mídias locativas. A esse novo contexto que Lemos (2009b, p. 142) tem chamado de *download* do ciberespaço, como se a informação agora estivesse baixando para os objetos. Se tal situação, para muitos, pode ainda ser absurda, para outros, já é fato e se tornou comum. Esse momento lembra uma passagem citada por Parente (2009, p. 173), para quem as pessoas precisam “desnaturalizar completamente as mídias e os processos de utilização da mídia, que muitas vezes ferem hierarquizações e ordens sociais preestabelecidas”. Para ele, quando Santo Agostinho viu pela primeira vez o Santo Ambrósio lendo em voz silenciosa, quase desmaiou, porque, naquela época, o hábito era só ler em voz alta.

Na coletânea já citada, **Culturadigital.br** (2009), cujas análises trago para esta tese, diversos autores, discutiram o tema, nem todos oriundos do espaço acadêmico, havendo desde produtor musical, artista plástico até gestores culturais, entre outros. Sérgio Amadeu (2009, p. 67) apresenta cultura digital como sinônimo de cibercultura.

[...] eu gosto de pensar como mais uma forma de falar da cibercultura. É a cultura que nasce no interior, e a partir da expansão das redes digitais, que faz uma recombinação muito importante, muito interessante da ciência com as artes e tudo o que permite que exista no meio desse processo (AMADEU, 2009, p. 67).

Ele afirma que, ao pensar cultura digital e cibercultura, automaticamente se pensa em um fenômeno que se relaciona com as redes. Para o autor, só o fato de

⁶⁹ Habilidad para comunicar o mezclar cualquier producto basado en un lenguaje común digital. 2. Habilidad para comunicar desde lo local hasta lo global en tiempo real y, viceversa, para poder difuminar el proceso de interacción. 3. Existencia de múltiples modalidades de comunicación. 4. Interconexión de todas las redes digitalizadas de bases de datos o realización del sueño del hipertexto de Nelson con el sistema de almacenamiento y recuperación de datos, bautizado como “Xanadú” en 1965. 5. Capacidad de reconfigurar todas las configuraciones creando un nuevo sentido en las diferentes multicapas de los procesos de comunicación. 6. Constitución gradual de la mente colectiva por el trabajo en red mediante un conjunto de cerebros sin límite alguno. En este punto, me refiero a las conexiones entre los cerebros en red y la mente colectiva (tradução minha).

pensarmos, ouvirmos ou olharmos qualquer coisa sobre a cultura digital, estamos, automaticamente, vinculados a uma cultura de rede.

A depender do espaço no qual cada um habita a simbiose já se faz tão presente que, para aqueles que respiram a cultura digital e vivem em rede, basta uma falta de energia, de conexão *wifi*, para sentir o impacto real no seu cotidiano.

André Lemos (2009, p. 136), também considerando os termos cibercultura e cultura digital como sinônimos, afirma “que seriam nomes para a cultura contemporânea, marcada a partir da década de 70 do século passado, pelo surgimento da microinformática”. De acordo com o autor, devido aos diversos dispositivos eletrônicos digitais, “quando se fala de cultura digital, cibercultura, tem sempre uma ideia futurista, uma ideia de ficção científica. E, na realidade, não é isso, trata-se da cultura hoje marcada por essas ferramentas eletrônicas” (LE MOS, 2009b).

Por outro lado, a cultura digital contribui para algumas perdas no que diz respeito às diferenças, “mas é aquela coisa: fica tudo igual, mas algumas diferenças são potencializadas ao mesmo tempo em que outras se equalizam. É uma coisa ambígua, feito a globalização” (VIVEIROS, 2009, p. 87).

De fato, segundo Lemos (2009a, p. 97), ao mesmo tempo em que certas disparidades são potencializadas com a cultura digital, também é por meio dela que “novas mídias estão mudando de forma transversal todas as organizações de relacionamento, com impacto em todas as esferas: a cultura, a política, a ciência, o direito, a economia”.

Já Santos (2009, p. 285) prefere o termo “cultura cibernética” ao termo cultura digital, porque considera que essa cultura cibernética trata a cultura moderna como uma cultura tradicional, apagando a fronteira que existia aqui entre o tradicional e o moderno (as chamadas culturas tradicionais e a cultura moderna). Afirma ele que esse movimento diz respeito a uma nova reconfiguração da própria noção de cultura e de conhecimento. Concordo com esse pensamento porque o termo “cibernético” abrange não só todos os processos, mas, principalmente, a transformação da forma como estamos lidando com eles.

Ainda que Baratto e Crespo (2013) afirmem que existem diversos elementos responsáveis pela cultura digital, não deixam claro se há ou não diferença entre os

termos cultura digital e/ou cibercultura⁷⁰. Com efeito, apesar de um tópico do artigo ter como título “Cultura digital: definições”, os pesquisadores explicitam que embora “o termo ‘*Cibercultura*’ esteja difundido na sociedade contemporânea, não há uma conceituação, uma definição específica que encerre em si a ideia do que vem a ser a *cibercultura*” (BARATTO; CRESPO, 2016, p. 17). Em seguida, eles desenvolvem o tópico resgatando os sentidos do termo cultura até chegar ao termo cultura digital, quando definem que: “[...] vimos surgir uma nova estruturação de pensamentos, práticas e conceitos. Cabe ressaltar aqui, que a cultura não se transforma em digital, mas sim, ela busca se adequar ao cenário digital, ao mundo virtual”. Finalizam apresentando algumas caracterizações da cultura digital, expondo “o universo de alguns (dentre tantos outros) dos elementos constituintes da *cibercultura*” (BARATTO; CRESPO, 2016, p. 18). Podemos inferir que, a despeito de utilizarem os dois termos como sinônimos, ora como cultura digital, ora como cibercultura, não explicitam diferenças ou não entre ambos, inclusive, se estão utilizando-os como sinônimos.

A cultura digital pode ser entendida como um movimento que reúne não só a tecnologia, mas também a arte e a ciência. Esteves (2009) acredita que estamos vivendo uma mudança de paradigma e que a cultura digital veio “modificar profundamente, na essência, alguns conceitos que estavam bastante cristalizados na nossa sociedade, por pelo menos um ou dois séculos” (ESTEVES, 2009, p. 243).

Já para Lévy (1999, p. 17), cibercultura designa “o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valor que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço”. Segundo o autor, *ciberespaço* é “o novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores”.

Diante de todo esse percurso sobre a busca de desvendar a cultura digital e/ou a cibercultura, particularmente concebo sinonímia entre ambos os termos e percebo que essa variação entre autores, defendendo uma ou outra posição, deve-se ao seu respectivo campo de atuação. No tópico seguinte, apresento algumas ações e situação que confirmam e validam um contemporâneo permeado pela cultura digital.

⁷⁰ Apesar de intitular “**Cultura digital ou cibercultura**: definições e elementos constituintes da cultura digital, a relação com aspectos históricos e educação”.

2.4 AÇÕES E SITUAÇÕES QUE CARACTERIZAM E SÃO REPRESENTATIVAS DA CULTURA DIGITAL

Nos últimos anos, a produção em massa de aparelhos e equipamentos conectados à *internet* contribuiu para promover um tipo de aprendizagem conhecida como aprendizagem móvel ou *M-Learning*. Sendo que um dos elementos que a caracteriza diz respeito ao uso de qualquer dispositivo digital com acesso à *internet* e que favoreça a comunicação em qualquer lugar e a qualquer hora.

Essa mobilidade e flexibilidade de comunicação entre os sujeitos, utilizando dispositivos virtuais e conectados às redes, fez surgir um novo tipo de leitor, designado por Santaella (2013) como leitor ubíquo, caracterizado pela sua “prontidão cognitiva ímpar para orientar-se entre nós e os nexos da multimídia, sem perder o controle da sua presença e do seu entorno no espaço físico em que está situado” (SANTAELLA, 2013, s/p). A autora acredita que, para esse leitor, haverá aprendizagem sem ensino, uma vez que ele atende a diversos focos, concomitantemente físicos e virtuais, sem se direcionar para um ou outro.

Essa situação tem contribuído para emergir um novo processo de aprendizagem, que independe da estrutura formal. As pessoas procuram o que querem, quando querem e de que forma querem. Dessa forma, muitos processos formativos, para atenderem aos diversos interesses das pessoas, têm intensificado suas ofertas em ambientes virtuais.

Alguns exemplos, nos quais a educação é realizada de forma ubíqua, podem ser encontrados nas propostas *e-learning* e/ou *m-learning*, que, apesar de próximas, cada uma possui suas especificidades⁷¹. Como o ciberespaço é ilimitado, flexível, disponível a qualquer hora e lugar, elas ganham mobilidade, de forma que o leitor ubíquo buscará nas propostas de formação *e-learning* e/ou *m-learning* o campo ideal para promover sua aprendizagem

Essa mobilidade comunicacional transcende tempos e espaços e não está só fixada nos livros e nos espaços físicos, mas em uma rede comunicativa e dilatada

⁷¹ Nesse artigo, a autora apresenta distinções específicas de cada modelo de aprendizagem e acredita que seja necessário especificar que cada estágio tecnológico introduz um modelo educacional e processos de aprendizagem que lhe são próprios.

que só é possível por meio dessa cultura digital. Um exemplo bem claro foi a implantação das cidades digitais que trata da disseminação da cultura digital, como expõe Coelho (2009, p. 119): “a visão de cidade digital está muito ligada a esta nova perspectiva, de uma nova infraestrutura urbana que garanta o direito à informação, comunicação e à própria disseminação da cultura digital”.

No entanto, a título de ilustração sobre algumas ações e situações que caracterizam a *cibercultura*, amparo-me na pesquisa realizada por Baratto e Crespo (2013), que estabelecem alguns elementos constituintes: o ato de compartilhar; conceito de (des) territorialidade; o conceito de produção.

É notório que os meios digitais intensificaram e potencializaram as possibilidades de trocas entre os usuários por meio do “ato de compartilhar”. As informações circulam no momento real em que o fato acontece e é automaticamente repassada sem que nem mesmo a fonte seja citada e/ou confirmada. No entanto, não é sobre esse “fenômeno” que concentramos nossa atenção, mas na capacidade que as pessoas têm de compartilharem fatos, verídicos ou não. Na cultura atual, esse ato tem-se tornado comum e incentivado por todos que possuem um *smartphone*. Segundo “dados da 28ª Pesquisa Anual de Administração e Uso de Tecnologia da Informação nas Empresas, realizada pela Fundação Getúlio Vargas de São Paulo, até o final deste ano haverá um aparelho por habitante no Brasil”, e “há hoje no País quatro computadores para cada cinco habitantes” (ESTADÃO, 2017). Espera-se, portanto, que o ato de compartilhar seja ainda mais intenso em função do aumento do número de equipamentos.

Outro ponto em destaque refere-se ao “conceito de (Des) Territorialidade”. O prefixo posto por Baratto e Crespo (2013) é definidor da caracterização da cultura digital, tendo em vista que rompe o entendimento do fixo, do determinado, seja no sentido territorial seja no cultural. A desterritorialidade contribui para a descentralização, e ambos podem ser entendidos como termos sinônimos, na medida em que promovem a obtenção da informação e do conhecimento de forma não linear e aberta. Além disso, favorecem a economia e modificam as relações urbanas de local mais distante, porque a “conectividade permite que territórios antes isolados não precisem de intermediários para sobreviver” (DOWBOR, 2009, p. 64). Por meio do digital, a figura de atravessadores que realizam negociações entre cidades/estados, começa a desaparecer. A infraestrutura digital passa a favorecer o

contato direto entre produtor e consumidor, de modo que a variedade de bens e serviços só tem crescido e favorecido a desterritorialidade.

O livre acesso aos espaços virtuais promove a busca pelo saber, no qual existe uma infinidade de fontes e que possibilita ao sujeito ir e vir no seu tempo. Assim, muitos se utilizam desses espaços não só para aprendizagem, mas também para a diversão e/ou até mesmo para não ver o tempo passar.

Diante de tudo que foi exposto para caracterizar e representar a cultura digital, acredito que seja necessário resgatar um pouco sobre a maneira como o espaço do digital vem sendo legalizado. Nesse sentido, algumas questões levaram-me a pensar na construção do tópico a seguir: Quais são os atributos que legitimam a publicidade/divulgação de informações nas redes? Que elementos caracterizam e coíbem as *fake news*?

2.5 SER “LEGAL” É LEGAL NO CONTEXTO DA CULTURA DIGITAL

Partindo da premissa de que a cultura digital tem contribuído para modificar os hábitos das pessoas, não só em relação à forma de comunicação, de interação, mas, principalmente, de posicionamento diante do outro e de si próprio, vejo como necessário entender o que tem sido feito no Brasil no que diz respeito à forma como tem sido usado o espaço digital. Não tenho como intento traçar um arcabouço no campo jurídico, mas trazer a importância do “marco civil da *internet*” perante o cotidiano das pessoas e dos espaços públicos.

Conhecida também como a Constituição da *Internet*, a Lei 12.965 de 23/4/2014 estabelece princípios, garantias, direitos e deveres para o uso da *internet* no Brasil. No entanto, em termos históricos, é bom registrar que, no final da primeira década do século XXI, mais precisamente no segundo semestre de 2009, o Ministério da Cultura propôs a realização do Fórum da Cultura Digital Brasileira paralelamente à criação da rede **Culturadigital.br**, que culminou com o livro de mesmo nome. Vale ressaltar que, nessa época, estava em discussão a criação da Lei de Cibercrimes, Lei 12.737/12 – também, denominada Lei Carolina Dieckmann – e a Lei 12.735, ou Lei Azeredo, que só entraram em vigor quatro anos depois, em 2013. Ambas contribuíram para intensificar o que mais tarde se consolidou com o marco civil. É relevante perceber a evolução desses últimos oito anos, desde

quando o *site* **Culturadigital.br** foi criado. Dados atuais⁷² apresentam 15.267 membros ativos e 271 grupos, além de fóruns, blogs, acervo entre outras possibilidades que a plataforma oferece aos usuários.

Para Carvalho Junior (2009, p.11) “abrir os processos de construção de políticas públicas na rede, facilitando a colaboração dos interessados, é uma iniciativa quase óbvia neste início de século”. Nas palavras do autor, percebe-se a importância do espaço virtual como elemento propulsor do aumento da democracia, na medida em que intensifica a participação popular não só através do envio de informações, mas também no envio de críticas e sugestões. Apesar do discurso em prol da intensificação do processo democrático com as mídias digitais, ainda há gargalos evidenciados pela falta de acesso em muitas regiões do país, conforme apresentado no Mapa da Exclusão Digital (2003).

Ainda contextualizando sobre a primeira década deste século, o projeto Rede Nacional de Ensino e Pesquisa (RNP) completa duas décadas de existência e efetiva a parceria com o Fórum da Cultura Digital Brasileira, cujo propósito é “compreender as demandas dos cidadãos que vivem a cultura, para então poder pesquisar alternativas e soluções afeitas às necessidades dos criadores do século XXI” (MALAGUTI; NUNES, 2009, p.13). Em 2002, a RNP passou a ser uma Organização Social (OS) vinculada ao Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações (MCTIC), ressaltando-se que a rede foi pioneira em acesso à *internet* no Brasil. Ela⁷³ “fornece às instituições públicas de pesquisa e de ensino superior e tecnológico infraestrutura de redes avançadas que viabiliza e facilita a pesquisa colaborativa em diversas áreas do conhecimento”.

Outro aspecto a ser considerado é perceber a forma como os gestores da época, especificamente o secretário executivo do ministério da cultura, entendia a cultura digital. (...) “não como uma tecnologia, mas como um sistema de valores, de símbolos, de práticas e de atitudes, (...) quando o Gilberto Gil trouxe uma visão, como ministro, da cultura digital” (MANEVY, 2009, p. 35).

Essa visão rompe com a ideia de que as transformações são meros artefatos tecnológicos que estão sendo apropriados pela população. Na verdade, para Manevy (2009), é preciso pensar como uma nova cultura, pois só assim as pessoas

⁷² Disponível em: <//culturadigital.br>. Acesso em 06 jul. 2017.

⁷³ Disponível em: <www.rnp.br/institucional/quem-somos>. Acesso em: 06 jul. 2017.

entenderão o verdadeiro motivo das transformações que fazem parte da “cultura das redes, do compartilhamento, da criação coletiva, da convergência” (MANEVY, 2009, p. 35). Vale frisar ainda o enfoque dado por esse autor quanto à necessidade de as instituições horizontalizarem suas relações e de incorporarem a dimensão cultural e simbólica no pensamento político: “Eu entendo o homem não apenas como um animal econômico, mas também como um animal político e simbólico, que é um ponto de partida que o digital aborda” (MANEVY, 2009, p. 36).

Um dado curioso e apontado por Amadeu (2009) diz respeito ao período em que a *internet* se tornou comercial. Para o autor, a tecnologia da informação foi aplicada mais amplamente durante os oito anos do governo de Fernando Henrique. Se analisarmos o contexto político da época, a doutrina neoliberal se fez mais presente e, conseqüentemente, um jogo de forças em relação ao espaço virtual. Nesse sentido, inevitavelmente se interpõe uma indagação: a quem interessa o controle das mídias digitais?

Buscar resposta a essa indagação implica refletir sobre a importância de relacionar os aspectos preponderantes do Marco Civil. Para Ekman (2013), o que está em jogo com o Marco são elementos indispensáveis para uma sociedade democrática: privacidade, liberdade de expressão e neutralidade de rede. A privacidade precisa ser preservada e respeitada. As empresas precisam criar mecanismos de garantia para as pessoas, principalmente, em relação a seus dados para que não sejam revelados e muito menos, vendidos. Quando a Lei foi sancionada, em 2014, a então presidenta Dilma Rousseff disse:

No Brasil, empresas e a própria Presidência tiveram comunicações interceptadas. Esses fatos são inaceitáveis e continuam sendo. Eles atentam contra a natureza da internet, natureza aberta, plural e livre. A internet, que queremos, ela só é possível num cenário de respeito aos direitos humanos, em particular liberdade e privacidade, disse. Dilma reforçou a importância do projeto para a segurança das informações, afirmando que os direitos que são garantidos às pessoas offline, devem ser estendidos ao online (BRASIL, 2014, s/p).

No entanto, apesar de a Lei ter sido sancionada, ainda não foi regulamentada abrindo-se, por isso, uma brecha para a continuação do impasse: de um lado, os que lutam em defesa dos direitos da população, do outro, entidades representativas de setores do mercado.

Para Tomasevicius Filho (2016), de nada adianta o Brasil possuir o Marco Civil se, em outros países, não existe nada similar. O autor questiona o porquê de não se inspirar em práticas bem-sucedidas do século XIX. Uma referência é a promulgação da Convenção de Berna, em 1886, para proteção das obras de arte e literárias, que está em vigor até hoje. Outra referência é a “União Postal Universal, fundada em 1874 para o funcionamento dos correios no mundo” (2016, p. 283). Partindo desses exemplos e lançando o desafio de se criar uma Lei ou uma Convenção, desde que internacional sobre a *internet*, semelhante à Declaração Universal dos Direitos Humanos, o autor propõe: “Declaração Universal dos Direitos dos Usuários da Internet”.

Enquanto não há esse movimento em prol de algo mais universal, o Brasil segue com um movimento do Fundo Nacional pela Democratização da Comunicação (FNDC), que congrega os mais variados colaboradores⁷⁴ de áreas distintas no sentido de unirem forças para denunciarem e combaterem a concentração econômica da mídia.

Desde 2016, o FNDC lançou a campanha “Calar Jamais”, cujo propósito é denunciar violações à liberdade de expressão em curso no país. Qualquer pessoa pode acessar o *link*⁷⁵ da página e realizar sua denúncia. Os pontos em destaque são:

Violência contra jornalistas/comunicadores; Violência contra ativistas e/ ou repressão a protestos e manifestações políticas; Censura na publicação, compartilhamento ou acesso à conteúdo na internet e/ou redes sociais; Censura praticada por veículo de comunicação ou em redações jornalísticas (vedação à publicação de matérias/fotos/imagens, intervenção indevida, intimidação e/ou coerção quanto à veiculação de determinados conteúdos); Cerceamento à livre manifestação de pensamento e/ ou artística em espaços coletivos; Perseguição judicial e/ou política decorrente de divergência de opinião ou trabalho jornalístico.

Atrelado ao momento de denúncias, quando as *fake news* têm ganhado força, existe uma série de *sites* com o propósito de averiguar a veracidade das

⁷⁴ “[...] são mais de 500 pessoas filiadas, entre associações, sindicatos, movimentos sociais, organizações não-governamentais” (FNDC, 2018).

⁷⁵ Disponível em: <<http://www.paraexpressaraliberdade.org.br/calar-jamais/>>. Acesso em: 12 mar. 2018.

informações e realizar a checagem dos fatos, ou seja, *fact-checking*, dos quais cito alguns exemplos no Quadro 2.

Quadro 2 – Sugestões de *sites* para *fact-checking*.

| Nome do <i>site</i> | Link |
|-------------------------|---|
| Truco (agência pública) | https://apublica.org/checagem/ |
| Aos fatos | https://aosfatos.org/ |
| Agencia Lupa (Piauí) | https://piaui.folha.uol.com.br/lupa/ |
| E-Farsas | http://www.e-farsas.com/ |
| Boatos.Org | https://www.boatos.org/ |

Fonte: *Site Superlistas*⁷⁶.

Por fim, acredito que os espaços formativos desempenham importante papel que vai além da aquisição de ferramentas para transitar entre os meios digitais. Eles precisam formar o senso crítico para que todos os que trafegam nesses espaços tenham capacidade de discernir sobre os fatos divulgados. Só através da educação, essas habilidades podem e devem ser trabalhadas. Diante disso, o próximo tópico aborda os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs) e de que forma eles têm sido usados em prol da formação de cidadãos críticos, em especial, para a formação dos docentes universitários.

2.6 A FORMAÇÃO DO DOCENTE DO ENSINO SUPERIOR NO CONTEXTO DA CULTURA DIGITAL: O LUGAR DA EDUCAÇÃO ATRAVÉS DOS AVAs

Entendemos Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs) como *softwares*, ambientes do ciberespaço, que propiciam a montagem de cursos acessíveis pela *internet*, os quais são criados para ajudar os professores no gerenciamento de conteúdos aos seus alunos e na administração de cursos, permitindo acompanhar constantemente o desenvolvimento dos estudantes presenciais e *online*. São usados para dar/complementar aulas em EaD e até em cursos presenciais. Cito, como exemplo, as plataformas Moodle, SOLAR e TelEduc.

⁷⁶ Disponível em: <<http://assuperlistas.com/2017/10/18/sites-brasileiros-que-combatem-noticias-falsas/>>. Acesso em: 25 set. 2018.

Ribeiro, Mendonça e Mendonça (2007) apresentaram as diferenças e especificidades entre as plataformas TelEduc e Moodle. No caso desta pesquisa, como o ambiente de aprendizagem mais utilizado pelas IES foi o Moodle, apresento alguns pontos dessa plataforma identificada por esses autores, a começar pelo seu significado – **Modular Object Oriented Distance Learning** –, que consiste num sistema de gerenciamento na criação de curso online:

É um software livre, que pode ser utilizado e modificado por qualquer pessoa. A versão 1.0 foi lançada em 20 de agosto de 2002, e desde então está sendo atualizada, com disponibilização de novas versões acrescentando novos recursos e melhor desempenho (RIBEIRO; MENDONÇA; MENDONÇA, 2007, s/p).

Como se trata de um *software* livre, aberto e gratuito, pode ser carregado, utilizado, modificado e até distribuído. Daí se justifica ser um dos AVAs mais usados por diversas instituições públicas e privadas por todo o mundo⁷⁷. Outro dado relevante é que, além de essa plataforma ser de fácil utilização, ela se aperfeiçoa constantemente, de forma que suas novas versões sempre trazem ferramentas com propósitos colaborativos. Qualquer pessoa que tiver interesse pode participar da comunidade Moodle⁷⁸ e conferir mais de 3.000 sítios diferentes utilizando o Moodle⁷⁹, de acordo com sua necessidade e criatividade (MOODLE, 2018, s/p).

Esses sistemas são também chamados de Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs) ou de *Learning Management System* (LMS) (CLARO, 2008, s/p). Ainda, segundo o autor e pesquisador citado da referida área, o *Moodle* “pode ser instalado em várias plataformas que consigam executar a linguagem php tais como Unix, Linux, Windows. MAC OS. Como base de dados podem ser utilizados MySQL, PostgreSQL, Oracle, Access, Interbase ou ODBC” (CLARO, 2008, s/p).

Diversos são os autores que apontam a importância de um AVA. Para Ribeiro, Mendonça e Mendonça (2007, p. 5), as vantagens, são:

- a interação entre o computador e o aluno;

⁷⁷ Dados atuais publicados no Wikipedia afirmam que, atualmente, conta com 25.000 *websites* registrados, em mais de 175 países. Disponível em: <<https://pt.wikipedia.org/wiki/Moodle>>. Acesso em: 10 out. 2018.

⁷⁸ É só acessar o *site* <http://moodle.org> e se cadastrar.

⁷⁹ Ver: <<http://moodle.org/sites>>.

- a possibilidade de se dar atenção individual ao aluno;
- a possibilidade do aluno controlar seu próprio ritmo de aprendizagem, assim como a sequência e o tempo, estimulando e motivando a aprendizagem;
- a possibilidade de ser usada para avaliar o aluno.

Quando trago as vantagens desse ambiente de aprendizagem, não é para contrapor com o espaço tradicional de uma sala de aula, mas para realçar suas especificidades e para destacar que, apesar de o AVA oferecer espaços de interação e colaboração, é sabido que muitos deles oferecem um ensino autoinstrucional e em larga escala.

Santos (2011) fez um resgate histórico no período de 2004 até 2008 e selecionou 13 dissertações que discutiam a sala de aula virtual. Em alguns desses trabalhos, abordam o uso dos ambientes de aprendizagens. Segundo o autor, um AVA oferece aos usuários elementos definidores dessa cultura digital: “conceitos de comunidade de aprendizagem em rede, de trabalho colaborativo virtual, de horizontalização da relação educativa, de materiais didáticos dinâmicos e de mediação pedagógica fundamentada na interatividade”.

Encontramos nos AVAs diferentes interfaces que viabilizam a comunicação entre os sujeitos que navegam no ciberespaço. Diálogo que pode ser em tempo real com a presença dos sujeitos, de forma síncrona, através de *chats*, videoconferências, MSM e outros; ou em momentos distintos sem a presença dos sujeitos, de forma assíncrona, conforme acontece com as atividades no *Wiki*.

Através da Web 2.0, conforme já explicitado, em um AVA, as pessoas que interagem nesse espaço demonstram ser mais ativas no processo e não somente passivas, porque, a depender do ambiente em que for trabalhar, existirá a possibilidade de “remixagem”. Esse termo é trabalhado por Valente e Mattar (2007), que explicam como tudo pode ser criado e recriado em função das necessidades dos usuários, e o que era estático e linear passa a ser volátil e “rizomática”.

Rizomática no sentido de encontrarmos, nos ambientes virtuais, uma não linearidade das ações/participações, criações e cocriações dos atores, havendo plasticidade e multiplicidade de relações, configurando assim redes sociais. Bruno (2010, p. 178) esclarece, em seu artigo, que:

Deleuze e Guatari (1995) apresentam o conceito de rizoma como expressão das multiplicidades. O rizoma não tem estrutura definida, não é fixo, está em movimento constante, é múltiplo. Tais características já seriam suficientes para diferenciá-lo de uma árvore.

Desse modo, esse ambiente pode promover situações em que o professor deixa de ser o centro das atenções e, nas palavras de Santos (2011, p. 313),

[...] explora a principal característica das redes digitais, verifica-se que o formato de comunidades de aprendizagem em rede, nas quais alunos e professores interagem *rizonomicamente*⁸⁰. É o que mais tem logrado sucesso nas experiências de educação *on-line*.

Esse autor pode afirmar não só respaldado na sua experiência como docente, mas ainda reforçado com a pesquisa realizada, na qual constatou que:

[...] de fato nos AVAs, a sala de aula virtual é pré-formatada, gira em torno de atividades síncronas e assíncronas as mais diversas, explora diferentes canais de comunicação (*chats*, fóruns, listas etc.) e permite que todos os intervenientes atuem sobre o conteúdo.

As plataformas colaborativas acrescentam novas perspectivas ao processo de ensino e aprendizagem, uma vez que, além de possibilitarem novas formas de estudo e adicionarem contribuições, como planejamento colaborativo, permitem que professores e alunos trabalhem coletivamente em rede sobre determinado assunto. Por isso, as plataformas colaborativas oferecem oportunidade de desenvolvimento de uma nova perspectiva para que a aprendizagem seja orientada, não somente para a disponibilização e transmissão de conteúdos, mas para os contextos de produção colaborativa de conteúdos científico-tecnológicos no âmbito dos processos colaborativos dialógico-problematizadores em rede.

Segundo Freire (1997), uma das características da ação dialógica é a colaboração, a união e a organização. A colaboração requer dois ou mais indivíduos produzindo colaborativamente, compartilhando ideias e experiências entre si. Portanto, interagindo dialógico-problematizadamente, podem surgir, nessa interação, novos conhecimentos, nos quais ambos são favorecidos.

⁸⁰ O autor, ao trabalhar o termo “rizonomicamente”, deriva da mesma base conceitual que apresentamos, ou seja, Deleuze e Guatari (1995).

Atividades de estudo mediadas pelo *wiki* do Moodle tornam-se potencializadoras desse processo. Além disso, desenvolvem o senso colaborativo, agregando valor e enriquecendo o grupo, estimulando, assim, a produção em conjunto e gerando aprendizagem. É essencial que a colaboração seja embasada no compartilhamento contínuo de conhecimentos. Seria uma relação dialógico-problematizadora, portanto comunicativa, em que, segundo Freire (1997), não há sujeitos passivos, mas coparticipantes e com reciprocidade. Durante o processo de produção colaborativa no *wiki* do Moodle, todos os envolvidos, alunos e professores, colaboraram desenvolvendo, assim, atos comunicativos e compreensões compartilhadas, muito mais profundas em termos dos conhecimentos científico-tecnológicos produzidos.

Ainda sobre as perspectivas apregoadas por Santos (2011), é importante ressaltar que um AVA precisa agregar uma série de itens:

[...] ação qualitativa dos atores da relação educativa; fornecer continuamente interatividade e retroação; diminuir a distância transacional; permitir acompanhamento avaliativo tanto formativo, quanto somativo; manter a memória das interações; agregar diferentes linguagens tecnológicas e servir a situações de intermitência entre ensino presencial e ensino não presencial. É igualmente importante considerar sua maleabilidade no que se refere ao trabalho docente, o que permite a adoção de múltiplas estratégias pedagógicas (SANTOS, 2011, p. 314).

Ressalto que, além dos atributos listados a respeito do AVA, como um espaço formativo, há de se considerar os diversos atores que interagem em uma plataforma de aprendizagem.

Diferente de uma sala de aula presencial, na qual são apenas dois os atores – professor x aluno – em um AVA, existem diversas pessoas que atuam nesse ambiente de aprendizagem, entre os quais o tutor a distância. Como também, de acordo com o tipo de plataforma, podem atuar diversas categorias profissionais, dependendo do modelo programático do curso e/ou da instituição, como aponta Mill (2010): docente-conteudista, docente tutor (virtual e presencial), docente projetista educacional ou *designer* instrucional, estrategista pedagógico, supervisores, coordenadores, entre outros. Para todos esses afazeres, o autor cunhou um novo termo denominado “polidocência”, como necessário para dar conta de um ambiente

de aprendizagem virtual que deve ser entendido muito além da questão multidisciplinar.

Para o autor, a polidocência é constituída por dois aspectos contraditórios: “A positividade do trabalho coletivo, articulado, interdependente, colaborativo e cooperativo; e a perversidade do trabalho parcelado e fragmentado, que descaracteriza a profissão docente” (MILL, 2010, p. 29). Ao mesmo tempo em que há a interdependência dos membros que compõem a equipe, há também a fragmentação que pode assemelhar-se a uma linha de produção modelo fordista.

Vale ressaltar que o conceito de “poli”, resgatado pelo autor, é para contrapor ao de “uni” para a unidocência, ou seja, quando só uma pessoa era protagonista do processo de ensino e de aprendizagem. No caso, o prefixo “poli” não é para se relacionar a uma pessoa ocupar-se com diversas funções, como polivalente, mas várias pessoas juntas em prol de um só processo: “A essa unidade, formada pelo trabalho de uma equipe de profissionais da EaD, denomina-se de polidocência” (MILL, 2010, p. 25).

Diante disso, resta saber se o docente universitário tem sido formado para atuar numa polidocência. É sabido que muitas IES estão oferecendo formações envolvendo aspectos da cultura digital. Essas formações variam desde aspectos instrumentais e operacionais, como aprender a criar vídeos, aprender a construir hipertextos etc., até entender o perfil do aluno atual. No entanto, simultaneamente, há a preocupação de que o docente universitário precisa absorver formações que o habilitem a transitar nos ambientes virtuais de aprendizagem e envolver-se com elas, ou seja, que se torne um aluno desses espaços. Isso porque ele também tem sido cobrado para oferecer formações aos seus alunos. Quando pensamos no docente universitário vivenciando experiências formativas, como aluno, temos que considerar que essa formação estará sendo desenvolvida seja por um outro professor e/ou um tutor.

Voltando ao conceito da polidocência e da necessidade de o docente formar-se para atuar nos AVAs, faz-se necessário pensar em um redirecionamento de conceitos, como tempo e espaço, para o que seria uma “sala de aula virtual”, assim como o saber de sua docência que precisa ser compartilhado. Muitos docentes acabam aprendendo/fazendo e constituindo equipes nem sempre preparadas com todos os atributos e competências necessários, conforme apregoa Mill (2010). No

entanto, mesmo que exista uma equipe com diversos profissionais trabalhando em prol de uma docência, há ainda um profissional – o professor-coordenador ou professor-conteudista e/ou ainda, professor-formador – que assume certo protagonismo na equipe. Por isso, essa pessoa precisa dominar conhecimentos que vão além da parte específica do conteúdo a ser ministrado no ambiente.

Para ilustrar essa questão, a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) oferece curso de formação⁸¹ em EaD da UAB, que “visa conscientizar os docentes sobre essa complexidade e dinâmica das atividades docentes de um coordenador de disciplina na EaD” (LIMA *et al...* 2010, p. 151). O curso tem também como propósito “oferecer subsídios ao docente para o desenvolvimento de autonomia, com vista ao desenvolvimento pleno de suas atividades docentes nesse novo contexto” (LIMA *et al...* 2010, p. 153). Vale ressaltar que, quando se publicou esse livro, que trata da polidocência, os organizadores⁸² relatavam três formações realizadas pela IES, em 2010. O que se percebe é que, até o momento, 2018, as formações continuam, conforme pode ser confirmado no *site*⁸³ da IES. Cabe, portanto, um questionamento: transcorridos oito anos após as primeiras formações, ainda existe demanda por parte dos professores? Como existe a chamada no *site* “formação docente em EaD”, posso deduzir que sim, visto que há rotatividade docente, seja em função da aposentadoria, seja pelo ingresso de novos docentes.

O que se percebe é que tem crescido o interesse por parte dos docentes das Universidades públicas nos programas e ações que envolvem conhecimentos acerca da tecnologia. No último Endipe, que ocorreu em setembro de 2018, Ana Verena Madeira relatou em uma palestra que, desde que a UFBA lançou um programa formativo denominado “Ateliê didático”, o interesse dos docentes tem sido imediato. Desde 2016⁸⁴, as propostas foram iniciadas e, atualmente, ao lançar um curso, as inscrições são encerradas em menos de 48h.

⁸¹ Pelo site da IES o docente pode se matricular na formação. Disponível em: <<http://www.sead.ufscar.br/apoio-ao-presencial/formacao-docente/>>. Acesso em: 17 mai. 2018.

⁸² MILL, Daneil; RIBEIRO, Luiz Roberto de Camargo; OLIVEIRA, Marcia Rozenfeld Gomes de. **Polidocência na educação a distância: múltiplos enfoques**. São Paulo: EdUFSCar, 2010.

⁸³ Disponível em: <<http://www.sead.ufscar.br/apoio-ao-presencial/formacao-docente/>>. Acesso em: 16 out. 2018.

⁸⁴ Disponível em: <<https://capacitar.ufba.br/prodep-e-prograd-lancam-primeira-edicao-do-atelie-didatico-para-docentes>>. Data de acesso: 16 out. 2018.

Apesar de destacar apenas duas experiências dessas instituições, a presente pesquisa foi capaz de identificar diversas outras ações, por meio de um mapeamento apresentado no próximo capítulo. Os dados produzidos e apresentados a seguir oferecem-nos elementos capazes de validar a existência de uma mudança de paradigmas a respeito da formação docente, tanto em relação às Instituições Públicas Federais de Ensino quanto em relação aos docentes universitários.

3 O CAMPO: APRESENTAÇÃO E ANÁLISE

“Aquele que quer aprender a voar um dia precisa primeiro aprender a ficar de pé, caminhar, correr, escalar e dançar; ninguém consegue voar só aprendendo voo” (Friedrich Nietzsche).

Antes de apresentar a caminhada, acredito que seja necessário retomar o objetivo geral desta pesquisa: “Mapear, junto a todas as Universidades Federais brasileiras, a existência de programas institucionais para a formação docente por elas promovidos, a fim de compreender seus processos e ações formativas e em que medida fazem uso das TIC, como interface pedagógica”.

3.1 A CAMINHADA

O aprender envolve muitas ações além do ato instrucional, da obtenção do conteúdo e da relação entre o aluno e o docente: “Ninguém consegue voar só aprendendo voo”. Complemento: ninguém aprende a ser professor entrando em uma sala para ensinar (quantas ações foram necessárias antes?), da mesma forma que ninguém aprende a fazer pesquisa “só fazendo”. Acredito que toda ação, antes de ser executada, precisa de um “preparo”, de antecedentes que são diversos e complexos. Com a presente pesquisa não foi diferente.

Para dar conta de cumprir este e todos os demais objetivos já descritos na página 28, foi necessário definir passos e etapas, na medida em que pensar a ciência é um exercício que, por si só, requer sistematização e estabelecimento de meios, visando a um fim. Acredito que a escolha desses meios definirá o êxito dessa chegada, motivo pelo qual os meios e, conseqüentemente, os procedimentos escolhidos para a solução da questão e dos objetivos propostos nesta pesquisa são de abordagem qualitativa. Isso porque acredito que a análise interpretativa – a base desta abordagem – foi fundamental para compreensão dos dados colhidos. A fenomenologia serviu de inspiração para as análises e o tratamento desses dados “na modalidade do fenômeno situado” (GARNICA, 1997, p. 112). Essa modalidade ajuda-nos a buscar o fenômeno através das falas dos sujeitos e deixá-lo em evidência. Apresento, transcrevo e relato não só o que foi obtido por dados, mas

também busco entender a forma como as ações de formação docente foram percebidas pelos sujeitos que representam as Instituições participantes desta pesquisa.

A escolha pela fenomenologia emergiu em dois momentos desta caminhada: o primeiro, em uma das etapas do campo; o segundo, após as leituras das obras selecionadas dos seguintes autores: Bicudo (2000); Garnica (1997); Pesce (2003); Lima (2016); e Rojas (2006). Além desses textos, tive acesso aos vídeos do autor Dichtchekeninan (2013), que disponibiliza⁸⁵ dois cursos básicos sobre fenomenologia, fundamentais para melhor compreensão desse método de pesquisa.

