



UNIVERSIDADE FEDERAL DE JATAÍ
UNIDADE ACADÊMICA DE ESTUDOS GEOGRÁFICOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA

WÂNIA FERRAZ BARBOSA

**O LUGAR DE FORMAÇÃO DOCENTE:
Uma análise a partir do curso de formação docente da UFJ**

JATAÍ/GO

2022



UNIVERSIDADE FEDERAL DE JATAÍ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO (TECA) PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES

E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFJ

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Jataí (UFJ) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFJ), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei 9.610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo das Teses e Dissertações disponibilizado na BDTD/UFJ é de responsabilidade exclusiva do autor. Ao encaminhar o produto final, o autor(a) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

1. Identificação do material bibliográfico

☒ Dissertação ☐ Tese

2. Nome completo do autor

WÂNIA FERRAZ BARBOSA

3. Título do trabalho

O LUGAR DE FORMAÇÃO DOCENTE:

Uma análise a partir do curso de formação docente da UFJ

4. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador)

Concorda com a liberação total do documento ☒ SIM ☐ NÃO¹

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante:

- a) consulta ao(à) autor(a) e ao(à) orientador(a);
- b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo da tese ou dissertação.

O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

Obs. Este termo deverá ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor.

Documento assinado eletronicamente por **SUZANA RIBEIRO LIMA OLIVEIRA, Professora do Magistério Superior**, em 10/05/2022, às 17:19, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento

10/05/2022 21:10

SEI/UFJ - 0023149 - Termo de Ciência e de Autorização (TECA)



no § 3º do art. 4º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.



Documento assinado eletronicamente por **WANIA FERRAZ BARBOSA, Discente**, em 10/05/2022, às 20:15, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufj.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **0023149** e o código CRC **52353135**.

Referência: Processo nº 23854.001798/2022-85

SEI nº 0023149

WÂNIA FERRAZ BARBOSA

**O LUGAR DE FORMAÇÃO DOCENTE:
Uma análise a partir do curso de formação docente da UFJ**

Dissertação apresentada à banca de defesa,
como pré-requisito à obtenção do grau de
Mestre no Programa de Pós-graduação em
Geografia da Universidade Federal de
Jataí.

Área de concentração: Organização e
gestão do espaço rural e urbano do
Cerrado brasileiro.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Suzana Ribeiro
Lima Oliveira

**JATAÍ
2022**

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do
Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFJ.

Barbosa, Wânia Ferraz

O LUGAR DE FORMAÇÃO DOCENTE: : Uma análise a partir do
curso de formação docente da UFJ / Wânia Ferraz Barbosa. - 2022.
CLIV, 154 f.

Orientadora: Profa. Dra. Suzana Ribeiro Lima Oliveira.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Jataí, Unidade
Acadêmica Especial de Estudos Geográficos, Jataí, Programa de
Pós-Graduação em Geografia, Jataí, 2022.

Bibliografia. Anexos. Apêndice.

Inclui mapas, gráfico, lista de figuras, lista de tabelas.

1. Profissionalidade Docente em Geografia Ensino superior. 2.
Conhecimentos Didático-Pedagógicos. 3. Ensino superior. I. Oliveira,
Suzana Ribeiro Lima, orient. II. Título.

CDU 911



UNIVERSIDADE FEDERAL DE JATAÍ

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

Ata nº 02 da sessão de Defesa de Dissertação de **Wânia Ferraz Barbosa**, que confere o título de Mestra em **Geografia**, na área de concentração em **Organização do Espaço nos Domínios do Cerrado Brasileiro**.

Aos **vinte e nove dias do mês de abril de 2022**, a partir das **8h30m**, por meio de **videoconferência**, realizou-se a sessão pública de Defesa de Dissertação intitulada “**FORMAÇÃO DOCENTE EM GEOGRAFIA: ANÁLISE DO CURSO DE FORMAÇÃO DOCENTE DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE JATAÍ**”. Os trabalhos foram instalados pela Orientadora, Professora Doutora **Suzana Ribeiro Lima Oliveira (UFJ)** com a participação dos demais membros da Banca Examinadora: Professor Doutor **Daniel Mallmann Vallerius (UFT)**, membro titular externo; Professora Doutora **Mugiany Oliveira Brito Portela (UFPI)**, membro titular externo. Durante a arguição os membros da banca **fizeram** sugestão de alteração do título do trabalho. A Banca Examinadora reuniu-se em sessão secreta a fim de concluir o julgamento da Dissertação, tendo sido a candidata **aprovada** pelos seus membros. Proclamados os resultados pela Professora Doutora **Suzana Ribeiro Lima Oliveira**, Presidente da Banca Examinadora, foram encerrados os trabalhos e, para constar, lavrou-se a presente ata que é assinada pelos Membros da Banca Examinadora, aos **vinte e nove dias do mês de abril de 2022**.

TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA

O LUGAR DE FORMAÇÃO DOCENTE:

Uma análise a partir do curso de formação docente da UFJ



Documento assinado eletronicamente por **SUZANA RIBEIRO LIMA OLIVEIRA, Professora do Magistério Superior**, em 02/05/2022, às 11:05, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Daniel Mallmann Vallerius, Usuário Externo**, em 06/05/2022, às 10:12, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Mugiany Oliveira Brito Portela, Usuário Externo**, em 06/05/2022, às 15:00, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufj.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **0020929** e o código CRC **DB41E02C**.

Referência: Processo nº 23854.001798/2022-85

SEI nº 0020929

Dedico este trabalho a meus filhos, Emily, Marcel e Rebeca. Apesar das ausências necessárias, vocês são a motivação em cada linha, junto com Maria Clara e Benjamim. A meus pais, Wagner (*in memoriam*) e Virgínia, que sonharam a Universidade, pública, gratuita e de qualidade, como meu lugar, desde minha mais tenra idade, e que, quando nem eu mesma acreditava, investiram seu tempo, dinheiro e esforços para que este sonho se materializasse.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por seu cuidado para comigo, por ter mantido minha família em comunhão, ainda que estejamos distantes; por ter permitido que a Prof^ª. Dr^ª. Suzana Ribeiro Lima Oliveira, com sua gentileza e competência, fosse minha orientadora; pelos colaboradores, servidores técnico-administrativos e professores da UAEGEO/UFJ e do PPGGEO/UFJ que colaboraram fornecendo informações, orientações e compartilhando seus conhecimentos; e pelos colegas colaboradores, bolsistas e servidores técnico-administrativos lotados na Pró-reitoria de Gestão de Pessoas, cujo incentivo proporcionado por cada um, a sua maneira, fez com que eu perseverasse nesse processo de aquisição do grau de Mestre em Geografia.

“[...] o que ensina, esmere-se no fazê-lo”
(ALMEIDA, 1993).

RESUMO

Esta pesquisa de mestrado, intitulada: “O lugar de formação docente: Uma análise a partir do curso de formação docente da UFJ”, tem como objetivo geral o intuito de compreender as dimensões da formação dos professores de Geografia para a docência no ensino superior a partir de sua participação no Curso de Formação Docente da UFJ, e a temática da pesquisa foi motivada pela compreensão de que aqueles que ingressam na instituição como docentes nem sempre tiveram a oportunidade de construir o conhecimento didático-pedagógico sobre os conteúdos que trabalharão em sala de aula, uma vez que, nos cursos de mestrado e doutorado, em que, de acordo com o artigo 66 da LDB 9394/96, acontece o “preparo para o exercício do magistério superior”, estiveram envolvidos em aprendizagem sobre os conhecimentos específicos de suas áreas, que contam com especificidades bem diferentes do método de ensino. Dessa forma, defende-se a necessidade de se compreender as dimensões da formação dos professores de Geografia para a docência no ensino superior a partir de sua participação no Curso de Formação Docente, que é ofertado, anualmente na UFJ, aos docentes ingressantes na instituição, como exigência para sua aprovação em estágio probatório. Apesar de ser adotada a metodologia qualitativa para a análise de documentos institucionais nos quais o Curso de Formação Docente está pautado, e das ementas do curso, este trabalho contou com a abordagem quantitativa para análises estatísticas dos dados de fontes documentais, concomitantemente à pesquisa bibliográfica de dados atuais e relevantes relacionados ao tema, análise de conteúdo das entrevistas não estruturadas realizadas *online* com professores do curso de Geografia, bem como de questionário enviado aos docentes das demais áreas do conhecimento representadas na UFJ, e das avaliações de reação que eram aplicadas aos participantes do Curso de Formação Docente nos anos de 2014 a 2020. Esse recorte temporal busca abranger o período a partir do ano de 2014, em que a equipe organizadora do Curso passou a incluir membros da então Regional Jataí da UFG, até a completa autonomia da equipe da Regional na organização deste, o que ocorreu a partir de 2016. Dentro desse recorte temporal foram também incluídos os anos de 2015 a 2020, em que participaram do Curso os 5 (cinco) últimos docentes a ingressar na Unidade Acadêmica de Estudos Geográficos da UFJ, passando a compor seu quadro atual de 13 (treze) docentes. Portanto, esta pesquisa contribui com elementos para se pensar um programa de formação docente, com destaque para a importância da profissionalidade docente em Geografia.