Vale ressaltar que, ainda que pesem tais estudos, as análises apresentadas nesta tese são frutos de inspiração da fenomenologia, visto que, ao apresentar o método, Garnica (1997) diz existir outro viés a depender do autor. Os autores fenomenólogos, tais como Husserl, Heidegger, Ricoeur, Merleau-Ponty e Gadamer, têm especificidades diante do olhar perante o fenômeno estudado, a partir das quais surgiu o questionamento: será que o pesquisador, ao se apropriar destes fundamentos, ou seja, do viés de cada autor, precisará mostrar que suas análises serão fundamentadas à luz de um ou outro? Como não me senti confortável em declarar filiação junto a nenhum desses autores, vi a necessidade de explicitar que nesta tese não há um só fenomenólogo que serviu de base de inspiração. Apresento, a título de ilustração, dois deles e algumas das suas especificidades.

Husserl (2006) propôs uma fenomenologia da consciência, isto é, um processo inverso das ciências naturais, a fim de descrever e analisar as essências, promovendo a elucidação do sentido originário, independente da observação ou posição em que o objeto se encontra. Deve-se também ter sempre claro que o sujeito jamais está separado do objeto, portanto a consciência nunca está separada do mundo, ainda que, em fenomenologia, reduzir tenha o sentido de reconduzir, e não de reduzir no sentido natural. A relação entre consciência e mundo é sempre indissolúvel, fazendo-se necessário dizer que cada sujeito consciente verá o mundo a depender da maneira como o experencia.

O fenomenólogo Merleau-Ponty (2014), na sua obra sobre **Fenomenologia da Percepção**, explica que o mundo já está posto independente de qualquer análise

⁸⁵ Disponível em :<https://www.youtube.com/watch?v=u_A0-xxbogE&t=612s>. Acesso em: 18 out. 2018.

que seja feita sobre ele. Para isso, posiciona o homem como núcleo dos debates sobre o conhecer, a forma como foi criado e é percebido em seu corpo: “sou livre em relação à fadiga na exata medida em que o sou em relação ao meu ser no mundo, livre para prosseguir meu caminho sob a condição de transformá-lo” (MERLEAU-PONTY, 2011, p.591)

Para o autor, o mundo é o que vivo, não o que penso. Por outro lado, a percepção do entorno é o que me faz crer e ser o que sou, a partir da minha inserção no “mundo da vida”. Desta forma, o conhecimento pode surgir por meio da capacidade que terei de perceber o que me cerca e, claro, na forma como irei atribuir significados ao que foi assimilado pelos sentidos.

Entendo a fenomenologia como abordagem epistemológica (traduz uma concepção de conhecimento e do ato de conhecer) e metodológica (descreve passos e etapas necessárias à investigação e análise interpretativa do fenômeno investigado) que, além de possibilitar ao pesquisador a investigação de situações vividas, permite-lhe ingressar no mundo-vida dos seus sujeitos – os que possuem a vivência da coisa. A revelação dessa experiência é o fenômeno sobre o qual o pesquisador tem interesse e intenção de compreender. Assim, através desse olhar, haverá a organização das falas dos sujeitos.

Freitas (2002) aborda a pesquisa por uma perspectiva vygotkiana, em que os eventos investigados, além de serem compreendidos e descritos, precisam também identificar suas possíveis relações, integrando o individual com o social, focalizando o acontecimento nas suas mais essenciais e prováveis relações.

Mesmo que nesta tese o aporte teórico não esteja vinculado diretamente à perspectiva vygotkiana, é possível ver aproximações pertinentes, não só em relação ao objeto estudado (as ações e/ou os programas de formação docente) como também, na relação entre os elementos que constituem esse objeto, que são os docentes universitários, os técnicos administrativos e as Instituições de Ensino Superior públicas.

O *lócus* e os sujeitos desta pesquisa situam-se em um espaço no qual a ciência é sistematizada, promovida, e o conhecimento científico divulgado: as Universidades Públicas Federais Brasileiras. Sabe-se que muitos saberes são oriundos dessas instituições e, ao mesmo tempo em que elas nos alimentam, também nos fornecem elementos que irão constituir outros saberes. Esse é o caso

desta pesquisa, cuja base de dados, pelo menos grande parte, foi fornecida pelos sujeitos que compõem os quadros dos processos formativos institucionais. Encontrar nesse *lócus* o interlocutor para o diálogo foi um dos grandes percalços das idas e vindas da pesquisa de campo que será descrita neste tópico, porque os sujeitos de uma instituição pública possuem muitas demandas e nem sempre permanecem em um cargo por muito tempo, de forma que encontrar cada um não foi uma tarefa pouco árdua.

No entanto, esse feito (encontrar o interlocutor), apesar das dificuldades, no final, teve resultado satisfatório. Acredito que isso foi possível devido a algumas habilidades que todo pesquisador precisa ter quando se aventura na caminhada de campo: ter muita persistência, paciência e até uma certa destreza de detetive são atributos imprescindíveis. Se o campo de pesquisa estiver passando por uma conjuntura difícil, como o caso das IES Públicas, as dificuldades podem ser ainda maiores. Isso ocorre porque setores têm sido extintos, pessoas são transferidas e/ou aposentadas, além do aumento de demandas de trabalhos, entre outros aspectos que foram destacados por alguns dos sujeitos nesta pesquisa. No entanto, apesar de todo o contexto conturbado, muitas IES se dispuseram a participar desta pesquisa e contribuir com a divulgação de suas práticas no que diz respeito à formação dos seus docentes.

Vale ressaltar que, antes, porém, da primeira caminhada junto ao campo, este estudo foi embasado por uma pesquisa bibliográfica, sobre o docente universitário e sua formação, e foi apoiada tanto em artigos quanto em teses e dissertações, além do estudo das obras dos teóricos: Zabalza (2004, 2005), Maseto (2015), Nóvoa (1995, 1999, 2016), Pimenta e Anastasiou (2010), bem como outros autores citados ao longo do levantamento bibliográfico. Por fim, ocorreu junto à última etapa da pesquisa de campo a necessidade de novas leituras para fundamentar o contexto da cultura digital, cujos autores foram: Bauman (2012), Santaella (2003, 2004, 2013), Lemos (2009), Lévy (1999), entre outros.

A pesquisa bibliográfica forneceu o embasamento necessário para um entendimento dos temas que seriam tratados ao longo desta tese. Trazer esses temas nada mais é do que “pôr de forma estabelecida, localizada, um assunto ou tópico sobre o qual se vai discursar, dissertar ou falar seriamente” (MARTINS; BICUDO, 1989, p. 76). Após o desenvolvimento dos temas, foi realizado um diálogo

destes com os dados colhidos no tópico denominado análise dos resultados, uma vez que esses temas, embasados nos autores selecionados, fornecem uma análise estruturada e fundamentada.

Assim, compreende-se e coloca-se em status de suspensão o fenômeno estudado, ou seja, as ações de formação docente nas IES, por meio da inspiração no método fenomenológico:

[...] que sugere um movimento de ir e vir. Proporciona o entrelaçamento de ideias, pensamentos, estudos e conhecimentos que busquem constantemente o desvelamento daquilo que se apresenta da vivência, do real, do mundo vivido. A Fenomenologia propõe um constante recomeçar, induz uma problemática, está sempre em um estado de aspiração para se deixar praticar e reconhecer-se como estilo, como movimento (ROJAS; BARUKI-FONSECA, 2009, p. 1).

Ainda sobre esta caminhada, cabe salientar que a fenomenologia nos ajuda a perceber que a ida a campo precisa ser despida de quaisquer preconceitos, estabelecendo que a *epoché* é fundamental, ou seja, “colocar em suspensão crenças prévias, uma redução de quaisquer teoria e explicação apriorística” (GARNICA, 1997, p.113).

Dessa forma, fui em busca de conhecer, em um primeiro momento (2016), as ações de formação docentes que as IES Públicas estavam oferecendo a seus docentes. Depois, em outro momento (2017/2018), aprofundei-me em algumas dessas ações e, por fim, verifiquei o *status* (2018) de algumas IES que haviam participado de uma pesquisa piloto, em 2014, cuja temática foi semelhante a esta pesquisa. Foi utilizado como procedimento metodológico um mapeamento – via pesquisa de campo – em cada processo de produção dos dados, considerando que mapear é realizar um registro de um dado momento. Esse procedimento difere de um estado da arte que deve apresentar um percurso histórico de um dado fato ou de um fenômeno em estudo. Já o mapear nada mais é do que uma fotografia do momento em questão, ou seja, uma constatação do que está sendo feito pelas IES. Dito isso, apresento as técnicas utilizadas para aplicação desse mapeamento:

- a) Mapeamento através de um questionário;
- b) Mapeamento através de entrevistas.

Para tratar os dados, o manuseio deles independente da técnica empregada, utilizei a abordagem qualitativa. Essa abordagem “fundamenta-se na discussão da ligação e correlação de dados interpessoais, na coparticipação das situações dos informantes, analisados a partir da significação que estes dão aos seus atos”. (MICHEL, 2005, p. 33).

No tópico seguinte, serão descritos sobre cada uma destas técnicas os motivos das escolhas e os objetivos de cada técnica utilizada.

3.2 DESCREVENDO O CAMINHAR DE CADA ETAPA DA PESQUISA DE CAMPO

A pesquisa de campo foi realizada em três momentos distintos, com a utilização de duas técnicas para produção dos dados. Será apresentado cada momento, cada técnica e os recursos e, principalmente, os motivos de cada escolha. Além disso, o percurso/tempo da ida ao campo até a decisão de “parar” que foi necessário utilizar.

a) O questionário:

A escolha por um questionário se deve aos diversos benefícios propostos por Gil (1999):

a) possibilita atingir grande número de pessoas, mesmo que estejam dispersas numa área geográfica muito extensa, já que o questionário pode ser enviado pelo correio e/ou online; b) implica menores gastos com pessoal, posto que o questionário não exige o treinamento dos pesquisadores; c) garante o anonimato das respostas; d) permite que as pessoas o respondam no momento em que julgarem mais conveniente; e) não expõe os pesquisadores à influência das opiniões e do aspecto pessoal do entrevistado (GIL, 1999 p. 128-9).

Considerando, principalmente, os itens “a” e “d” do fragmento citado, o questionário foi elaborado com 19 questões fechadas (vide Apêndice 1) e enviado, via formulário do *Google Drive*⁸⁶, para as 53 Universidades Públicas Federais do

⁸⁶ Disponível em:

<<https://docs.google.com/forms/d/110Ydd3Vzs84q98K4qQqNngy5dvoGKwOfmK5zH-SH7cw/edit?uiv=1>>. Acesso em: 17 jul. 2018.

Brasil. O uso desse aplicativo favorece as análises em função de os dados quantitativos já virem tabulados, além de permitir o armazenamento *online* e em nuvem. Essa técnica de produção de dados objetivou colher das IES informações sobre as ações de formação docente: se as IES ofereciam algum tipo de formação, desde quando e a modalidade foram algumas das questões levantadas (Apêndice 1).

Vale ressaltar que, antes de enviar o questionário às instituições, foi realizado um pré-teste junto aos colegas do programa do PPGE para verificar não só as redações das questões, mas, principalmente, aspectos relacionados à coerência e à estrutura. Enviei o pré-teste para nove pessoas, ofereci um prazo de uma semana, e obtive contribuições de cinco, dos quais três fizeram sugestões: um deles pediu para trocar/alterar algumas palavras; outro, a ordem de três questões; e um terceiro sugeriu mudança quanto à ortografia e concordância. Diante disso, após revisar todas as contribuições dos colegas, o modelo final foi enviado.

A escolha por 53 IFES e não as 63⁸⁷ que compõem a totalidade das Instituições Federais de Ensino Superior, se deve ao fato de que 10 Universidades já haviam participado da pesquisa “Formação docente no ensino superior em tempos de cibercultura: multiplicidade, coaprendizagem e educação *online*”, financiada pela FAPEMIG (2013-2014), em que se analisaram os desdobramentos da Educação *online* para a docência no, com (por meio de) e para o Ensino Superior, em tempos de cibercultura (BRUNO, 2014). Portanto, a ida ao campo foi para obter dados não de uma amostra das IES, mas de todas as demais que não haviam participado desta pesquisa.

Assim, as 53 IES distribuídas nas cinco regiões brasileiras, sendo 20 na região Sudeste, 18 no Nordeste, 10 no Sul, 9 no Norte e 6 no Centro-Oeste (BRASIL, 2018) fizeram parte da tentativa para produção de dados.

⁸⁷ Vale ressaltar que este número é superior se tratarmos da quantidade de *campi* das instituições. Por exemplo, a UFJF, além do *campus* de Juiz de Fora, possui outro na cidade de Governador Valadares. A Universidade Federal do Maranhão, além do *campus* de São Luiz, possui mais oito *campi* nas seguintes cidades: Bacabal, Balsas, Chapadinha, Codó, Grajaú, Imperatriz, Pinheiro e São Bernardo. Além disto, o sistema E-MEC permite a consulta com diversas opções de filtros e, por isso, para obter esse resultado, é preciso ir em: consulta avançada; categoria administrativa; pública federal; organização acadêmica; Universidade.

Inicialmente, todas essas IES foram contatadas via *e-mail*⁸⁸ e telefone, no período de março a abril de 2016, com o objetivo de identificar se havia um setor específico na mesma que cuidava da formação dos docentes para envio do questionário desta pesquisa. A maioria das IES forneceu o *e-mail* da Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) ou, às vezes, de Ensino; outras, do Setor de Recursos Humanos e, em alguns poucos casos, um setor específico. Inicialmente, esse contato foi feito através do banco de dados das 53 IES com *e-mails* e telefones da Pró-reitora de graduação referentes ao ano de 2014, de forma que, passados dois anos, a situação foi totalmente diferente. Dos 53 *e-mails*, 31 contatos foram alterados, 12 sequer chegaram ao destino e retornaram ao meu *e-mail*. No final dos 53 enviados, em apenas dez deles a PROGRAD retornou com a confirmação da possibilidade de participar da pesquisa. Isso se prolongou por um período de dois meses (março a abril) de trabalho investigativo para descobrir qual seria o responsável, via *e-mail*, das outras 43 IES. Do dia 22/03 até o dia 15/04, foram enviados *e-mails* e feitas diversas tentativas de ligações, obtendo como resultado 38 *e-mails* “confirmados” para responder ao questionário referente à IES.

O questionário foi enviado pela primeira vez para 38 IES no dia 09/05/2016. Para as 15 outras IES, foi iniciada outra busca, na tentativa de localizar as pessoas e os *e-mails* que deveriam receber a pesquisa. As tentativas de busca continuaram até o mês de setembro, totalizando quatro meses de tentativa para produção dos dados. No entanto, a permanência total no campo, nessa primeira etapa, foi de seis meses, considerando que os dois meses iniciais foram para chegar ao respondente da pesquisa, e os quatro seguintes foram para conseguir o retorno do questionário. Observou-se que o período de retorno foi mais frequente no primeiro mês; nos três meses seguintes, houve baixa frequência.

Apesar das diversas tentativas – nove semanas reenviando o *e-mail*, pedido de amigos que atuam na IES para conseguir chegar à pessoa ou ao *e-mail* do responsável – infelizmente, não foi possível chegar/encontrar a totalidade das pessoas. Um fato curioso foi ter estado presencialmente em uma das IES pesquisadas, por motivo de um evento, e ter falado com a pessoa responsável, que se comprometera em responder e, infelizmente, não o fez. Nesse mesmo evento,

⁸⁸ Para entrar em contato com as IES, foi utilizado o banco de dados da pesquisa já citada (BRUNO, 2014).

contatei duas pessoas de duas outras IES, que também não haviam respondido, mas posteriormente o fariam. Apenas uma cumpriu o prometido e respondeu à pesquisa.

Algo percebido ao longo desta experiência junto às IES foi o “efeito dominó”: foram muitas as pessoas que recebiam o *e-mail* e de imediato repassavam-no para outro destinatário. Por vezes, o segundo destinatário também alegava não ser a pessoa indicada; em alguns casos, só após o terceiro e ou quarto *e-mail*, foi possível chegar à pessoa indicada, sendo que em muitos outros não cheguei a localizar a pessoa que poderia responder à pesquisa.

Foram muitas as dificuldades encontradas. Além do efeito dominó, foi necessário realizar ligações para certificar se a pessoa havia ou não recebido o *e-mail*, já que eu não obtinha o retorno. Ao telefone, às vezes, a pessoa dizia que sim, que tinha recebido o *e-mail* e, assim que fosse possível, responderia à pesquisa. Depois disso, eu aguardava mais uma semana e, quando não obtinha sucesso, enviava outro *e-mail*. Finalizei essa produção após esperar mais 15 dias no total das nove semanas. Essa situação foi recorrente em toda a pesquisa, não só nessa etapa para obter a entrevista, como também na atualização dos dados do mapeamento.

O intuito inicial era obter a participação de todas as IES. Apesar de não ter sido possível conseguir 70%⁸⁹ de retorno, foi digno e louvável, mesmo com os percalços já citados, porque, no universo de 53 IES, a amostra foi de 37 IES, sendo que 35 participaram respondendo ao questionário e duas pessoas, por telefone, informaram que as IES não ofereciam nenhuma ação de formação docente, por isso não iriam responder. A apresentação dos dados colhidos através desse mapeamento, como também a análise dos resultados, foram descritas no item 3.2.1

Entendo que as Universidades Públicas vivem um momento bastante difícil. O contexto socioeconômico e político em que o Brasil se encontra interfere diretamente no modelo de gestão dessas instituições, que são públicas e federais. Historicamente, como apresentei no tópico 1.2, nossas Universidades são espaços de resistência e, ao mesmo tempo, de produção e disseminação de conhecimento. Como as ameaças estão vindo não só de uma conjuntura política, mas também internamente, em função de um clima de conflitos diversos, conseguir fazer pesquisa

⁸⁹ Segundo as pesquisadoras Marconi; Lakatos (2005), os questionários enviados alcançam em média 25% de devolução.

nesse contexto, manter programas e ações que ferem a lógica dominante é uma carga pesada para qualquer pessoa que esteja à frente de qualquer cargo institucional. Prova desse conturbado cenário das IES são os constantes cortes de verbas⁹⁰, ou o caso do reitor que suicidou⁹¹ e abalou todo o meio acadêmico, entre outros fatores complexos, são alguns exemplos desse tempo difícil. Portanto, ter obtido 70% de participação das IES foi um indicador de que a pesquisa ainda está em pauta, de que é possível contribuir com informações para outras IES e, conseqüentemente, partilhar conhecimentos que poderão servir de inspiração para outras IES. Por isso, desde já, sou grata às 37 IES participantes desta primeira etapa.

b) Entrevistas:

O uso da entrevista ocorreu em dois momentos desta pesquisa: no primeiro, foram seis entrevistas semiestruturadas (Apêndice 5), realizadas no período de setembro de 2017 a abril de 2018, aplicadas com o objetivo de conhecer melhor os programas de formação docente ofertados pelas IES e trazer um detalhamento maior sobre a forma como as ações eram realizadas; no segundo momento, foram três entrevistas estruturadas (Apêndice 6), realizadas no período de março a abril de 2018, cujo objetivo foi atualizar as informações obtidas com as 10 IES que haviam participado do projeto piloto, em 2014. A minha ideia era saber se, passados quatro anos, o programa ainda existia e em que condições.

Em uma pesquisa de abordagem qualitativa, o uso de entrevistas é muito comum. Para Michel (2005, p. 33), “a verdade não se comprova numérica ou estatisticamente, mas convence na forma da experimentação empírica, a partir de análise feita de forma detalhada, abrangente, consistente e coerente”. Completa explicando que: “[...] há termos nas respostas dadas tão carregadas de valores, que

⁹⁰ Disponível em: <<https://g1.globo.com/educacao/noticia/90-das-Universidades-federais-tiveram-perda-real-no-orcamento-em-cinco-anos-verba-nacional-encolheu-28.ghtml>>. Acesso em: 10 out. 2018.

⁹¹ Maiores informações sobre a morte do reitor da UFSC, ver <https://brasil.elpais.com/brasil/2017/10/04/politica/1507084756_989166.html>. Acesso em: 10 out. 2018.

só um participante do sistema social estudado, que vive e conhece a realidade daquele grupo, pode compreendê-los e interpretá-los” (MICHEL, 2005, p. 33).

As entrevistas podem ser elaboradas com um roteiro estruturado – as questões já são definidas prioritariamente; pode ser semiestruturada (não só as perguntas prévias, mas também com novas perguntas que podem surgir no momento da entrevista); por fim, a sem roteiro, denominada não estruturada. Além disso, podem acontecer de várias formas: pessoalmente, via *Web* – por aplicativos *onlines* –, e por escrito. Lembrando que as perguntas precisam esclarecer não só o problema da pesquisa, mas principalmente os objetivos traçados.

Essa técnica de produção de dados pode variar para atender aos participantes de uma dada realidade e caberá ao pesquisador verificar antes o interesse dos que serão entrevistados. Quando necessário, adaptar-se e fazer os ajustes necessários de acordo com as especificidades que poderão surgir quando estiver em campo, como será explicado, a seguir, no caso desta pesquisa. A mesma técnica, ou seja, a entrevista foi utilizada através de três procedimentos diferentes.

❖ Sobre as Entrevistas do Primeiro Momento:

Antes de iniciar um novo contato com parte das IES que já haviam participado do questionário em que foi realizado o primeiro mapeamento das ações de formação para os docentes, foi enviado um *e-mail* perguntando se haveria interesse de participar de um novo momento da pesquisa, quando seria necessária uma entrevista. A escolha para a forma de participação ficou a critério do participante que poderia ser: a) responder *online*, pelo aplicativo chamado *Zoom*; b) por escrito e enviar por *e-mail*; c) pessoalmente. Nesse mesmo *e-mail*, foi pedido para que, em caso afirmativo, a pessoa já disponibilizasse um dia/horário no caso de optar pela alternativa a ou c. Vale dizer que só ofereci a possibilidade “c” para as IES mais próximas de Juiz de Fora.

Das 35 IES que haviam respondido ao questionário, foram selecionadas 11, e a escolha seguiu como critério as ações de formação docente na IES há mais de dez anos. Dessas, seis participaram e serão designadas por número de 1 a 6 para manter o sigilo do participante.

Quanto ao procedimento adotado para obter as informações, o resultado foi: em uma, a entrevista foi realizada pessoalmente e gravada; em outra, as respostas foram enviadas por escrito, via *e-mail*; e, por fim, quatro, gravadas *online*.

A escolha pelo programa de gravação/filmagem *Zoom* (<https://zoom.us/>) foi feita pela facilidade no manuseio da ferramenta. Além disso, é um aplicativo que oferece uma versão gratuita com razoável capacidade de armazenamento. O entrevistado recebe o *link* com o endereço a ser aberto, sem necessidade baixar nada, apenas abrir. No entanto, do outro lado, no caso do entrevistador, é necessário que tenha sido baixado um programa em que ficam armazenadas as entrevistas. A utilização dessa estratégia de gravação *online* permite que a entrevista ocorra com naturalidade, de forma que o entrevistador e o entrevistado podem falar com tranquilidade, tendo em vista que tudo ficará gravado no aplicativo e sem perda. Além disso, em uma entrevista, mesmo tendo um roteiro (Apêndice 5) previamente definido, outras questões surgem e podem ser acrescentadas ao longo da conversa. O diálogo fornece outros caminhos que podem levar a significados complementares ao que já foi dito. Já na resposta escrita, via roteiro, o entrevistado acaba focando apenas em responder às questões apresentadas.

Todas as entrevistas foram transcritas e estudadas

[...] em uma forma sistêmica e sistemática, através de três passos reflexivos: descrição fenomenológica, redução fenomenológica e interpretação fenomenológica. Utiliza-se a entrevista para captar a experiência consciente dos entrevistados e os passos reflexivos indicados para estudar a consciência do pesquisador do material recolhido em suas entrevistas. Na tradição da fenomenologia semiótica a experiência consciente é entendida em sua associação com os conceitos de intencionalidade, sentido e existência (GOMES, 1997, p. 305).

Essa inspiração na fenomenologia para sistematizar as falas dos sujeitos desta pesquisa foi fundamental. Para este método,

Quando os outros descrevem aspectos do fenômeno, eles os descrevem como os percebem, no desejo de comunicar essas suas percepções. A descrição pressupõe uma audiência que não conhece o descrito mesmo quando já exista entre pesquisador e pesquisado uma primeira aproximação, pois é sempre certa a impossibilidade de comunicação plena da experiência subjetiva (GARNICA, 1997, p. 115).

O período de realização dessa etapa foi de setembro de 2017 a abril de 2018. O primeiro *e-mail* foi enviado em 14/09/2017 e, como até novembro, só havia obtido quatro retornos, resolvi fazer uma pausa de dezembro a fevereiro em função do período de férias das IES. Em março, retornei com novos *e-mails* e telefonemas e foi possível obter mais dois retornos, totalizando seis IES, apesar de o objetivo inicial ter sido onze.

No Quadro 3, descrevo a quantidade de contatos realizados até a realização da entrevista.

Quadro 3 – Número de tentativas por IES para realizar a entrevista.

| Nº IES | Qtd. de <i>e-mail</i> e/ ou ligações | Data da entrevista | Tipo de Produção |
|---------------|--|---------------------------|---|
| 1 | Dois <i>e-mails</i> | 29/9/17 | Via <i>Web</i> com Aplicativo <i>Zoom</i> . |
| 2 | Três <i>e-mails</i> e uma ligação | 05/10/17 | Via <i>Web</i> com Aplicativo <i>Zoom</i> . |
| 3 | Quatro <i>e-mails</i> | 10/10/2017 | Via <i>Web</i> com Aplicativo <i>Zoom</i> . |
| 4 | Seis <i>e-mails</i> | 14/11/2017 | Via <i>e-mail</i> por escrito |
| 5 | Três <i>e-mails</i> , quatro ligações. Foi marcada para o dia 16/10 e, depois, desmarcada. Após mais dois <i>e-mails</i> e duas ligações, uma nova data foi marcada. | 28/03/2018 | Via <i>Web</i> com Aplicativo <i>Zoom</i> . |
| 6 | Seis <i>e-mails</i> e três ligações | 02/04/2018 | Pessoalmente |

Fonte: Elaborado pela autora.

As entrevistas *online* duraram, em média, de 40 minutos a uma hora e dez minutos. Vale ressaltar que, apesar de as cinco outras IES não terem participado da entrevista, houve interesse por parte de todas elas, sem exceção. No entanto, apesar de várias trocas de *e-mails* (uma média de sete) e ligações telefônicas, infelizmente, não foi possível agendar as entrevistas em função de vários fatores: uma pessoa saiu de licença maternidade; outra, de férias; três outras, por demandas

de trabalho, não conseguiram participar. A apresentação das falas dessas seis IES, bem como a análises dos resultados foram descritos no tópico 3.2.2.

❖ Sobre as Entrevistas do Segundo Momento

A última etapa da pesquisa foi a realização de entrevista estruturada com as IES que haviam participado do projeto piloto no período de 2013-2014. O objetivo foi saber sobre as possíveis mudanças que poderiam ter ocorrido após quatro anos desde o primeiro contato junto à IES. Além disso, esperava-se obter a totalidade junto às dez IES e, para tanto, foi enviado um *e-mail* perguntando se haveria interesse em participar novamente de uma nova fase da pesquisa. Essa etapa foi realizada no período de março a abril de 2018, e foi possível obter um retorno de três IES.

Vale resgatar que este projeto, denominado piloto, foi realizado por uma das IES participantes desta pesquisa que, antes de iniciar seu processo de formação para os docentes, quis saber o que era feito sobre formação docente em algumas IES. Por isso, esta pesquisa foi designada de “piloto”. Com base nesses resultados, a IES realizou um programa denominado “Percurso formativo docente” e, em 2012, ofereceu o programa no qual “o docente em Estágio Probatório precisa cumprir 120 horas de atividades formativas durante as quatro etapas avaliativas”, dispondo que tais atividades estariam a cargo da Coordenação de Inovação Acadêmica e Pedagógica do Ensino Superior (BRUNO; FLOR, 2014). No entanto, quatro anos após contatar essa IES, através de entrevista com a Pró-Reitora de graduação, fui informada que o setor não existe mais, embora as ações de formação tenham sido agrupadas pela Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas, denominado PROGEPE. Já às demais IES que foram contatadas foi interrogado se teria interesse de participar novamente de uma pesquisa sobre formação docente.

Após o aceite em participar, enviei um *e-mail* para a pessoa que havia respondido ao questionário do projeto piloto com as seguintes perguntas:

- 1) Se tinham acontecido mudanças nas ações desenvolvidas, planejadas para a formação dos docentes do Ensino Superior da instituição? Se sim, quais?
- 2) Se as ações foram expandidas ou encerradas? Por quê?

3) Em caso de mudanças, que tipo de ação formativa para a docência no ensino superior vem sendo realizada pela instituição e com qual objetivo?

Um dado curioso é que apenas duas das dez pessoas que haviam respondido ao primeiro questionário, em 2014, continuavam responsáveis pelo setor, sendo certamente dessas IES as respostas mais rápidas. Já em relação às oito instituições, foi feita uma nova busca não só para descobrir quem era a pessoa que estaria respondendo pelo setor de Formação Docente, como também se o setor ainda existia e onde estava situado dentro da IES. Em algumas instituições, o setor vincula-se à Pró-Reitoria de graduação; já em outras, na Pró-Reitoria de gestão de pessoas; e ainda há IES que criou uma diretoria própria. Esse novo processo de busca foi feito em aproximadamente oito semanas.

Nesse percurso, alguns percalços ocorreram. Após uma semana do envio do primeiro *e-mail* para as IES, 7 retornaram e apenas uma pessoa continuava atuando no setor e solicitou mais uma semana para responder. Das demais, uma pessoa se aposentou e não soube indicar quem assumiu o setor, as outras 5 disseram que não atuavam mais no setor, e 4 reencaminharam o *e-mail* para outra pessoa. Apenas uma disse não saber a quem direcionar o *e-mail* e solicitou procurar no *site* da IES, na Pró-Reitoria de graduação. Destas, duas solicitaram o questionário já respondido para poder se “situar” diante do que já havia sido dito para poder atualizar as informações.

Na segunda semana, foi reencaminhado o *e-mail* para todas as 10 IES. Apenas uma havia solicitado um lembrete para responder, fazendo-o logo de imediato. Nas demais, três disseram que iriam responder e, para as outras seis, foram feitos novos encaminhamentos. Na terceira semana, mais um retorno e mais uma IES que se comprometeu em responder. Finalizando o mês de março, duas IES responderam e oito deixaram em aberto. No decorrer do mês de abril, foi possível obter mais um retorno, totalizando três das dez IES que haviam participado do piloto. Os resultados encontrados, bem como as suas análises estão descritas no tópico 3.3.3. Por fim, após descrever o caminhar de cada etapa desta pesquisa de campo e apresentar as duas técnicas utilizadas, o resultado obtido com essa caminhada foi a participação de 40 IES em um universo de 63.

A ida para o campo aconteceu sem pretensões deterministas. Para Husserl (2006), a *epoché* fenomenológica deve ser entendida como suspensão de juízo,

respaldar em não aceitar, nem negar uma determinada atitude ou juízo. Não se trata, portanto, de colocar em dúvida a existência do fato e, sim, evitar emitir qualquer juízo sobre ele. Então, minha ida ao campo ocorreu em busca de trazer os significados que os respondentes forneceram e que corresponde a uma “fala institucional”, porque todos falaram em nome da instituição e de uma equipe representada por um setor, visto que muitas falas são informações públicas e estão divulgadas nos *sites* das IES. Conforme Chizzotti (1995, p. 85):

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.

Mesmo com as especificidades e dificuldades já apontadas, esse campo foi interessante de ser trilhado, e apesar de não corresponder à totalidade desejada, o êxito obtido foi significativo. Ter encontrado na fenomenologia a inspiração para apresentar, organizar e analisar os resultados foi uma das descobertas advindas desse campo. Serão recolhidas as descrições e, logo depois, serão apresentadas as análises ideográficas e nomotética, etapas necessárias da fenomenologia que, para Garnica (1997, p. 116):

Na análise Ideográfica (assim chamada porque busca tornar visível a ideologia presente na descrição ingênua dos sujeitos, podendo para isso lançar mão de ideogramas ou símbolos expressando ideias), o pesquisador procura por unidades de significado, o que faz após várias leituras de cada uma das descrições.

Essas unidades de significação foram oriundas das falas dos sujeitos. Já a análise nomotética é “feita com base na análise das divergências e convergências expressas pelas unidades de significado, estando vinculada, ainda, a interpretações que o pesquisador faz para obter cada uma dessas convergências ou divergências”. (GARNICA, 1997, p. 116).

Vale, por fim, ressaltar que todos os dados brutos, como as respostas do questionário do mapeamento, das entrevistas gravadas na íntegra e das respostas aos *e-mails* do retorno ao piloto, estão disponíveis (Apêndice 9), assegurando,

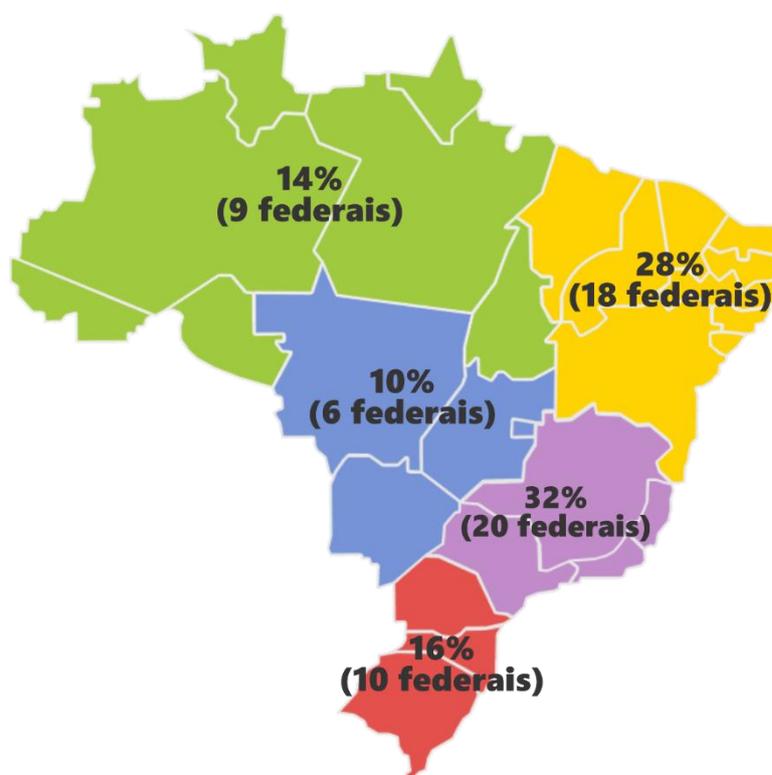
dessa forma, que nenhuma informação relevante se perca e que a consulta na íntegra possa ser facultada.

3.3 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

3.3.1 Análise do mapeamento dos questionários

A Figura 1 apresenta o percentual de Universidades de Ensino Superior Públicas Federais distribuídas nas cinco regiões brasileiras. Conforme já explicitado no item 3.2, sobre a aplicação dos questionários, este tópico sinaliza e analisa as respostas encontradas.

Figura 1 – Número de IES por região do Brasil.



Fonte: E-MEC.

Inicialmente, foram feitos contatos com as IES, via *e-mail*⁹² e telefone, no período de março a abril de 2016, com o objetivo de identificar se havia um setor específico na mesma que cuidava da formação dos docentes para envio de um questionário da pesquisa. A maioria das IES forneceu o *e-mail* da Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) ou, às vezes, de Ensino; outras, do Setor de Recursos Humanos; e, em alguns poucos casos, um setor específico. Esse contato inicial foi feito através do banco de dados⁹³ das 53 IES com *e-mails* e telefones da Pró-Reitora de graduação referentes ao ano de 2014, de forma que, passados dois anos, a situação foi totalmente diferente. Ou seja, dos 53 *e-mails*, 31 contatos foram alterados, 12 contatos sequer chegaram ao destino e retornaram para o meu *e-mail*. No final dos 53 enviados, em apenas dez deles, a PROGRAD retornou com a confirmação da possibilidade de participar da pesquisa. Isso se prolongou por um período de dois meses (março a abril) de trabalho investigativo para descobrir qual seria o responsável, via *e-mail*, das 43 IES. Do dia 22/03 até o dia 15/4 foram enviados *e-mails* e feitas diversas tentativas de ligações, obtendo como resultado 38 *e-mails* “confirmados” para responder ao questionário referente à IES.

O questionário foi enviado pela primeira vez para 38 IES no dia 09/05/2016. Para as 15 outras IES, foi iniciada outra busca, na tentativa de localizar as pessoas e os *e-mails* que deveriam receber a pesquisa. As tentativas de busca continuaram até o mês de setembro, totalizando 4 meses de permanência no campo.

Observa-se que, no Quadro 4, o período de retorno foi mais frequente no primeiro mês; nos meses seguintes, houve baixa frequência.

⁹² Vide modelo no Apêndice 2.

⁹³ O banco se refere a pesquisa já citada, realizada em 2014.

Quadro 4 – Retorno da pesquisa por data

| Mês | Data | no. de | Total/mês |
|-------------------|-------------|---------------|------------------|
| Maio | 08/mai | 1 | |
| | 09/mai | 5 | |
| | 10/mai | 4 | |
| | 12/mai | 2 | |
| | 13/mai | 1 | |
| | 16/mai | 2 | |
| | 17/mai | 1 | |
| | 23/mai | 3 | |
| | 25/mai | 2 | |
| | 27/mai | 1 | |
| Total | | | 21 |
| Junho | 08/jun | 1 | |
| | 15/jun | 1 | |
| | 20/jun | 2 | |
| | 22/jun | 1 | |
| Total | | | 5 |
| Julho | 11/jul | 1 | |
| | 12/jul | 3 | |
| Total | | | 4 |
| Agosto | 12/ago | 1 | |
| | 16/ago | 1 | |
| Total | | | 2 |
| Setembro | 05/set | 1 | |
| | 06/set | 1 | |
| | 20/set | 1 | |
| Total | | | 3 |
| Total/mese | | | 35 |

Fonte: Elaborado pela autora.

Apesar das diversas tentativas – nove semanas reenviando o *e-mail*, pedido de amigos que atuam na IES para conseguir chegar à pessoa ou ao *e-mail* do responsável –, infelizmente não foi possível encontrar todas as pessoas. Além disso, a IES não respondeu aos diversos pedidos de *e-mails*. Um fato curioso foi ter estado presencialmente numa das IES pesquisadas, por motivo de um evento, e ter falado com a pessoa responsável, que se comprometeu em responder, mas não o fez. Nesse mesmo evento, contatei duas pessoas de duas outras IES, que também não haviam respondido, mas prometeram fazê-lo posteriormente, entretanto apenas uma cumpriu o prometido e respondeu à pesquisa.

Algo percebido ao longo dessa experiência junto às IES foi o “efeito dominó”: foram muitas as pessoas que recebiam o *e-mail* e de imediato repassavam-no para outro destinatário. Por vezes, o segundo destinatário também alegava não ser a pessoa indicada; em alguns casos, só após o terceiro e ou quarto *e-mail*, foi possível chegar à pessoa indicada, sendo que, em muitos outros, não cheguei a localizar a pessoa que poderia responder à pesquisa.

Foram muitas as dificuldades encontradas. Além do efeito dominó, foi necessário realizar ligações para certificar se a pessoa havia ou não recebido o *e-mail*, já que não obtinha o retorno. Além disso, havia casos de, no telefone, a pessoa se comprometer em participar da pesquisa, mas nem sempre cumprir o prometido. Essa situação foi recorrente em toda a pesquisa, não só nessa etapa, mas também para obter a entrevista e para a atualização dos dados desse mapeamento.