PALAVRAS-CHAVE: Profissionalidade Docente em Geografia, Conhecimentos Didático-Pedagógicos, Ensino superior.

ABSTRACT

This master's research, entitled: "The place for teacher training: An analysis based on the teacher training course at UFJ", has as general objective the aim of understanding the dimensions of Geography teachers training for higher education teaching, based on their participation in UFJ Teacher Training Course, and the research theme was motivated by the understanding that those who enter the institution as professors did not always have the opportunity to build didactic-pedagogical knowledge about the contents that will work in the classroom, since, in master's and doctoral courses, in which, according to article 66 of LDB 9394/96, "preparation for the exercise of higher education takes place", they were involved in learning about the specific knowledge of their areas, which have very different specificities of the teaching method. Thus, it is defended the need of understanding the dimensions of Geography teachers training for in higher education teaching, based on their participation in UFJ Teacher Training Course, which is offered annually at UFJ to incoming professors at the institution, as a requirement for its approval in a probationary internship. In addition to using qualitative methodology intended to analyze institutional documents, on which the Teacher Training Course is based, and the syllabuses of its modules, this paper used the quantitative methodology for statistical analysis of data found in document sources, concomitantly with the bibliographic research of current and relevant data, related to the theme, content analysis of nonstructured interviews carried out online with professors of the Geography course, of a questionnaire sent to professors from other areas of knowledge represented at UFJ as well, and of the reaction evaluations that were applied to the participants of the Teacher Training Course in the years from 2014 to 2020. This time frame seeks to cover the period from the year 2014, when the organizing team of the Course began to include members of the then Jataí Regional of UFG, until the complete autonomy of the Regional team in organizing it, which occurred from 2016 on. Within this time frame, the years 2015 to 2020 were also included, in which the last 5 (five) professors to join the Academic Unit of Geography Studies at UFJ participated in the Course, composing its current staff of 13 (thirteen) professors. Therefore, this research brings elements which contribute to planning a teacher training program with emphasis on the importance of teaching professionalism and teaching professionalism in Geography.

KEY WORDS: Teaching Professionality in Geography, Didactic-Pedagogical Knowledge, Higher Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Mapa da Localização da Universidade Federal de Jataí, Unidades Riachuelo e Jatobá – 2021.....	15
Figura 2: Avaliações de reação dos Cursos de Formação Docente da UFJ de 2014 a 2016....	40
Figura 3: Questionamento 1: Há pertinência do programa do curso para a formação docente da UFG?.....	43
Figura 4: Questionamento 3: O material didático/apoio fornecido foi satisfatório?.....	44
Figura 5: Questionamento 4: “O curso trouxe novos conhecimentos que pretende utilizar na sua prática docente?”	44
Figura 6: Questionamento 5: A infraestrutura foi adequada?.....	45
Figura 7: Questionamento 8: O corpo discente favoreceu para que houvesse a participação, a discussão e a troca de experiências no decorrer do curso?.....	46
Figura 8: Construção da identidade profissional docente para a promoção da aprendizagem do estudante.....	48
Figura 9: Tipo de graduação dos respondentes.....	50
Figura 10: Conclusão do curso de formação docente após ingresso.....	50
Figura 11: Motivações para participar de curso de formação continuada.....	51
Figura 12: Assuntos abordados nos Cursos de Formação Docente, conforme respondentes...	54
Figura 13: Procedimentos da análise de conteúdo.....	69
Figura 14: Mapa de Conteúdo para Planejamento do Curso de Formação Docente.....	104

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Compilação da literatura utilizada na dissertação conferir as referências.....	20
Quadro 2: Plano de Curso de Formação Docente/2014.....	57
Quadro 3: Plano de Curso de Formação Docente/2015.....	58
Quadro 4: Plano de Curso de Docência – Estágio Probatório (2016).....	59
Quadro 5: Módulo I - I Seminário de Integração Institucional dos servidores da Regional Jataí/UFJ/2017.....	60
Quadro 6: Plano de Curso de Formação Docente/2017.....	61
Quadro 7: Plano de Curso de Formação Docente/2018.....	62
Quadro 8: Plano de Curso de Formação Docente/2019.....	64
Quadro 9: Plano de Curso de Formação Docente/2020.....	66
Quadro 10: Categorias iniciais.....	71
Quadro 11: Categorização para análise de conteúdo de entrevistas, questionários e impressões	72
Quadro 12: Primeira categoria Intermediária.....	73
Quadro 13: Segunda Categoria Intermediária.....	76
Quadro 14: Terceira Categoria Intermediária.....	78
Quadro 15: Quarta Categoria Intermediária.....	81
Quadro 16: Primeira Categoria Final.....	83
Quadro 17: Quinta Categoria Intermediária.....	84
Quadro 18: Sexta Categoria Intermediária.....	86
Quadro 19: Segunda Categoria Final.....	88
Quadro 20: Sétima Categoria Intermediária.....	89
Quadro 21: Oitava Categoria Intermediária.....	90
Quadro 22: Terceira Categoria Final.....	92
Quadro 23: Conhecimentos necessários à docência, abordados por Shulman (1987) e García (1992).....	98
Quadro 24: Saberes necessários à docência, grupo integrado por Pimenta (1998), Pimenta <i>et al.</i> (2002), Gauthier <i>et al.</i> (1998) e Cunha (2004).....	98
Quadro 25: Competências necessárias à docência: Masetto (1998), Zabalza (2006) e Perrenoud (2000).....	100

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	12
1.1 O percurso da pesquisa.....	16
1.2 Revisão da literatura e apresentação das seções da pesquisa.....	19
2 A UNIVERSIDADE, O CONTEXTO DA PROFISSÃO DOCENTE NO BRASIL, E OS CAMINHOS PARA O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL.....	22
2.1 Contextualização do exercício da profissão docente no Brasil.....	22
2.2 Os caminhos para o desenvolvimento profissional docente.....	24
2.3 A construção da identidade docente geográfica e o desenvolvimento da profissionalidade do professor formador no ensino superior.....	31
3 RESULTADOS DA ANÁLISE DA FORMAÇÃO OFERTADA PELO CURSO DE FORMAÇÃO DOCENTE DA UFJ E DISCUSSÃO DE SUAS DIMENSÕES.....	39
3.1 Análise estatística das avaliações de reação ao Curso de Formação Docente da UFJ no período de transição da organização, entre 2014 e 2016.....	39
3.2 Análise dos dados dos questionários <i>google forms</i> sobre o Curso de Formação Docente entre 2015 e 2020.....	49
3.3 Análise dos Plano de cursos e ementas dos Cursos de Formação Docente da UFJ entre 2014 e 2020.....	54
3.4 O desvelar dos dados.....	68
3.4.1 – Apresentação das categorias iniciais, formuladas a partir da análise de conteúdo.....	70
3.4.2 – Apresentação e análise de conteúdo das categorias intermediárias e finais, formuladas a partir das categorias iniciais.....	72
3.4.2.1 Categoria final I - Análise dos aspectos de caráter legal, logístico e institucional do Curso de Formação Docente da UFJ.....	73
3.4.2.2 Categoria final II - Análise dos aspectos teórico-metodológicos do Curso de Formação Docente da UFJ.....	84
3.4.2.3 Categoria final III - Análise dos aspectos interacionais do Curso de Formação Docente.....	88
4. A UFJ E O CURSO DE FORMAÇÃO DOCENTE ENQUANTO LUGAR DE FORMAÇÃO.....	93
4.1 Proposições ao Curso de Formação Docente para o ensino superior na UFJ.....	96
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	106
REFERÊNCIAS.....	109
ANEXOS.....	151