O intuito inicial era obter a totalidade das respostas das IES. Se não foi possível, abrem-se algumas hipóteses. Uma das hipóteses levantadas é falta de interesse, uma vez que, após a ligação para uma IES, a pessoa respondeu: “sei, já vi este *e-mail* diversas vezes e, sim, um dia vou responder”. Felizmente, passados alguns dias, respondeu. Outra hipótese está relacionada aos processos de transição/gestão da IES e, conseqüentemente, ao quadro político nacional em crise. De fato, em muitas IES, foi justificado que o responsável havia saído e que ainda estavam em processo para substituição; em outra, a pessoa responsável havia assumido a reitoria da IES alegou “falta de tempo” para responder.

Acredito ser comum entre os pesquisadores esse relato que vivenciei. Obter informações das pessoas que atualmente vivem com o tempo escasso não é fácil. Então, acredito que muitos que prometeram responder e não o fizeram pode ter sido pela dificuldade em parar alguns minutos seja para preencher um questionário e/ou dar uma entrevista. No entanto, era de se esperar que esse campo fosse mais receptivo. Por isso, penso que fazer pesquisa junto às Universidades representa um contrassenso, na medida em que é um tanto ilógico um setor da sociedade que eminentemente é produtor de pesquisa não se abrir para tal.

3.3.1.1 Sinalização dos dados com análises e interpretações

Os dados relatados nesta pesquisa representam 70% das Universidades públicas federais do Brasil. Apesar de não termos conseguido obter a totalidade, foi um número expressivo diante dos percalços já relatados no item anterior.

Além das 35 IES⁹⁴ respondentes, houve mais duas que se recusaram a responder ao questionário e, por telefone, participaram da pesquisa explicando que a IES não realizava ação institucional de formação para os docentes. Dessa forma, o total de IES participantes somam 37. Vale ressaltar que as tentativas de contatos ainda persistiram por mais um mês, sem nova adesão. O questionário foi composto por 30 questões, sendo 20 fechadas e 10 abertas (Apêndice 2).

O respondente foi definido pela instituição, e a maioria, 14 dos 35 que responderam ao questionário, desempenham cargo ou a função que se aproxima de aspectos pedagógicos: chefe/coordenador e/ou supervisor de apoio à formação pedagógica (3), professores (6) e pedagogos (5). Os respondentes oriundos do setor administrativo foram 11 dos 35: secretaria executiva (1), assistente administrativo (2) e Técnicos Administrativos (7). Por fim, de 11 respondentes, apesar de estarem em cargos de chefia, não foi possível saber se são oriundos do setor administrativo ou acadêmico da IES: Pró-reitores (3), diretores (5) e chefes de departamentos (2). Considerando-se esses últimos respondentes com os demais que são locados no setor administrativo, esta pesquisa revela que, na maioria das IES, quem está à frente do setor é um Técnico-administrativo (TAE)⁹⁵ com formação pedagógica. Isso pode indicar certa preocupação por parte das IES em selecionar a pessoa responsável para coordenar as ações de formação dos docentes. Optei por designar o responsável por essas ações de *gestor*, conforme explicitado anteriormente. Relacionando esse fato ao que é preconizado pela literatura, a formação do sujeito que irá conduzir um processo de formação para seus pares pode ser decisiva no momento das seleções do que será ofertado, ou seja, no desenho dos cursos/programas como um todo. Essa hipótese pode ser confirmada junto às IES pesquisadas, uma vez que os dados mostraram que a maioria, por ser oriunda dos

⁹⁴ As 37 Universidades Públicas Federais serão apresentadas por número para preservar sua identidade.

⁹⁵ No decorrer de toda tese irei trabalhar com o singular da palavra “técnico-administrativo”.

setores pedagógicos da IES, evidencia tal preocupação no que diz respeito ao desenho do curso.

Das instituições pesquisadas, a maioria, ou seja, 31 das 37 (86%), respondeu que as IES já desenvolvem ações de formação continuada para os docentes. Das demais, três estão em desenvolvimento e três não realizam. É importante frisar que 71% já realizavam essas ações antes da Lei 12.772, e oito delas (23%) começaram a fazer após a Lei. Apenas uma das contatadas não soube responder quando iniciou as ações. Vale ressaltar que a porcentagem das IES que não realizam formação, deixando de cumprir uma prerrogativa legal, não chega a 10%. Um dado que chamou atenção foi que a maioria (71%) não realiza nenhuma ação de acompanhamento do docente que participou das ações de formação continuada durante o período probatório – nem após encerrados os cursos.

É sabido que um processo avaliativo, diagnóstico e processual envolve vários elementos de sondagem e verificação. Luckesi (2018), por sua vez, afirma que a avaliação é um dos aspectos mais problemáticos do processo de ensino: se aplicada apenas com sentido de verificação, não apresenta efeitos na dinâmica da ação pedagógica conduzida pelo docente. Pode-se inferir que avaliar se as ações de formação estão, de fato, surtindo algum efeito junto à prática do docente, envolveria uma pesquisa diretamente com esses profissionais que receberam tal formação, mas esse não foi o propósito desta pesquisa. No entanto, acredito que o fato de algumas IES não realizarem acompanhamento junto aos docentes deve-se a uma variedade de fatores, como descontinuidade das pessoas no setor, redução/corte de pessoas, entre outros.

Do total de IES pesquisadas que realizam avaliações, apenas 7 – o que representa menos de 20% – responderam que realizam ações de acompanhamento após encerrados os cursos, sendo que apenas uma não citou o que é feito. As IES 2, 4 e 5 realizam avaliações de reação; a IES 2, “semestralmente acompanha o planejamento dos colegiados de curso para elaborar as ações de formação, decorrente do processo de autoavaliação do curso. Porém, isso não se efetiva em todos os cursos”; a IES 3, por meio das “Assessorias pedagógicas, realiza acompanhamento do plano de ação do professor, atendimentos personalizados a qualquer momento que deseje, para discutir práticas pedagógicas”; a IES 4 utiliza o “Relatório do Estágio Probatório com confirmação das atividades”; na IES 5, “as

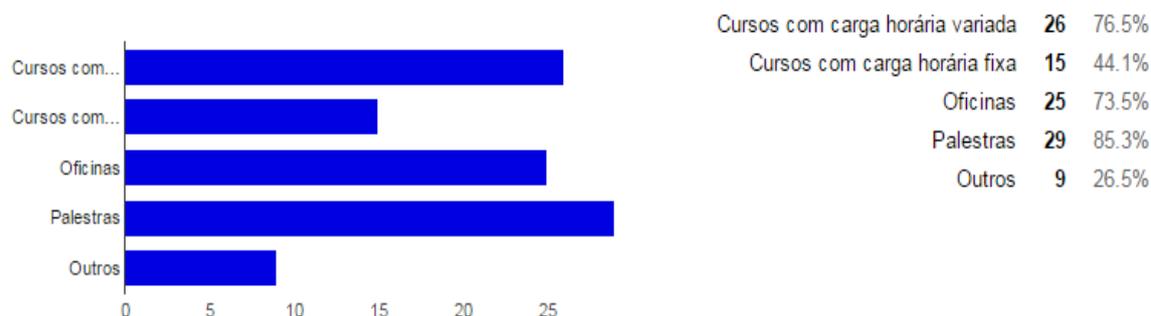
ações de acompanhamento visam à progressão na carreira e são realizadas pelo setor de acompanhamento profissional, da Pró-reitora de Gestão de Pessoas”. Com exceção da IES 4, que avalia as ações de formação por meio de uma produção acadêmico-científica, as demais acompanham as ações por meio de instrumentos quantitativos de reação. Resta saber se, com base nos relatórios, os desenhos dos cursos são ou não alterados.

Sobre o tipo de ação que é feito, a Gráfico 4 mostra que a maioria (76%) realiza cursos com carga horária variada, e apenas 44% realizam cursos com carga horária fixa. O tipo de atividade predominante foi a palestra (85%), seguido de oficinas (73%) e dos que fazem outro tipo de atividade (26%). Vale destacar que algumas IES oferecem mais de uma atividade.

Bassoli, Lopes e César (2017) realizaram uma pesquisa sobre as experiências de formação continuada dos professores do Centro de Ciências da UFJF, no período de 2007 a 2015, e verificaram que há mudanças deslocando-se “do modelo formativo clássico em direção ao modelo emancipatório-político”. Esses autores ressaltam a importância dos modelos preponderantes nas ações formativas. Ter como resultado “palestra” como instrumento preponderante das práticas formativas é um indicador a ser analisado com mais rigor. Para entender os modelos de formação de professores, esses autores utilizaram como referência e embasamento teórico a tese de doutorado de Jacobucci (2006), em que foram delimitadas três concepções de formação docente:

a) positivista: com alusão ao paradigma da racionalidade técnica; (b) interpretativa: com referência à epistemologia da prática; e, (c) crítico-dialética: baseada na perspectiva sócio-histórica. Com base nessas concepções, sistematizou três modelos formativos: (i) clássico; (ii) prático-reflexivo; e (iii) emancipatório-político (JACOBUCCI, 2006, p. 28).

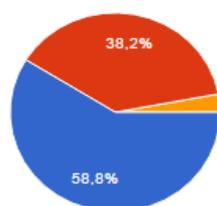
Ainda que mais de 70% realizem ações com carga horária variada, pode-se supor a existência de flexibilidade das ações ofertadas.

Gráfico 4 – Tipo de ações formativas desenvolvidas pela IES.

Fonte: Elaborado pela autora.

No entanto, quando perguntado às IES sobre ações específicas para o docente em período probatório, pouco mais da metade (58%) respondeu que realiza tais ações, conforme o Gráfico 5. Esse indicador demonstra a confirmação de que as IES tomaram para si a responsabilidade da formação dos docentes que ingressam para o cargo de professor. Conforme apregoa Masetto (2015), D'Ávila (2018), Pimenta e Anastasiou (2010), além de outros autores que têm discutido a pedagogia universitária e, conseqüentemente, a didática dos docentes, os motivos que têm levado às IES a ofertar tais formações podem variar conforme abordado anteriormente sobre as formações em exercício no contexto das Universidades públicas. Ainda sobre o Gráfico 5, 14 IES, ou seja mais de 40% responderam que não realizam ações específicas para os docentes em período probatório. Posso inferir que o que é feito independe do período probatório, ou seja, é ofertado para todos, ou ainda, que nada é feito para esses docentes.

Gráfico 5 – Existência de curso e/ ou formação específica para o docente em período probatório.



| | | |
|--------------------------|----|-------|
| Sim- ir para questão 8.1 | 20 | 58.8% |
| Não - ir para questão 9 | 13 | 38.2% |
| Outros | 1 | 2.9% |

Fonte: Elaborado pela autora.

A Tabela 3 mostra os tipos de ações realizadas, segundo os participantes. Percebo, nesse rol de opções, que muitos cursos são voltados para o acolhimento, com foco nas informações institucionais. Grande parte também oferece cursos de formação pedagógica, conforme citado por 9 das 15 IES listadas na Tabela 3.

Tabela 3 – Tipo de ações realizadas para o docente em período probatório.

| Número de IES | Tipo de ação |
|---------------|---|
| IES 1 | Seminário de integração (falando sobre assuntos próprios da instituição, como: Plano de carreira, regulamento dos cursos de graduação, apresentação das Pró-reitorias e oficinas pedagógicas. |
| IES 2 e 9 | Cursos, em especial de Metodologia do Ensino Superior. |
| IES 3 e 4 | Seminário de Recepção e Integração Institucional. |
| IES 5 | Utilização do Ambiente Virtual de Aprendizagem - Moodle, desenvolvimento de vídeos, textos, formulação de planos de ensino, memorial. |
| IES 6 | São atividades de formação, que envolvem a apresentação da Universidade, seus principais documentos, estrutura curricular, estrutura de gestão, planejamento e avaliação. |
| IES 7 | Assessorias pedagógicas, percursos formativos docentes. |
| IES 8 | O docente deverá fazer 40 horas de formação pedagógica, podendo escolher qualquer um evento oferecido pelo programa espaço docente. |
| IES 10 | Docência no Ensino Superior. |
| IES 11 | Curso De Acolhimento; Curso De Formação Docente; Curso Avançado De Formação Docente E Metodologias Ativas. |
| IES 12 | Ateliê Didático. |
| IES 13 | O Curso de Atualização Didático – Pedagógica. |
| IES 14 | São oferecidas ações de aperfeiçoamento diversificadas por temáticas relativas a três Módulos específicos que compõem o Programa. |
| IES 15 | Curso Recepção de ingressantes |

Fonte: Elaborado pela autora.

Voltando aos pesquisadores, entre os quais Masseto (2015), que discutiram as concepções de formação docente que permeiam as ações ofertadas pelas IES, só saber o tipo, conforme especifica a Tabela 3, não é o suficiente para identificar se estariam numa perspectiva mais clássica, mais prático-reflexiva e/ou emancipatório-político. Seria necessário, por exemplo, entrar nos programas e nos conteúdos ofertados. A IES 10, cita “Docência no ensino superior”, e esse curso pode ser trabalhado no viés positivista, ou seja, mais clássico até de forma mais interpretativa, entrando no viés prático-reflexivo.

Ao resgatar um dos objetivos desta pesquisa, que diz respeito à introdução/difusão do uso das TICs como recurso pedagógico, o questionário contemplou quatro questões: 9, 9.1, 10 e 17 (Apêndice 2).

O Gráfico 6 mostra que a maioria (74%) realiza cursos ou oficinas, por meio das Tics, e apenas 7 delas (20%) nada fazem; outras duas IES não souberam responder se são ou não ofertadas ações envolvendo o uso de tecnologias.

Gráfico 6 – Opções de oferta de curso cujo foco seja o uso das tecnologias.



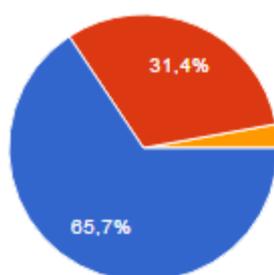
Fonte: Elaborado pela autora.

Embora o Gráfico 6 deixe clara a realização da oferta, cabe indagar sobre a forma como essas ações são realizadas: Que concepção pedagógica está norteando tais práticas? Como são percebidas e assimiladas pelos docentes? Mesmo que pese a necessidade de instrumentalizar muitos dos docentes no que diz respeito ao uso de certos aparatos tecnológicos, é preciso questionar se tais ações ainda são meramente de cunho instrumental. Acredito que é necessário avançar para um patamar mais crítico em que a dicotomia “usar x não usar” tecnologia não se faça mais presente. Nesse primeiro momento da pesquisa, não foi verificada a maneira como a tecnologia é trabalhada com os docentes nas ações de formação.

Vale questionar se a tecnologia é entendida como algo do contemporâneo, da cultura do presente, do aqui e agora, do ubíquo e, ao mesmo tempo, do fluído.

O Gráfico 7 apresenta o nível de importância dado ao uso das tecnologias pelos docentes. Quanto à utilização de TICs nos espaços pedagógicos, 67% dos respondentes afirmaram que consideram muito relevante, 29% consideram relevante, e apenas um disse ser pouco relevante. Somando esses dois valores, o que equivale a 96% acredita na importância das tecnologias para uso do docente universitário. O dado corrobora toda a discussão apregoada por Castells (2009), Bonilla e Preto (2011), Bruno (2010), Lemos (2009), entre outros autores que discutem a importância da apropriação por parte dos docentes das tecnologias da informação e comunicação para o espaço da sala de aula.

Gráfico 7 – Importância dada no uso das tecnologias na atividade docente.



| | | |
|--------------------|----|-------|
| Muito relevante | 23 | 65.7% |
| Relevante | 11 | 31.4% |
| Pouco relevante | 1 | 2.9% |
| Nada relevante | 0 | 0% |
| Não sabe responder | 0 | 0% |

Fonte: Elaborado pela autora.

Esse resultado mostra que os gestores responsáveis pelos programas de formação docente, na quase totalidade, consideram o uso das TICs relevante, o que sinaliza uma otimista aproximação desse uso para as práticas pedagógicas. Isso porque a maioria (73%) das IES oferece a formação no formato *Blended-learning*⁹⁶, 3% especificamente *e-learning*⁹⁷ e 24% somente no presencial. Isso confirma possibilidades de mudanças, na medida em que uma educação híbrida passa a

⁹⁶ *Blended learning* ou *b-learning* busca combinar práticas pedagógicas do ensino presencial e do ensino a distância, com o objetivo de melhorar o desempenho dos alunos em ambos os ensinos.

⁹⁷ *E-learning* é o ensino realizado através de meios eletrônicos. É basicamente um sistema hospedado no servidor da empresa que vai transmitir, através da *internet* ou *intranet*, informações e instruções aos alunos visando agregar conhecimento específico. O sistema pode substituir total ou parcialmente, o que é mais comum, o instrutor, na condução do processo de ensino. No *e-learning*, as etapas de ensino são pré-programadas, divididas em módulos e são utilizados diversos recursos como o *e-mail*, textos e imagens digitalizadas, sala de bate-papo, *links* para fontes externas de informações, vídeos e teleconferências, entre outras.

fazer parte das ações formativas institucionais, o que poderá desdobrar-se em práticas docentes na mesma direção. Se a literatura estudada aponta que a tendência é de que cada vez mais cresça a prática entre tais modalidades de ensino, a pesquisa demonstra que esse é o caminho que vem sendo trilhado pelas IES pesquisadas.

Diversos autores – Bruno (2010), Lemos (2009), Santaella (2013) – defendem que, no modelo híbrido, os espaços de sala de aula físico e/ou virtual podem completar-se e favorecer práticas pedagógicas mais ativas e significativas para os alunos cada vez mais imersos na cultura digital. De acordo com Matar (2017), as chamadas metodologias ativas não constituem novidade, sendo a única diferença, no contexto atual, as ferramentas mais dinâmicas e interativas favorecidas pelas tecnologias digitais, ressaltando-se a condição de não as tornar modismo. O problema do modismo é que “muitas vezes carecem de fundamentação teórica e ignoram o passado; são, como modismo, passageiros” (MATTAR, 2017, p. 20). Em contrapartida, se os cursos de formação já estão desenvolvendo ações nessa abordagem e se os docentes já estão sendo preparados como alunos para atuar por meio de plataforma a distância, isso já é um sinal positivo e pode ser um indicativo de que esses docentes venham aplicar essas metodologias ativas em sua prática pedagógica. Ainda que pese que a maioria das IES esteja oferecendo cursos e/ou ações, como os Gráficos 6 e 7 apontaram, não se sabe se nessas ações há reflexões sobre o uso das TIC. Como também não se sabe se há discussão por parte dos docentes sobre como uso e por que usar.

Outro ponto destacado no mapeamento diz respeito ao tempo de existência de um setor dentro da IES, cujo foco seja a formação do docente. Apesar de o foco da presente pesquisa ter sido a formação do docente de forma contínua, foi importante saber desde quando as IES realizam as ações de formação, a fim de identificar se houve ou não aumento por parte das IES após a implantação da Lei Federal 12.772. Vale lembrar que, até então, não existia obrigatoriedade de as IES promoverem ações voltadas ao acolhimento dos seus docentes. O resultado foi que, dos respondentes, grande parte dos gestores (18 dos 37) não soube dizer em que ano surgiu o setor responsável pela formação docente. As inferências para análises podem suscitar diversas interpretações, tendo em vista que essa informação não foi obtida por quase a metade, ou seja, 48% das IES. Por outro lado, 12 IES já

realizavam ações antes da Lei de 2012, e apenas sete (18%) implantaram ações após a promulgação da Lei. Se analisarmos esse todo, 18%, não é tão representativo dentro do universo pesquisado.

Tabela 4 – Ano por implantação do setor para cuidar da formação docente.

| Ano | N. de IES |
|----------------|-----------|
| 1996 | 01 |
| 2006 | 01 |
| 2008 | 02 |
| 2009 | 04 |
| 2010 | 01 |
| 2011 | 01 |
| 2012 | 01 |
| 2013 | 01 |
| 2014 | 02 |
| 2015 | 02 |
| 2016 | 02 |
| Sempre existiu | 01 |
| Não soube | 05 |
| Não respondeu | 13 |
| Total | 37 |

Fonte: Elaborado pela autora.

No entanto, pode ser que nas 12 das 37 das IES que já realizam ações de formação para os docentes não havia um setor específico para cuidar ou promover tais ações. Enquanto 20 IES responderam que criaram o setor após a implantação da Lei, 13 ainda continuam sem o setor, duas não souberam dizer se já existiu um setor e apenas uma não respondeu. Como pode ser visto na Tabela 5, das 20 IES que dispõem de um setor, grande parte está vinculada à Pró-Reitoria de Graduação, de Ensino e/ou de Gestão de Pessoas, como é o caso das IES 3, 7, 9, 10, 11, 12, 13, 17 e 18. As demais criaram um núcleo/setor/coordenação e/ou diretoria para cuidar da formação dos docentes.

A Tabela 5 indica que a maioria das IES pesquisadas, ao criar um setor específico para cuidar da formação, destaca o tema, diferencia-se, já que não é mais uma demanda dentro de uma Pró-Reitoria, ganhando, com isso, mais visibilidade entre as IES. Isso não significa dizer que, quando as ações de formação são realizadas diretamente por uma Pró-Reitoria, não tenham destaque e/ou não sejam feitas com qualidade. Só chamo atenção para a divisão dessas atribuições e para o

diferencial que representa para a IES dispor de uma política institucional com pessoas lotadas e específicas para promover ações de formação.

Tabela 5 – Setor responsável nas IES pelas ações de formação do docente.

| Numero de IES | Setor responsável |
|---------------|--|
| 1 | Diretoria pedagógica da <u>pró-reitoria de graduação</u> , em parceria com outros setores da universidade (gestão de pessoas, unidades acadêmicas, etc). |
| 2 | <u>Pró-reitoria de graduação</u> , divisão de desenvolvimento pedagógico e seção de formação continuada de <u>docentes</u> |
| 3 | <u>Pró-reitoria de graduação</u> e <u>pró-reitoria de gestão de pessoas</u> . |
| 4 | Diretoria de programas especiais em educação da <u>pró-reitoria de graduação</u> , e coordenador de formação <u>docente</u> |
| 5 | <u>Pró-reitoria de graduação</u> , diretoria de políticas de graduação, diretoria de organizações pedagógicas, coordenações acadêmicas, núcleo de apoio pedagógico. |
| 6 | Núcleo de formação. |
| 7 | <u>Pró-reitoria de gestão de pessoas (progep)</u> e coordenadoria de apoio à formação de professores (<u>cfp</u>), lotada na <u>preg - pró-reitoria de ensino de graduação</u> . |
| 8 | O núcleo de apoio pedagógico de cada campus. |
| 9 | <u>Prorb</u> . |
| 10 e 11 | <u>Pro-reitoria de gestão de pessoas</u> |
| 12 e 13 | <u>Pro-reitoria de ensino</u> |
| 14 | A <u>pro-reitora</u> e a coordenação de formação docente. |
| 15 | Chefe da divisão de formação docente e acompanhamento discente |
| 16 | Pedagoga, uma técnica em assuntos educacionais, pedagoga de formação e uma técnica em secretariado para assuntos administrativos. |
| 17 e 18 | <u>Pró-reitoria de graduação</u> . |
| 19 | Servidores da <u>pró-reitoria de ensino</u> que atuam na divisão de apoio técnico-pedagógico, serviço de formação docente. |
| 20 | Núcleo de apoio pedagógico da <u>prograd</u> com <u>pedagogos</u> e técnico em assuntos educacionais do setor. |

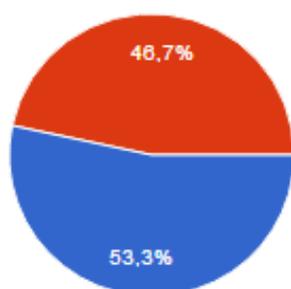
Fonte: Elaborado pela autora.

Das 16 IES que ainda não criaram o setor específico, 8 têm intenção de fazê-lo, 5 não têm intenção, e 3 não souberam responder.

Sobre a forma como os docentes participam das ações de formação no período probatório, o Gráfico 8 mostra que pouco mais da metade das IES (53%) obriga o docente a participar da formação, sendo que as demais a tornam facultativa (apesar da determinação legal). Vale ressaltar que 64% das IES realizam estas ações no decorrer de todo o semestre, e apenas 12% só as ofertam no início do semestre.

A obrigatoriedade não é percebida de forma positiva para ninguém, e para o docente não será diferente. No período probatório, o docente participa de ações de acolhimento ofertada pela IES, porém tornar obrigatório por orientação legal não é garantia de envolvimento. Mesmo que ele participe, a obrigatoriedade gera descontentamento. Apesar de não trazer nenhum dado para ratificar minhas suposições, acredito que o senso comum seja suficiente para alertar sobre o mal-estar provocado quando o programa sinaliza obrigatoriedade.

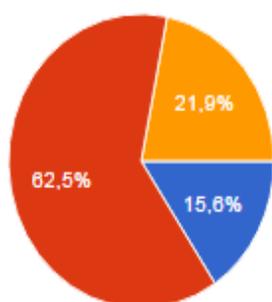
Gráfico 8 – Forma de participação do docente no período probatório



| | | |
|-------------|----|-------|
| Obrigatória | 16 | 53,3% |
| Facultativa | 14 | 46,7% |

Fonte: Elaborado pela autora.

Gráfico 9 – Período de oferta das ações pelas IES



| | | |
|----------------------|----|-------|
| Início do semestre | 5 | 15,6% |
| Ao longo do semestre | 20 | 62,5% |
| Outros | 7 | 21,9% |

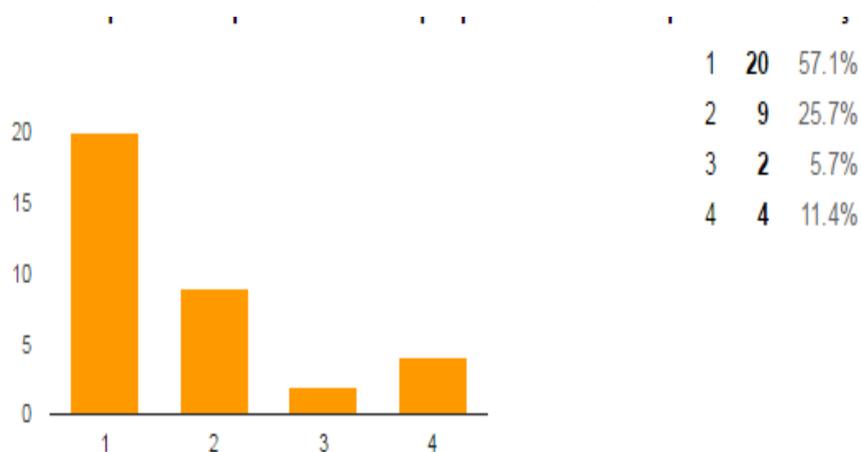
Fonte: Elaborado pela autora.

Os dados ainda sinalizam certa instabilidade quanto à possibilidade de mudança na prática pedagógica dos docentes após as ações formativas oferecidas: 46% acreditam que sim, que evidenciam mudanças; 48% não souberam responder e; apenas 3% acham que não ocorreram mudanças. Sabemos que essa questão evidencia a visão dos gestores diante dos docentes. Acredito que, apesar de a maioria das IES pesquisadas não apresentar instrumentos de acompanhamento ou de avaliação dessas ações, o dado apenas ilustra uma percepção.

Na perspectiva de colher as percepções dos respondentes sobre os aspectos listados que podem contribuir para as mudanças significativas dos docentes em suas práticas de sala de aula, os resultados são apresentados nos gráficos 10, 11, 12 e 13,. A opção 1 seria para o indicador mais importante; a 4 seria para o menos importante.

O Gráfico 10 aponta para uma maioria (57%) que considera muito importante a formação continuada do docente, ao passo que quatro IES ainda consideram pouco importante tal formação.

Gráfico 10 – Sobre os cursos de formação continuada.



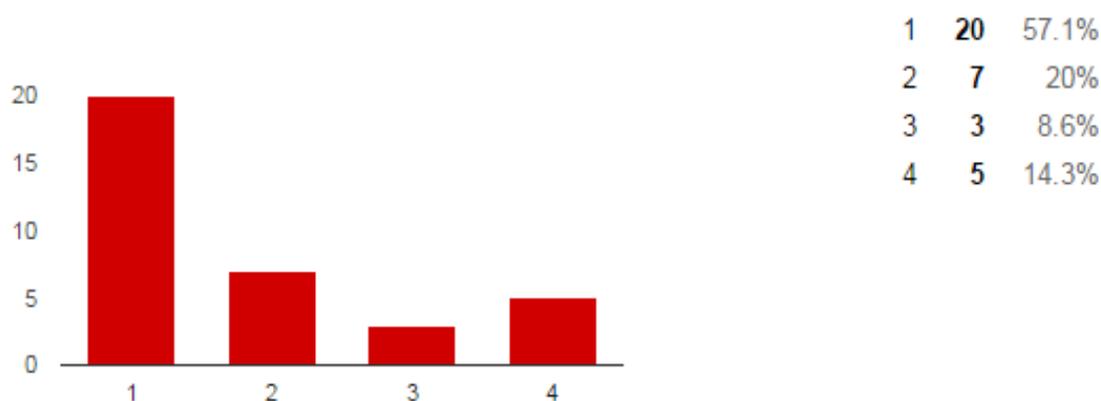
Fonte: Elaborado pela autora.

Em relação à importância da relação com os pares⁹⁸, o Gráfico 11 mostra que a maioria (57%) considera muito importante, e apenas 14% não a consideram

⁹⁸ Denominamos pares os demais professores e colegas de trabalho.

importante. Esse dado corrobora a afirmação de Rocha (2012) para quem é através da relação com os pares que o sujeito se forma e se constitui.

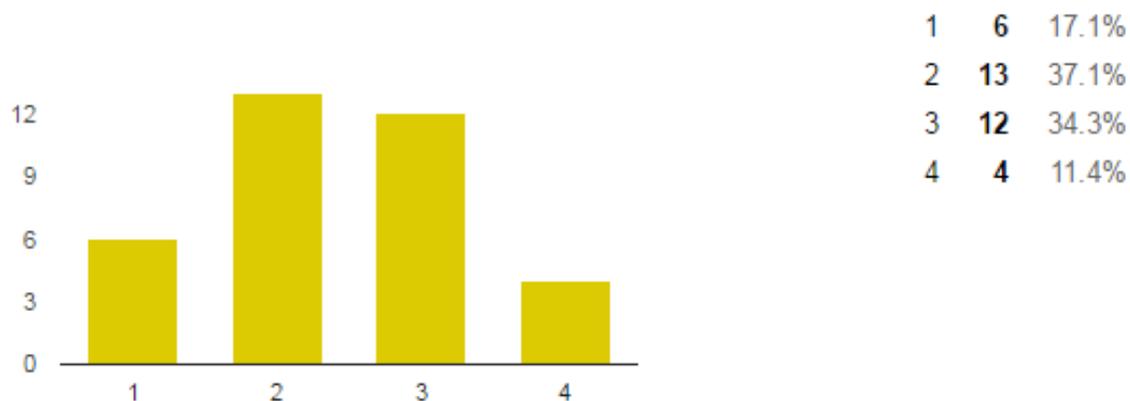
Gráfico 11 – Relação com os pares (professores e alunos).



Fonte: Elaborado pela autora.

O Gráfico 12 mostra que o tempo de experiência no magistério superior não é um fator tão importante na percepção das IES respondentes desta pesquisa. Obteve percentuais de regularidade, o que nos indica que os anos de vivência no magistério no contexto atual podem não ser um fator tão relevante.

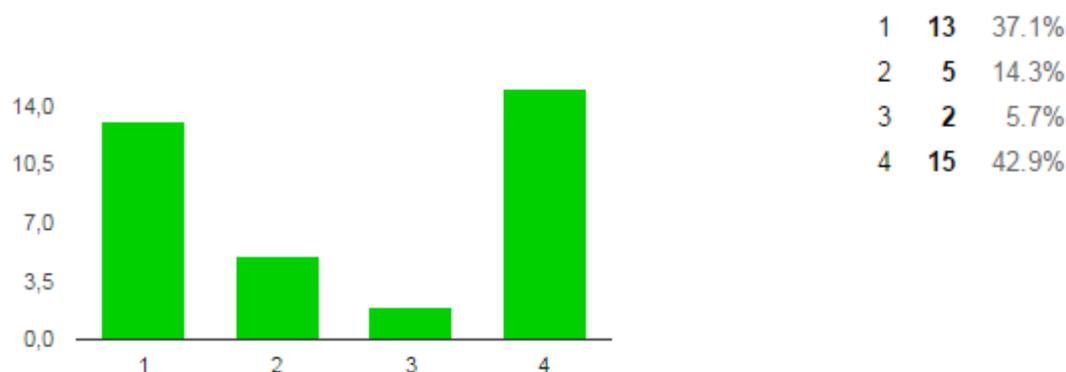
Gráfico 12 – Sobre o tempo de experiência.



Fonte: Elaborado pela autora.

O Gráfico 13 mostra respostas a respeito de outras formas de contribuição para que mudanças significativas possam ocorrer na prática do docente.

Gráfico 13 – Outras possibilidades que podem contribuir para mudanças significativas do docente



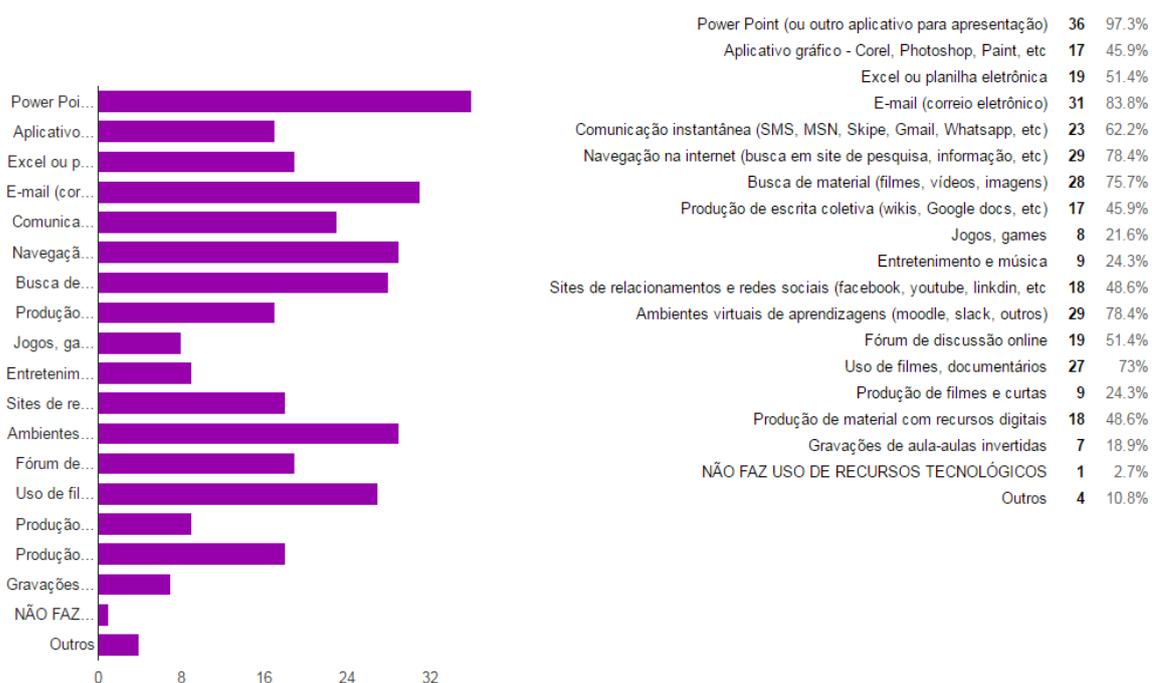
Fonte: Elaborado pela autora.

O conjunto desses quatro gráficos (10, 11, 12 e 13) apresenta os fatores formação docente e a relação com os pares entendidos, ambos como muito importantes para promover mudanças significativas nas práticas docentes. No entanto, o fator tempo de experiência não se mostrou tão relevante, o que sinaliza que, na percepção dos gestores pesquisados, independentemente da idade, o docente, desde que participe das ações de formação e esteja aberto à relação junto aos seus pares, poderá ser permeável a alterações em suas práticas. No Gráfico 13, a maioria aponta outros fatores que poderiam contribuir para haver mudanças nas práticas, mas não foi informado pelos respondentes quais seriam esses outros fatores.

Em relação ao uso de alguns dispositivos tecnológicos, um gestor respondeu que os docentes não fazem uso de recursos tecnológicos, enquanto todos os demais acreditam que os docentes fazem uso de praticamente todos os dezessete recursos citados no Gráfico 14. Comparando esse Gráfico com o Gráfico 6, segundo o qual mais de 74% das IES oferecem ofertas de cursos envolvendo tecnologias, e com o Gráfico 7, segundo o qual a maioria considera muito relevante o uso de tecnologias em sala de aula, confirmamos mais uma vez a hipótese de que a tendência do uso das TICs está mostrando-se cada vez mais presente nas práticas

docentes. Vale ressaltar que era possível responder a mais de uma opção. Se analisarmos mais especificamente as opções dadas em relação aos dispositivos sugeridos, é possível constatar que o *Power Point* é o mais utilizado, já que quase a totalidade das IES marcaram essa opção. Por outro lado, as opções “produção de filmes e curtas”, “gravações de aulas e/ou aulas invertidas”, “jogos, games” e “entretenimento e música” foram as menos marcadas pelas IES investigadas. Acredito que, embora esses dispositivos provoquem maior envolvimento e participação dos alunos, ainda são pouco explorados, o que acaba sendo contrassenso diante do Gráfico 7: se usar os artefatos tecnológicos é tão importante, por que não explorá-los? Esse questionamento implica outros: a resistência aos artefatos será a falta de conhecimento técnico do docente? Ou por falta de curiosidade para buscar outras alternativas/práticas para a sala de aula? São questões para refletir.

Gráfico 14 – Dispositivos utilizados pelos docentes segundo a percepção da IES.

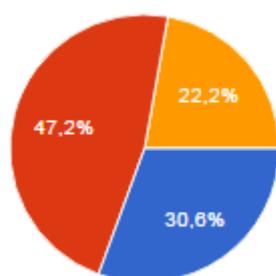


Fonte: Elaborado pela autora.

Por fim, os gestores foram indagados sobre dois aspectos: sobre o cumprimento por parte dos docentes quanto à aprendizagem dos alunos da graduação; e sobre a forma como os professores têm realizado suas aulas. O resultado mostrou que, para 30%, estão atendendo (Gráfico 15; a maioria (47%) acha que não; e 22% não souberam responder. Para 55% dos gestores, os motivos

para o não-atendimento são as práticas defasadas dos docentes; 23% acreditam que a linguagem distinta entre professores e alunos interfere na aprendizagem; 3% acham que se deve à falta de motivação do docente; 20% responderam outros motivos.

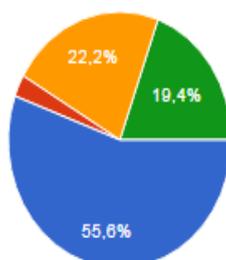
Gráfico 15 – Se os professores da graduação atendem às demandas de aprendizagem dos alunos.



| | | |
|----------|----|-------|
| Sim | 11 | 30,6% |
| Não | 17 | 47,2% |
| Não Sabe | 8 | 22,2% |

Fonte: Elaborado pela autora.

Gráfico 16 – Motivos do não atendimento à aprendizagem dos alunos.



| | | |
|---|----|-------|
| Práticas pedagógicas defasadas | 20 | 55,6% |
| Falta de motivação com a carreira | 1 | 2,8% |
| Linguagens distintas entre professores e alunos | 8 | 22,2% |
| Outros | 7 | 19,4% |

Fonte: Elaborado pela autora.

Vale lembrar que os respondentes são gestores e não estão diretamente em sala de aula. Os resultados dos Gráficos 15 e 16 indicam suas percepções. Ainda que pese essa constatação, o fato é que 70% dos docentes, na visão desses gestores, estão aquém das expectativas com suas aulas. Se as práticas pedagógicas estão defasadas, fazem-se necessárias ações de formação que visem suprir tais demandas. Assim, é urgente que as IES que já realizam ações de formação continuem promovendo-as e privilegiando atividades que possam contribuir para a prática cotidiana dos docentes. Além disso, é importante que nessas formações os docentes possam perceber que os alunos atuais já chegam às

IES munidos de informações produzidas pelos canais informacionais, nos quais prevalece uma linguagem advinda dessa imersão na cultura digital, cabendo ao docente apropriar-se dela, não só como forma de aproximar-se de seus alunos, mas também para melhor compreender a comunicação.

Conforme citado por Serres (2013), a geração Polegarzinha não considera necessário armazenar tantas informações, uma vez que elas são encontradas em dispositivos e podem ser revisadas a qualquer momento. Dessa forma, a prática do docente, que era de “transmitir e reproduzir” conteúdos, não faz mais sentido para esses jovens. Além disso, o mesmo autor menciona que agora o professor não se encontra mais como magistral, no centro do processo. Isso fez surgir a necessidade de diálogo, já que todos são capazes de trazer exemplos para a construção do conhecimento. Essas análises evidenciam que, embora haja situações isoladas, a maioria das IES está desenvolvendo ações em prol da formação pedagógica para o docente, independentemente do período.

Por fim, esse mapeamento atendeu a um dos objetivos desta tese ao trazer um Raio X da situação atual das ações de formação para o docente nas Universidades Públicas Federais no Brasil. No entanto, para conhecer mais detalhadamente a forma como essas ações são realizadas, foi necessária uma segunda etapa com as Universidades que participaram do mapeamento e que, após uma amostra, foram novamente contatadas e convidadas a participar de entrevistas apresentadas no tópico a seguir.

3.3.2 Análise do mapeamento das entrevistas – 2017/2018

Começo este tópico destacando as falas da Prof.^a Maria Isabel Cunha, que sintetiza todos os objetivos que pretendo com a apresentação desse mapeamento. Sem dúvida, foi um grande desafio colher e apresentar estes dados. Como igualmente desafiador foi trazer os motivos e interesses das IES de ofertar cursos de formação docente, tendo em vista os diversos formatos encontrados e, conseqüentemente, a multiplicidades de significados que foram dados. Por isso, a tentativa de inspirarme na fenomenologia.

Mapear as alternativas de formação do professor universitário, especialmente as que acontecem dentro dos espaços formais, é um importante desafio para o campo da pedagogia universitária [...] É preciso reconhecer as motivações, formatos e significados das diferentes modalidades de formação; estabelecer relações entre as experiências desenvolvidas e as motivações políticas e institucionais que as produzem; mapear as bases epistemológicas que sustentam as diferentes experiências e sua relação com a pesquisa no campo da educação superior e reconhecer o impacto dos esforços de formação na qualidade da educação superior (CUNHA, s/d, *apud* ALMEIDA, 2012, p. 113).

A base fenomenológica ajudou a olhar as falas dos entrevistados, buscando compreender a forma como os sujeitos percebem e relatam sobre um fato, um objeto e/ou um fenômeno situado: “Captada pela escrita, a descrição dá indicativos de como o sujeito percebe o fenômeno, que vai se revelando ao mesmo tempo em que as descrições, agora transcritas, vão sendo analisadas” (GARNICA, 1997, p. 115).

Ainda nessa perspectiva, trata-se das “descrições do vivido”. Segundo Husserl (2006), é importante deixar claro o *Noema* (a forma como o mundo aparece para os sujeitos) e o *Noesis* (o aspecto subjetivo da vivência). As narrativas, no caso as falas, remetem ao que foi vivido, experienciado, portanto só poderá ser dito porque cada um viveu, tendo, por isso, condições de retratar, com suas percepções únicas. Deve-se entender, assim, como situações imbricadas (DICHTCHEKENIAN, 2013). Dessas percepções, o entrevistador deverá buscar as “reduções fenomenológicas”, que começam com as unidades de significado em que se pretende mostrar o que está implícito no senso comum, tentando encontrar um menor termo que se diz sobre alguma coisa para poder descrever. Para Pesce (2003, p. 125), “são discriminações percebidas na descrição do sujeito existindo em relação à nossa atitude intencional de pesquisa”. Isso porque buscamos no discurso de cada sujeito aquilo que se referia à interrogação que moveu nossa investigação.

Esse feito apresenta as unidades de significados, as categorias e, com inspiração na fenomenologia, pode ser denominado de “análise ideográfica”. Essas unidades foram extraídas das estruturas individuais, por isso denominadas unidades de significado. Por meio do agrupamento de várias unidades de significados, temos as categorias abertas. Logo em seguida, utilizando esse percurso metodológico, será apresentada uma “análise nomotética”, que unifica as estruturas mais gerais,

apresentando as convergências e divergências que a fenomenologia denomina como análises necessárias para compreensão do fenômeno em questão (LIMA, 2016).

A matriz ou análise ideográfica está composta por colunas e linhas interrelacionadas, em que são dispostas as unidades de significado interpretadas provenientes dos discursos (LIMA, 2016, p. 540).

[...] a essência que se procura nas manifestações do fenômeno nunca é totalmente apreendida, mas a trajetória da procura possibilita compreensões. Fenômenos nunca são compreendidos sem que sejam inicialmente interrogados: disponíveis na percepção, são questionados e, na perspectiva fenomenológica, qualquer forma de manifestação ou objetividade implica um relacionamento intersubjetivo. O questionamento põe-nos frente ao manifesto, em atitude de abertura ao que se mostra, na intenção de conhecer, própria da consciência. O fenômeno, assim, é sempre visto contextualizadamente (GARNICA, 1997).

Esse fragmento do Garnica alerta que as falas dos sujeitos aqui apresentadas estão impregnadas em relação ao meio em que estes se encontram. Eles falam sobre um espaço público e institucional, sendo importante salientar que suas narrativas são representativas de um conjunto, ou seja, mesmo que pese a percepção individual, os sujeitos desta pesquisa são representativos de um setor de uma dada Instituição.

Os seis sujeitos pertencentes às seis IES que participaram desta etapa serão designados com os números de 1 a 6, preservando sua identidade e, conseqüentemente, da IES em que atuam. No Quadro 5, na última coluna, estão as asserções, ou seja, as assertivas de cada IES em relação à unidade de significado. Já a primeira coluna apresenta as categorias abertas que congrega as unidades de significados. Essas categorias trazem à tona a tríade de fundamentação teórica desta tese e que permeia todas as análises dos dados colhidos no campo. O conceito de Categoria Aberta está respaldado na fenomenologia, entendendo como:

[...] constructos que apresentam grandes convergências de Unidades de Significado já analisadas e interpretadas. Indicam os aspectos estruturantes do fenômeno investigado e abrem-se à metacompreensão considerando a interrogação, o percebido, o analisado, o diálogo estabelecido na intersubjetividade autor/ sujeitos/ autores/ região de inquérito (BICUDO, 2000, p. 82).

A segunda coluna apresenta as 15 unidades de significados extraídas do Roteiro da Entrevista (Apêndice 5). Esse roteiro foi composto de 13 questões abertas e 12 subtópicos, totalizando 25 itens possíveis de serem respondidos. Para chegar às 15 unidades, recorri a Bicudo, segundo o qual, no momento de extrair as unidades, temos que ficar atentos

[...] com o que faz sentido para o sujeito, com o fenômeno posto em suspensão, como foi percebido e manifesto pela linguagem; e trabalha também com o que se apresenta como significativo ou relevante no contexto no qual a percepção e a manifestação ocorrem (BICUDO,2000, p. 74).

Segue, portanto, o Quadro 5, das unidades de significados, além da Figura 2, Rede de Unidades e Significados, em que represento as falas através de uma imagem única e singular desta pesquisa. Vale destacar que trago as duas figuras próximas com o propósito de contribuir para a compreensão imediata de dois procedimentos de pesquisa, ambos resultados da interpretação das entrevistas, porém optei por trazer, primeiramente, a explicação sobre a imagem (item 3.3.2.1), seguida do detalhamento e da análise das falas (item 3.3.2.1)

Quadro 5 – Unidade de significados/categorias abertas/asserções.

(continua)

| Categoria aberta | Unidade de significado | Asserções |
|---|---|---|
| Instituições de Ensino Superior e suas singularidades | 1. tempo na IES a) inferior a 10 anos b) superior a 10 anos | a) IES 2, IES 3, IES4, IES 6 b) IES1 e IES 5 |
| | 2. atua como TAE na gestão | IES 1, IES 2, IES 4 e IES 6 |
| | 3. Ações de formação como política institucional: a) sim b) não c) tem dúvida | a) IES 1, IES 5 b) IES 2, IES 4 e IES 6 c) IES 3 |
| | 4. Ações feitas: a) via demandas b) por projetos específicos c) de outras formas | a) IES 1, IES 4 b) IES 4, IES 5 c) IES 2, IES 3 e IES 6 |

Quadro 5 – Unidade de significados/categorias abertas/asserções.

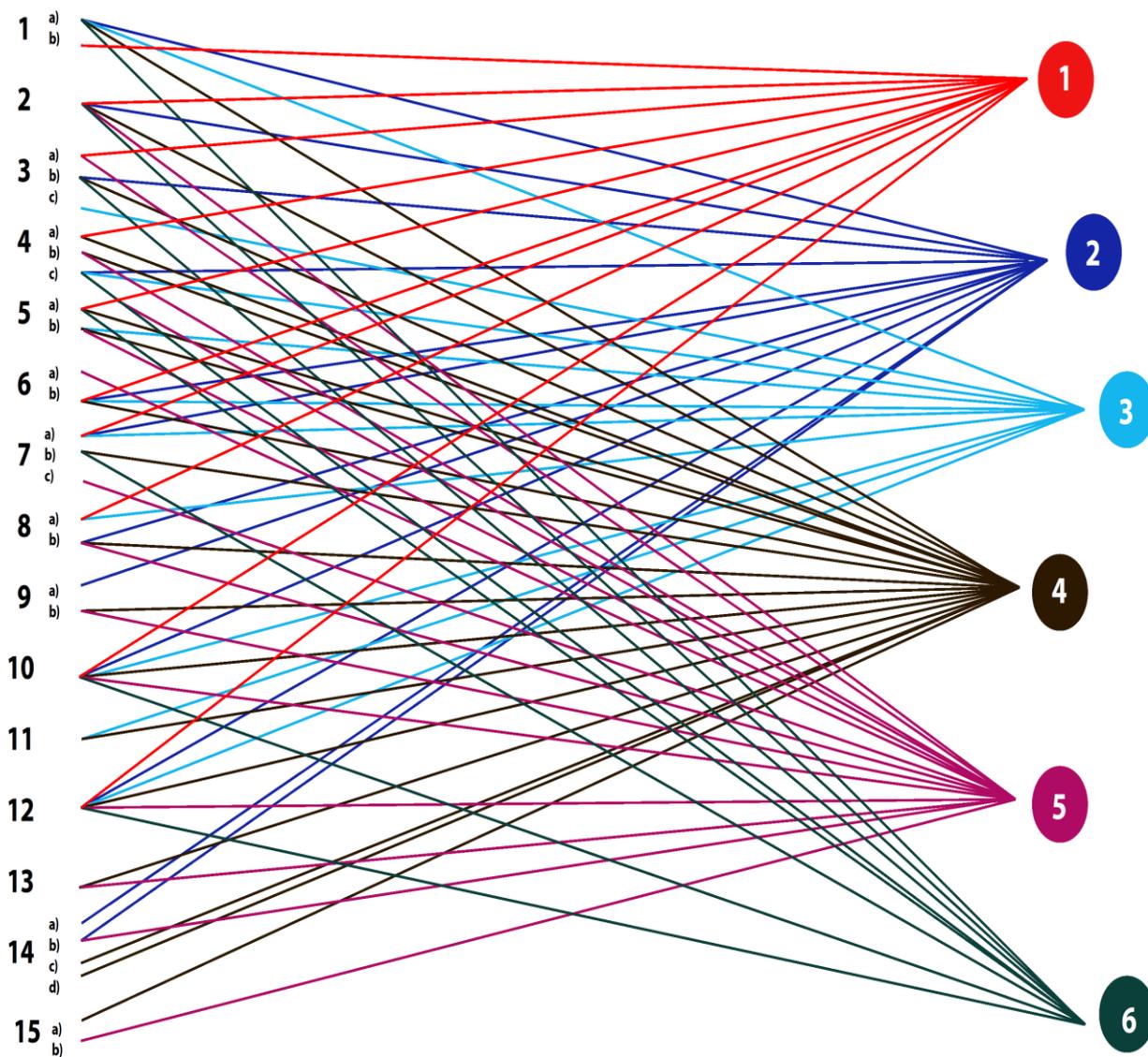
(conclusão)

| Categoria aberta | Unidade de significado | Asserções |
|--------------------------------------|---|--|
| Formação docente no ensino superior | 5 Tipo de adesão a) obrigatória para probatório b) voluntária | a) IES 1, IES 4 e IES 6 b) IES 3, IES 4 e IES 5 |
| | 6 Tipo de participação (ou inclusão?) a) só docentes e alunos da pós b) todos (docentes, TAE, alunos) | a) IES 5 b) IES 1, IES 2, IES 3 e IES 4 |
| | 7 Tipo de participação da Fac. de Educação a) por demanda como parceira b) efetiva | IES 1, IES 2 e IES 3 IES 4 e IES 6 IES 5 |
| | 8 Tipo de avaliação: de reação | IES 2, IES 4 e IES 5 |
| Presença das TICs no ensino superior | 9 AVA: a) facilita adesão b) atende às expectativas | IES 2 IES 4 e IES 5 |
| | 10 cursos sobre o uso das TIC | Todas |
| | 11 Procura maior por EAD | IES 3 e IES 4 |
| | 12 Políticas de acesso livre | Todas |
| | 13 Cultura digital como processo | IES 4 e IES 5 |
| | 14 Entraves a) ausência de política institucional b) falta de incentivos e investimentos c) falta de conscientização dos docentes antigos e localização de alguns <i>campi</i> | IES 2 IES 2 e IES 5 IES 4 |
| | 15 Avanços: a) conscientização dos docentes novatos b) tecnologia | IES 4 IES 5 |

Fonte: Elaborado pela autora.

Figura 2 – Rede de unidades e significados.

REDES DE UNIDADES E SIGNIFICADOS



Fonte: Elaborado pela autora.

3.3.2.1 A imagem representativa da rede de significados

Para sintetizar todas as falas citadas no Quadro 5, a Figura 2 representa um desenho construído e pensado à luz desse quadro sobre “Unidade de significados/categorias abertas/asserções”. Vale ressaltar que nesse *layout* a disposição gráfica permite-nos uma visualização mais estética e mais elaborada em comparação com a imagem de uma matriz, como foi representado no quadro. Para Bicudo (2000, p. 95), esse modo de apresentar a Matriz Nomotética

[...] permite abranger com o olhar, de imediato, o movimento da redução, no qual aparecem as articulações entre os individuais e as categorias abertas. Mais estética porque apresenta um gráfico que unifica linhas retas e pontos, que podem ser coloridos, conectando a base a pontos de convergências mais abrangentes.

A rede de significados é uma imagem representativa de uma dada realidade, específica, singular e única. Trata-se de uma etapa trabalhada na fenomenologia, em que é possível apresentar os elementos extraídos das falas dos sujeitos como significativos e relacionar a esses sujeitos. Portanto, a imagem é fruto dessa realidade que apresento com esses sujeitos. Desse modo, cada pesquisador, ao trabalhar nessa perspectiva, poderá construir sua imagem a partir dos elementos obtidos. No entanto, para chegar a uma imagem que se considere mais representativa da realidade retratada, é preciso fazer diversas tentativas até obter um *layout* que julgue apresentável:

A rede de significados não é composta de pontos, constituídos por conceitos, que se interligam formando a trama. Mas cada nó da rede expressa a experiência vivida que comporta círculos ou turbilhões no interior dos quais cada elemento é representativo de todos os outros e traz como que vetores que o ligam a eles (BICUDO, 2000, p. 97-98)

Vale dizer que a primeira vez em que me deparei com uma imagem sobre “redes de significados” foi a partir do livro de Bicudo (2000), que retrata um trabalho de sua orientanda. Confesso que tive dificuldade para compreender o significado daquela imagem que mais parecia uma teia. A partir dessa insatisfação, procurei

outras fontes. Foi quando conheci a tese da pesquisadora Pesce (2003), que havia utilizado a fenomenologia. De posse dessas duas fontes de referências, o problema ainda não havia sido solucionado. A dúvida era: como essas pessoas conseguiram produzir tais imagens? Como foram capazes de vincular as unidades de significados e as suas categorias? Tais indagações só foram sanadas com um tempo de maturação, no meu caso, dois meses, período este em que realizava as transcrições das falas e iniciava as análises dos resultados. Foi quando surgiu o momento de “epifania”: um momento, um instante fugaz de compreensão: “É um fator fundamental de consciência de si e de sua posição no mundo, ou em um determinado grupo social” (MACEDO, 2013, p.112).

No entanto, da primeira tentativa até a imagem definitiva, produzi cinco diferentes imagens nas quais tentei deslocar variável, mudanças de cores até obter a imagem final, que só foi possível depois de sentar com um profissional da área para escolher as cores que permitissem melhor visualização.

Acredito que chegar a uma imagem como a que foi retratada, nesta pesquisa, pode parecer simples para quem lê e tem contato pela primeira vez. No entanto, para quem vivencia e busca trilhar esse percurso metodológico poderá compreender melhor as angústias e as indecisões até chegar a decidir/definir que “é esta” e não “aquela” que melhor representa o que é para ser representado.

3.3.2.2 Dos elementos advindos das categorias abertas e das unidades de significado para uma interpretação

Os elementos significativos nas falas dos sujeitos serão apresentados em negrito. Na “interpretação, diferente da análise fenomenológica fundada na epoché, não mais suspendemos nossos pressupostos teóricos e paradigmáticos, ao contrário, valemo-nos deles, engendrados na nossa intencionalidade” (PESCE, 2003, p. 151). Meu intento é tentar traduzir em um discurso esclarecedor a realidade que se apresenta a esse sujeito. Isso porque “toda percepção supõe sempre um passado do sujeito que percebe” (BICUDO, 2000, p. 56).

Vale lembrar que a descrição conforme trabalhada na fenomenologia “é um protocolo que se limita a descrever o visto, o sentido, a experiência como vivida pelo

sujeito. Ela não admite julgamentos e avaliações. Apenas descreve. Para tanto, expõe-se por meio da linguagem” (BICUDO, 2000, p. 77).

A primeira unidade de significado foi denominada **1) tempo na IES**. Surgiu com o propósito de saber se o sujeito respondente da entrevista em 2017 era o mesmo que havia respondido ao questionário em 2016. Apesar de ter transcorrido apenas 1 ano entre essas etapas, as mudanças aconteceram. A capacidade de relatar a vivência é bem mais significativa quando as pessoas estão vivenciando, experienciando as ações em seu cotidiano, tendo, dessa forma, viva a memória dessa história. Além disso, respaldo-me no método fenomenológico para compreender o *noesis*, que é o retratado no aspecto subjetivo da vivência dos sujeitos, justificando, portanto, o instrumento entrevista produzido. Só aquele que vivencia poderá relatar com precisão o percebido:

A descrição relata o percebido na percepção, no fundo onde esta se dá. Ela aponta para o percebido, que é o correlativo à coisa, sempre tida, na fenomenologia, como não estando além da sua manifestação e sendo relativa à percepção (BICUDO, 2000, p. 76).

O resultado indicou que, em **1) tempo na IES**, encontramos **a) superior a 10 anos**, em dois dos seis participantes. Foram as mesmas pessoas que participaram da primeira etapa da pesquisa, respondendo ao questionário e também às entrevistas. São as representantes das IES 1 e 5.

Quando penso nessa categoria “tempo”, refiro-me ao tempo Chronos, na medida em que há um período no tempo, ou seja, um intervalo de mais ou menos uma década. Isso porque seria possível perceber a existência ou não da rotatividade desses sujeitos entre os setores da IES, se estavam ou não no setor antes da Lei de 2012 e, com isso, melhor perceber a forma que o fluxo de movimento ocorre e/ou ocorreu. De acordo com Preto e Riccio (2010), o que se observa nas IES é um “tempo encurtado [...] é, ao nosso ver um impeditivo para que a formação possa se dar”. Isso em função das diversas demandas que são atribuídas a um setor de formação.

Para que as outras quatro pessoas, cujo **b) tempo inferior a 10 anos na IES**, pudessem participar desse novo momento da pesquisa, foi necessário encaminhar o questionário que se refere ao mapeamento realizado na primeira etapa. Só assim,

de posse das informações já fornecidas pela própria instituição, esse novo sujeito se sentiu confortável para participar da pesquisa (representantes das IES 2, 3, 4 e 6).

Sabe-se que, em qualquer órgão público, são comuns as trocas e/ou substituições das pessoas entre os setores, não sendo diferente no caso das instituições de ensino superior. Isso porque o setor sobre formação docente, quando existe, é na maioria das IES constituído por técnicos administrativos. Nesta pesquisa, 4 dos 6 que estão à frente dessas ações são TAE. Por outro lado, a rotatividade entre as pessoas pode ser atrelada à falta de continuidade de projetos e/ou ações.

Ainda sobre a permanência desse sujeito junto ao setor de formação docente, foi perguntado quem atuava como gestor. Apenas dois dos entrevistados, que são os representantes das IES 1 e 4, participam do setor desde sua criação e estão à frente como gestor do setor. Na IES 1, apesar de o setor existir desde 2008, há trocas constantes entre gestores. Na IES 4, a atual gestora assumiu há um ano, mas o setor foi criado desde 2014. Vale ressaltar que dois outros entrevistados, apesar de não estarem à frente, participam do setor já há algum tempo. O sujeito da IES 5 está no setor desde que foi criado, em 2008; já o sujeito da IES 2 participa desde 2014, um ano após ter sido criado. Por fim, os outros dois respondentes, da IES 3 e da IES 6, não atuam como gestores do setor.

Esse cenário é altamente significativo, na medida em que reforça a existência da rotatividade entre os sujeitos nos diversos setores da IES, o que pode ser motivado por troca de gestão, aposentadoria e/ou, entre outros fatores. Em contrapartida, os entrevistados que estão no setor desde a sua criação têm uma memória histórica, de forma que puderam detalhar as informações sobre os fatos relatados.

Das seis IES entrevistadas, apenas na IES 6 o setor deixou de existir em 2014. Fui informada⁹⁹ pela atual Pró-reitora de Graduação que as atribuições relacionadas à formação do docente foram incorporadas pela Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas, antiga Pró-RH, responsável por promover a acolhida do docente

⁹⁹ A informação ocorreu por meio de uma ligação realizada no dia 17/10/2017, quando a então gerente de capacitação, a Sra. Amilda Maia, disse que a PROGEPE, que é a coordenação de capacitação e desenvolvimento de pessoas, cuidará, além da carreira dos servidores, dos TAE, do Seminário de Integração e Formação de Carreira, com 30h para os docentes da IES

interessante e, no decorrer do ano letivo, convidar os demais docentes para as ofertas de formação.

Por fim, na IES 3, a respondente, apesar de trabalhar com formação docente e ter assumido há um ano o Colegiado de um Curso de Licenciatura e ter sido a indicada pela IES para responder à entrevista, nunca participou do setor da IES sobre formação docente. Ela acredita que essas atribuições devem ser cuidadas pelo setor denominado Departamento de Desenvolvimento Pedagógico (DDP). No entanto, manteve sua participação tendo em vista que sua fala foi significativa na medida em que trouxe contribuições como parceira e participante de algumas das ações de formação da IES.

A segunda unidade de significado – **2 Atua como TAE na gestão** – teve como propósito saber se quem estava à frente do setor era oriundo da carreira docente ou técnico-administrativa, denominada TAE. Das seis IES, apenas a IES 05 não tem um TAE como gestor, todas as demais possuem como gestor um profissional que não atua na docência. A maioria desses profissionais tem formação pedagógica. Nessa IES, um dado curioso foi que, além dos docentes e dos TAE, há alunos bolsistas da graduação e pós-graduação atuando na equipe.

[...] hoje são oito ou nove pessoas, TAE que atuam diretamente no setor e mais três professores. De alunos, acho que são uns 20 mais ou menos, de diversos cursos da graduação e da pós. Só lembrando que, desde a fundação, a ideia não é prover conteúdo, nem daria conta disso (IES 5).¹⁰⁰

As outras cinco IES possuem TAE na gestão do setor. A fala da IES 2 é bastante significativa: “nos últimos anos, houve muita entrada de TAE com **características** muito próximas aos docentes”. A palavra em destaque (grifo meu) pode remeter ao quesito formação acadêmica? Será por que muitos TAE possuem *stricto sensu*? Ou será por já ter experiência profissional antes de prestar concurso? Nessa fala, não foi possível perceber, especificamente, sobre quais seriam essas características que faz aproximar o TAE da docência.

Já a IES 4 deixa claro que:

¹⁰⁰ Para diferenciar-se das referências bibliográficas, as transcrições das falas dos sujeitos entrevistados serão feitas em itálico.

as ações de capacitação da nossa IES e do qual sou chefe atualmente, é composta por 4 Administradores e 3 Assistentes em Administração. Os docentes dos diversos centros de ensino e diferentes áreas de atuação podem atuar como instrutores das ações de capacitação, mediante demanda e convite por parte de nossa equipe.

Com as falas, fica constatado que, na maioria das IES, as ações de formação são geridas por TAE. Os autores Lourenço, Lima e Narciso (2016, p. 704) questionam: “Cabe a quem educar os professores para a docência superior? Que concepção de educação merece ser priorizada e por quê?”. Não me cabe questionar se as pessoas que estão à frente do setor são ou não habilitadas para assumir e/ou gerir tal setor. O fato constatado e que merece destaque é o de ser apenas uma entre as 6 que possui como gestor um docente.

Já em relação ao entendimento de as **3) ações de formação docente serem uma política institucional**, houve diversas interpretações sobre o que vem a ser a “política institucional”. Vale ressaltar que, no momento em que foi feita a primeira etapa desta pesquisa, através da aplicação do questionário que mapeou todas as IES, foi perguntado se as ações de formação eram instituídas pela Universidade, envolvendo todas as faculdades existentes no *campus* e não ações específicas de um curso e/ou de um centro universitário. Esse critério foi utilizado quando realizei o levantamento bibliográfico e só mapeei artigos, dissertações e/ou tese que tivessem como recorte ações/programas envolvendo toda a instituição, nesse caso, públicas e federais.

Esse critério foi importante para situar o entendimento que tenho de uma política quando a ação está direcionada para todos que compõem aquela comunidade, no caso, a Universidade. Ao discutir a docência ao longo da história das Universidades, destaquei seu papel e suas funções que deveriam ser claras não só para a comunidade interna como também para a comunidade externa. Para Costa *et al.* (1994, p. 94):

Apesar de algum o debate, tem sido majoritariamente aceita a integração entre o ensino, a pesquisa e a extensão como tarefas básicas e indissociáveis das Universidades públicas no Brasil. De tal modo isso é evidente que estas funções são claramente explicitadas em seus estatutos.

Portanto, além de a política estar clara no estatuto da IES, é preciso que as ações se transformem em percepções.

a) Sim, percebem as ações institucionais como uma política:

A representante da IES 1 acredita que há uma política institucional, já que existe uma Resolução, um indicador no qual consta o nome do programa instituído, a forma de oferta e a regularidade, desde a sua criação, há 10 anos. Ela afirma:

[...] é institucional, criado via portaria do conselho superior e que estão neste momento alterando a forma de oferta do nosso programa que será por unidade acadêmica. Está vinculado a PROGRAD e é um trabalho é contínuo. Existe a RESOLUÇÃO CUNI Nº 1.745, de que estabelece a obrigatoriedade da participação dos docentes em estágio probatório em ações de integração, acompanhamento pedagógico e capacitação, implementadas pelo Programa de Recepção Docente.

Na IES 5, o programa foi criado para atender ao REUNI e, para aderir, era necessário que a IES atendesse a algumas metas quantitativas e qualitativas, sendo uma das ações qualitativas oferta de espaço de formação para todos os docentes. Assim, desde sua criação, surge como uma diretoria.

b) Não percebem as ações institucionais como uma política na IES:

A IES 2 não considera como política institucional. Vejamos:

A gente entende como política o que tem, por exemplo, em relação às ações afirmativas com princípios claros, diretrizes, sobre gênero, etc. O programa de formação docente ainda não chegou neste nível. Mas, nesse semestre, foi instituído um GT para elaboração de políticas institucionais de formação continuada de docentes. Porque as ações que existem acabam ficando pulverizadas. Então, nesse GT existe a representatividade de diferentes professores de diversas áreas, as pedagogas que ocupam espaços em diferentes setores nos vários campi, tem pesquisadores da pedagogia universitária, foram convidados os centros e para diversas pessoas para compor a comissão.

Na IES 4, apesar de desenvolver ações de formação docente, elas são isoladas, mesmo integrando o Plano Anual de Capacitação dos servidores

é aberta a participação de servidores docentes e TAE de toda a instituição. As demais ações que integram o Plano Anual de Capacitação, a exemplo do Ciclo de Palestra sobre Docência na Universidade e do Ciclo de Palestras para Formação Continuada de Docentes do Campus de Palmeira das Missões, são advindas de demandas dos servidores ou de suas unidades, sendo que são delineadas pelo Núcleo de Educação e Desenvolvimento juntamente com a unidade demandante, consultado também a Pró-Reitoria de Graduação, que dentre outras atribuições é o órgão que orienta o processo de ensino de graduação, nas modalidades presencial e à distância, além de acompanhar a criação e a implementação dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs).

Por fim, a IES 6 explica que, quando o programa foi criado havia uma coordenação própria e era institucional, porque envolvia toda a Universidade. No entanto, apesar de o programa ter sido extinto, as ações, quando realizadas pela PROGEPE, ainda continuam abertas para todos os docentes. A questão é que já existem as demandas normais exercidas por um setor, como o de gestão de pessoas, e este vir a assumir atribuições demandadas por outro setor, como o de formação docente, e com o mesmo número de funcionários (como foi o caso desta IES). É de se imaginar que interferirá no mesmo ritmo de ações que já vinham sendo realizadas quando existia um setor específico para cuidar da formação.

Uma indagação a ser feita é por que as IES nos editais de concurso priorizam mais os títulos em detrimento da prática pedagógica? Se as ações de formação são de fato uma política institucional, a prática pedagógica não deveria vir como uma política de admissão? D' Ávila *et al...* (2018) chamam atenção para esse aspecto, tendo em vista que, nesses concursos, têm-se priorizado o professor prático.

c) Dúvida se a ação institucional é ou não uma política da IES:

A representante da IES 3 disse não saber se as ações são ou não institucionais. Só no final da entrevista ela se lembrou de um setor denominado Departamento de Desenvolvimento Pedagógico (DGP) sobre o qual ela acredita ser responsável por tais ações. Ao entrar no *site* da IES, constatei que o setor seria uma:

Repartição administrativa intendente pelo acompanhamento da política de ensino superior e por sua articulação com o ensino de graduação, disponibilizando suporte técnico, administrativo e pedagógico para as diversas atividades relacionadas à criação, à implementação dos cursos de graduação, bem como avaliação permanente dos currículos à luz das legislações pertinentes. (IES 3)

Com essa descrição, não fica claro se, de fato, desenvolve ou não ações institucionais de formação. Fiz contato com a pessoa responsável para tentar aprofundar nesta e em outras questões, mas, infelizmente, não obtive retorno. Entendo que, para ser uma política institucional, além da existência de um documento, com diretrizes, objetivos, metas claras envolvendo toda a IES, é preciso que se faça cumprir e ser de conhecimento de todos. Como a instituição é uma Universidade Pública, o MEC/ INEP recomenda que toda IES escreva suas políticas através de um documento denominado Plano de Desenvolvimento Institucional. Esse documento possui um roteiro¹⁰¹ que deverá ser seguido por todas instituições, sejam públicas ou privadas, com metas claras, objetivos a serem cumpridos e, em paralelo, ser estendido para todo o *campus*.

4) Ações feitas:

a) via demandas:

Ao tentar entender como, de que forma e por quem são definidas as ações de formação na IES, os discursos variaram muito. Um provável aspecto a ser considerado está relacionado ao entendimento sobre ser ou não ser uma política institucional. Para as IES 1 e 4, as ações são realizadas via demandas específicas de alguma faculdade. A IES 1 realiza pesquisa entre os centros universitários para identificar as demandas dentro de um leque de eixos de trabalhos, em cuja base são elaboradas as ações: currículo, avaliação, relação da aprendizagem, diversidade.

Para IES 4 tanto ocorre por demandas como por projetos específicos:

As demais ações que integram o Plano Anual de Capacitação, a exemplo do Ciclo de Palestra sobre Docência na Universidade e do

¹⁰¹ O roteiro para elaborar o PDI está disponível em: <<http://www2.mec.gov.br/sapiens/pdi.html>>. Acesso em: 13 set. 2018.

Ciclo de Palestras para Formação Continuada de Docentes do Campus de Palmeira das Missões, são advindas de demandas dos servidores ou de suas unidades, sendo que são delineadas pelo Núcleo de Educação e Desenvolvimento juntamente com a unidade demandante, consultado também a Pró-Reitoria de Graduação, que dentre outras atribuições é o órgão que orienta o processo de ensino de graduação, nas modalidades presencial e à distância, além de acompanhar a criação e a implementação dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs).

b) por projetos específicos:

Apenas as IES 4 e 5 já possuem projetos bem definidos de atuação, que são divulgados no *site* das mesmas, desde o início do ano e/ou período letivo. Vale ressaltar que, na IES 5, apesar de o programa existir já há algum tempo, os tipos de cursos variam muito; além disso, quem define o que fazer é o próprio docente, motivo pelo qual é denominado como “percursos”, pois cada um monta o seu percurso em função dos seus interesses:

Algumas ações são definidas por meio de projetos específicos, como é o caso do Curso de Desenvolvimento Pessoal e Profissional Docente, que é ofertado há anos em parceria com a Unidade de Apoio Pedagógico de um Centro de Ensino de nossa IFE, ação esta que é aberta à participação de servidores docentes e TAE de toda a instituição (IES 4).

c) de outras formas:

Na IES 2, só durante dois anos que as ofertas foram específicas para os docentes:

Teve uma experiência só para professores que estavam em período probatório, sem estudantes. Na modalidade a distância, criou um espaço e os professores foram cadastrados. Foi feito só por dois anos e como prevê custos, tutores, recursos humanos e a IES não teve condições de continuar; só duas ofertas; eram uma oferta grande, vários cursos e que fosse um ambiente virtual de aprendizagem permanente. E hoje não tem mais.

Para a representante da IES 3,

Eles oferecem muitos cursos para os docentes que são online, no Moodle – é chamado de AVA – ambiente virtual de aprendizagem. Eles ofertam que não é só para professores e também TAE; não é específico para professores. Por exemplo: alguns são gerais, mas já teve e sabe que tem porquê. Recebe os informativos, os convites. Já fizeram um curso sobre avaliação. Porque muitos professores, principalmente, das Exatas que tinham muita dificuldade em elaborar... Lá tinha um índice de reprovação muito grande. E daí pensaram num curso sobre avaliação. Eles oferecem diversos cursos, inclusive já ofereceram sobre Libras e não foi ela que deu.

Por fim, na IES 6, atualmente, não há uma ação específica para os docentes, exceto o Seminário de Integração e formação de Carreira de 30h, que é realizado semestralmente e para o qual todo docente é convidado. Nos demais cursos, são feitas chamadas através de informativos via *e-mails*, nos quais o Seminário é divulgado e cujas inscrições são abertas aos interessados, podendo participar docentes, TAE e alunos.

Essas diversas formas de ofertar as ações validam as especificidades das IES e suas particularidades. Ao mesmo tempo, mostram que estão em busca de atrair seus docentes e/ou TAE, sendo, por isso, adaptadas de forma a criar diversas alternativas de atração. Almeida (2012) destaca que é necessário o docente perceber que a formação continuada é parte do seu desenvolvimento profissional: “contribui não só para a constituição de saberes que lhes permitem qualificar as suas maneiras de ensinar, mas também para a configuração da própria profissão docente” (ALMEIDA, 2012, p. 75). A formação continuada também ajuda a compreender o compromisso social de uma Universidade que esteja em busca da excelência e responder a esse compromisso.

Essa primeira categoria, sobre as IES e suas singularidades, reúne as unidades de significados: tempo na IES, gestão do setor, política institucional e a forma como as ações são ofertadas aos docentes. Para melhor compreender essa categoria, trabalhei com os seguintes autores: Pretto e Riccio (2010); Lourenço, Lima e Narciso (2016); D'Ávila, *et al...* (2018); Almeida (2013). Além deles, com o propósito de sintetizar essa categoria, recorri aos autores vinculados mais diretamente a essa temática: Chauí (2001; 2003); Cunha (2007a; 2007b); Dourado (2012) e Zabalza (2004).

Como já foi dito, a produção dessa categoria, de certa forma, aproxima-se consideravelmente do lócus desta pesquisa. A Universidade pode ser compreendida

como um espaço de desenvolvimento de uma sociedade para consumo e também produção. Para compreender o modelo e, ao mesmo tempo, as singularidades das Universidades Públicas, foi necessário atrelar a esse espaço as unidades de significado mencionadas. Isso porque as Universidades Públicas no Brasil assumem como marca histórica em nossa sociedade importante papel como produtoras e difusoras de mentes. Ainda que existam diversas composições entre elas, como apregoa Chauí (2001; 2003), as apresentam no tópico 1.2, elas servem como modelo de resistência diante de qualquer sociedade, especialmente a opressora. É preciso ficar em alerta porque, segundo Almeida (2012), as Universidades estão perdendo seu espaço “de reflexão social” na medida em que estão concentrando seus esforços na busca de excelência e produtividade.

A partir de tais ponderações, levanto a seguinte questão: como promover a formação de profissionais críticos, se as Universidades adotarem currículos preconcebidos e exigirem que o ensino seja dirigido para o desenvolvimento das chamadas competências demandadas pelo mundo da produção? Mesmo que não tenha como objetivo apresentar a resposta a esse questionamento, ele se faz relevante para que as Universidades, ao apresentarem propostas de ações institucionais aos seus docentes, atentem-se aos modelos de currículo coerentes e em sintonia com o propósito de reflexão social. Dourado (2012) alerta que a mobilização das Instituições em relação à formação docente não é garantia de que a esta esteja ocorrendo numa perspectiva crítica. Na mesma direção, de acordo com Veiga; *et al.* (2012), a existência da formação não é por si só garantia de uma prática docente efetiva. De todo modo, é consensual a importância da formação docente e o papel fulcral das Universidades públicas nesse processo, com ênfase na formação crítica do profissional da educação superior.

As IES 4 e 5 apontam que os projetos específicos por elas criados, tais como a intensificação das ações e as diversas estratégias desenvolvidas, estão conseguindo obter mais adesão dos docentes para suas ofertas.