1 INTRODUÇÃO

Esta dissertação de mestrado intitulada “O lugar de formação docente: Uma análise a partir do curso de formação docente da UFJ” é fruto do interesse em compreender as especificidades da docência no ensino superior, para além dos níveis, classes, códigos e dispositivos legais da carreira, com os quais estava familiarizada, já que, no ano de 2018, deixei o ensino de Língua Inglesa, e passei a integrar o quadro técnico da Universidade Federal de Goiás, sendo lotada no órgão que, dentre as atividades administrativas, era responsável pelos procedimentos de gestão da carreira docente, então Coordenação de Desenvolvimento Institucional e Recursos Humanos da Regional Jataí da UFG, (CODIRH-REJ-UFG) hoje Pró-reitoria de Gestão de Pessoas da UFJ (PROPESSOAS-UFJ).

Apesar de minhas atividades na então CODIRH-REJ-UFG terem um enfoque administrativo, a maior parte dos trâmites processuais eram operacionalizados na UFG em Goiânia, o que me permitia dar também apoio logístico a uma das atividade mais autônomas e vicejantes, na coordenação, que eram os cursos de capacitação, voltados para os servidores técnico-administrativos, e o Curso de Formação Docente, que é ofertado anualmente aos docentes ingressantes na instituição, em cumprimento à Lei 12.772/2012 de 28/12/2012, que dispõe sobre a Carreira do Magistério Superior.

A despeito da legislação citada considerar a participação em “programa de recepção e integração” um dos pré-requisito para a aprovação no estágio probatório, a Resolução CONSUNI 17/2018, da UFG, menciona, não uma recepção e integração, mas a participação em Curso de Docência no Ensino Superior, objetivando a formação dos novos docentes, muitas vezes sem formação específica e ou com pouca experiência para atuar no magistério, o que veio de encontro ao interesse na parte didático-pedagógica da docência superior.

Por conseguinte, restava compreender como o Curso de Formação Docente, cuja comprovação da participação é exigida como pré-requisito para aprovação do docente ingressante no estágio probatório, lidava com o desafio de abarcar a formação para o ensino superior de formadores de profissionais, oriundos de diferentes áreas do conhecimento, e legitimados por seus diplomas, conforme dita a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 9394 de 1996.

Justifica-se a transformação dessa curiosidade pessoal em pesquisa científica a partir do momento que a resposta a essa curiosidade poderá contribuir para a reflexão sobre os fundamentos que perpassam e influenciam o ensino na instituição, e têm impacto na comunidade.

Por conseguinte, percebeu-se a extrema importância em ser investigado se o plano do Curso de Formação Docente contempla contribuições teóricas para a docência no ensino superior, relacionadas aos conhecimentos didático-pedagógicos e aos conhecimentos didático-pedagógicos do conteúdo.

Assim, começou esta jornada na busca de compreender as dimensões da formação dos professores de Geografia para a docência no ensino superior a partir de sua participação no Curso de Formação Docente da UFJ, enquanto objetivo geral, e na busca dos objetivos específicos, decorrentes daquele, que são: i. identificar as dimensões sobre a docência no ensino superior apreendidas por professores de Geografia em virtude da participação destes no Curso de Formação Docente da UFJ; ii. analisar as contribuições teóricas, atribuídas ao curso de formação ofertado na UFJ, para a docência no ensino superior; iii. apontar alternativas para a socialização de conteúdos que propiciem o desenvolvimento dos conhecimentos didático-pedagógicos dos formadores de profissionais no curso de Geografia da Universidade Federal de Jataí.

Dessarte, esta pesquisa se desenvolveu embasada no referencial teórico que versa sobre a docência no ensino superior, na docência em Geografia, no desenvolvimento da profissionalidade docente e na identidade profissional docente, em busca de poder socializar conteúdos que propiciem o desenvolvimento dos conhecimentos didático-pedagógicos dos formadores de profissionais, contribuindo com a formação da identidade profissional docente e com os objetivos institucionais da UFJ, cuja história pregressa remonta ao século XX.