É notável observar que apenas dois sujeitos, dos seis investigados, continuavam a ocupar cargos/funções voltados à formação nos dois momentos da pesquisa: em 2016 e em 2017/2018. Destaque-se ainda que a maioria dos sujeitos desempenham cargos técnicos (TAE) e não atuam como docentes. Há intensa rotatividade nos setores e funções das Universidades, e os profissionais são

“trocados” de lugar com frequência, promovendo descontinuidade e enfraquecendo as ações desenvolvidas. Além disso, os setores responsáveis pelos processos formativos podem ser extintos, e/ou as funções de um setor podem vir a ser desenvolvidas por outro setor. Corroborando, portanto, a análise de Almeida (2012), posso inferir um indicativo de que as Universidades pesquisadas trabalhem em prol de uma gestão produtivista, pautada na eficiência dos seus gestores e dos espaços de trabalho. Como, também, reforça a teoria de Gonzales Ortiz e Barnett (2001): estamos presenciando uma verdadeira mudança epistemológica, com o desaparecimento de significativo vocabulário no mundo da formação para outro, de caráter instrumental.

Zabalza (2004, p. 25) afirma que, no último quartel do século XX, algumas demandas e proposições passaram a fazer parte do contexto das Universidades. Ele cita diversos exemplos, dos quais enalteço dois: “alguns sistemas de gestão se aproximam cada vez mais aos das grandes empresas” e, há uma

notável indiferença para com a formação específica para a docência universitária e pouco cuidado com alguns aspectos importantes para o bom funcionamento dos processos formativos, como coordenação, desenvolvimento de metodologias, novos sistemas organizativos do ensino, formação no trabalho, dentre outros.

Quando a presente pesquisa relata a existência de apenas uma IES (número 5) gerida por um docente, enquanto todas as outras são assumidas por TAE, pode ser um exemplo do movimento vivenciado pelas Universidades pesquisadas e que ratifica os excertos de Zabalza. Destarte, não quero com isso desqualificar o trabalho realizado por técnicos ou desvalorizar suas funções administrativas, tampouco dizer que não sejam habilitados para tal e/ou que não estejam desenvolvendo ações a contento dos docentes aos quais atendem. Em contrapartida, cabe uma reflexão sobre o fato de os processos formativos de docentes para docentes terem tão poucos professores diretamente implicados, como revelam os dados desta pesquisa.

O fato é que os gestores que estão promovendo as ações de formação nas Universidades estão fazendo-o em busca e em prol de que se torne uma cultura institucional, ainda que em algumas dessas Universidades, essa prerrogativa não esteja muito clara. Evidenciam-se pistas que indicam tais assertivas no que tange à

ausência de lugar privilegiado das ações/programas de formação docente no Ensino Superior: a não incorporação dessas ações nos documentos oficiais, como o PDI, por exemplo; a falta de clareza entre os docentes sobre a existência e a necessidade de formação; e iniciativas isoladas e não divulgadas/integradas de ações de formação realizadas nas Faculdades e/ou centros acadêmicos dentro de uma mesma Universidade, em detrimento de programas estendidos a toda Universidade.

Em apenas duas das seis Universidades pesquisadas, os gestores perceberam que as ações são, de fato, institucionais, pois, além de constar nos documentos da Universidade, são direcionadas para todos os cursos: a IES 1, que assume a formação dos docentes como política institucional e realiza as ações via demanda, dispõe da Resolução CUNI n. 1745, que apresenta não só a obrigatoriedade da participação nas ações ofertadas, como também as ofertas que serão realizadas. De modo similar, a IES 5 desenvolve as ofertas por projetos específicos lançados ao longo do semestre letivo por meio de setor institucional.

Considero, portanto, a exemplo do que foi dito pela IES 1, que, para ser uma política institucional de fato, os programas formativos docente precisam, além de constar nos documentos oficiais da Universidade, ser conhecidos por todos da Instituição, ter uma agenda dos eventos sistematizados e divulgados nos diversos meios de informação, e ser incorporados à prática pedagógica de cada docente. Assim, quando o docente se apropria da necessidade de que seu processo formativo precisa ser contínuo e, por outro lado, a Universidade oferece espaço para diagnosticar e promover as ações formativas, acredito que a cultura institucional torna-se verdadeira.

Por fim, as IES que realizam diagnósticos para identificar demandas dos docentes obtêm não só maior retorno de participação dos professores, ratificando que as ações institucionalizadas possuem força para atender às necessidades formativas, mas também mais estabilidade e qualidade para os processos de docência da instituição por meio de seus programas.

A segunda categoria a ser apresentada diz respeito **ao tipo de formação docente no ensino superior**, em que as unidades de significado especificam o tipo de formação que foi possível extrair das falas. Por isso, as quatro unidades trazem na denominação a palavra “tipo”: i) tipo de adesão, ii) tipo de ações; iii) tipo de

participação da Faculdade de educação; iv) tipo de avaliação. Após a apresentação dessas quatro unidades de significado, será feita uma síntese.

5) Tipo de adesão:

a) obrigatória para probatório:

No que diz respeito ao tipo de adesão, a participação do docente não é obrigatória para maioria das IES quanto às ações de formação. Já no período probatório, metade das IES (1, 4 e 6) obrigam o docente a cumprir uma carga horária mínima: na 1 e 6, de 30 horas; na 4, 20 horas. Quanto às outras IES pesquisadas, apesar de a Lei 12.772/2012 determinar a realização de ações de acolhimento ao docente ingressante, elas não obrigam a participação, mesmo oferecendo-as. Como não há a obrigatoriedade da Lei, mas uma recomendação, as IES entendem que é para deixar livre o interesse de participação do docente.

Essa não obrigatoriedade é significativa, uma vez que envolve não só o tipo de adesão, mas o que as IES têm feito no acolhimento, que está mais associado aos aspectos institucionais do que aos pedagógicos. Na ação do acolhimento, a prioridade não é para ações de sala de aula, nem para a relação professor x aluno, tampouco para as rotinas didáticas que deverão ser cumpridas pelo recém-professor no seu cotidiano profissional.

Entretanto, em atendimento à Lei 12.772/2012, a participação dos docentes ingressantes no Seminário de Recepção e Integração Institucional é obrigatória e considerada para a avaliação do estágio probatório. Ressalta-se, entretanto, que este Seminário não possui caráter pedagógico, mas trata-se de uma ação voltada à ambientação e socialização organizacional, que é destinado a todos os servidores ingressantes, Docentes e Técnico-Administrativos em Educação, no qual é apresentada a estrutura da IFE, suas Pró-Reitorias, além de abordar temas como ética, comunicação, legislação, etc. (IES 4).

A IES 2 acredita que, sem a contrapartida da instituição ou sem a valorização para os docentes, a adesão vai continuar baixa. Não relacionando a falta de adesão à falta de interesse, a respondente acredita que, diante das demandas do docente no seu trabalho, a escolha “nem sempre é feita para a sua formação”:

Acho a adesão muito baixa mas, falta uma motivação, uma valorização. E diante de uma série de atividades que já desenvolve, ele tem que fazer escolha e nem sempre é feita para a sua formação. Uma ação nossa que foi obrigatória, teve 90% de conclusão e em outras a média era de 40%. Acho muito ruim ter que falar que é obrigatória. A IES está querendo colocar como progressão na carreira e desta forma, ser um estímulo para que o professor participe (IES 2).

Somando-se a isso, caberia aos docentes uma percepção de que a formação continuada deveria ser algo presente em sua prática pedagógica. Nas IES 3, 4 e 5, é dada ao professor a opção de escolha e, mesmo os de período probatório, não são obrigados a participar. Preto e Riccio (2010, p. 161), que já têm uma vasta experiência na formação dos docentes universitários, consideram que a participação:

na maioria dos casos, o docente passa a fazer parte de equipes de cursos online sem ter conhecimento do que é necessário para se apropriar de forma intensa das possibilidades trazidas pelas redes tecnológicas. Ao mesmo tempo, a proposta de uma formação prévia para a atuação docente em cursos online nem sempre é bem aceita pelos docentes.

Alguns deles acreditam que sua autonomia e experiência docente são suficientes para atuar também nesses cursos, desde que contemplem conteúdos por eles dominados; outros rejeitam a participação no acompanhamento dos alunos entendendo que o ponto crucial do curso é a organização do material didático; outros ainda, assoberbados de trabalho, adentram pelo mundo dos cursos online sem que o tempo lhes permita participar de uma formação mais específica para essa docência (PRETO; RICCIO, 2010, p. 161).

Assim, embora eu acredite que a “unidade” participação, seja facultativa ou obrigatória, possa atrelar-se à aprendizagem, não conseguir obter dados para inferir se o fato de o docente participar de forma obrigatório e/ou facultativa irá contribuir para sua aprendizagem.

Para Correa e Ribeiro (2013, p. 332), “a formação pedagógica não necessita ser obrigatória, mas induzida e incentivada nos critérios de avaliação dos programas de pós-graduação, e nas diretrizes para o ensino superior”. Esses autores acreditam que nas IES essa cultura deve ser criada de forma gradativa. O docente precisa também conscientizar-se e participar das ações de formação, valorizando sua

docência. Voltando aos autores, o olhar para o ensino não pode ser visto como um “fardo, mas, ao contrário, como um dos pilares da Universidade, uma de suas razões de ser”.

Ainda que nenhuma das IES pesquisadas tenha informado sobre a procura espontânea dos docentes, numa recente palestra realizada no EndiPE (2018), Ana Verena Madeira relatou que, na UFBA, assim que são lançadas as propostas do “ateliê didático” (nome dado ao programa de formação docente), logo são encerradas. Sem qualquer divulgação, a primeira turma encerrou com menos de 48h após ter enviado *e-mail* para o corpo docente da IES. Segundo ela, desde 2016, quando iniciou com as turmas, já foram realizadas, nesses dois anos de atuação, sete edições do ateliê. Esse exemplo pode ser percebido como uma mudança de perfil dos docentes universitários já que estão procurando, de fato, por formação em exercício. Esse dado situa o docente como protagonista da sua formação e, mesmo que esta pesquisa não tenha verificado a existência desse movimento junto às demais IES, não significa dizer que ele não possa ocorrer.

6) Tipo de participação das ações:

a) docentes e alunos da pós:

Em relação a quem participa das ações ofertadas pelas IES, foi observado que apenas na IES 5 as ações são específicas para professores e alunos da pós-graduação. Desde que o programa foi criado, existe um percentual de vagas nos cursos para alunos e professores, porque a IES acredita que os discentes, ao ingressarem em um curso *stricto sensu*, têm como objetivo também a docência. Essa ação solidifica o que preconiza a Lei 9.396 (LDB), artigo 66. (BRASIL, 1996, p. 72).

Por outro lado, a referida Lei não estabelece a forma nem a carga horária, diferentemente da educação básica que estabelece no artigo 65: “a formação docente, exceto para a educação superior, incluirá práticas de ensino de, no mínimo, trezentas horas” (BRASIL, 1996, p. 72). Se as IES, seja nos programas *stricto sensu*, seja nas ações de formação docente, não assumirem de fato (e não apenas com oferta de uma ou duas disciplinas no decorrer do curso) a formação dos futuros

docentes, além de descumprirem a Lei, estarão contribuindo para deixar uma grande lacuna na formação dos mesmos.

b) para todos (docentes, TAE e alunos):

Nas IES (1, 2, 3, 4 e 6), apesar de as ações serem ofertadas para todos, são raras as específicas para os docentes e/ou para as práticas de sala de aula. Dessa forma, as especificidades da docência no ensino superior acabam não sendo priorizadas, salvo nas IES 1, 4 e 5, onde constam ações específicas para esse fim. Veiga; *et al.* (2012, p. 8) alertam para os programas abertos a toda comunidade acadêmica, incluindo os professores:

a existência de um programa por si só não é suficiente para responder com qualidade à superação das fragilidades oriundas da formação pedagógica dos docentes que, muitas vezes, se tornam professores a partir das referências dos professores que tiveram e no pragmatismo de seu próprio cotidiano (VEIGA *et al.*, 2012, p. 8).

Diante do exposto, fica o questionamento se, de fato, os saberes da docência, além do conhecimento específico da disciplina, são abordados nessas formações abertas à participação de todos.

7) Tipo de participação da Faculdade de Educação:

Em todas as IES entrevistadas, existe o Curso de Pedagogia e, em se tratando de ações de formação para o docente no ensino superior, foi levantado como hipótese se haveria a presença de professores desse curso na composição da equipe e/ou desse setor.

a) por demanda:

As IES 1, 2 e 3 responderam que a Faculdade de Educação é chamada a participar em caso de alguma demanda específica que possa surgir das faculdades e/ou de algum curso.

b) por parceria:

Apenas a IES 4 cita a Faculdade de Educação como parceira frequente das ações desenvolvidas.

As ações contam com a participação de docentes do Centro de Educação que atuam como palestrantes sobre os diversos temas da área educacional. Especificamente na equipe da Unidade de Apoio Pedagógico do Centro de Ciências Rurais, responsável pela elaboração e execução do Curso de Desenvolvimento Pessoal e Profissional Docente, constam duas Técnicas em Assuntos Educacionais e uma Pedagoga, as quais elaboram o programa do curso, definem os temas que serão abordados e fazem os contatos com os palestrantes convidados, que em sua maioria integram o Centro de Educação da IFE.

c) efetiva:

Somente na IES 5, sempre esteve à frente como gestor um docente oriundo da Faculdade de Educação e cuja participação é efetiva, desde o surgimento do setor. Apesar de não ter sido ele o entrevistado (a despeito das tentativas de contato), a pessoa que respondeu à entrevista está no setor desde sua criação, tendo, inclusive, mais vivência que o atual gestor, que assumiu o setor há dois anos.

A IES 5 destaca que as ações sugeridas pelos docentes surgem não só da Faculdade de Educação, mas de qualquer outra faculdade. É dada ao docente a liberdade para propor ações que podem ser de três formas: a) sugerir cursos de formação para os próprios colegas; b) enviar artigos para serem publicados na revista que prioriza os relatos de práticas docentes; c) apresentar trabalhos/relatos em um evento de práticas docentes, que é realizado anualmente.

Quando essa IES ressalta o item b, ela sai da lógica que tem predominado nas IES no que diz respeito à publicação de artigos científicos advindos da experiência de pesquisa, e não da vivência de sala de aula. Almeida (2012) acredita que muito do desprestígio das ações relativas à docência vem da “prioridade dada às atividades de pesquisa, que passaram a constituir a referência praticamente exclusiva da aferição da chamada produtividade pessoal e institucional” (ALMEIDA, 2012, p. 67). Portanto, ter um periódico cuja ênfase sejam os relatos de experiência docente é um ponto mais que favorável, contradizendo o que predomina nos

periódicos científicos.

Vale ressaltar que, na IES 6, quando o programa foi criado pela Pró-Reitora de Graduação, em 2011, os professores da Faculdade de Educação foram convidados a compor a equipe e permaneceram até 2014. No período de 2014 a 2016, professores de outras faculdades assumiram a gestão até seu encerramento. Desde abril de 2016, quando a atual equipe da Pró-Reitoria de Graduação assumiu o cargo, as ações da coordenação foram extintas, e a Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas assumiu a formação docente. Como já foi mencionado, a gestão dessas ações está a cargo dos técnicos administrativos. Ainda sobre a participação das Faculdades de Educação na pesquisa divulgada por Veiga; *et al.* (2012), que analisou cinco programas formativos, a autora percebeu que, nessas IES, existe uma disciplina denominada “docência na educação superior” e que deveria ser obrigatória em todos os programas de Pós-Graduação ofertados pelas Universidades, contribuindo para a formação pedagógica dos futuros profissionais da docência superior.

8) Tipo de avaliação: de reação

Nenhuma das IES entrevistadas realizou avaliações de impacto junto ao corpo docente para identificar mudanças após as ações realizadas. Quando as IES fazem alguma avaliação, como a 2, a 4 e a 5, ela é feita logo após o encerramento das atividades, ou seja, trata-se avaliação de reação.

A respondente da IES 5 acredita que uma forma de perceber se a ação e/ou o curso foram positivos é a volta do docente, depois do término de um curso, matriculando-se em outro:

Uma ação sistematizada não tem; mas, em todas as ações é feito algum tipo de avaliação. Desde cursos/ oficina de um mês ou de um semestre. Por exemplo, desde o percurso que dura um semestre e é chamado assim porque a pessoa escolhe os cursos que vai fazer e pode ter várias pessoas participando desta mesma ação e fazendo percursos diferentes e tem professores que voltam e fazem outros percursos; isto para nós é uma forma de ver que o professor gostou e voltou, um feedback positivo. O prof. em período probatório pode fazer quantos percursos quiser; pode ser que tenha uma demanda por avaliação, em outra, por metodologias de ensino; ou quer fazer

uma oficina de Moodle. Cada vez que faz escolhas, faz percursos diferentes.

Avaliar é uma tarefa repleta de contradições, estigmas e concepções que, direta ou indiretamente, influenciam o processo de aprendizagem em todos os níveis de ensino. Segundo Álvaro Méndez (2002, p. 20), poucas são as obras que questionam a natureza, o sentido e a existência de um processo de avaliação. Como também, não deixam clara a “forma” como a avaliação se apresenta: se como instrumento de controle ou de exercício de autoridade, ou ainda, como meio educativo de aprendizagem. O autor alerta, também, que não se pode relegar a análise de influência do contexto sociocultural em que a avaliação ocorre, principalmente quando se fala em reformas. Diante dos programas formativos apresentados, apenas metade delas realizam um só tipo de avaliação, que é a de reação.

Já Souza (2002, p. 27) explica que existem, de modo geral, cinco definições básicas de avaliação:

avaliação como julgamento profissional; avaliação como medição; avaliação como verificação da congruência entre o desempenho e os objetivos (ou padrões de desempenho); avaliação para tomada de decisão; avaliação independente de objetivos/avaliação responsiva.

Para Hoffmann (2004, p. 147-150), “os fundamentos de uma ação avaliativa mediadora ultrapassam estudos sobre teorias de avaliação e exigem o aprofundamento em teorias de conhecimento”. A autora propõe pensarmos a avaliação em ambientes formativos, como na vida cotidiana.

As IES e, conseqüentemente, os programas formativos deveriam criar seus modelos avaliativos apropriados para uma circunstância específica, ou seja, a depender, entre outros fatores, do tipo de curso realizado, da objetividade requerida pelo programa. A avaliação pode ter um caráter estritamente diagnóstico, com vistas a promover novas ações e/ou ajustes das ações que já são realizadas. Outra possibilidade foi apresentada pela respondente da IES 2, segundo a qual, em 2018, constituiu um GT que está refletindo sobre os tipos de ações ofertadas:

queremos saber se de fato as formações tiveram algum impacto na vida dos professores. Vamos elaborar um questionário para saber qual foi o impacto que estas formações tiveram ao longo dos últimos cinco anos na sua docência. O que mudou?

Essa fala pode remeter-nos a indagar sobre o sentido da experiência preconizado por Bondia (2002), uma vez que só o sujeito docente poderá dizer a respeito do impacto que uma ação de formação pode gerar na sua prática. Ainda assim, pode ser complexo afirmar que a ação “x ou y” foi a que o afetou a tal ponto de mudar e/ou agir de outra forma em sua sala de aula. Entendo que, só por meio da experiência e da vivência, a prática docente poderá ser reconstruída e construída novamente numa ação/reação que se faz e se consolida a cada dia.

É experiência aquilo que ‘nos passa’, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar nos forma e nos transforma. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação (BONDIA, 2002, p. 35).

Esse sujeito da experiência que viveu algo, só ele, ninguém mais, poderá dizer sobre uma experiência que não viveu. De acordo com D’Ávila *et al...* (2018), são poucas as pesquisas que conseguiram investigar se e como as ações de formação docente “alteraram o quadro da profissionalização dessa docência” (D’ÁVILA *et al...*, 2018, p. 150). Ainda destacam que o fato de as IES estarem assumindo “a promoção de ações de formação em serviço vem sendo destacada, bem como a necessidade do caráter de continuidade das mesmas para criação de uma cultura institucional” (2018, p. 150). No entanto, ressaltam a importância de os programas de formação terem claro, antes de iniciarem, fazerem um questionamento: “quais conhecimentos, saberes práticos e teóricos são formativos, levando em conta o trabalho docente? Qual sentido dessa e não de outra formação?” (2018, p. 48)

Com o intuito de sintetizar essa categoria, acredito que seja necessário explicitar em que fontes sobre formação me amparo, ressaltando que o recorte é para formação continuada ou ainda formação em campo que é a realizada ao longo da atuação profissional: Almeida (2012); Pretto e Riccio (2010); Correia e Goes (2013); Veiga; *et al.* (2012); Álvaro Méndez (2002); Souza (2002); Hoffmann (2004); D’Ávila *et al.* (2018) e Bondia (2002). Acrescento a esse grupo Jacobucci (2006) e

Masetto (2015). O olhar foi direcionado às ações que as Universidades Públicas estão realizando em prol da formação dos seus docentes, estejam eles em período probatório ou não.

Afirmado que o “objetivo maior da atuação do docente no ensino superior é formar futuros profissionais”, Almeida (2012, p. 88) alerta que são múltiplos os significados dessa afirmação, mesmo que tenhamos como foco os aspectos educacionais. Segundo a autora, é preciso um entendimento da formação como “um processo que pressupõe crescimento pessoal, cultural e profissional” (p. 89). No entanto, essa formação não está contemplada nos cursos *stricto sensu* direcionados àqueles que desejam atuar tanto como docentes no nível superior quanto como pesquisadores.

Masetto (2015) acredita que os atuais cursos de pós-graduação não favorecem a formação pedagógica necessária para aquele que deseja atuar como docente, de forma que a primazia continua sendo a pesquisa: a “pós-graduação deverá ser aberta para propiciar essa formação pedagógica aos mestrandos e doutorandos” (MASETTO, 2015, p. 200). Por fim, ressalta que as IES deveriam “criar programas ou serviço permanente de formação pedagógica para seus professores”. Conforme o mapeamento realizado na primeira etapa desta pesquisa, a maioria das Universidades Públicas Federais Brasileiras (86%) já estão desenvolvendo ações formativas.

Sobre a participação dos docentes nessas ações, metade das Universidades pesquisadas obriga o docente a participar, enquanto a outra metade acredita que deve deixar que o docente busque sua formação, criando sua trajetória. D’Ávila (2018) explica que, ao ofertar as ações no “ateliê didático”, as vagas (abertas) são preenchidas rapidamente, em virtude do interesse por parte dos docentes da Universidade e da divulgação das experiências, que atrai outros professores. O exemplo dessa IES ressalta a importância da valorização do protagonismo dos docentes, de forma que tal experiência pode fomentar uma mudança cultural no que diz respeito ao entendimento sobre a formação de professores no ensino superior como ato contínuo, recorrente e plástico.

Já sobre o tipo de participação, foi possível perceber que apenas uma IES tem a sua gestão feita por um docente, sendo a única com participação efetiva da Faculdade de Educação. Nessa instituição, as ações de formação estão claras como

política institucional, e as ofertas estão abertas a toda a comunidade. Para as demais IES, existe um leque de opções formativas para todos, desde docentes, até alunos e TAE.

Por outro lado, na IES 5, o setor de ações formativas, que atualmente é uma diretoria, estruturou suas ofertas de forma a atender às demandas específicas das docências.

Cabe, ainda, saber sobre os tipos de concepções que norteiam as formações adotadas pelas Universidades Públicas Federais que foram pesquisadas, ao que se interpõe um questionamento: até que ponto as dimensões pedagógicas e didáticas estão sendo atendidas nessas formações?

Como mencionado na página 145, a tese de Jacobucci (2006) resume em três os tipos de concepções predominantes nas formações dos docentes. Acredito que, pelo tipo de adesão, pelos tipos de cursos/ações e ainda pelo tipo de avaliação que a presente pesquisa encontrou, seja possível inferir que os modelos formativos estejam numa perspectiva prático-reflexiva, ou seja, oferecendo ações vinculadas às práticas pedagógicas.

No tocante à avaliação, nenhuma IES realiza avaliação de impacto ou como meio educativo de aprendizagem sobre as ações realizadas. Apenas metade das Universidades pesquisadas faz a avaliação de reação, que nada mais é do que identificar a percepção dos participantes em relação ao curso realizado, logo após sua ocorrência. Os demais tipos, como da efetividade da aprendizagem, ou o que é apregoadado pelas cinco definições de Souza (2002), ou ainda, o que é dito por Hoffmann (2004), não são feitos, como já explicitado na página 186. Cabe ressaltar que, ao apontar esse dado, não estou inferindo sobre a efetividade das ações para os docentes e/ou que o fato de não acompanhá-los seja algo negativo para as Universidades.

Por fim, a última categoria apresentada traz a **Presença das TICs no ensino superior**, com destaque nas ações de formação. Como no questionário referente à primeira etapa desta pesquisa, foi constatado que todas as IES utilizam uma plataforma de aprendizagem *online*, ou seja, um AVA. O objetivo foi trazer a percepção dos respondentes no que diz respeito à incorporação ou não de uma cultura digital. Como nas duas categorias anteriores, apresentarei, além de uma síntese, as unidades de significados relacionados a essa categoria: AVA; cursos

sobre uso das Tics; procura por EAD; política de acesso livre, cultura digital como processo; entraves e avanços.

9) Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA:

Entendo os AVAs como ambientes do ciberespaço que propiciam a montagem de cursos acessíveis pela *internet*, os quais são criados para ajudar os professores no gerenciamento de conteúdos para seus alunos e na administração dos cursos, permitindo acompanhar constantemente o desenvolvimento dos estudantes presenciais e *online*. São usados para dar/complementar aulas em EaD e também em cursos presenciais.

Nesta pesquisa, o ambiente de aprendizagem trabalhado em todas as IES entrevistadas foi o *Moodle*, cujas diferentes interfaces viabilizam a comunicação, o diálogo, entre os sujeitos que navegam no ciberespaço. O diálogo pode ser em tempo real, com a presença dos sujeitos, de forma síncrona, através de *chats*, videoconferências, entre outros; ou, em momentos distintos, sem a presença dos sujeitos, de forma assíncrona, conforme acontece com as atividades no *Wiki*.

Conforme citaram Ribeiro, Mendonça e Mendonça (2007), as vantagens para utilização de um ambiente virtual de aprendizagem são diversas, não só em função da interação entre todos os envolvidos numa plataforma, mas também em função da atenção individual que pode ser dada por cada participante. Isso permite observar o ritmo de cada um e ainda traçar um percurso de toda a participação dos integrantes de uma plataforma virtual.

a) facilita a adesão:

Em relação à percepção dos respondentes sobre a plataforma, a entrevistada da IES 2 explicou:

[...] acredita que a EAD facilita a adesão dos docentes por ser uma instituição multicampi, a questão do tempo, horário. Não há o que é melhor se presencial ou a distância, são demandas diferentes que precisam atender. Foi uma experiência muito boa, foi pedido que os docentes apresentassem seu percurso, como chegou até lá? Para que pudessem reconhecer a sua docência, sua profissionalização.

A questão da adesão pode também ser explicada pelo aumento de participantes com acesso à internet, conforme dados apresentados no Mapa de Inclusão Digital (2012)

Semelhante à fala da entrevistada da IES 2, existem nos AVAs espaços que podem ser criados para alimentar registros de memórias, nos quais o participante poderá relatar sobre sua vivência, ou seu percurso e suas ressignificações a partir da experiência vivida. Um exemplo disso é o **Ateliê Didático** (2018), livro de mesmo nome do programa proposto pelo grupo de formação da UFBA. As autoras e gestoras dessa iniciativa relatam pelo “diário *on-line* e pesquisa-formação com docentes universitários” diversas dessas experiências” (D’ ÁVILA; MADEIRA; GUERRA, 2018).

b) Atende às expectativas:

De acordo com a respondente da IES 4,

No Curso de Desenvolvimento Pessoal e Profissional Docente são abordados temas relativos à educação a distância. Para o desenvolvimento destes temas é utilizado o AVEA Moodle, a fim de proporcionar a prática e desenvolver a fluência tecnológica dos participantes. Acreditamos que o ambiente atenda as expectativas.

Como foi explicado no tópico 2.6, oferecendo diversas possibilidades ao aprendiz e ao formador, o *Moodle* é uma plataforma em constante evolução e alterando os campos de interação. Para respondente da IES 5,

[...] o Moodle possibilita que a maioria das ofertas do percurso seja por ele, em função da dificuldade de horários e só o mínimo que é presencial. Temos os atendimentos que são presenciais tb. O fato de fazerem as oficinas online, utilizando já é uma forma de aprendizagem eles aprendem usar o Moodle, usando; no início muitos já chegam conhecendo o Moodle. Na graduação e da pós-graduação para cada disciplina presencial, cria-se automaticamente uma disciplina virtual no Moodle.

Das três falas, duas destacam a questão do tempo como um elemento que contribui para aumentar a adesão. Outro dado relevante é que, a IES 5, sem

necessidade de solicitação do docente, não só oferece um AVA a todas as disciplinas presenciais, mas também disponibiliza-o automaticamente ao professor quando assume uma disciplina, ficando ao seu critério sua utilização ou não. Podemos inferir com esse dado que, ao facultar ao docente a escolha de usar um espaço *online* junto ao presencial estimula a incorporação da cultura digital junto às práticas existentes e, majoritariamente, prioritária nos cursos dessa IES.

Em todas as IES entrevistadas, há o Centro de Educação à Distância (CEAD) e/ou Núcleo de Educação à Distância (NEAD), que consiste em setores responsáveis por além de cuidar da oferta de cursos na modalidade a distância, oferecem cursos básicos de formação para o letramento digital abertos a toda a comunidade acadêmica (professores, funcionários e alunos). As IES oferecem, por meio desses Centros ou Núcleos, semestralmente e/ou anualmente, opções de cursos dessa natureza e nenhuma delas respondeu ter fluxo contínuo de ofertas. Como esses cursos são abertos para todos os setores de formação docente, não desenvolvem ações específicas sobre letramento digital.

Dai surge um questionamento: até que ponto os programas desses cursos atendem, de fato, às especificidades dos docentes? Como não foi possível conhecer os conteúdos tratados, é inviável traçar qualquer análise embora tais cursos estejam abertos para toda comunidade acadêmica.

Há de se questionar a forma como as ações para o letramento digital são trabalhadas por um centro de educação a distancia, que não necessariamente é um setor de formação pedagógica. Isso porque, ao ser ofertado tanto para o docente quanto para técnicos administrativos, o propósito é que estes se apropriem das ferramentas oferecidas por uma plataforma, no caso o *Moodle*, trabalhando-se a instrumentalização.

Na fala da IES 5:

[...] a gente tem outras instâncias dentro da nossa IES, não sei se você conhece, tem o Centro de apoio a educação a distância, o CAED e lá tem ações de instrumentalizar. Eles desenvolvem, vários cursos, tem uma ação lá que é sobre "Webinar", é online e fazem para o uso do Moodle, para uso da lousa digital, de mapa conceituais, diário eletrônico. Lá, eles têm outras ações, eles têm curso de produção de REA para EAD.

Quando perguntei se existia alguma parceria com o setor sobre o tipo de curso, a forma como era dado, ela respondeu:

Sim, temos parceria, mas, as conversas é só quando coincide de ter uma ação conjunta; mas não quer dizer que nossas ações sejam pensadas juntas, não. O CAED tem o propósito da EAD, então, tudo que desenvolvem têm este fim (RESPONDENTE DA IES 5).

Diante dessa fala, ainda que pese a existência de tais cursos com o propósito de letramento, há de se considerar que os interesses de assimilação de um técnico administrativo são diferentes de um docente, tendo em vista que suas atividades fins são distintas. No entanto, quando o centro oferece cursos sobre “uso da lousa digital”, fica explícito que o foco é o docente.

Outro ponto relevante dessa fala da respondente da IES 5 é quando cita que o CAED tem como “propósito a EAD”, mas não explica que tipo de EAD é ofertada, tampouco o que se entende por EAD. Sabemos que há diferenças entre os modelos de ensino a distância oferecidos pelas instituições. Bruno (2010) e Lemos (2009b), entre diversos autores, alertam sobre modelos que transferem as práticas do presencial para a distância. Há também programas que dipõem de modelos que servem mais como repositórios de conteúdos sem realizar práticas de interação, de criação e nem de trocas. Eles são a distância, não são *online* e nem sempre disponibilizam equipes que atuam numa visão da polidocência apregoada por Mill, Ribeiro e Oliveira (2010), na qual as diversas habilidades dos variados profissionais envolvidos (tutor, docente, *designer*, etc.) constroem e atuam juntos no ambiente a distância. A simples afirmação de que as ações são a distância sem explicar como são realizadas não me permite realizar uma análise mais específica.

10) Cursos sobre o uso das TICs:

Todas as IES entrevistadas afirmam que desenvolvem cursos e/ou ações nas quais há presença das TIC. Em relação aos tipos de cursos, já os mapei e apresentei todas as ações direcionadas aos docentes no período probatório. No entanto, só nesta etapa que os gestores foram questionados sobre os tipos dos cursos ofertados. Das quinze IES nove responderam a esse primeiro mapeamento,

afirmando ofertar cursos envolvendo a apropriação das TIC nas práticas pedagógicas.

Grande parte dos autores estudados nesta tese, os quais têm em comum a aquisição das TIC para a prática pedagógica docente, destacam a necessidade de cursos envolvendo a aquisição das tecnologias digitais. Enquanto Mill, Ribeiro e Oliveira (2010), defendem como foco das TIC os “elementos para pensar o ensino aprendizagem contemporâneo”, Santos (2011) refere-se aos saberes da docência *online*, e Silva (2009) ressalta a importância de formar professores para docência em cursos na internet.

A entrevistada da IES 5 cita as oficinas que trabalham com as tecnologias, tais como: “[...] oficina de Moodle, REAs, como montar aulas em vídeos curtos, que é uma bem recente, então, muitas oficinas trabalham nesta temática”.

A entrevistada da IES 2 considera “importante pensar metodologias híbridas” para a sala de aula. Esse tipo de metodologia é também conhecido como *Blended Learning*, em que o docente oferece momentos não só no espaço da sala de aula física como também em um AVA, sendo uma combinação entre presencial/*online*. Para Mattar (2017, p. 27), o *Blended Learning* “não seria exatamente uma metodologia ativa, mas uma modalidade de ensino (assim como a educação presencial e à distância)”. Esse autor ampara-se em dois americanos, Horn e Staker (2015), para dizer que a metodologia híbrida diferencia-se em quatro modelos de ensino: rotação, *à la carte*, *flex* e virtual enriquecido.

O modelo de rotação pode ser feito por estações, laboratórios, sala de aula invertida. Pode ser aplicado em qualquer disciplina a critério do professor, desde que alterne momentos *online* com o presencial. Já no *à la carte*, um curso de graduação pode ofertar diversas disciplinas presenciais e algumas apenas a distância. Segundo Mattar (2017), esse modelo é o mais utilizado no Brasil desde que a Portaria nº 4059 de 2004 foi implantada e permite às IES a oferta de até 20% de sua carga horária total a distância. O modelo *flex* está fundamentado no ensino *online* com “flexibilidade para o aluno, tem complementos de atividades presenciais apoiadas ou conduzidas, por exemplo, por tutores” (MATTAR, 2017, p. 26). Por fim, o modelo híbrido é o virtual enriquecido, onde são oferecidas sessões obrigatórias de aprendizagem presencial, e o resto das atividades os alunos poderão fazer de forma *online*.

Dos quatros modelos apresentados, as IES se encontrariam no de “rotação”, em que há momentos presenciais e *online*.

11) Procura maior por EAD:

Quanto à participação dos docentes nas ofertas a distância, apenas as IES 3 e 4 responderam. Segundo a IES 3, “*os professores optam mais pela formação a distância, até porque as ofertas são mais a distância. Poucas são as ofertas presenciais*”. Para a IES 4, “*na minha percepção, a procura é maior pela modalidade EaD, uma vez que contempla a possibilidade de acesso remoto e assíncrono, podendo o participante conciliar a formação com suas demais atividades e obrigações*”.

É sabido que as formações a distância, conforme a IES 4, favorecem a participação dos profissionais com várias demandas e com horários diversos. Outro dado importante diz respeito à necessidade de apropriar-se desse conhecimento para poder integrá-lo as suas práticas de sala de aula. Fato é que a oferta por ações no formato *online* tem crescido em todas as IES e, ao mesmo tempo, gerado diversas reações, segundo o autor Silva (2011, p. 175):

Há quem a considere revolucionário e quem acredite que ela apenas reforça ou reproduz velhos padrões de ensino a distância com aparência de modernidade digital. Há os que acreditam que a educação online pode melhorar a qualidade da docência e da aprendizagem e aqueles que veem nela apenas uma oportunidade de atendimento à demanda educacional/ formativa por flexibilidade espacial e temporal. Há ainda os que entendem que só funciona para grupos pequenos, reunidos em sala de aula virtual mediada por um docente e aqueles que a consideram ideal para superar déficits educacionais ou profissionais de grandes grupos de indivíduos em autoaprendizagem acompanhada por sistemas de tutoriais (SILVA, 2011, p. 175).

Mesmo que ainda ocorra essa diversidade de reações, o docente que esteja acompanhando o crescimento¹⁰² da presença *online* nos espaços profissionais

¹⁰² O número de cursos de graduação à distância aumentou de maneira significativa nos últimos anos. Comparado ao ano de 2006, foram criados 59 novos cursos à distância, representando um aumento de 16,9% no período. O número de vagas oferecidas, em 2007, chegou a quase o dobro das oferecidas em 2006, com um aumento de 89,4%, ou seja, uma oferta de 727.520 vagas a mais.

saberá agir para apropriar-se desse conhecimento não só para a sua inserção nesses espaços, como também no atendimento aos alunos que chegam com bagagem de conhecimento tecnológico. O que se percebe é que, quando há ausência de uma ação efetiva da IES no que diz respeito ao preparo desse docente, o mesmo acaba saindo em busca de formação nos diversos espaços oferecidos pela internet. Sem dúvida, ele encontrará uma gama de opções e, às vezes, essas formações são muito instrumentais e precárias. Essa afirmativa vem dos estudos de Preto e Riccio (2010, p.161):

Os modelos desses cursos variam desde cursos estritamente expositivos a outros baseados numa interação mais intensa, buscando uma formação crítica. O docente, muitas vezes novato no uso das tecnologias, embora se sentindo curioso e desejoso de participar destes novos espaços de aprendizagem, percebe-se despreparado. Outras vezes, acredita-se preparado para enfrentar estas novas situações que se apresentam e depara-se com questões até então desconhecidas para ele como, por exemplo, as relativas à interação online onde os desafios que se apresentam passam não somente pela importância de motivar a participação online dos alunos como também pela necessidade do próprio docente atuar de forma ativa nas discussões.

Voltando à fala da IES 4, o fato de o participante conciliar a formação com as rotinas do trabalho ainda é um ponto a ser destacado nessas ofertas *online*. Isso porque o docente poderá participar de ações formativas e cursá-las no horário e tempo convenientes e disponíveis, sem deslocamento físico, sem comprometimento da rotina de trabalho, tendo mais flexibilidade para desenvolver suas demandas, seja de trabalho, seja de formação via espaços *online*.

12) Política de acesso livre à internet:

Embora o acesso livre à internet seja algo comum em todos os *campi* das IES pesquisadas, em muitos espaços esse acesso exige senha para conexão. Além disso, a velocidade de conexão não acontece de forma homogênea em todo o *campus*. Segundo a entrevistada da IES 4,

O crescimento no número de vagas da educação a distância deu prosseguimento a um aumento que se observa desde 2003. Nesse período, registrou-se uma variação de 6.314% no número de vagas ofertadas (BRASIL, 2009).

[...] conhecemos algumas iniciativas de acesso livre à internet, a exemplo da unidade de internet móvel, que garante acesso livre a wifi aberto ao público durante os eventos e do Eduroam (education roaming), que está presente na IES desde 2016 e conta com mais de 90 pontos de acesso. O Eduroam é um serviço de acesso à internet para instituições de ensino, sem fio, seguro, de acesso fácil, rápido, gratuito e sem a necessidade de múltiplos logins.

As IES com a prática de fornecer acesso livre de conexão contribuem para uma ação de inclusão, ainda que pese a existência de espaços onde o acesso é comprometido. Alguns desses espaços são as salas de aula, que acabam sendo vítimas dessa ausência de conexão para grande parte das IES pesquisadas, com exceção da IES 4, segundo a qual a sala de aula “em sua maioria conta com acesso à internet, computadores, *Datashow* e som”.

Como se pode perceber, nessa unidade de significado, é relevante notar a contradição das falas em relação aos fatos. Se entendemos que o acesso é livre, conseqüentemente, não há que se falar em “maioria”, “eventos”, na medida em que, se é livre, é para de fato existir em todos os espaços e em todos os momentos.

Baratto e Crespo (2013) discutem a desterritorialidade, ou seja, a infinidade de fontes de consulta, de pesquisa quando há política de acesso livre, o que leva a pessoa a ir e vir no seu tempo.

Essa desterritorialidade permite que todas as pessoas que frequentam os espaços das Universidades acessem seus dispositivos móveis para seu interesse próprio, seja para estudar, para diversão e/ou para não ver o tempo passar.

13) Cultura digital como processo:

De acordo com a entrevistada da IES 4, “*percebe-se que a instituição tem investido muito em tecnologia, inovação e, sobretudo, na educação à distância*”. Já a fala da IES 5 relata um fato que ocorreu e que ela “sente” que a cultura digital vem sendo incorporada aos poucos na IES:

A IES tem este Moodle e todos os estudantes e professores têm acesso a este AVA; tem wifi em todo campus, e acho que tudo isto é um processo cultural. Vejo, por exemplo, em 2008, eu participei de uma turma de pedagogia EAD, da primeira turma e levou quase um

semestre para os alunos terem acesso, login e senha e poder baixar os materiais e entender que era um AVA. Hoje, quando se cria um curso, não demora uma semana e os alunos já estão ambientados, é um processo cultural mesmo.

Quando a entrevistada 5 cita que, apesar de a IES oferecer um AVA por disciplina para cada docente sendo que só a minoria utiliza, não deixa de ser um exemplo de mudança de cultura. Existe um processo de apropriação em curso, mas diversos fatores ainda podem dificultá-lo, como falta de interesse, desconhecimento técnico, desconhecimento perante o “novo”, enfim, uma gama de aspectos pode levar os docentes a não utilizarem um AVA em conjunto com a disciplina presencial.

Ao discutir a cultura digital, nesta tese, um dos objetivos era entender como as IES estavam tratando desse tema nos cursos/ações de formação. Como só duas IES das seis se manifestaram a respeito e afirmaram que têm percebido a apropriação da cultura digital como algo processual, ambas corroboram com a concepção de Amadeu (2009, p. 67) para quem a cultura “nasce no interior, e a partir da expansão das redes digitais”. Esse movimento da apropriação da cultura digital ocorre em todos os espaços, e as instituições de ensino intensificam esse processo na medida em que promovem e lançam situações de ação para o docente. Como foi dito pela IES 5, “é *dado*” ao docente um espaço virtual para que, além da disciplina presencial, ele utilize como complemento a sua disciplina; ainda que pese ela não ter informado o quantitativo desse uso.

Sabe-se que essa cultura ainda não foi incorporada por todos os docentes universitários. A esse respeito Parente (2009, p. 173) considera que as pessoas precisam “desnaturalizar completamente as mídias e os processos de utilização da mídia, que muitas vezes ferem hierarquizações e ordens sociais preestabelecidas”.

14) Entraves:

Apenas três IES se manifestaram em relação aos possíveis entraves que têm percebido sobre as ações de formação docente.

A IES 2 acredita que, para uma efetiva incorporação das TIDC nas práticas docentes,

Um dos entraves é ausência da política institucional e aí, espera-se que o GT possa contribuir; falta de investimento e antes até se podia fazer escolha mas, agora, não tem investimento nenhum. Então para organizar qualquer coisa, tem que ir nos setores e perguntar quem tem uma linha para transporte aéreo e é assim, passando o chapéu. É bem desumano. E por isso que muitas ações não foram pra frente, é muito potente... e aí tem feito ações com pesquisadores da casa.

Esse entrave apontado faz parte de uma conjuntura nacional, e o corte de verbas tem afetado diversos setores, inclusive as Universidades Públicas. As autoras Correia e Góes (2013) realizaram um mapeamento e apontaram três desafios que as IES têm enfrentado em relação à formação docentes: (1) falta de fiscalização da qualidade do Ensino Superior; (2) valorização excessiva da pesquisa e desvalorização da docência; (3) necessidade de um ensino atual e motivador.

Para a IES 4, um dos entraves diz respeito à falta de conscientização dos docentes para com a formação continuada e a localização:

Como entraves, destacamos a falta de conscientização dos docentes mais experientes quanto à importância da formação continuada e a falta de estrutura nos demais campi da instituição, uma vez que estes localizam-se geograficamente distantes do campus sede, o que dificulta uma atuação mais efetiva da equipe de capacitação, seja para o desenvolvimento de ações presenciais ou EaD, sendo que estes campi ainda hoje enfrentam problemas com acesso à internet.

Para a IES 5, os entraves estão relacionados à falta de incentivos e investimentos:

Talvez a gente precise é de mais incentivo, de valorizar as práticas mais inovadoras e o trabalho do professor é muito valorizado pela pesquisa e as questões do ensino acabam ficando mais de lado. e são só aqueles poucos professores que procuram algo mais porque querem mesmo melhorar suas práticas e quer dar uma boa aula. Falta mais valorizar o ensino até porque o professor fez concurso para ser professor.

Como foi destacado pela IES 2, a 5 também ressalta a questão da conscientização:

[...] é um trabalho de conscientização que passa por toda Universidade. Deve-se valorizar mais as práticas relacionadas ao ensino. A nossa equipe deveria ser maior, tem alguns técnicos e

conta muito com os bolsistas da graduação e da pós que ajudam muito, quando tem uma ação como o percurso formativo com diversas oficinas, 120 pessoas fazendo ao mesmo tempo; os tutores são estes bolsistas e temos que se dividir os TAE na coordenação destas ações; dois ficam com periódico, dois no congresso, dois percurso discente, e todos estão mergulhados em tudo. Se a equipe de TAE fosse maior, poderia trabalhar de uma forma melhor também.

São diversos os entraves apontados pelos autores estudados no que diz respeito à formação dos docentes no contexto atual das Universidades Públicas, além dos aqui listados pelas IES. Masetto e Gaeta (2015, p. 5) consideram que é preciso “reaprender a ser professor”. Para eles o modelo aplicado até então não se mostrou eficaz:

As exigências de qualificação para a contratação dos professores nas Universidades praticamente se limitam à formação na pós-graduação que, por se caracterizar por estudos para a formação do pesquisador, se mostrou insuficiente (MASETTO; GAETA, 2015, p.7).

Para reaprender a ser professor, os autores listam cinco desafios: desafio cultural; desafio de uma docência com profissionalidade; desafios de competências; desafios quanto à formação profissional e projeto pedagógico; desafio de planejar uma formação dos docentes para enfrentar esses desafios.

Acredito ser importante apresentar o entendimento desses autores acerca dos desafios listados. O desafio cultural está relacionado ao momento em que o docente foi formado, ou seja, a um momento cultural bem distinto do que hoje é vivido pelos jovens universitários. Diante desses dois momentos culturais e distintos, faz-se necessário que o docente se adapte à nova cultura permeada pelas mídias digitais. Já a docência com profissionalidade é ato de assumir a docência como profissão. Se antes exercia com maestria uma profissão liberal, como a Medicina, por exemplo, ao escolher ser professor, precisa entender que essa profissão exige, além do conhecimento técnico, aspectos didáticos e pedagógicos. Os desafios de competência exigem que o docente busque aprimoramento não só na sua área de conhecimento em função das mudanças constantes, mas também na compreensão das competências pedagógicas exigidas pelo ato de ensinar e da dimensão política abraçada pelas competências anteriores.

O outro desafio envolve o conhecimento pedagógico do curso em que o docente atua, fazendo-se necessário compreender que sua disciplina faz parte de um conjunto de tantas outras, motivo pelo qual o plano de ensino precisa contemplar uma visão mais sistêmica daquilo que o aluno já aprendeu e/ou vai aprender. O conhecimento do projeto como um todo será necessário para poder situar melhor sua disciplina, contribuindo, assim, para a formação do aluno.

Por último, o desafio de entendimento em relação a todos os demais desafios. Para os autores, isso só será possível mediante formação continuada. Nesses espaços de formação, seja através de cursos *lato* ou *scritu sensu*, o docente poderá aprimorar-se, obtendo as competências necessárias (MASETTO; GAETA, 2015). Mesmo que os autores utilizem o termo desafio e, nesta pesquisa, utilizemos o termo “entrave”, entendemos nesta análise como sinônimos.

Dos desafios supracitados, o de número um, que trata da necessidade de atualização constante na área da disciplina que ministra, pode ser relacionado com o que foi citado pela IES 4, em que se percebe a falta de conscientização entre os docentes no que diz respeito a tomar pra si a responsabilidade de buscar a formação continuada.

15) Avanços:

Como avanço, a IES 5 aponta:

[...] a questão da tecnologia... antes tinha uma dificuldade e acha que era mais das pessoas, não era familiar, comum. Quando o setor surgiu não era uma diretoria como hoje que tem além dos técnicos, bolsistas, o evento, a revista e acha que é uma conquista... Vejo todo esse processo como avanço.

Essa representante considera o fato de o setor ter-se transformado em diretoria, elevando-se de *status* na instituição: se antes, era só mais um setor diante de tantos outros na IES, a partir do momento em que é elevado à diretoria, obtém ganhos em todos os sentidos.

A entrevistada da IES 4 ressalta como um avanço a participação dos docentes ingressantes:

Podemos destacar como avanço uma maior conscientização por parte dos docentes ingressantes sobre a importância da formação continuada e, sobretudo, da formação pedagógica, uma vez que a maioria dos profissionais que ingressam como docentes na IFE são oriundos de áreas distintas e não possuem os conhecimentos necessários à prática da docência em sua formação inicial (IES 4).

As autoras Correa e Góes (2013), no mapeamento que realizaram, apontam como avanços:

(1) disposição de inovações tecnológicas para melhoria do trabalho docente; (2) efetivação da docência por meio de um processo coletivo e emancipatório, e (3) reflexão docente acerca de suas concepções e práticas para uma nova postura frente aos desafios emergidos.

Foi possível perceber que muitas IES apontam avanços de forma muito singular. A maioria não se manifestou tanto em relação a essa questão quanto em relação aos retrocessos, e, no decorrer de toda a entrevista, algumas questões eram deixadas de lado, não respondidas e/ou silenciadas.

Sobre os entraves encontrados, apenas duas IES manifestaram sua opinião; as outras quatro nada disseram. Em relação aos avanços, apenas duas apontaram suas percepções. Vale lembrar que essas questões foram realizadas em forma de entrevista e, muitas vezes, o entrevistado, ao relatar sobre o que foi questionado, nem sempre direciona sua resposta ao que foi perguntado. Essa atitude é comum quando ocorre a entrevista de forma oral e, por outro lado, na entrevista escrita, como foi o caso de uma respondente, todas as questões perguntadas foram respondidas. Posso, portanto, interpretar a “não resposta”, ou seja, a resposta ao que foi perguntado como uma forma de silêncio. Para Gonçalves (2011, p. 107) “o silêncio não fala, significa. E seu sentido não é um, são múltiplos. Às vezes, é necessário entender, em silêncio, o que se quer dizer com o não dizer”.

Sintetizando a terceira e última categoria, foi possível observar que nem todas as IES referiram-se às sete unidades de significados. Apenas as IES 4 e 5 responderam a todas as questões. O não dito ou o silêncio pode ser interpretado sob vários aspectos, como cita Gonçalves (2011), seja por falta de opinião a respeito do que foi perguntado, seja por esquecimento e/ou outras possibilidades. Para compreender essa categoria, trabalhei com os seguintes autores: Ribeiro, Mendonça

e Mendonça (2007); D'Ávila, Madeira e Guerra (2018); Bruno (2010); Lemos (2009b); Mill, Ribeiro e Oliveira (2010); Santos (2011); Silva (2009); Mattar (2017); Pretto e Riccio (2010); Bartatto e Crespo (2013); Amadeu (2009); Parente (2009); Correia e Góes (2013) e Gonçalves (2011).

Após analisar todas as falas das IES pesquisadas e a maneira como a presença das TIC se faz presente nas ações formativas, foi possível identificar que elas estão vinculadas a uma perspectiva mais instrumentalista, não havendo evidência que confirme a existência de uma perspectiva culturalista. Essa evidência justifica-se pela análise feita por Bonilla e Pretto (2015), os quais alertam há mais de cinco anos que

muitos professores não tiveram, em sua formação inicial e continuada, a oportunidade de integrar as tecnologias digitais ao seu processo formativo, nem numa dimensão prática, muito menos teórica. Assim, a distância entre a formação inicial dos professores e os computadores nas mãos dos meninos é muito grande e o choque se estabelece. Enquanto esses professores são preparados para transmitir informações, os alunos, permanentemente conectados, acessam as informações em tempo real. (BONILLA; PRETTO, 2015, p. 511, 512)

Em que pese essa constatação, a presente pesquisa apresentou elementos segundo os quais as Universidades Públicas estão caminhando para romper esse cenário. Cito como exemplo a existência de cursos e ações visando ao letramento digital (ainda que numa perspectiva mais pragmática), a política de acesso livre à Internet nos *campi*, a predominância de ações a distância pode ser considerada uma perspectiva positiva para a incorporação futura da cultura digital. Há certa compreensão de que a assimilação dessa cultura acontecerá de forma processual, como apontou a respondente da IES 5 sobre as dificuldades, quando iniciou no setor (há mais de 10 anos), na aquisição de certos conhecimentos tecnológicos, e como hoje os processos estão mais facilmente assimilados. Tal relato chama atenção para os percursos de incorporação da cultura digital, que também envolve o domínio tecnológico, ou seja, a instrumentalização pode ser um primeiro passo para o desenvolvimento de uma perspectiva culturalista. Em contrapartida, faz-se necessário que tal intenção seja parte da proposta institucional.

Acredito, portanto, que as TIC, componentes imprescindíveis desta cultura digital, possam vir a ser incorporadas não mais como recursos instrumentalizadores,

mas como uma interface paradigmática presente nas formações das ações promovidas pelas Universidades Públicas Federais, desenvolvendo processos formativos críticos e não reduzidos aos usos de mídias e tecnologias.

3.3.3 Análise do mapeamento das entrevistas do piloto - 2014

Essa última parte da ida a campo teve como objetivo verificar, junto às dez IES que haviam participado da pesquisa-piloto, quais foram as possíveis mudanças ocorridas em relação às ações de formação docente. Além disso, como já haviam passado quatro anos, foi necessário atualizar os dados colhidos em 2014.

As dez IES que haviam participado da pesquisa-piloto estão situadas nas seguintes regiões do País: Sudeste (3), Nordeste (3), Centro-oeste (2) e Sul (1). Já nesta amostra, as três participantes são duas do Nordeste e uma do Sudeste.

Como já foi relatado no tópico anterior, houve várias tentativas de contato junto a sete IES, infelizmente, sem êxito para efetivação da pesquisa, tendo obtido apenas o seguinte retorno:

- Uma da região Centro-Oeste – a pessoa responsável aposentou e não foi possível saber se havia outra pessoa no lugar, nem se o setor ainda existia. Depois de três envios de *e-mails*, sem retorno, desisti.
- Outra da região Centro-Oeste – logo no início, disse que iria participar, chegando a pedir as respostas que havia dado na época do piloto. Apesar de tê-las enviado, aguardei três dias, cobrei mais duas vezes, porém sem sucesso.
- Uma da região Sudeste – a pessoa que assumiu o setor já era responsável pela Pós-Graduação da Universidade. Tentei quatro contatos, sem sucesso.
- Duas da região Nordeste – na época do piloto, as IES ainda estavam implantando o setor. Depois de três *e-mails*, cheguei a descobrir as pessoas responsáveis, conversei com elas por telefone, ficaram de participar, mas, infelizmente, não me retornaram.
- Uma da região Sudeste – estava afastada para o Pós-Doutorado, e a pessoa que a estava substituindo não se sentiu apta para participar da pesquisa.
- Uma da região Sul – não obtive nenhum retorno dos quatro *e-mails* que foram enviados.

Um dado importante a ser retratado é que os quadros apresentados dizem respeito aos dois momentos vividos em cada instituição e que a realidade de cada uma é singular, apesar de alguns aspectos semelhantes. Outro ponto é que todas as IES respondentes já desenvolviam ações de formação antes mesmo de 2014, portanto fazem parte de um grupo de IES que, independentemente da promulgação da Lei 12 772 de 2012, ofertavam ações de formação e acolhimento para o docente ingressante.

As três IES receberam um *e-mail* com as seguintes perguntas:

- 1) De 2014 até este momento, ocorreram mudanças nas ações desenvolvidas, planejadas para a formação dos docentes do Ensino Superior de sua instituição? Se sim, quais?
- 2) As ações foram expandidas ou encerradas? Por quê?
- 3) Em caso de mudanças, que tipo de ação formativa para a docência no ensino superior vem sendo realizada pela instituição e com qual objetivo?

A cada IES respondente há um quadro com as respectivas falas, transcritas na íntegra e que serão designadas por letras.

a) IES – A (em 17/04/2018):

Quadro 6 – Atualização dos dados da IES A

(continua)

| O que foi dito em 2014 | O que foi dito em 2018 |
|---|--|
| 1. Há ações de formação docente na sua IES? | |
| <i>m, há o curso de Atualização em Docência Universitária (50h/ a), direcionado aos docentes em estágio probatório.</i> | <i>Após quatro anos, avançamos na questão da formação pedagógica para os nossos professores, quais sejam: - A oferta de cursos/ eventos foi ampliada, quantitativa e qualitativamente. Aumentamos o número de atividades por semestre e, também, diversificamos as temáticas tratadas, buscando sintonizá-las ao proposto nos objetivos do Plano de Desenvolvimento Institucional da IES. Do mesmo modo, o número de professores atendidos aumentou, contribuindo para a consolidação de uma cultura de formação na instituição; - Investimos na política de recepção e inserção pedagógica de novos docentes, proporcionando-lhes formações específicas</i> |

| | |
|--|--|
| | <p>para o exercício da docência;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Buscamos a inovação dos cursos/ eventos ofertados, por meio do intercâmbio com experiências exitosas de outras IES, mediante visitas técnicas e participação de convidados externos com expertise em novas estratégias didático-pedagógicas; - Mantivemos o mecanismo de investigar junto às unidades acadêmicas e cursos as prioridades de formação para os docentes, fortalecendo a gestão participativa; - Contribuímos com a pesquisa na área de formação de professores, ao publicar trabalhos e livros contando as experiências do Proford no âmbito da formação pedagógica dos professores universitários; - Estamos trabalhando na elaboração de editais para seleção de formadores para atuar nos cursos/ eventos do Proford, no sentido de democratizar e garantir iguais oportunidades de participação, valorizando os especialistas da casa. |
| O que foi dito em 2014 | O que foi dito em 2018 |
| 2. Existe alguma Pró-reitoria e/ ou Instituto responsável por promover ações formativas para os professores atuantes na graduação na IFES? Qual? Desde quando? | |
| <p><i>Prograd e Progep. A partir de 2014, o Proford foi institucionalizado, mas já existiam ações isoladas Ambas as pró-reitorias coordenam</i></p> | <p><i>As ações formativas para a docência no ensino superior são realizadas pelo Proford, buscando o aprimoramento da formação pedagógica, tendo em vista que a maioria dos docentes foram desprestigiados dessa formação quando da formação inicial.</i></p> |
| 3. Quando perguntados sobre as ações que continuaram sendo mantidas, desde 2014, foi dito que: | |
| <p><i>Tivemos ações que se mantiveram desde 2014, com, pelo menos, duas ofertas ao ano, a exemplo do curso Docência Universitária: do Planejamento à Avaliação (Dupa), 50h de atividades semipresenciais devido à boa aceitação junto aos docentes. Trata-se de uma formação que estabelece link direto com a prática docente. Ou seja, durante a formação, os cursistas (des)constroem perspectivas teórico-metodológicas acerca da docência, considerando o contexto em que atua, para, ao final do curso, configurar no ambiente online uma das disciplinas que leciona, em mobilização dos saberes/ fazeres que se apropriou ao longo do processo formativo.</i></p> <p><i>Do mesmo modo, tem ocorrido com o curso Gestão Pedagógica dos Cursos de Graduação, 20h. Devido à constante troca de coordenadores de curso de graduação, é uma formação muito requisitada pelos docentes que atuam em atividade de gestão. Doutro modo, há cursos que foram encerrados, porque atendeu a uma necessidade específica, pontual, de um momento, mas, está aberto à retomada, havendo demanda, como é o caso da formação de novos diretores de unidade acadêmica.</i></p> | |

Fonte: Elaborado pela autora.

Esta IES acredita que avançou, ao longo dos últimos quatro anos, em diversos aspectos, dos quais destaco três, que são convergentes com as falas encontradas na etapa anterior, por duas das seis IES: 1) conscientização dos docentes; 2) tecnologia/ inovação; 3) consolidação de uma cultura de formação na instituição. A conscientização é percebida à medida que há o aumento do número de docentes participando das ações, sendo que grande parte dessas ofertas são cursos envolvendo tecnologia. A soma desses dois aspectos pode ser indicativo de uma cultura formativa.

Esses aspectos foram também encontrados na literatura e apontados no mapeamento realizado por Correia e Góes (2013). Sabemos que a conscientização ocorre de forma gradativa e processual, por força das circunstâncias que nos levam a compreender que estamos vivenciando (consumindo e produzindo) a cultura digital e que, no caso dos professores, há necessidade de incorporar conhecimentos dos múltiplos usos de mídias e tecnologias. Isso implica processos de conscientização no sentido freireano, ou seja, de aprofundar conhecimentos para e com práticas que envolvem reflexões sobre o que está imbricado em cada tecnologia, em cada fornecedor, em relação às políticas implicadas, ou seja, prós e contras de tudo e de todos nesse contexto.

Para compreender o contexto sociotécnico da cultura digital, a formação se faz necessária e imprescindível. Nesta IES houve ampliação das atividades ofertadas, além de parcerias com outras IES. Isso pode ter chamado mais atenção dos docentes para as ações, despertando maior interesse, evidenciado pelo aumento do número de docentes participantes.

Outro ponto positivo é a realização de pesquisa e publicação de ações formativas para/no Ensino Superior. Para Almeida (2012), essa prática de realizar pesquisa sobre as ações de formação é algo ainda incipiente e precisa ser incorporado dentro dos programas formativos. Sem dúvida, voltar o olhar para suas próprias práticas é retroalimentar a formação e possibilitar a disseminação das mesmas. Ainda que essa ação ocorra de forma pontual – comparando com a etapa anterior desta pesquisa, apenas uma das seis IES realiza tal prática –, não deixa de ser um alento para uma área que só tem 36% de publicações voltadas para o docente superior, conforme dados que encontrei no levantamento bibliográfico realizado em 2015.

b) IES – B (em 20/03/2018):

Quadro 7 – Atualização dos dados da IES B

| |
|--|
| 1. Desde 2014, ocorreram mudanças nas ações desenvolvidas, planejadas para a formação dos docentes do Ensino Superior de sua instituição? Se sim, quais? Tendo em vista que no primeiro contato existia o interesse em desenvolver tais ações. |
| <i>Desde o ano passado, o programa passa por uma grande mudança. As ações que existiam em 2009/ 2012 foram replicadas até 2015. Contudo, elas atendiam aos interesses e necessidades dos professores ingressantes naquele período. Nesse ano, para engajamento na prática docente e maior envolvimento com os veteranos, iniciamos o laboratório de práticas docentes e o fórum permanente de inovação curricular. A única casa antiga que permanece é a de Artes. Outras surgiram, casa de gestão e de interdisciplinaridade. As aulas de didática também continuam com enorme demanda dos docentes e ganham uma versão a mais para os que se encontram lotados em cidades mais distantes, na modalidade EAD. Os programas mentores de docência, casa aberta e seminários pedagógicos também continuam.</i> |
| 2) As ações foram expandidas ou encerradas? Por quê? |
| <i>As ações que foram encerradas atendiam a interesses de grupos específicos e cujas necessidades foram supridas. Os demais são reeditados com as novas demandas. Neste ano, a coordenação irá a cada unidade, na tentativa de alinhar as ações propostas, para além do exposto inicialmente e citado antes, às necessidades das unidades e em atendimento às especificações de áreas e de grupos.</i> |

Fonte: Elaborado pela autora.

O Quadro 7 apresenta a Instituição B. Logo no início, explicando que o “programa passa por grande mudança”, a respondente afirma que alguns projetos, que eram denominados como “casa”¹⁰³, continuam a existir, e muitos dos quais “ganharam uma versão a mais para os docentes que se encontram lotados em cidades mais distantes, na modalidade EAD”. Reforça, portanto, a realidade encontrada na etapa anterior desta pesquisa, quando a metade das Universidades pesquisadas acredita que os AVAs facilitam a adesão e atende às expectativas. Silva (2009) alerta há tempos sobre a importância e o uso dos espaços *online* como alternativa para encurtar distâncias e trazer vários benefícios, entre os quais,

¹⁰³ Casa – Comunidade de Cooperação e Aprendizagem Significativa.

autonomia em relação ao controle e uso do tempo, liberdade de escolha diante do material que é disponibilizado, facultando ao aluno decidir o que estudar.

Por fim, apresento o Quadro 8, com a fala da IES C.

c) IES – C (23/03/2018):

Quadro 8 – Atualização dos dados da IES C

Há dois aspectos diferenciados. As ações de formação continuada desenvolvidas por grupos de docentes dos campi têm buscado, em grande parte, dar suporte a necessidades específicas de docentes que atuam nos mesmos cursos ou com temáticas próximas, ou então, deixaram de ser ofertadas, principalmente, pela dificuldade de conciliar horários dos docentes do campus, ou ainda, de responder a necessidades práticas e imediatas de docência devido à demanda de trabalhos dos professores relacionadas a ensino, pesquisa e extensão.

No Campus São Paulo, a partir de 2017, começaram a acontecer com mais frequência e participação dos docentes em ações de formação continuada oferecidas pelo CEDESS. As observações colocadas foram discutidas nas últimas reuniões do GT Políticas de Formação Docente que iniciou seus trabalhos em 2018, fazendo uma análise da situação de formação continuada nos campi.

A partir de 2015, a Coordenadoria de Desenvolvimento Docente da ProGrad (CDD ProGrad) buscou articular docentes dos diferentes campi da IES, a fim de que pudessem apoiar as necessidades formativas dos colegas de outros campi. A demanda era respondida, de acordo com contato da direção da Câmara de Graduação do campus, ou de coordenadores de cursos, que traziam as especificidades de formação continuada de seus grupos de docentes. Essa estratégia mostrou-se eficaz, porque respondeu às buscas de grupos específicos e ainda contou com o apoio de docentes da instituição. Porém, a dificuldade ainda acontece na valorização profissional desse docente que se prontifica a apoiar o processo formativo dos colegas. Essa discussão está pendente e precisa avançar.

Outra ação da CDD foi integrar docentes dos vários campi, da área de exatas para buscar soluções referentes ao processo de aprendizagem dos alunos de Cálculo. Hoje, foi criada a UC Cálculo Básico, que tem nomes específicos em cada campus, que trabalha a base de formação do aluno para potencializar suas aprendizagens e Cálculo. Essa proposta já adquiriu caminhos particulares em cada campus, mas, as primeiras discussões aconteceram no coletiva, buscando caminhos formativos.

Em 2016, a CDD reuniu-se com ex-coordenadores de cursos para desenvolver o Manual da Coordenação, de modo a apoiar o docente e equipe que atua na coordenação de curso a compreender demandas, localizar informações importantes, bem como, articular-se com grupos de apoio na Universidade.

Apoiou também a Secretaria de Educação à Distância da IES na definição de caminhos para a articulação de docentes e técnicos da instituição para o desenvolvimento de ações de ensino nos diversos campi.

No momento, o grande enfoque da CDD é desenvolver com o GT Políticas de Formação Docente uma discussão institucional sobre formação continuada do docente de ensino superior desta IES.

Fonte: Elaborado pela autora.

Destaco que esta IES, além de publicar as ações de formação, criou um grupo de trabalho para estudar as ações já realizadas e também apontar novos caminhos. Neste mesmo sentido, na primeira etapa desta pesquisa, duas das seis IES estão com professores diversos estudando por meio de Grupos de Trabalho, sinalizando o quanto tais ações de estudo constituem-se como formativas e importantes para as docências. Como na IES A, esta Instituição está realizando as práticas formativas entre os pares e pelos próprios pares. Essa prática é defendida por diversos autores entre os quais Masetto (2015), Zabalza (2004), Bruno (2019). Há de se considerar que ainda predomina o axioma “santo de casa não faz milagres”, uma vez que a respondente desta Universidade afirma que “a dificuldade ainda acontece na valorização profissional desse docente que se prontifica a apoiar o processo formativo dos colegas. Essa discussão está pendente e precisa avançar”.

A IES A apontou a continuidade de ações sobre a “gestão pedagógica” e esta Universidade ilustra como exemplo a existência de um manual criado para ajudar os docentes que assumem cargos administrativos, como a coordenação de cursos.

Considerando as três falas das IES e o percurso que cada uma seguiu, ao longo desses quatro anos, apresento uma síntese destacando pontos de convergência entre elas: aumento da participação dos docentes, cursos sobre gestão pedagógica, investigação e diagnóstico de demandas, encerramento de demandas específicas.

1) Aumento da participação dos docentes:

Todas as IES afirmaram que, com o passar do tempo, têm percebido maior adesão dos docentes, seja pela diversidade das ofertas dos cursos, seja pelas ações específicas criadas via demandas de diagnóstico. Todas pontuaram que, a cada semestre/ano, aumenta o número de professores que participam das ações de formação. Esse aspecto corrobora o que foi preconizado por Masetto e Gaeta (2015), quando alertaram sobre a necessidade de o docente buscar aprimorar-se, capacitar-se e romper com o paradigma de que, para ensinar, basta dominar um conteúdo. Essa concepção é ratificada pelas autoras D’Ávila, Madeira e Guerra (2018), ao citarem que o protagonismo docente vem intensificando-se.

2) Cursos sobre gestão pedagógica:

Os autores Masetto e Gaeta (2015) discutem a importância de o docente adquirir competências para a gestão pedagógica. Duas dessas IES responderam que mantiveram os cursos sobre gestão pedagógica, tendo em vista que sempre há o interesse de alguns docentes para a carreira administrativa.

3) Investigar/ diagnosticar demandas:

Diagnosticar demandas foi um ponto presente nas três falas das IES: duas já mantinham essa ação e continuam realizando; uma que não realizava começou a realizar. Essa verificação de demanda/interesse por temas/conteúdos, partindo do docente, pode ser não só um elemento de garantia para a sua participação, como também uma forma de suprir as carências dos grupos. Apenas uma IES citou que falta maior reconhecimento de parte do docente para com o colega quando é ele quem realiza a ação de formação.

Ao mesmo tempo em que Almeida (2012) refere-se à importância de valorização dos docentes que atuam como multiplicadores de práticas formativas dentro da própria IES, alerta que ainda há certos ranços a serem rompidos no que diz respeito à aceitação do outro/colega como um formador. A respondente da IES "A" disse que, em sua instituição, já tem conseguido consolidar uma cultura de formação entre os pares e para os pares. Ela acredita que as ações de intercâmbio entre IES que têm sido realizadas ajuda nessa consolidação.

4) Encerramento de demandas específicas:

Todas as IES responderam que alguns cursos e/ou ações que existiam e foram criadas para atender a certos grupos específicos não são mais ofertadas, sendo que não há impedimento para ofertar novamente caso a demanda reapareça.

Por fim, vale ressaltar dois pontos relevantes implantados por duas dessas IES: a criação do GT, da IES C, que surgiu no ano de 2018, e pretende reformular ainda mais o programa de formação docente; o aumento e a ampliação de publicações incentivadas pelo setor acerca da formação docente, na IES A.

5) Concepção docente nas ações formativas

No decorrer desta pesquisa, foi possível perceber, por meio das falas dos sujeitos respondentes das Universidades, que nos modelos formativos há uma aproximação com a concepção interpretativa, com referência à epistemologia da prática. Tal prerrogativa corrobora um dos três modelos formativos trabalhados por Jacobucci (2006), que é o “prático-reflexivo”, que é visível nas falas dos sujeitos: 1) IES A: nas ações formativas há um “link direto com a **prática** docente”; 2) IES B: afirma que, para “maior engajamento na **prática** docente e maior envolvimento com os veteranos, iniciamos o laboratório de **práticas** docentes e o fórum de inovação curricular”; 3) IES C: estabelece que “as ações de formação têm buscado, em grande parte, dar suporte às necessidades **práticas** e imediatas da docência”.

As três falas repetem a palavra prática, o que indica uma valorização do conhecimento tácito, ou seja, esse modelo formativo faz menção ao processo de autoformação, que está pautado na prática cotidiana da sala de aula, uma vez que “está embasado no conceito de que o professor gera conhecimentos a partir da reflexão sobre sua prática, durante o ato educativo” (JACOBUCCI, 2006, p. 32). Nesse modelo, diferente de um modelo emancipatório-político, o professor constrói o conhecimento prático através da reflexão durante a prática profissional e nem sempre os relaciona com as questões macroinstitucionais, ou seja, com aqueles pautados na concepção sócio-histórica.

Por outro lado, a tendência da valorização dos saberes docentes vai ao encontro do que apregoa Tardif (2014) e na mesma linha das competências ditas por Perrenoud (1998).

Jacobucci (2006) espera que as ações formativas dos docentes universitários evoluam para emancipação. É preciso

munir o professor, durante os processos de formação continuada, com as teorias da educação. Não no sentido positivista de que a teoria educacional é o caminho para solucionar os problemas da prática docente, e, sim, na ótica de que as teorias da educação possibilitam o contato do professor com outras visões de mundo, permitindo uma reelaboração social e politicamente consciente da prática profissional (JACOBUCCI, 2006 , p.36).

Vale ressaltar que, ao constatar a predominância de um modelo formativo, não estou generalizando e/ou afirmando que não exista outro. A profissão docente

pressupõe a existência da crítica, e o sujeito, quando chega a um encontro de formação, já possui a vivência e/ou experiência de ter participado de alguma outra ação formativa. Sem dúvida, isso fará com que ele reflita sobre suas ações, compare-as e submeta-as ao seu crivo para, só depois, definir se valerá ou não a pena, aplicá-las na sua prática pedagógica.

O que se espera, portanto, é que, independentemente dos modelos existentes nas formações, os docentes sejam capazes de discernir e apropriar-se do que lhe convém de forma crítica e consciente.

3.3.5 Síntese das convergências e idiossincrasias

Após apresentação e análise das falas dos entrevistados, segue a síntese das convergências e divergências:

a) Das Convergências:

- A maioria da gestão/coordenação do setor de formação docente é feita pelos TAE; desde o primeiro contato com as IES no questionário que mapeou as ações (2016) até o momento da entrevista – parte 1 (2017/2018)
- As TIC estão presentes nas ações de formação. Todas as instituições oferecem ações na plataforma *Moodle* e algumas também oferecem ações presenciais.
- A capacitação inicial sobre acesso à plataforma *Moodle* é feita por outro setor, como o CEAD ou NEAD. Dessa forma, o setor de capacitação não acompanha essa participação nem o resultado de como é a adesão.
- Em nenhuma das IES existe uma política institucional clara sobre as ações de formação docente.
- Nenhuma IES realiza avaliação de impacto.
- Todas as IES que participaram do piloto em 2014 modificaram os programas de formação para melhor, não só em termos quantitativos (aumento de cursos, oficinas e ações), mas também em termos qualitativos.
- Há predominância nas ações formativas da concepção “prático-reflexiva” em detrimento de uma concepção clássica e/ou emancipatório-política.

- Os grupos de trabalho voltados aos estudos das ações formativas emergem em dois momentos da pesquisa: no primeiro, com duas das seis IES, e no segundo, com uma das três investigadas.

b) Das Idiossincrasias

- Apenas uma IES (2) pretende fazer uma pesquisa interna para avaliar se as ações realizadas estão de fato impactando em mudanças nas práticas pedagógicas dos docentes.
- Apenas em uma IES (5) as ofertas das ações são para alunos da pós e professores.
- Só uma IES (6) encerrou o setor que cuidava da formação docente.

Os pontos de convergência e divergência destacados são algumas sínteses representativas que traduzem parte da produção realizada nos três momentos, do questionário às entrevistas. Encerro, sem caráter conclusivo, mas, propiciando um recorte significativo deste trabalho, que está longe de abarcar todas as análises.

Por fim, para sintetizar todos os dados encontrados em todas as etapas desta pesquisa, apresento o Quadro 9 com o número de IES distribuído em cada uma das cinco regiões do País e com colunas que indicam cada momento vivenciado nesta pesquisa, bem como o número de resposta obtido pelas IES participantes em cada um desses momentos.

Quadro 9 – IES por região participante da pesquisa – 2014-2018

| REGIÃO | N. de IES por região | N. IES – piloto 2014 | N. IES – questionário 2016 | N. IES – Entrevista Parte 1 – 2017/ 2018 | N. IES – Entrevista Parte 2 – 2018 |
|---------------|-----------------------------|-----------------------------|-----------------------------------|---|---|
| Centro-oeste | 6 | 2 | 3 | | |
| Norte | 9 | | 3 | | |
| Sul | 10 | 1 | 10 | 1 | |
| Nordeste | 18 | 4 | 7 | | 2 |
| Sudeste | 20 | 3 | 12 | 5 | 1 |
| TOTAIS | 63 | 10 | 35 | 6 | 3 |

Fonte: Elaborado pela autora.

4 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

O percurso que desenvolvi até o momento leva-me a sugerir alguns apontamentos amparados nas leituras e nos dados apresentados com a pesquisa de campo. Busquei apresentar o que os dados têm revelado – e se eles caminham numa perspectiva contraditória em relação à literatura estudada ou se apresentam alguma fragilidade em relação aos autores selecionados.

Coerente com a inspiração metodológica escolhida, não apresento conclusões, mas uma construção de resultados, posto que, não sendo encarceráveis, as compreensões nunca serão definitivas, como ressalta Garnica (1997).

Começo trazendo uma contradição e, concomitantemente, uma indagação. O que dizer quando é apresentada uma Lei 12 772 que orienta as instituições públicas de ensino superior à realização de ações para acolhimento do docente, em período probatório, enquanto os dados nos revelam que ainda há, no Brasil, instituições que ignoraram tal prerrogativa legal? Mesmo que o número dessas instituições seja menor que 10%, elas existem e não cumprem o que é recomendado por Lei. Por outro lado, uma fragilidade do questionário foi não ter perguntado os motivos pelos quais, até o momento, tais ações não foram realizadas. Será pelo fato de que no Brasil, quando uma Lei não determina, mas orienta, o efeito não é o desejado? Poderão surgir diversas tentativas de entendimento visando compreender por que em nosso País algumas Leis são estruturadas com essas lacunas.

No ensino superior, vivemos a transição da cultura do professor sabe-tudo, doutrinário, cujas práticas pedagógicas eram centradas na reprodução linear dos conteúdos, para o docente permeado pela cultura digital. Esse fato tem colocado em cheque a formação do professor universitário. Há de se pensar se parte dessas lacunas na questão pedagógica não tenha sido reforçada por conta da prioridade dada à pesquisa em detrimento da docência nos cursos de formação *stricto sensu*.