Apesar da lei que criou a Universidade Federal de Jataí datar de 20 de março de 2018, pode-se dizer que a UFJ se assemelha à própria Geografia, quando é descrita por Claval (2011, p. 373) como “[...] uma velha dama que, pelas metamorfoses sucessivas, não para de rejuvenescer”, pois após ter sido inicialmente criada como uma regional da Universidade Federal de Goiás, ainda em 1980, século XX, no século XXI, alçou ao *status* de novíssima Universidade Federal, entre as cinco universidades criadas no Brasil, no decorrer do ano de 2020.

Retomando os acontecimentos desde sua criação, em 10 de março de 1980, foi assinada a Resolução CEPEC nº 145/1980, criando o *Campus* Avançado de Jataí (CAJ), cujo prédio foi inaugurado no dia 19 de dezembro de 1980, com a implantação do primeiro curso: Licenciatura Plena em Ciências, com habilitação em Matemática, Química e Física, iniciando as atividades acadêmicas em março de 1981, seguindo-se a implantação do curso de Pedagogia, com professores concursados e lotados para trabalharem no *Campus*.

A implantação dos novos cursos mencionados foi possível por meio de contrato firmado com o município, mediado pela Fundação Educacional de Jataí (FEJ), em 1985. Posteriormente houve a implantação dos cursos de Letras, em 1990, Geografia e Educação Física, em 1994,

Matemática e Ciências Biológicas, em 1996, Agronomia e Veterinária, em 1997 e Letras/Inglês, em 1999.

Com a Resolução CONSUNI 20/2005, em 11 de novembro de 2005, o *Campus* Avançado de Jataí passou a ser designado *Campus* Jataí, permanecendo a mesma sigla – CAJ, porém com estrutura administrativa própria, “constituída por uma equipe em Jataí para ajudar a pensar e propor ações para a melhoria da instituição e do ensino-aprendizagem” (REIS, 2014, p. 243). Após isso foram criados mais seis cursos de graduação, com início em 2007, por meio da adesão ao Plano de Expansão, sendo eles Zootecnia, Química (licenciatura), Biomedicina, Física (licenciatura), História (licenciatura) e Psicologia e o Mestrado em Agronomia.

O Reuni (Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais) proporcionou a criação de cinco novos cursos de graduação: Direito, Engenharia Florestal, Educação Física (licenciatura), Fisioterapia e Química (bacharelado). E, em 2013, com o Programa de Expansão do Ensino Médico, foi criado o curso de Medicina (LEMES; GONÇALVES; CORREIA; REIS; PINTO, 2018).

A partir da posse do Reitor *Pro Tempore*, Prof. Dr. Américo Nunes da Silveira Neto, ocorrida em 12 de dezembro de 2019, a UFJ ficou sob a tutoria da Universidade Federal de Goiás até a presente data.

A Universidade Federal de Jataí conta com 25 cursos de graduação, regularmente oferecidos nas áreas de Ciências Agrárias, Ciências Biológicas e da Saúde, Ciências Exatas, Ciências Humanas e Linguísticas, Letras e Artes. Além de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*, sendo cinco cursos de mestrado - Agronomia, Geografia, Ciências Aplicadas à Saúde, Mestrado Profissional de Matemática e em Educação - e um curso de doutorado em Geografia.

As atividades dos cursos de Licenciatura e Bacharelado em Geografia e dos cursos de Pós-graduação nos níveis de Mestrado e Doutorado em Geografia são desenvolvidas nos *Campi* Riachuelo e Jatobá, conforme mapa a seguir:

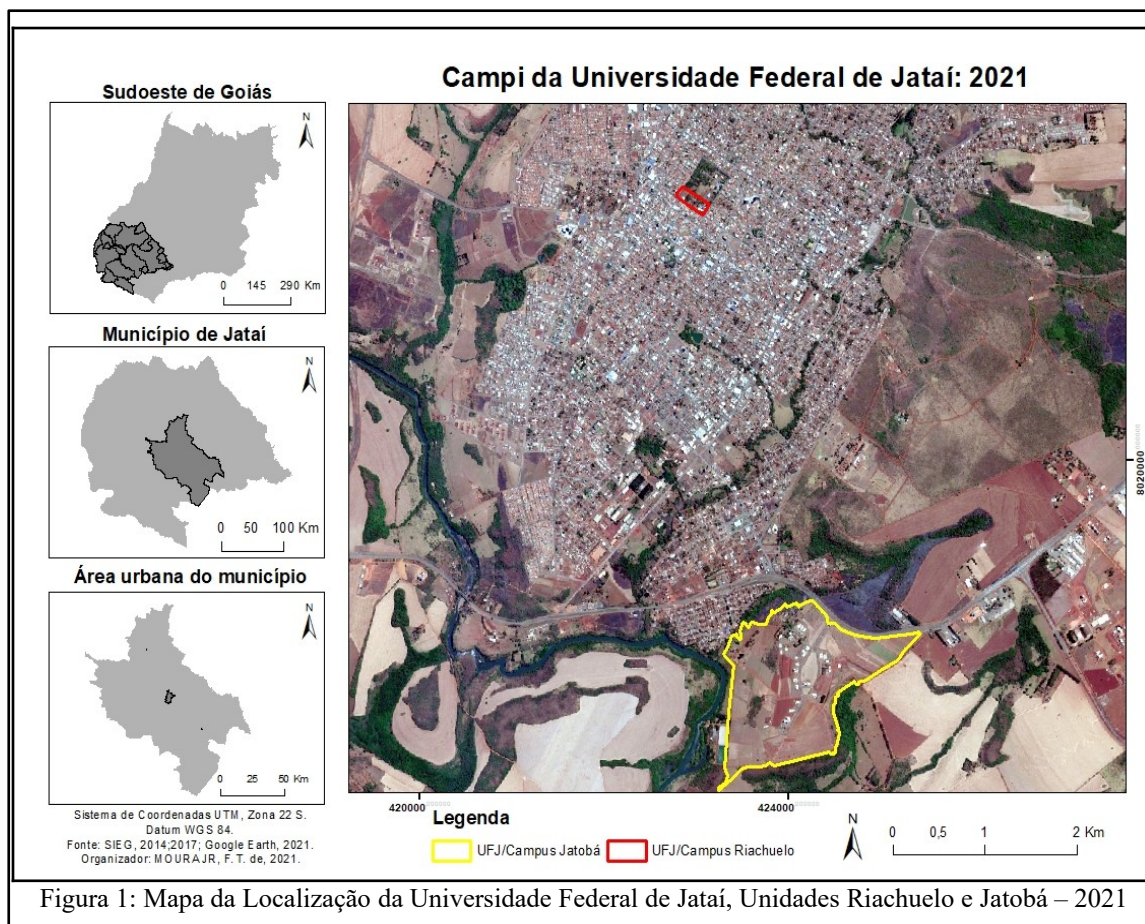


Figura 1: Mapa da Localização da Universidade Federal de Jataí, Unidades Riachuelo e Jatobá – 2021

Fonte: Francisco Tomaz de Moura Júnior (2020).

Como resultado da soma de esforços da população Jataiense, com vistas a facilitar o acesso à educação superior de seus habitantes, do empenho da UFG, enquanto Instituição Federal de Ensino Superior, e do investimento governamental, por meio de políticas públicas voltadas para a interiorização da Educação Superior, os espaços físicos realçados no mapa acima foram criados.

No caso da presente pesquisa, o Curso de Formação Docente da UFJ é um espaço de formação para os ingressantes na universidade, como parte integrante do estágio probatório destes. O curso vem sendo reelaborado e consolidado, tendo em vista que ainda há muito em construção, a começar da própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9394/96, que incumbe oriundos de programas de mestrado e doutorado para o exercício da docência superior.

Considerando que além de omitir o termo “formação”, e empregar o termo “preparação” no tocante ao exercício do magistério superior, a LDBEN, ao se referir aos programas de mestrado e doutorado no artigo nº 66, não prevê que nesses programas exista um planejamento quanto aos conteúdos específicos para a docência, e nem indica uma quantidade de horas necessárias para tal como o faz em relação aos outros níveis de ensino, propusemo-nos a investigar se esse espaço para

formação docente na UFJ constitui-se enquanto lugar de formação que contribua para o desenvolvimento da profissionalidade.

1.1 O percurso da pesquisa

Esta dissertação adota uma abordagem dialética em seu sentido mais explícito, o de possibilitar o vislumbre de transformações na realidade estudada, pois como mencionado por Frigotto (1989),

No processo dialético de conhecimento da realidade, o que importa fundamentalmente não é a crítica pela crítica, o conhecimento pelo conhecimento, mas a crítica e o conhecimento crítico para uma prática que altere e transforme a realidade anterior no plano do conhecimento e no plano histórico-social (FRIGOTTO, 1989, p. 81).