Deve-se ter claro que instituir ações de formação docente num espaço como as Universidades Públicas já é romper com uma situação histórica de que as pessoas que lá estão já são doutores de uma ciência e que a prática pedagógica é só consequência deste *status quo*. Depois, quando instituídas, ainda será preciso manter um campo de lutas entre forças contraditórias, privilegiando uma educação

emancipadora e a qualidade social como contornos desses programas institucionalizados.

Assim instituídas essas práticas ainda não são motivos de avaliações sistemáticas. Um dado que foi possível verificar em dois momentos desta pesquisa diz respeito à questão do acompanhamento após a realização das ações de formação pelas Universidades. No mapeamento inicial, em 2016, foi constatado que 71% não realizavam quaisquer ações de acompanhamento do docente que participou das ações de formação continuada durante o período probatório, e nesse primeiro questionário, não foi indagada a razão da não realização. No segundo momento da pesquisa, com a entrevista, quando foi questionado sobre ações de acompanhamento, foi constatado que metade das IES já realizavam ações de avaliação, no entanto só de reação, ou seja, feita logo após o encerramento do curso. Uma hipótese para a não realização de outros tipos de avaliação pode ser desinteresse em verificar a efetividade dessas ações junto aos docentes, ou ainda falta de recursos físicos ou de pessoas disponíveis para acompanhar e pesquisar.

Outro ponto relevante foi verificar que mais de 70% das IES realizam ações de formação envolvendo as TIC – que são feitas presencialmente e a distância. Isso sinaliza que o caminho em prol da apropriação do conhecimento já se faz muito presente. Resta saber se, antes de fazer uso das plataformas, os professores foram formados para tal. Esse dado confirma a posição de alguns autores citados ao longo deste trabalho segundo os quais o caminho para uma docência atual deve ser permeado pelo uso e pela incorporação das TIC. Assim, o letramento digital passa a ser atributo imprescindível à promoção de práticas pedagógicas atrativas para os alunos imbricados e imersos na cultura digital.

Percebo que, ao tratar o tema formação docente universitária, não há um consenso entre os autores pesquisados sobre o que é necessário para tal formação. Enquanto alguns trabalham com o termo habilidade e, dessa forma, listam uma série delas, como a apropriação das TIC, que são necessárias ao docente, outros apontam o termo saberes para justificar quais são os necessários. O que há em comum é que todos os estudos tentam focar no entendimento dessa

profissionalização. Além disso, há ainda carência na formação dos docentes no ensino superior para incorporação – letramento digital¹⁰⁴ – das TIC em suas aulas.

Em relação ao resgate na historicidade das Universidades brasileiras, ficou evidenciado que existe uma mudança em relação à sua função. Enquanto instituição social, ela se pauta em suas próprias necessidades e, atualmente, vêm configurando-se como uma entidade muito mais administrativa do que pedagógica e, como tal, não questionável.

Para tensionar ainda mais esse campo da formação docente universitária, resgato Vasconcellos e Sordi (2016, p 412), quando citam os principais desafios a serem enfrentados pelos programas de formação:

[...] a luta constante na resistência às políticas reguladoras que caminham na contramão de uma educação que vise uma qualidade social; a concretização de políticas institucionais que garantam a consolidação e continuidade de tais programas, independente dos atores que os defendem e os estruturam atualmente, e a valorização de uma formação pedagógica universitária baseada em princípios éticos e políticos de emancipação humana. Uma estratégia a ser priorizada, com vistas ao enfrentamento dos desafios postos, e que queremos enfatizar, é a construção de redes de articulação entre os programas existentes, visando, além de trocas de experiências, uma aprendizagem colaborativa e uma formação compartilhada, que prime pelo fortalecimento dos grupos e constituição de políticas institucionais.

Vale, também, resgatar a fala de Dourado (2012, p. 8), que complementa como alerta para se pensar nesses programas de formação:

A existência de um programa por si só não é suficiente para responder com qualidade à superação das fragilidades oriundas da formação pedagógica dos docentes que, muitas vezes, se tornam professores a partir das referências dos professores que tiveram e no pragmatismo de seu próprio cotidiano.

Sugiro também pensar sobre os editais: se a atividade fim de um concurso para ingresso na carreira de professor universitário é a docência, os editais não precisariam contemplar de forma mais efetiva a prática docente? Será apenas o uso

¹⁰⁴ Vale ressaltar que, logo no início deste texto, apresento uma explicação e a diferenciação no que diz respeito ao termo letramento digital.

de uma prova aula ou didática o suficiente para analisar os aspectos pedagógicos? A quem cabe intervir neste ponto?

Outro ponto diz respeito ao quantitativo de programas institucionais de formação docente. Segundo Veiga; *et al.* (2012, p. 13): [...] temos que admitir que um número muito pequeno de IES possui um Programa de Formação institucionalizado para promover o desenvolvimento profissional docente”. O dado apresentado pela autora sofreu mudanças, como é evidenciado em minha pesquisa, que computa avanço significativo, num espaço de seis anos: contabilizei 70% das Universidades Públicas Federais do Brasil, ou seja, das 37 IES pesquisadas, 31 delas (86%) já desenvolvem ações de formação continuada junto aos seus docentes.

A prática de pesquisar as próprias ações vem ocorrendo de forma lenta. Entre os dois momentos desta investigação, três Universidades investiram nesse tipo de produção.

Se há avanços no aspecto quantitativo, reforço um alerta proferido por Nóvoa (1999), que, há quase 20 anos, ao falar sobre os programas formativos, afirmou que eles precisam acontecer articulados com os demais aspectos do desenvolvimento profissional, caso contrário, acabarão sendo mais uma sobrecarga imposta aos docentes, que já estão sobrecarregados de demandas. É necessário valorizar “a sistematização dos saberes próprios, a capacidade para transformar a experiência em conhecimento e a formalização de um saber profissional de referência” (NÓVOA, 1999, p. 20).

Temos que pensar no futuro dos professores sim, mas não podemos desconsiderar o presente e muito menos negar a indignação com o estado atual. Será que não é chegado o momento de rever o Artigo 66 da Lei 9394/96, que situa a formação docente como preparo para o exercício do magistério superior em nível de Pós-Graduação? Onde entra a formação pedagógico-didática para esses docentes?

Voltando à questão norteadora desta pesquisa – Como as Instituições de Ensino Superior (IES), especificamente as Universidades Públicas Federais Brasileiras, estão desenvolvendo ações institucionais voltadas para a formação dos docentes, e de que forma a cultura digital está integrada a estes processos formativos? – preciso recorrer ao questionário e às entrevistas:

- a) Os tipos de ações de formação são diversos: em algumas IES, não há política clara sobre formação, tampouco política institucional;
- b) A maioria das IES pesquisadas admite que há necessidade constante por ações de formação;
- c) No primeiro mapeamento (2016), o tipo de ação predominante era palestra, e no segundo, com as entrevistas, foi possível perceber que o foco mudou para cursos com carga horária maior que as palestras;
- d) Ainda sobre esse mapeamento, na visão dos gestores, 70% dos docentes estão com práticas defasadas em sala de aula;
- e) Todas as IES que realizam diagnóstico para identificar demandas conseguem obter maior adesão de participação dos docentes;
- f) As demandas de práticas para sala de aula têm sido destaque nas formações;
- g) A cultura digital é gradual nas ações de formação por meio dos tipos de ações que têm sido ofertadas;
- h) Em todas as etapas desta pesquisa, as formações ocorrem majoritariamente de forma *online* e todas as Universidades possuem AVAs que promovem as ações formativas.
- i) Os tipos de ações têm sido afetados pela crise institucional que muitas IFES têm sofrido recentemente com a política de recessão econômica, impactando diretamente todos os setores, inclusive na formação docente, quando a Universidade ainda oferece.
- j) No primeiro momento da pesquisa (2016), a maioria que respondeu ao questionário (12 em 20 IES) possuía um setor específico para cuidar da formação seja em forma de núcleo, coordenação e/ou diretoria; já no segundo momento (2018), das seis entrevistadas, apenas em uma IES o setor deixou de existir, e as demandas sobre formação docente foram incorporadas pela Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas.
- k) As publicações voltadas para a docência no ensino superior correspondem a 36%, enquanto as da educação básica, 64%, segundo o mapeamento que realizei em 2015.

Acredito que as vivências relatadas nesta tese sinalizam a possibilidade de uma práxis formativa institucional rumo à cultura digital e pedagógica dos docentes

universitários. Diante deste contexto, insere-se uma indagação: estamos caminhando, como apregoa a pesquisadora Almeida (2012), para uma concepção ecológica sobre a formação docente, que poderá culminar em uma nova cultura profissional?

Aponto como limitação o fato de não ter aprofundado nos modelos/tipos das ações formativas para tentar identificar se eles estão numa perspectiva: 1) clássica; 2) prático-reflexiva; e 3) emancipatório-política, conforme apregoa Jacobucci (2006).

Por fim, o que foi possível perceber é que não há evidências de que os cursos formativos estão numa perspectiva culturalista, mas instrumentalista, de forma que são feitos para o uso sem a percepção crítica. Ainda assim, será necessário incorporar nas ações formativas elementos que favoreçam a compreensão de que, no mundo atual, é necessária a cultura das mídias digitais, sem cujo domínio estaremos fadados ao obscurantismo.

Acredito que este estudo poderá contribuir para todos e todas que estejam pesquisando com o tema formação docente. Nenhuma pesquisa mapeou 70% das ações institucionais formativas que estão sendo realizadas pelas Universidades Públicas Federais para a docência. Todos os trabalhos que encontrei na revisão da literatura restringiam-se a situações específicas e/ou pontuais.

Espero que estas ações sejam fonte de inspiração para gestores e, principalmente, professores com forças para buscar sempre sua formação, e que sejam capazes de prover e reelaborar sua prática profissional e sua capacidade de inovar, renovar e viver a docência com toda sua energia vital.

Da mesma maneira que iniciei esta tese, com um memorial acadêmico/profissional, não poderia encerrar sem trazer um pouco de mim e do que espero para o futuro.

Ao longo destes quatro anos, pude não só adquirir maior e melhor embasamento sobre os temas discutidos na tese, como também obtive aprimoramento pessoal e profissional. Poder estudar e pesquisar sobre a docência universitária contribuiu muito para repensar minha própria prática cotidiana. Quiçá, todo profissional tivesse a oportunidade de refletir sobre sua atuação à luz de outras experiências. Com essa oportunidade, sem dúvida, estou reconstituindo-me a cada dia.

Acredito que ninguém vivencia uma tese desvinculada da sua vida. Ela é escrita em um dado momento histórico e que traz nas entrelinhas toda a carga emotiva que este momento representa. O pesquisador/autor, por mais que busque manter-se no foco da escrita, não está isento de que a carga vivida esteja presente em suas reflexões. É o pesquisador/autor no mundo e no agora! Como não se deixar afetar pelos acontecimentos da vida?

Entre 2015 e 2018, quero ressaltar alguns fatos que considero importantes e que me marcaram profundamente. O primeiro deles refere-se as vivências propiciadas pelos eventos acadêmico-científicos, os quais também considero momentos formativos. Foi muito gratificante conhecer Portugal e sua capital, onde tive oportunidade de apresentar um trabalho no Afirse (com o tema: As pedagogias na sociedade contemporânea – Desafios às escolas e aos educadores.), que é um evento de peso internacional com representantes de várias nações. Participei ainda de diversos eventos no Brasil, entre os quais Esud (Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância), Simpoed (Simpósio de Formação e Profissão Docente), Anped (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), Endipe (Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino), ABCiber (Associação Brasileira de Pesquisadores em Cibercultura) que contribuíram não só para informar os participantes sobre as novidades nos variados campos de pesquisa, mas principalmente para formar e trocar conhecimentos e práticas profissionais, pessoais e culturais. Espero que a vivência nesses espaços seja compreendida também como um processo formativo. Produzir artigos durante o processo de pesquisa doutoral para submeter ao crivo dos conselhos editoriais desses eventos é também um exercício autoral que, por mais laborioso que seja, torna-se prazeroso no momento das apreciação feitas pelos pares. No decorrer desse percurso de envio de artigos, de participação em eventos acadêmico-científicos, tive sempre a felicidade de ter todos os meus trabalhos aprovados. Acredito que o apoio presente da minha orientadora, constante parceira e incentivadora, foi vital para todas essas aprovações. Acredito por essas evidências que o meu tema é, além de relevante, necessário e apreciado.

O segundo fato relevante diz respeito ao contexto social e político ressaltado em dois momentos: 1) o *impeachment* da então Presidenta Dilma Rousseff,

realizado em 2016; 2) em 2018, a eleição presidencial que elegeu um candidato considerado, por muitos críticos, representante da extrema direita.

O terceiro fato consiste na minha vivência como docente e atuante na rede privada de ensino superior. O clima de instabilidade gerado pela conjuntura política e econômica destes últimos anos foi sentida e percebida nas reduções de carga horária e nas frequentes demissões. Diante de um cenário desanimador, é na esfera micro de sala de aula que é possível descobrir razões pelas quais a prática pedagógica se faz, se refaz e se revigora. Na relação com os alunos, com os pares ou comigo mesma, vejo a docência como uma das poucas profissões ainda capaz de contribuir para a mudança e transformação do outro. Conhecer práticas, ações e propostas que esta pesquisa me proporcionou só reforçou ainda mais a crença que tenho na profissão docente.

O último fato e, sem dúvida, o mais importante, é a vivência da perda do meu pai, ocorrida em 2017, para o mundo espiritual. Apesar de termos o desencarne como uma das únicas certezas da vida, quando chega, ele nos surpreende. Sendo por acidente, acho que nos choca mais ainda. Sua presença é muito forte porque, nos últimos dez anos de sua vida, morou comigo. Tivemos muitas tardes juntos, só nois dois, algumas delas com conversas, outras, com silêncios e lembranças... Dos ensinamentos que ele deixou fica o desapego das coisas materiais, a destreza em inovar e criar coisas úteis e, principalmente, a coragem e a ousadia de dizer que, “enquanto tivesse cabeça para pensar e pernas para andar, jamais ficaria parado esperando a morte chegar”. Aos 79 anos ele partiu e deixou um legado de memórias afetivas que irão compor meu repertório para toda vida.

Espero que, em um futuro breve, possa fazer parte de uma destas Universidades Públicas Federais para não só compor o quadro efetivo de docente, mas principalmente para contribuir com as ações formativas. Se já existirem, que eu possa fortalecê-las, e se não, que eu possa ajudar na sua construção.

Todos estes fatos marcaram minha trajetória e impactaram diretamente no meu bem/mal-estar e na minha escrita que hoje apresento como “finalizada”.

Agradeço todas as dificuldades que enfrentei; não fosse por elas, eu não teria saído do lugar. As facilidades nos impedem de caminhar... (Chico Xavier)

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de; BIAJONE, Jefferson Saberes docentes e formação inicial de professores: implicações e desafios para as propostas de formação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.33, n.2, p. 281-295, maio/ago,2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v33n2/a07v33n2.pdf>. Data de acesso: 20/11/2018
- ALMEIDA, Maria Isabel de. **Formação do professor do ensino superior**: desafios e políticas institucionais. São Paulo: Cortez, 2012.
- _____. PIMENTA, Selma Garrido. Pedagogia universitária: Valorizando o ensino e a docência na Universidade. **Rev. Port. de Educação**, Braga, v. 27, n. 2, p. 7-31, jun. 2014. Disponível em: http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0871-91872014000200002&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 10 abr. 2017.
- ALMEIDA, Jane. Arte e tecnologia digital. In: SAVAZONI, Rodrigo; COHN, Sérgio (Orgs.). **Cultura Digital.br**. Rio de Janeiro: Beco do Azougue Editorial Ltda., 2009. Disponível em: <http://www.cultura.gov.br/site/wp-content/uploads/2009/09/cultura-digital-br.pdf>. Acesso em: 08 jul. 2017.
- ÁLVARO MÉNDEZ, J. M. **Avaliar para conhecer examinar para excluir**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- AMADEU, Sergio. Economia da cultura digital. In: SAVAZONI, Rodrigo; COHN, Sérgio (Orgs.). **Cultura Digital.br**. Rio de Janeiro: Beco do Azougue Editorial Ltda., 2009. Disponível em: <http://www.cultura.gov.br/site/wp-content/uploads/2009/09/cultura-digital-br.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2017.
- AMARAL, Adriana; MONTARDO, Sandra Portella. Mapeamento Temático da História da Cibercultura no Brasil. **Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação**. XXXV CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO – Fortaleza, CE – 3 a 7/9/2012. Disponível em: <http://www.intercom.org.br/sis/2012/resumos/R7-2241-1.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2017.
- AMORIM, Cassiano Caon. **O uso do território brasileiro e as instituições de ensino superior**. 2010. Tese (Doutorado em Geografia Humana) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. doi:10.11606/T.8.2010.tde-26102010-105728. Acesso em: 10/11/2018.
- AMORIM, Verussi Melo de; CASTANHO, Maria Eugênia. Por uma educação estética na formação universitária de docentes. **Educ. Soc.** [online], v. 29, n. 105, p. 1167-1184, 2008. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302008000400011>. Acesso em: 06 nov. 2015.

APPLE, Michael. **Ideologia e currículo**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

AQUINO, Mirian de Albuquerque. Metamorfoses da cultura: do impresso ao digital, criando novos formatos e papéis em ambientes de informação. **Ci. Inf.**, Brasília, v. 33, n. 2, p. 7-14, maio/ago. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/%0D/ci/v33n2/a01v33n2.pdf>

ARDOINO, J.. Nota a propósito das relações entre a abordagem multirreferencial e a análise institucional (história ou histórias). In: BARBOSA, J.G. (Coord.). **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Carlos: Editora da UFSCar, 1998. p. 42-49.

BAPTISTA, Marlon. **Filosofia**. A modernidade e a questão sobre o sentido de cultura. Disponível em: <http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/filosofia/0046.html>. Acesso em: 09 nov. 2016.

BARATTO, Silvana Simão; CRESPO, Luís Fernando. Cultura Digital ou Cibercultura: Definições e elementos constituintes da cultura digital, a relação com aspectos históricos e educacionais. **Rev. Científica Eletrônica**, UNISEB, Ribeirão Preto, v.1, n. 2, p. 16-25, ago./dez. 2013.

BARBOZA NETO, Patricio; COSTA, Maria da Conceição. Saberes docentes: entre concepções e categorizações. **Revista Tópicos Educacionais**, UFPE, Recife, v.. 23, N.. 2, 2017.

BARNETT, RONALD. Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad, **Investigación Bibliotecológica**, Vol. 22, Núm. 46, septiembre/diciembre, 2008, México, pp. 229-235

BAUMAN, Zygmunt. **Ensaio sobre o conceito de cultura**. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

BAZZO, Vera Lúcia. **Constituição da professoralidade docente na educação superior**: desafios e possibilidades. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2007.

BELLONI, M. L. Ensaio sobre a educação a distância no Brasil. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, n. 78, abr. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n78/a08v2378.pdf>. Acesso em: 05 ago. 2014.

BERNARDES, Clinger Cleir Silva. **Desenho didático de materiais digitais para educação a distância online**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Juiz de Fora, 2012. Disponível em: http://www.ufjf.br/grupar/files/2011/05/Disserta%C3%A7%C3%A3o_clinger_cleir1.pdf. Acesso em: 17 set. 2014

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. **Fenomenologia**: confrontes e avanços. São Paulo: Cortez, 2000.

BOLZAN, D. P. V.; ISAIA, S.; MACIEL, A. M. R. Movimentos construtivos da docência/aprendizagem: tessituras formativas In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO – ENDIPE, 15, **Anais...** Belo Horizonte: UFMG, 2010. p. 2-14.

BOLZAN, Doris Pires Vargas; POWACZUK, Ana Carla Hollweg. Docência universitária: a construção da professoralidade. **Revista internacional de formação de professores**, v. 2, n. 1, 2017.

BONDIA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, Apr. 2002. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782002000100003&lng=en&nrm=iso>. access on 17 Jan. 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003>.

BORTOLAZZO, Sandro Faccin. O imperativo da cultura digital: entre novas tecnologias e estudos culturais. **Rev. Cad. Comum.**, Santa Maria, v. 20, n. 1, art. 1, p. 1-24, jan./ abr. 2016. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/ccomunicacao/article/viewFile/22133/pdf>>. Acesso em: 16 ago. 2017.

BORGES, João Paulo Fonseca *et al.* Diagnóstico de competências individuais de tutores que atuam na modalidade a distância. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 40, n. 4, p. 935-951, dez. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022014000400005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 11 out. 2018.

BONILLA, M.H. S.; PRETO, N. (Org.) **Inclusão digital**: polêmica contemporânea. Salvador: EDUFBA, 2011. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/4859/1/repositorio-Inclusao%20digital-polemica-final.pdf>>. Acesso em: 04 ago. 2014.

_____. Política educativa e cultura digital: entre práticas escolares e práticas sociais. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 33, n. 2, p. 499 - 521, maio/ago. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/2175-795X.2015v33n2p499/31292>

BRASIL. **Dilma sanciona o Marco Civil da Internet**. 2014. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/noticias/seguranca-e-justica/2014/04/dilma-sanciona-o-marco-civil-da-internet>>. Acesso em: 30 set. 2018.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Evolução da Educação Superior**: graduação. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/evolucao/evolucao.htm>>. Acesso em: 10 dez. 2009.

_____. **Lei n. 9394, de 23 de dezembro de 1996.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996.

_____. **Lei n. 10861, de 14 de abril de 2004.** Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/presidente-sanciona-lei-que-cria-o-sinaes/21206>. Acesso em: 04 abr. 2017.

_____. **Lei 12 772, de 28 de dezembro de 2012.** Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal; sobre a Carreira do Magistério Superior; sobre o Plano de Carreira e Cargos de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico e sobre o Plano de Carreiras de Magistério do Ensino Básico Federal; sobre a contratação de professores substitutos, visitantes e estrangeiros; sobre a remuneração das Carreiras e Planos Especiais do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação; altera remuneração do Plano de Cargos Técnico-Administrativos em Educação e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12772.htm. Data de acesso: 05/07/2017.

_____. Decreto nº 62.937, de 2 de Julho de 1968. Dispõe sobre a instituição de grupo de trabalho para promover a reforma universitária e dá outras providências. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-62937-2-julho-1968-404810-publicacaooriginal-1-pe.html>. Data de acesso: 20/01/2019.

BROILO, Cecília Luiza. **Assessoria pedagógica na Universidade:** (com) formando o trabalho docente. Araraquara, SP: Junqueira & Martin, 2015.

BRUNO, A. R. Travessias Invisíveis: plasticidade, diferença e aprendizagem em redes rizomáticas de formação de adultos educadores nos ambientes *online*. In: **Convergências e tensões no campo de formação e do trabalho docente.** Coleção didática e prática de ensino. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

_____. BRUNO, Adriana Rocha. **Por uma didática aberta, de par em par.** E-Book organizado a partir dos simpósios e palestras proferidas no XIX ENDIPE (Salvador-BA). No prelo. 2019.

_____. FLOR, C. C.; *et al...* **Relatório de Programa e pesquisa.** Pró-reitora de Graduação. Universidade Federal de Juiz de Fora, out./ 2011 a jul./ 2014. Disponível em: <http://www.ufjf.br/ciap-es-prograd/files/2014/04/Relato%CC%81rio_final_CIAPES_versao-final.pdf>. Acesso em: 13 set. 2017.

BUCCI, Eugênio. Comunicação digital. In: SAVAZONI, Rodrigo; COHN, Sérgio (orgs). **Cultura Digital.br.** Rio de Janeiro: Beco do Azogue Editorial Ltda., 2009. Disponível em: <<http://www.cultura.gov.br/site/wp-content/uploads/2009/09/cultura-digital-br.pdf>>. Acesso em: 08 jul. 2017.

BUCKINGHAM, David. Aprendizagem e Cultura Digital. **Revista Pátio**, ano XI, n. 44, jan. 2008. Disponível em:

<https://www.researchgate.net/profile/David_Buckingham3/publication/265564109_Aprendizagem_e_Cultura_Digital/links/551145ed0cf20352196dc145.pdf>. Acesso em: 06 set. 2012.

CAMPOS, V. T. B. Formar ou preparar para a docência no ensino superior? Eis a Questão. **35ª. Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd)**, GT 08: Formação de Professores, Porto de Galinhas, 2012.

CARVALHO JUNIOR, José Murilo. Por uma cultura digital participativa. In: SAVAZONI, Rodrigo; COHN, Sérgio (Orgs.). **Cultura Digital.br**. Rio de Janeiro: Beco do Azougue Editorial Ltda., 2009. Disponível em: <<http://www.cultura.gov.br/site/wp-content/uploads/2009/09/cultura-digital-br.pdf>>. Acesso em: 06 set. 2012.

CASTANHEIRA, Ana Maria; CERONI, Mary Rosane. Reflexões sobre o processo de avaliar docente contribuindo com sua formação. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 12, n. 4, p. 719-737, dez. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/aval/v12n4/a09v12n4.pdf>>. Acesso em: 27 set. 2018.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em redes**. Trad. Roneide Venancio Majer. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

_____. Creatividad, innovación y cultura digital: Un mapa de sus interacciones.

Revista Tellos, n. 77, out./ dez., 2009. Disponível em:

<<https://telos.fundaciontelefonica.com/telos/articulocuaderno.asp?idarticulo=2&rev=77.htm>>. Acesso em: 20 jul. 2018.

CERLETTI, Laura. Enfoque etnográfico y formación docente: aportes para el trabajo de enseñanza. **Pro-Posições** [online], v. 24, n. 2, p. 81-93, 2013. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0103-73072013000200007>>. Acesso em: 06 nov. 2015.

CHAUÍ, Marilena. A Universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**. n. 24, set./ dez. 2003. Disponível em:

<www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a02.pdf>. Acesso em: 17 jan. 2016.

_____. **Escritos sobre a Universidade**. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

CLARO, Marcelo. O que é moodle? Disponível em:

<https://www.moodlelivre.com.br/tutoriais-e-dicas/974-o-que-e-moodle>. 29 setembro, 2008. Data de acesso: 05/02/2018

CLOT, Yves. **Trabalho e poder de agir**. Trad. Guilherme João de Freitas Teixeira e Marlene Machado Zica Vianna. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010.

COELHO, Franklin. Infraestrutura para cultura digital. In: SAVAZONI, Rodrigo; COHN, Sérgio (Orgs.). **Cultura Digital.br**. Rio de Janeiro: Beco do Azougue Editorial Ltda., 2009. Disponível em: <<http://www.cultura.gov.br/site/wp-content/uploads/2009/09/cultura-digital-br.pdf>>. Acesso em: 06 jul. 2017.

COELHO, Maria de Lourdes. **Processos de constituição da docência universitária: o reuni na UFMG**. 268 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.

COSTA, Joseli Bastos da *et al.*. Universidade: espaço institucional para o desenvolvimento político. **Temas psicol.**, Ribeirão Preto, v. 2, n. 1, p. 17-35, abr. 1994. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X1994000100003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 18 set. 2018.

CONSTANTINO, L. Faculdades privadas criam três cursos por dia. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 18 out. 2003. Caderno Cotidiano, p. 1. Disponível em: <<http://acervo.folha.uol.com.br/fsp/2003/10/18/15>>. Acesso em: 4 ago. 2016.

CORREA, Guilherme TorreS; RIBEIRO, Victoria Maria Brant. A formação pedagógica no ensino superior e o papel da pós-graduação *stricto sensu*. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 39, n. 2, p. 319-334, abr./jun. 2013.

CORREIA, Larissa Costa; GÓES, Natália Moraes Docência universitária: desafios e possibilidades. In: **II JORNADA DE DIDÁTICA e I SEMINÁRIO DE PESQUISA DO CEMAD**. Docência na educação superior: caminhos para uma práxis transformadora, 10 a 12 de setembro de 2013.

COSTA, D. A. F. **Fracasso escolar: diferença ou deficiência?** Porto Alegre: Kuarup, 1994.

COUTO, Edvaldo Souza; et al. Da cultura de massa às interfaces na era digital. **R. Faced**, Salvador, n.14, p.105-118, jul./dez. 2008.

CUNHA, L. A. **500 anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

_____. **A Universidade crítica: o Ensino Superior na república populista**. 3. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2007a.

_____. **A Universidade Temporã: O Ensino Superior, da Colônia à Era de Vargas**. 3. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2007b.

CUNHA, M. I. Ensino como mediação da formação do professor universitário. In: MOROSINI, M. C. (Org.). **Professor do ensino superior: identidade, docência e formação**. Brasília: Plano Editora, 2000.

_____. **Estratégias institucionais para o desenvolvimento profissional e as assessorias pedagógicas universitárias**: memórias, experiências, desafios e possibilidades. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2014.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Quadragésimo ano do parecer CFE no 977/65. **Revista Brasileira de Educação**, n. 30, set./ dez. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n30/a02n30.pdf>>. Acesso em: 24 mai. 2016.

D' ÁVILA, Cristina; MADEIRA, Ana Verena; GUERRA, Denise. Diário on-line e pesquisa-formação com docentes universitários. In: D' ÁVILA, Cristina; MADEIRA, Ana Verena (Orgs.). **Ateliê didático**: uma abordagem criativa na formação continuada de docentes universitários. Salvador: EDUFBA, 2018.

DICHTCHEKENINAN, Nichan. **Curso de Introdução à Fenomenologia**: Parte 1 Disponível em:<https://www.youtube.com/watch?v=u_A0-xxbogE&t=612s>. Acesso em: 18 out. 2018.

DOURADO, Luiz Fernando. Prefácio. In: VEIGA, Ilma Passos. **Universidade e Desenvolvimento profissional docente**: propostas em debate. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2012.

DOWBOR, Ladislau. Economia da cultura digital. In: SAVAZONI, Rodrigo; COHN, Sérgio (Orgs.). **Cultura Digital.br**. Rio de Janeiro: Beco do Azougue Editorial Ltda., 2009. Disponível em: <<http://www.cultura.gov.br/site/wp-content/uploads/2009/09/cultura-digital-br.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2017.

E-MEC. **Instituições de Educação Superior e Cursos Cadastrados**. Disponível em: <<http://emec.mec.gov.br/>>. Acesso em: 10 nov. 2016.

EKMAN, Pedro. O dia D da Internet. Coletivo Intervozes. **Carta Capital**, São Paulo, 28/10/2013. Disponível em:< <https://www.cartacapital.com.br/blogs/intervozes/o-dia-d-da-internet-3543.html>>. Acesso em: 9 out. 2018.

ENGUITA, Mariano Fernandes. A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. **Teoria e Educação**, Porto Alegre: Pannonica, n. 4, p. 41-61, 1991.

ESTADÃO. Até o fim de 2017, Brasil terá um smartphone por habitantes, diz FGV. 19/04/2017. Disponível em: <https://link.estadao.com.br/noticias/gadget,ate-o-fim-de-2017-brasil-tera-um-smartphone-por-habitante-diz-pesquisa-da-fgv,70001744407>.

_____. Servidor público ganha 67% a mais que o privado no Brasil, diz Banco Mundial. 21/11/2017. Disponível em: <https://economia.estadao.com.br/noticias/geral,servidor-publico-ganha-67-a-mais-que-o-privado-no-brasil-diz-banco-mundial,70002091605>. Data de acesso: 10/11/2018

_____. Mídia internacional repercute vitória de Jair Bolsonaro. 28/10/2018. Disponível em: <https://politica.estadao.com.br/noticias/eleicoes,media-internacional-repercute-vitoria-de-jair-bolsonaro,70002570652>. Data de acesso: 24/01/2019

ESTEVEES, Bernardo. Comunicação digital. In: SAVAZONI, Rodrigo; COHN, Sérgio (Orgs.). **Cultura Digital.br**. Rio de Janeiro: Beco do Azougue Editorial Ltda., 2009. Disponível em: <<http://www.cultura.gov.br/site/wp-content/uploads/2009/09/cultura-digital-br.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2017.

FAVERO, Maria de Lourdes Albuquerque. A Universidade no Brasil: das origens a reforma universitária de 1968. **Revista Educar**, Curitiba, n. 28, p. 17-36, 2006.

FERREIRA, Márcia Ondina Vieira. Discutir educação é discutir trabalho docente: o trabalho docente segundo dirigentes da Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA). **Rev. Bras. Educ.** [online], v. 14, n. 41, p. 281-295, 2009. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782009000200007>>. Acesso em: 24 out. 2015.

FNDC. **Fundo Nacional pela Democratização da Comunicação**. Disponível em: <<http://fndc.org.br/forum/quem-somos/>>. Acesso em: 09 out. 2018.

FÓRUM NACIONAL DOS MESTRADOS PROFISSIONAIS. **Cresce a Procura pelo Mestrado Profissional**. Disponível em: <<http://www.foprof.org.br/clipping/cresce-a-procura-pelo-mestrado-profissional/index.html>>. Acesso em: 21 out. 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 2ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S. (Coords.) **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GARNICA, Antonio Vicente Marafioti. Notas sobre pesquisa qualitativa e fenomenologia. **Interface**, Botucatu, v. 1, n. 1, p. 109-122, ago. 1997. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32831997000200008&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 11 abr. 2018.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GOMES, William B. A Entrevista Fenomenológica e o Estudo da Experiência Consciente. **Psicol.**, USP, São Paulo, v. 8, n. 2, p. 305-336, 1997. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65641997000200015&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 28 ago. 2018.

GONÇALVES, Maria Ilse Rodrigues. **Educação na cibercultura**. Curitiba, PR: CRV, 2011.

GONZALEZ Y ORTIZ, Francisco Xavier; BARNETT, Ronald. Los límites de la competencia: El conocimiento, la educación superior y la sociedad. **Investig. bibl**,

México, v. 22, n. 46, p. 229-235, dez. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-358X2008000300011&lng=es&nrm=iso>. Acesso em: 19 set. 2018.

GROSSI, Márcia Gorett Ribeiro; COSTA, José Wilson; MOREIRA, Mércia Maria Moreira. O papel do tutor virtual na educação a distância. **Educação**, Santa Maria, v. 38, n. 3, p. 659-674, set. /dez. 2013. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/6656>>. Acesso em: 03 fev. 2018.

GUIA DO TUTOR DA UAB: orientações didáticas-pedagógicas. Brasília, jun. 2008. Disponível em: <http://adm.ead.unb.br/file.php/1/manual_tutor.pdf>. Acesso em: 28 abr. 2017.

GUZMAN-VALENZUELA, Carolina; BARNETT, Ronald. O desenvolvimento da autocompreensão em posturas pedagógicas: explicitando o implícito entre os novos docentes. **Educ. Pesqui.** [online], v. 39, n. 4, p. 891-906, jul. 2013. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022013005000013>>. Acesso em: 06 nov. 2015.

HERCULANO-HOUZEL, Suzana. Memória digital. In: SAVAZONI, Rodrigo; COHN, Sérgio (Orgs.). **Cultura Digital.br**. Rio de Janeiro: Beco do Azougue Editorial Ltda., 2009. Disponível em: <<http://www.cultura.gov.br/site/wp-content/uploads/2009/09/cultura-digital-br.pdf>>. Acesso em: 11 ago. 2017.

HOFFMANN, J. **Avaliação mediadora**: uma prática em construção da pré-escola à Universidade. 23. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2004.

HUSSERL, Edmund. **Conferências de Paris**. Trad. Artur Morão e Antônio Fidalgo. Lusosofia. (s/d) Disponível em: <www.lusosofia.net>. Acesso em: 24/01/2019.

_____. **Idéias para uma fenomenologia pura e para um filosofia fenomenológica**: introdução geral à fenomenologia pura. Aparecida, SP: Idéias & Letras, 2006. (Coleção Subjetividade Contemporânea). Disponível em: <<http://www.ruipaz.pro.br/phenomenologia/husserl.pdf>>. Data de acesso: 24/01/2019

INEP. **Censo da educação superior 2013**: resumo técnico. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2015. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2013/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2013.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2016.

JACOBUCCI, D. F. C. **A formação continuada de professores em centros e museus de ciências no Brasil**. 302 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

KOHAN, Walter Omar. Infância de um ensinar e aprender (J. Rancière). In: _____. **Infância**: entre educação e filosofia. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

LEDA, Denise Bessa. Trabalho docente no ensino superior sob o contexto ds relações sociais capitalistas. In: SILVA JUNIOR, João dos Reis; OLIVEIRA, João Ferreira de; MANCEBO, Deise (Orgs.). **Reforma universitária: dimensões e perspectivas**. Campinas, SP: Editora Alinea, 2006.

LEITE, C., RAMOS, K. Políticas do Ensino Superior em Portugal na fase pós-Bolonha: implicações no desenvolvimento do currículo e das exigências ao exercício docente. **Revista Lusófona de Educação**, n. 28, fev. 2014. Disponível em: <<http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/4923>>. Acesso em: 27 set. 2015.

LEITE, C.; RAMOS, K. Formação para a docência universitária: Uma reflexão sobre o desafio de humanizar a cultura científica. **Revista Portuguesa de Educação**, n. 25, p. 7-27, 2012. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37425191002>>. Acesso em: 10 jan. 2017.

_____. Questões da formação pedagógica-didática na sua relação com a profissionalidade docente universitária: alguns pontos para o debate. In: LEITE, Carlinda. (Org.). **Sentidos da pedagogia no ensino superior**. Porto: Livpsic, 2010.

LEMOS, André. Cibercultua como território recombinante. In TRIVINHO, E.; CAZELOTO, E. (Eds.). **A cibercultua e seu espelho: campo de conhecimento emergente e nova vivência humana na era da imersão interativa**. São Paulo: ABCiber, Instituto Itaú Cultural. 2009a. p. 38-46. Disponível em: <<http://abciber.org.br/publicacoes/livro1/textos/cibercultua-como-territorio-recombinante1/>>. Acesso em: 02 out. 2018.

_____. Infraestrutura para cultura digital. In: SAVAZONI, Rodrigo; COHN, Sérgio (Orgs.). **Cultura Digital.br**. Rio de Janeiro: Beco do Azogue Editorial Ltda., 2009b. Disponível em: <<http://www.cultura.gov.br/site/wp-content/uploads/2009/09/cultura-digital-br.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2017.

_____. Cultura da Mobilidade. **Revista FAMECOS**, Porto Alegre, nº 40, dezembro de 2009.

LEMOS, Ronaldo. Creative Commons. In: SAVAZONI, Rodrigo; COHN, Sérgio (Orgs.). **Cultura Digital.br**. Rio de Janeiro: Beco do Azogue Editorial Ltda., 2009a. Disponível em: <<http://www.cultura.gov.br/site/wp-content/uploads/2009/09/cultura-digital-br.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2017.

LÉVY, Pierre. **Cibercultua**. (Trad. Carlos Irineu da Costa). São Paulo: Editora 34, 2009.

LIMA, E. F. de. Análise De Necessidades Formativas De Docentes Ingressantes Numa Universidade Pública. **36ª. Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED)**, GT:8 Formação de Professores, Goiânia, 2013.

LIMA, Luiz Augusto Normanha. O Método da Pesquisa Qualitativa do Fenômeno Situado. Uma criação do educador brasileiro Joel Martins, seguida pela Professora Maria Aparecida Vigianni Bicudo. As análises: Idiográfica e Nomotética. **Atas CIAIQ 2016: Investigação Qualitativa em Educação**. Volume 1. Disponível em: <file:///C:/Users/Home/Downloads/640-Texto%20Artigo-2531-2-10-20160721.pdf>. Data de acesso: 05/02/2017.

LOURENCO, Cléria Donizete da Silva; LIMA, Manolita Correia; NARCISO, Eliza Rezende Pinto. Formação pedagógica no ensino superior: o que diz a legislação e a literatura em Educação e Administração?. **Avaliação (Campinas)**, Sorocaba, v. 21, n. 3, p. 691-718, Nov. 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772016000300691&lng=en&nrm=iso. Acesso: 10/12/ 2018.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação em educação**: questões epistemológicas e práticas. São Paulo: Cortez, 2018.

LUCENA, Simone. Culturas digitais e tecnologias móveis na educação. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 59, p. 277-290, jan./mar. 2016

MACEDO, Roberto Sidnei. Atos De Currículos: uma incessante atividade etnometódica e fonte de análise de práticas curriculares. **Currículo sem Fronteiras**, v. 13, n. 3, p. 427-435, set./dez., 2013. Disponível em: 08/05/2018

MACHADO, M.; SOARES, V.; BRITES, R.; FERREIRA, J.; FARHANGMEHR, M.; GOUVEIA, O. Uma Análise da Satisfação e da Motivação dos Docentes no Ensino Superior Português. **Revista Lusófona de Educação**, n. 17, ago. 2011. Disponível em: <http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/2371>. Acesso em: 27 set. 2015.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 6.ed. São Paulo: Atlas, 2005.

MALAGUTI, Álvaro; NUNES, Antônio Carlos F. As jamantas da cultura. In: SAVAZONI, Rodrigo; COHN, Sérgio (Orgs.). **Cultura Digital.br**. Rio de Janeiro: Beco do Azogue Editorial Ltda., 2009. Disponível em: <http://www.cultura.gov.br/site/wp-content/uploads/2009/09/cultura-digital-br.pdf>. Acesso em: 06 jul. 2017.

MANEVY, Alfredo. Política da Cultura digital. In: SAVAZONI, Rodrigo; COHN, Sérgio (Orgs.). **Cultura Digital.br**. Rio de Janeiro: Beco do Azogue Editorial Ltda., 2009. Disponível em: <http://www.cultura.gov.br/site/wp-content/uploads/2009/09/cultura-digital-br.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2017.

MAPA DA EXCLUSÃO DIGITAL. Coord. Marcelo Cortes Neri. Rio de Janeiro: FGV/IBRE, CPS, 2003.

MAPA DA INCLUSÃO DIGITAL. Coord. Marcelo Cortes Neri. Rio de Janeiro: FGV/IBRE, CPS, 2012.

MARTINS, João Batista. Contribuições epistemológicas da abordagem multirreferencial para a compreensão dos fenômenos educacionais. **Revista Brasileira de Educação**, n. 26, mai./ ago. 2004.

MARTINS, J. B; BICUDO, M. A. V.. **A Pesquisa Qualitativa em Psicologia**. Fundamentos e Recursos Básicos. São Paulo: EDUC e Moraes, 1989.

MASETTO, Marcos T. **Competências pedagógicas do professor universitário**. 3. ed. São Paulo: Summus, 2015.

_____. **Desafios para a docência universitária na contemporaneidade**: professor e aluno em inter-ação adulta. São Paulo: Avercamp, 2015.

_____. GAETA, Cecilia. Os desafios para a formação de professores do ensino superior. **Rev. Triang.**, v. 8, n. 2, p. 04-13, jul./ dez. 2015.

MATTAR, João. **Metodologias ativas para a educação presencial, *blended* e à distância**. São Paulo: Artesanato educacional, 2017.

MELLO, Alex Fiúza de. **Globalização, sociedade do conhecimento e educação superior**: os sinais de Bolonha e os desafios do Brasil e da América Latina. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2011.

MELO, Rafaela; BOLL, Cintia Ines. Cultura digital e educação: desafios contemporâneos. **RENOTE**. Revista Novas Tecnologias na Educação, v. 12, p. 1-11, 2014.

MENEZES, EbenezerTakunode; SANTOS, Thais Helena dos. **Verbete MEC/USAID**. Dicionário Interativo da Educação Brasileira – Educabrazil. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<http://www.educabrazil.com.br/mec-usaid/>>. Acesso em: 24 de out. 2016.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. Tradução de Carlos Roberto Ribeiro de Moura. 4ed., São Paulo: Martins Fontes, 2011.

MICHEL, Maria Helena. **Metodologia e pesquisa científica em ciências sociais**. Atlas: São Paulo, 2005.

MILL, Daniel; RIBEIRO, Luiz Roberto de Camargo; OLIVEIRA, Marcia Rozenfeld Gomes de. **Polidocência na educação a distância**: múltiplos enfoques. São Paulo: EdUFSCar, 2010.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPG 2005-2010**. Brasília: CAPES, 2005.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

Censo da educação superior 2016: notas estatísticas. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2016/notas_sobre_o_censo_da_educacao_superior_2016.pdf. Data de acesso: 10/11/2018.

MOODLE. **Moodle Docs.** Disponível em: https://docs.moodle.org/36/en/Main_page. Data de acesso: 15/09/2017.

MONTANÉ, A., SANCHEZ, A. Os professores do ensino superior: entre a performatividade da lei e as narrativas autobiográficas. **Revista Lusófona de Educação**, n. 15, ago. 2010. Disponível em: <http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/1520>>. Acesso em: 27 set. 2015.

MORATELLI, Valmir. **Último segundo – IG.** Analfabetos digitais terão vida difícil na sociedade. Rio de Janeiro, 25/07/2010. Disponível em: <https://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/analfabetos-digitais-terao-vida-dificil-na-sociedade/n1237727504459.html>. Acesso em: 16 ago. 2018.

MORGADO, José Carlos. Identidade e profissionalidade docente: sentidos e (im)possibilidades. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.** [online]. 2011, v. 19, n. 73, p. 793-812. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40362011000500004>>. Acesso em: 24 out. 2015.

MOREIRA, José António; JANUÁRIO, Susana. Redes sociais e educação: reflexões acerca do Facebook enquanto espaço de aprendizagem. In: PORTO, Cristiane; SANTOS, Edméa (Orgs.). **Facebook e Educação:** publicar, curtir, compartilhar. Campina Grande: EDUEPB, 2014.

MOROSINI, Marília Costa (Org.). **Professor do ensino superior:** identidade, docência e formação. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000.

NOVOA, Antônio. **Entrevista** .7º SIMPOSIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO DA UNIVERSIDADE DE TIRADENTES. 30/09/2016. 9:59'. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/0B2cN1IzljWqsLUg3ekJKT2tpU2c/view>>. Acesso em: 21 out. 2016.

_____. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 11-20, jun. 1999. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97021999000100002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 22 out. 2018.

_____. (Org.). **Vidas de professores.** 2. ed. Porto, Portugal: Porto editora, 1995.

NUNES, Clarice. Walter Benjamin: os limites da razão. In: FARIA-FILHO, Luciano Mendes de (Org.). **Pensadores sociais e história da educação.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

OTRANTO, Célia Regina. A reforma da educação superior do governo Lula: da inspiração à implantação. In: SILVA JUNIOR, João dos Reis; OLIVEIRA, João Ferreira de; MANCEBO, Deise (Orgs.). **Reforma universitária: dimensões e perspectivas**. Campinas, SP: Editora Alinea, 2006.

PACHANE, Graziela Giusti. A importância da formação pedagógica para o professor universitário: a experiência da UNICAMP. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

PAIVA, Giovanni Silva. Recortes da formação docente da educação superior brasileira: aspectos pedagógicos, econômicos e cumprimento de requisitos legais. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.** [online], v. 18, n. 66, p. 157-174, 2010. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40362010000100009>>. Acesso em: 24 out. 2015.

PAIVA, C. C. Sob o signo de Hermes, o espírito mediador: mediação, interação e comunicação compartilhada. In: MATTOS, MA.; JANOTTI JUNIOR, J.; JACKS, N., (Orgs.). **Mediação & mediação**. Salvador: EDUFBA, 2012. p. 149-170.

PALACIOS, Marcos. Memória digital. In: SAVAZONI, Rodrigo; COHN, Sérgio (Orgs.). **Cultura Digital.br**. Rio de Janeiro: Beco do Azogue Editorial Ltda., 2009. Disponível em: <<http://www.cultura.gov.br/site/wp-content/uploads/2009/09/cultura-digital-br.pdf>>. Acesso em: 06 jul 2017.

PARENTE, Andre. Arte e tecnologia digital. In: SAVAZONI, Rodrigo; COHN, Sérgio (Orgs.). **Cultura Digital.br**. Rio de Janeiro: Beco do Azogue Editorial Ltda., 2009. Disponível em: <<http://www.cultura.gov.br/site/wp-content/uploads/2009/09/cultura-digital-br.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2017.

PAULA JÚNIOR, Francisco Vicente de. Profissionalidade, profissionalização, profissionalismo e formação docente. **Scientia**, ano 01, ed. 01, p. 01-191, jun./ nov. 2012. Disponível em: <http://www.faculdade.flucianofeijao.com.br/site_novo/scientia/servico/pdfs/outros_artigos/Revista_area_AFIM_01.pdf>. Acesso em: 30 set. 2016.

PERRENOUD, Ph. Formação Contínua e Obrigatoriedade de Competências na Profissão de Professor. **Ideias**, São Paulo, n. 30, p. 205-248, 1998. Disponível em: <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1998/1998_48.html>. Acesso em: 10 abr. 2017.

PESCE, Lucila. **Dialogia Digital: em busca de novos caminhos à formação docente em ambientes telemáticos**. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC/SP, 2003.

PIMENTA, Selma. Garrido; ANASTASIOU, Lea das Graças Camargo. **Docência no ensino superior**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PIMENTA, S. G; GHEDIN, E (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez. 2002.

PIMENTEL, Gabriela Sousa Rêgo; PALAZZO, Janete; OLIVEIRA, Zenaide dos Reis Borges Balsanulfo de. Os planos de carreira premiam os melhores professores?. **Ensaio**: aval. pol. públ. Educ. [online], v. 17, n. 63, p. 355-380, 2009. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40362009000200009>>. Acesso em: 24 out. 2015.

PINHEIRO, D. S. **Potencialidades dos recursos educacionais abertos para a educação formal em tempos de cibercultura**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Bahia, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/15372/1/dissertacao_daniel_pinheiro_texto_completo_CD_22072014.pdf>. Acesso em: 04 ago. 2014.

POWACZUK, Ana Carla Hollweg. Movimentos da professoralidade: a tessitura da docência universitária. 219 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, 2012.

PRADO, Claudio. Política da Cultura digital. In: SAVAZONI, Rodrigo; COHN, Sérgio (Orgs.). **Cultura Digital.br**. Rio de Janeiro: Beco do Azougue Editorial Ltda., 2009. Disponível em: <<http://www.cultura.gov.br/site/wp-content/uploads/2009/09/cultura-digital-br.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2017.

PRENSKY, M. Nativos digitais, imigrantes digitais. **NCB University Press**, v. 9, n. 5, out. 2001. Disponível em: <<http://poetadasmoreninhas.pbworks.com/w/file/60222961/Prensky%20-%20Imigrantes%20e%20nativos%20digitais.pdf>>. Acesso em: 05 jul 2014.

PRETTO, N. L.; RICCIO, N. C. R. A formação continuada de professores universitários e as tecnologias digitais. **Educar**, Curitiba, Editora UFPR, n. 37, p. 153-169, mai./ ago. 2010.

PRETTO, Nelson De Luca; SILVEIRA, Sérgio Amadeu da. (orgs.) **Além das redes de colaboração: internet, diversidade cultural e tecnologias do poder**. Salvador, Editora: EDUFBA, 2008. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.7476/9788523208899>

RAMAL, Andrea Cecilia. Ler e escrever na cultura digital. **Conect@ - Revista online de Educação a Distância**. Disponível em: https://e33d0b5b-a-62cb3a1a-sites.googlegroups.com/site/midiaseducacaonce/Home/Mod_Midia_Impressa_CB_TextosCompl_2009.pdf?attachauth=ANoY7cokYvqxWewoSrosz7Jo_fOQgR1A6uSLMfcX3udkCdcda0THJjbQSoTPBqtQr0Oyfw5P-ifPubt0ebiGTVtt8hk6iK_Ad1Hkh4747ZFDSinsKXHa_YHi5UVCpyiAI6FaZKNK__zGSd2q5yRrzJ1ifgtWzQSwMIEo1wC7uXrCqs8ic80Vv41LAuRUSWdh249dFoFOxl9beimVvVuq492qkO_2FVqD6ZtRZtoNvbkbdaGPcuXCkDYgrzjxlbXfnsp8FO-abNfhaX5M-dwyGeFvAWBW3daBsw%3D%3D&attredirects=0

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante**: cinco lições sobre a emancipação intelectual. Trad. Lilian do Valle. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

RELATÓRIO do Grupo de Trabalho da Reforma Universitária. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 50, n. 111, p. 122-150, jul./ set. 1969.

REIS, Pedro Rocha dos; GONCALVES, Teresa N. R.; MESQUITA, Luciana. A avaliação do período probatório de professores em Portugal: perspectivas de professores, mentores e gestores. **Ensaio**: aval. pol. públ. Educ. [online], v. 20, n. 76, p. 525-546, 2012. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40362012000300006>>. Acesso em: 24 out. 2015.

RIBEIRO JÚNIOR, João. **A Formação Pedagógica do Professor de Direito**. Campinas-SP: Papirus, 2001.

RIBEIRO, Elvia Nunes Ribeiro; MENDONÇA, Gilda Aquino de Araújo; MENDONÇA; Alzino Furtado de. **A importância dos ambientes virtuais de Aprendizagem na busca de novos domínios da ead**. 12/04/2007. Relatório de Pesquisa. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2007/tc/4162007104526AM.pdf>. Data de acesso: 05/04/2017

ROCHA, Á. M. C.; AGUIAR, M. da C. C. de. Aprender a ensinar, construir identidade e profissionalidade docente no contexto da Universidade: uma realidade possível. 35ª. REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPEd), GT:8 Formação de Professores, Porto de Galinhas, 2012.

ROCHA, Marlos Bessa Mendes da. Paul Ricoeur: reflexões sobre a hermenêutica, a obra e a educação. In: FARIA-FILHO, Luciano Mendes de; LOPES, Eliane Marta Teixeira (Orgs.). **Pensadores sociais e história da educação II**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

ROJAS, J. Efeitos de sentido e fenomenologia nas práticas educativas: linguagem, cognição e cultura. III SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISA E ESTUDOS QUALITATIVOS – V ENCONTRO DE FENOMENOLOGIA E ANÁLISE DO EXISTIR. **Anais...** São Bernardo do Campo: Editora SE&PQ; Co-editora UMESP, v. 1, 2006. p. 1-10.

_____. BARUKI-FONSECA, R. A fenomenologia na prática educativa: uma leitura da arte no desenho infantil como linguagem. In: RIGOTTI, P. R. (Org.). **UNIARTE**: textos escolhidos. Dourados, MS: UNIGRAN, 2009. p. 55-73.

SANTAELLA, Lúcia. **Cultura e artes do pós-humano**: da cultura das mídias à cibercultura. São Paulo: Paulus, 2003.

_____. **Desafios da ubiquidade para a educação**. Ensino Superior Unicamp. 04/04/2013. Disponível em: <<https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/artigos/desafios-da-ubiquidade-para-a-educacao>>. Acesso em: 20 ago. 2018.

_____. **Navegar no Ciberespaço**: o perfil cognitivo do leitor imersivo São Paulo: Paulus, 2004. Disponível em: <http://www.insite.pro.br/2010/dezembro/leitor_imersivo_santaella.pdf>. Acesso em: 11 abr. 2017.

SANTOS, Gilberto Lacerda dos. Ensinar e aprender no meio virtual: rompendo paradigmas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.37,n.2, p. 307-320, mai./ago. 2011.

SANTOS, Laymert Garcia dos. Cultura digital.br. In: SAVAZONI, Rodrigo; COHN, Sérgio (orgs). **Cultura Digital.br**. Rio de Janeiro: Beco do Azougue Editorial Ltda, 2009. Disponível em: <http://www.cultura.gov.br/site/wp-content/uploads/2009/09/cultura-digital-br.pdf>. Data de acesso: 11/08/2017

SAVAZONI, Rodrigo; COHN, Sérgio (orgs). **Cultura Digital.br**. Rio de Janeiro: Beco do Azougue Editorial Ltda, 2009. Disponível em: <http://www.cultura.gov.br/site/wp-content/uploads/2009/09/cultura-digital-br.pdf>

SERRES, Michel. **Polegarzinha**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

SILVA, Claudete de Freitas da. "**Ações formativas**" desenvolvidas em **Universidades federais mineiras**: estratégias de aprendizagem e (re)laboração dos saberes docentes?. 168 f. Tese (Mestrado acadêmico em Educação) –Universidade Federal de Viçosa, 2011.

SILVA JUNIOR, João dos Reis; OLIVEIRA, João Ferreira de; MANCEBO, Deise (Orgs.). **Reforma universitária**: dimensões e perspectivas. Campinas, SP: Editora Alinea, 2006.

SILVA, Marco. Infoexclusão e analfabetismo digital: desafios para a educação na sociedade da informação e na cibercultura. In: FREITAS, Maria Teresa de Assunção (Org.). **Cibercultura e formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SIMÕES, Nelson. Infraestrutura para cultura digital. In: SAVAZONI, Rodrigo; COHN, Sérgio (orgs). **Cultura Digital.br**. Rio de Janeiro: Beco do Azougue Editorial Ltda, 2009. Disponível em: <http://www.cultura.gov.br/site/wp-content/uploads/2009/09/cultura-digital-br.pdf>. Data de acesso: 06/07/2017.

SIQUEIRA, Elisabete Stradiotto; BINOTTO, Erlaine; SILVA, Fabiula Meneguete Vidas da; HOFF, Débora Nayar. Seleção de Docentes em Universidades Federais: uma análise dos regulamentos. **Ensaio**: aval. pol. públ. Educ. [online], v. 20, n. 77, p. 725-748, 2012. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40362012000400006>>. Acesso em: 24 out. 2015.

SGUISSARDI, Valdemar. Reforma universitária no Brasil – 1995-2006: precária trajetória e incerto futuro. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96, p. 1021-1056, out. 2006.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte, Minas Gerais: Autêntica, 1998.

_____. Novas práticas de leitura e escrita: Letramento na cibercultura. In: **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13935>>. Acesso em: 03 ago. 2014.

SOUZA, Jobeane Franca de. **Identidade profissional do docente de licenciatura em ciências biológicas da UFS**: desvelando os significados de ser professor. 163 f. Dissertação (Mestrado acadêmico em Educação) – Fundação Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2012.

SOUZA, A. M. C de. Avaliação institucional para a melhoria do ensino e da aprendizagem. In: FELTRAN, R. C. S (Org.). **Avaliação na educação superior**. Campinas: Papyrus, 2002.

SHULMAN, Lee S. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. Profesorado. **Revista de Currículo y Formación de Profesorado**, Granada, España, v. 9, n. 2, p. 1-30, 2005.

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

TFOUNI, L.V. **Adultos não alfabetizados**: o avesso do avesso. Campinas: Pontes, 1988.

TOMASEVICIUS FILHO, Eduardo. Marco Civil da Internet: uma lei sem conteúdo normativo. **Estud. av.**, São Paulo, v. 30, n. 86, p. 269-285, abr. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142016000100269&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 09 out. 2018.

VALLIAS, André. Arte e tecnologia digital. In: SAVAZONI, Rodrigo; COHN, Sérgio (orgs). **Cultura Digital.br**. Rio de Janeiro: Beco do Azougue Editorial Ltda, 2009. Disponível em: <http://www.cultura.gov.br/site/wp-content/uploads/2009/09/cultura-digital-br.pdf>. Data de acesso: 22/07/2017.

VASCONCELLOS, M. M. M. **Desafios da formação do docente universitário**. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 2005.

_____. SORDI, M. R. L. Formar professores universitários: tarefa (im)possível? **Interface**, Botucatu, SP, v. 20, n. 57, p. 403-414, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.org/article/ssm/content/raw/?resource_ssm_path=/media/asset/s/icse/v20n57/1807-5762-icse-1807-576220150450.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2018.

VASCONCELLOS, Vanessa Alves da Silveira De. **Pedagogia Universitária: O Programa Ciclus e as Significações Imaginárias na Formação Continuada de Professores Universitários**. 182 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, 2011.

VIEIRA, Marilandi Maria Mascarello; ARAUJO, Maria Cristina Pansera. Os estudos de Shulman sobre formação e profissionalização docente nas produções acadêmicas brasileiras. **Revista Cadernos de Educação**, n. 53, 2016.

VEIGA, Ilma Passos Alescastro; *et al.* **Universidade e desenvolvimento profissional docente**: propostas em debate. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2012.

XAVIER, Antônio C. S. **O Hipertexto na sociedade da informação**: a constituição do modo de enunciação digital. Tese (Doutorado) – Unicamp, 2002.

XAVIER, Libânia Nacif. A construção social e histórica da profissão docente uma síntese necessária. **Rev. Bras. Educ.** [online], v. 19, n. 59, p. 827-849, 2014. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782014000900002>>. Acesso em: 24 out. 2015.

ZABALZA, Miguel Angel Beraza. **O ensino universitário**: Seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed, 2004.

_____. Palestra: Competências Docentes. **Conferencia pronunciada Universidad de Santiago de Compostela**, Espanha, 9 fev. 2005.

APÊNDICE 1 – E-MAIL INICIAL ENVIADO ÀS IES CONVIDANDO PARA PARTICIPAR DA PRIMEIRA ETAPA DA PESQUISA – QUESTIONÁRIO

Caríssimo (a),

Chamo-me Judilma, sou estudante do doutorado da UFJF, em Juiz de Fora, e tenho como interesse pesquisar as ações de cunho pedagógico desenvolvidas pelas IES no Brasil sobre a formação dos docentes em período probatório.

Gostaria de saber se poderá responder um breve questionário e, caso não seja o (a) senhor (a) a pessoa indicada para responder, por favor, peço, humildemente, que me indique o setor e/ ou o *e-mail* a quem devo encaminhar este.

Desde já, fico imensamente grata pelo retorno a este.

Atenciosamente,

Judilma Aline Oliveira Silva

Doutoranda da UFJF

32-3216-6599/ 98843-6599

APÊNDICE 2 – QUESTIONÁRIO APLICADO ÀS IES PARTICIPANTES DA PESQUISA

“Ações formativas (institucionais) para a docência no Ensino Superior nas IFES brasileiras durante o período probatório”

Caro (a) colega!

Eu sou Judilma Aline Oliveira Silva, doutoranda da FAGED /PPGE/ UFJF, orientada pela Prof.^a Dr.^a Adriana Rocha Bruno e juntas pesquisamos as Docências no Ensino Superior. No período de 2011-2014, a Prof.^a Adriana Bruno implantou e coordenou a CIAPES (Coordenação de Inovação Acadêmica e Pedagógica no Ensino Superior), pela Pró-reitoria de Graduação da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF).

Esta pesquisa tem como um dos objetivos conhecer e analisar os processos formativos institucionais para a docência no Ensino Superior, junto às IFES brasileiras. Este questionário tem a intenção de mapear as ações formativas institucionais voltadas para a docência no Ensino Superior desenvolvidas pelas IFES brasileiras, junto aos docentes em período probatório.

Intencionamos também promover, futuramente, o compartilhamento entre IFES, de modo a criar uma rede de práticas e ações/percursos formativos para/ sobre a docência no Ensino Superior.

Solicitamos que nos ajude a conhecer um pouco do que sua instituição vem realizando e ou o que pretende realizar, respondendo a este questionário.

Será bem rápido.

Desde já agradecemos muito sua disponibilidade.

Judilma Aline Oliveira Silva (judilma@gmail.com)

Adriana Rocha Bruno (adriana.bruno@ufjf.edu.br)

*Obrigatório

Parte superior do formulário

1) Instituição/SIGLA: Universidade Federal *

2) Nome do respondente e e-mail:

3) Cargo/função atual?

4) Na sua instituição vocês desenvolvem alguma ação (cursos, oficinas, programas, etc.) voltada à formação continuada para a docência no Ensino Superior dos seus professores? EM CASO NEGATIVO, IR PARA QUESTÃO 12.

- Sim
- Não
- Em desenvolvimento
- Outro:

5) Qual o nome do Programa/Projeto - Site/e-mail (caso os tenha)?

6) As ações/ cursos, etc., já ocorriam antes de 2012?

- Sim
- Não
- Não sabe

6. 1) Desde quando sua IES oferece ações e ou cursos voltados a formação continuada dos docentes?

7) Marque abaixo o tipo de ações formativas que são desenvolvidas pela sua IES. Marque mais de uma opção, caso ocorra.

- Cursos com carga horária variada
- Cursos com carga horária fixa
- Oficinas
- Palestras
- Outro:

8) Existe algum curso e/ ou formação específica para o docente em período probatório?

- Sim- ir para questão 8. 1
- Não - ir para questão 9
- Outro:

8. 1) Apresente abaixo os tipos e ou ações que são específicas para o docente em período probatório.

9) Existe nas opções de oferta algum curso/ oficina cujo foco seja o uso das tecnologias para a docência no ensino superior?

- Sim
- Não
- Não sabe

9. 1) Na sua opinião o uso das tecnologias na atividade docente é

- Muito relevante
- Relevante
- Pouco relevante
- Nada relevante
- Não sabe responder

10) A oferta das ações de formação continuada ocorre em qual dos regimes?

- Blended-learning (misto com atividades presenciais e a distância via internet)
- E-learning (totalmente a distância via internet)
- Só presenciais

11) Após o término das ações de formação continuada, existe algum mecanismo de acompanhamento do docente que participou no período probatório?

- Sim
- Não - IR PARA A QUESTÃO 12

- Não sabe

11. 1) Se respondeu sim, na anterior, cite quais são as ações de acompanhamento

12) A Lei Federal 12. 772, de 28 de dezembro de 2012, sinaliza para que as IFES realizem ações específicas junto aos docentes ingressantes, em estágio probatório. Sua IES criou alguma Pró-reitoria e ou Setor responsável por promover ações formativas específicas para estes professores?

O Capítulo VI, da referida Lei, que trata do Estágio Probatório dos Servidores do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal, em seu Art. 24, prevê “V - participação no Programa de Recepção de Docentes instituído pela IFE”.

- Sim - IR PARA QUESTÃO 12. 3
- Não - IR PARA QUESTÃO 12. 1
- Não sabe - IR PARA QUESTÃO 15

12. 1) Caso a Instituição ainda não desenvolva ação específica para o docente em período probatório, existe a intenção de vir a realizar?

- Sim
- Não - IR PARA QUESTÃO 15
- Não sabe

12. 2) Para quando seria? E qual ação sugerida?

12. 3) Desde quando o setor atua?

12. 4) Quem são os responsáveis?

13) De que forma ocorre a participação do docente nas ações de formação continuada durante o período probatório?

- Obrigatória
- Facultativa

14) Em que período são oferecidas/ofertadas as atividades de formação?

- Início do semestre
- Ao longo do semestre
- Outro:

15) Na sua percepção após as ações formativas, os docentes modificam suas práticas pedagógicas?

- Sim
- Não
- Não sabe

16) Tendo como base as sugestões abaixo, enumere por ordem de prioridade (sendo 1 para o mais importante e 4 para o menos importante) os elementos que você acredita que são responsáveis e ou que podem contribuir para as mudanças significativas dos docentes nas suas práticas de sala de aula *

a) Curso de Formação Continuada

1 2 3 4

*

b) Relação com os Pares (Professores e ou Alunos)

1 2 3 4

*

c) Tempo de Experiência

1 2 3 4

*

d) Outros. Qual? _____

1 2 3 4

17) Os professores atuantes na graduação utilizam algum dos dispositivos abaixo em suas aulas? Marque os que considera que eles mais utilizam ao longo de um semestre

Se não possui estes dados, responda a partir da percepção geral ou da sua vivência.

- Power Point (ou outro aplicativo para apresentação)
- Aplicativo gráfico - Corel, Photoshop, Paint, etc.
- Excel ou planilha eletrônica
- E-mail (correio eletrônico)
- Comunicação instantânea (SMS, MSN, Skype, GMail, Whatsapp, etc.)
- Navegação na internet (busca em site de pesquisa, informação, etc.)
- Busca de material (filmes, vídeos, imagens)
- Produção de escrita coletiva (Wikis, Google docs, etc.)
- Jogos, games
- Entretenimento e música
- Sites de relacionamentos e redes sociais (Facebook, YouTube, LinkedIn, etc.)
- Ambientes virtuais de aprendizagens (Moodle, Slack, outros)
- Fórum de discussão online
- Uso de filmes, documentários
- Produção de filmes e curtas
- Produção de material com recursos digitais
- Gravações de aula-aulas invertidas
- NÃO FAZ USO DE RECURSOS TECNOLÓGICOS
- Outro:

18) Você acredita que atualmente os professores que atuam na graduação atendem as demandas de aprendizagem dos alunos?

- Sim
- Não
- Não Sabe

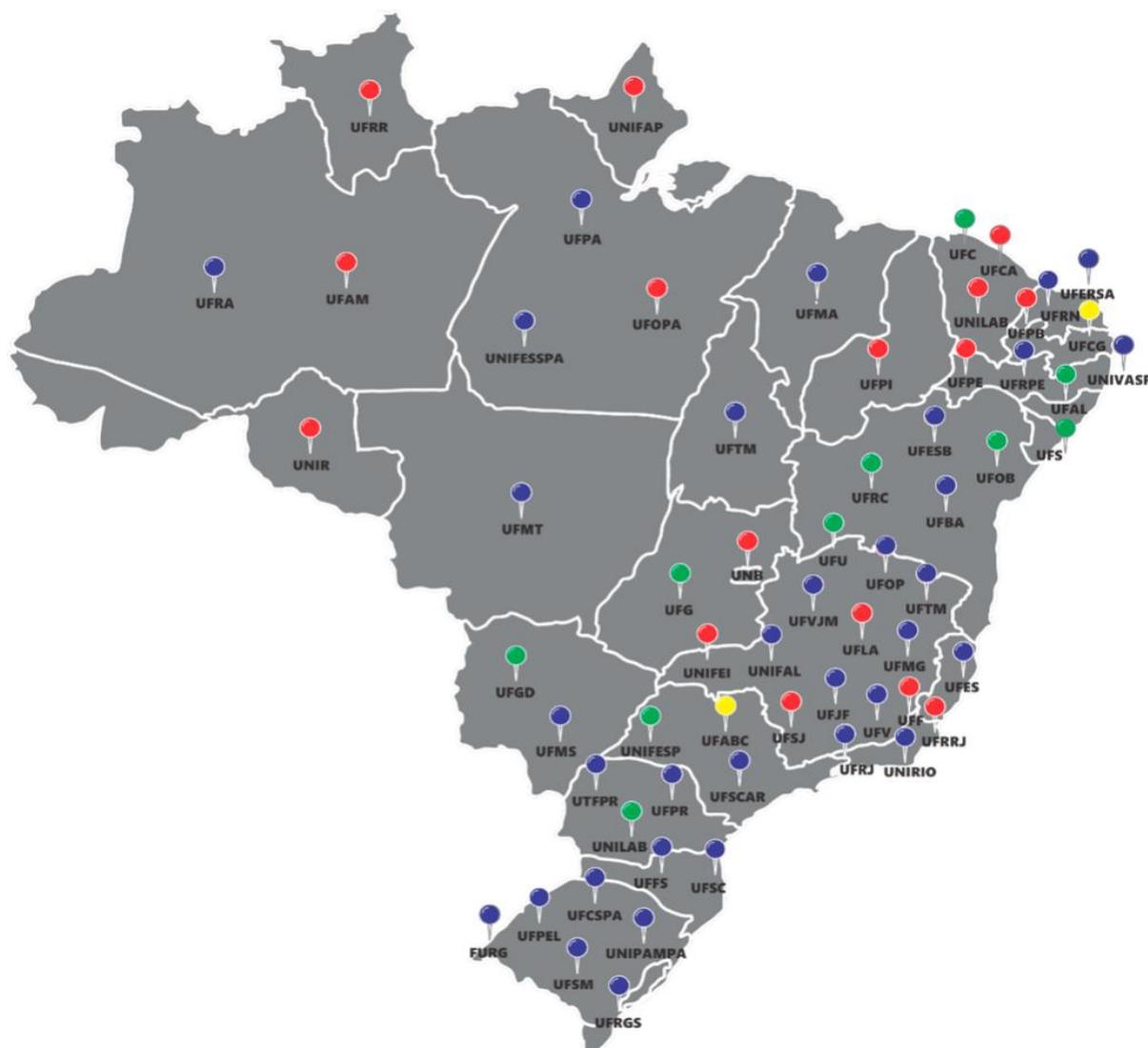
19) Na sua opinião as maiores dificuldades dos docentes para atingir a aprendizagem dos alunos estão relacionadas as:

- Práticas pedagógicas defasadas
- Falta de motivação com a carreira
- Linguagens distintas entre professores e alunos
- Outro:

Endereço para correspondência: judilma@gmail.com

MUITO GRATA POR SUA COLABORAÇÃO

APÊNDICE 3 – MAPA DAS IES PARTICIPANTES DA PESQUISA – PRIMEIRA ETAPA



LEGENDA

- Universidades da pesquisa atual
- Universidades que participaram de um piloto em 2014
- Universidades que não participaram
- Universidades que responderam pelo telefone

**APÊNDICE 4 – E-MAIL ENVIADO ÀS IES PARA PARTICIPAR DA SEGUNDA
ETAPA DA PESQUISA – ENTREVISTA**

Nova etapa da pesquisa

Judi Silva <judilma@gmail.com>

Para IES X

Caro Sr. "X", tudo bem?

Não sei se recorda de mim. Ano passado, fiz contato com sua IES e pude contar com sua participação na nossa primeira etapa da pesquisa sobre: "Ações formativas (institucionais) para a docência no Ensino Superior nas Universidades Federais Brasileiras.

O motivo deste novo contato é saber se podemos obter, novamente, a participação da UFPR para um segundo momento que consiste numa breve entrevista "online" a ser realizada no mês de setembro no dia e horário a ser combinado. Se preferi poderá nos enviar um contato de telefone para este futuro agendamento.

Desde já, fico imensamente grata pelo retorno a este e na expectativa de uma nova participação da sua IES.

Atenciosamente,

Judilma Aline O Silva

32-3216-6599

8843-6599

APÊNDICE 5 – MODELO DO ROTEIRO DA ENTREVISTA – PARTE 1

- 1 Quanto tempo está na IES e, especificamente, a frente das ações de formação docente?
- 2 As ações formativas na sua IES são uma política da instituição?
- 3 Como, de que forma e por quem são definidas as ações docentes ofertadas?
- 4 Como é a adesão dos docentes ao programa formativos? A participação é voluntária ou obrigatória? Que incentivos são dados para que haja adesão?
- 5 As ações formativas são direcionadas só para os docentes ou são abertas aos TAE, alunos graduados e/ ou da pós graduação?
 - a. Caso não seja direcionada somente aos docentes da IES, de que forma são trabalhadas as especificidades da docência no Ensino Superior?
- 6- A Faculdade de Educação da sua IES participa de alguma forma desse processo formativo? Como? Existe no programa uma equipe pedagógica? Formada por quem?
- 7- Quem faz parte da equipe responsável pelas ações? Há professores do Ensino Superior da IES envolvidos? De que modo? Saberá dizer de qual área ou curso eles pertencem? Existem especialistas sobre Formação docente no ES na sua instituição? De que modo eles interatuam junto às ações propostas?
- 8 Há algum tipo de avaliação das ações realizadas? Já receberam *Feedback* dos docentes em relação a possíveis alterações/mudanças das suas práticas em sala de aula, após o processo formativo?
- 9 No primeiro questionário, vimos que são realizadas ações online. Nestas ações de formação online foi criado um ambiente virtual de aprendizagem? Qual? Acredita que ele atende as expectativas dos docentes?
- 10 As tecnologias digitais da informação e comunicação – TICs estão presentes nas ações de formação?
 - a) Há formação voltada para incorporação das TDIC nas aulas no ES?
 - b) Quais são os recursos tecnológicos utilizados nas ações de formação?
 - c) São ofertados cursos específicos para o uso das TICS em sala de aulas?
 - d) Como é a adesão dos professores para os cursos que envolvem as TICs?

11 Na sua percepção a maior procura dos docentes é para as ações de formação presencial ou online? Por que?

- a. Acredita que a partir dessas ações de formação os docentes tem usado mais TICS em suas salas de aula?
- b. Como a IES percebe a cultural digital na IES?
- c. Existem políticas de acesso livre à Internet nas salas de aula? e no Campus?
- d. Como você percebe a inclusão digital na sua Instituição?
- e. As salas de aulas atendem às demandas para inclusão das TDIC na prática docente e discente?
- f. Os professores, em sua percepção, restringem ou abrem para uso de tais recursos, pelos alunos, em sala de aula?

12 Quais são os avanços e entraves para a realização das ações na sua IES?

a) Qual a importância destas ações de formação para a sua IES? Como percebe a forma que ela vê tais ações?

13 Quais são os projetos de continuidade e expansão destas ações na sua IES?

APÊNDICE 6 – E-MAIL ENVIADO ÀS IES PARTICIPANTES DO PILOTO PARA VERIFICAR INTERESSE EM PARTICIPAR DA ENTREVISTA – PARTE 2

Chamo-me Judilma, sou doutoranda da Profa. Adriana Rocha Bruno, do PPGE da UFJF.

Em 2013- 2014 minha orientadora realizou uma pesquisa intitulada: "Formação docente no ensino superior em tempos de cibercultura: multiplicidade, coaprendizagem e educação online" e a sua Instituição participou respondendo a um questionário sobre as ações institucionais que eram desenvolvidas para os docentes.

Neste momento, após quase 4 anos, minha pesquisa, que trata destas ações no Brasil todo, retorna a sua IES para atualizar os dados, ou seja, saber:

- 1) De 2014 até este momento ocorreram mudanças nas ações desenvolvidas, planejadas para a formação dos docentes do Ensino Superior de sua instituição? Se sim, quais? Tendo em vista que no primeiro contato existia o interesse em desenvolver tais ações.
- 2) As ações foram expandidas ou encerradas? Por que?
- 3) Em caso de mudanças, que tipo de ação formativa para a docência no ensino superior vem sendo realizada pela instituição e com qual objetivo?

Precisamos muito do seu apoio para terminar nossas investigações.

Caso você não seja mais a pessoa responsável pelo setor, por favor, encaminhe esta para quem está a frente do programa e possa nos dar informações.

Muito gratas

Judilma e Adriana

**APÊNDICE 7 – SIGLAS DAS IES PARTICIPANTES QUE RESPONDERAM O
QUESTIONÁRIO/ENTREVISTA**

| REGIÃO | Nº de IES por região | SIGLA DA IES | | |
|----------------|-------------------------|----------------------------------|--------------------------|---------|
| | | Participou do questionário | Participou da entrevista | |
| | | | Parte 1 | Parte 2 |
| NORTE | 09 | UFSSPA | | |
| | | UFPA | | |
| | | UFRA | | |
| CENTRO - OESTE | 06 | UFMS | | |
| | | UFMT | | |
| | | UFTM | | |
| NORDESTE | 18 | UFAL | | x |
| | | UFC | | x |
| | | UFBA | | |
| | | UFERSA | | |
| | | UFMA | | |
| | | UFRN | | |
| | | UFRPE | | |
| | | UNIVASF | | |
| | | UFSB | | |
| SUL | 10 | UFCSPA | | |
| | | UFFS | | |
| | | UFPR | | |
| | | UFSC | x | |
| | | UFRGS | | |
| | | UFFS | | |
| | | UFPeI | | |
| | | UNIPAMPA | | |
| | | FURG | | |
| | | UTFPR | | |
| SUDESTE | 20 | UNIFESP | | x |
| | | UFES | x | |
| | | UFJF | x | |
| | | UFMG | x | |
| | | UFOP | x | |
| | | UFTM | | |
| | | UFVJM | | |
| | | UNIFAL | | |
| | | UNIRIO | | |
| | | UFLA | | |
| | | UFSCar | x | |
| | | UFV | | |
| | | UFRJ | | |