Assim, para a análise do Curso de Formação Docente da UFJ, utilizamos a pesquisa qualitativa, baseada nas percepções dos participantes, e na análise de conteúdo, por tratar da interpretação de dados ricos em pormenores descritivamente a pessoas, locais e conversas, de complexo tratamento estatístico, como explicam Bogdan e Biklen (1994).

Além disso, lançamos mão da pesquisa quantitativa para análise de dados primários colhidos por meio de questionários, aplicados durante a pesquisa, e de secundários, contidos nas Avaliações de Reação colhidas pelos organizadores das edições dos Cursos de Formação Docente ao final de cada edição, uma vez que, conforme Gil (2008 p. 17), “os procedimentos estatísticos fornecem considerável reforço às conclusões obtidas”. Ademais, houve a pesquisa bibliográfica, em busca de dados atuais e relevantes relacionados ao tema.

Os dados analisados abrangem documentos institucionais nos quais está pautado o Curso de Formação Docente, bem como as ementas dos cursos, questionários e entrevistas não estruturadas em que, embora haja um roteiro,

O entrevistador tem liberdade para desenvolver cada situação em qualquer direção que considere adequada. É uma forma de poder explorar mais amplamente uma questão. Em geral, as perguntas são abertas e podem ser respondidas dentro de uma conversação informal (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 197).

O recorte de tempo selecionado buscou abranger o período a partir do ano de 2014, em que membros da então Regional Jataí da UFG passaram a integrar a equipe organizadora do Curso que, até então, era unanimemente oriunda da UFG de Goiânia, até a equipe da Regional alcançar completa autonomia na organização deste, o que ocorreu a partir de 2016, conforme verificado nas

ementas, planos de curso e por meio da técnica da análise de conteúdo das avaliações de reação ao Curso, as quais foram disponibilizadas pela PROGRAD-UFJ e pela PROPESSOAS-UFJ.

Dentro desse recorte temporal foram também incluídos os anos de 2015 a 2020, em que participaram do Curso os 5 (cinco) últimos docentes a ingressar na Unidade Acadêmica de Estudos Geográficos da UFJ, passando a compor seu quadro atual de 13 (treze) docentes.

Assim, por meio das entrevistas não estruturadas aplicadas aos docentes de Geografia pôde-se refletir sobre o curso de docência realizado pela UFJ quanto à formação ofertada aos professores do curso de Geografia que ingressaram na UFJ entre 2015 e 2020, de modo a investigar se o Curso de Formação Docente da UFJ contribuiu, ou não, com proposições e reflexões aos professores sobre sua prática profissional, considerando o contexto em que esta instituição está inserida, a partir da percepção externada por eles, bem como foi possível fazer uma análise sobre a correlação da formação desses com a profissionalidade docente.

Conforme já mencionado, e pelas razões explicitadas, a população constitui-se de docentes da UFJ dentre os que participaram do Curso de Formação Docente entre os anos de 2015 e 2020, e que, portanto, puderam contribuir com esta pesquisa significativamente ao aceitaram o convite voluntariamente.

Compreende-se que, como a pesquisa abordou a formação docente, os participantes em potencial poderiam cogitar que sua formação e suas práticas estivessem sendo questionadas, impressão esta que poderia gerar desconforto e desencadear estresse nos envolvidos. A partir da possibilidade de que essa perspectiva pudesse ser vislumbrada, explicitou-se que o protagonista deste estudo era o Curso de Formação Docente ofertado pela Universidade Federal de Jataí, anualmente.

Assim, esta pesquisa analisou o papel que o Curso de Formação Docente vem desempenhando para formação continuada dos professores em estágio probatório, com vistas a compreender seus limites e potencialidades, suas contribuições teóricas e práticas aos participantes a partir da percepção externada por eles, e com base na literatura que versa a respeito da área, com especial atenção aos conteúdos propostos pelos próprios participantes no decorrer da pesquisa, para que possam ser contemplados pelo curso, de modo a contribuir para a atuação dos formadores de profissionais.

Para esta finalidade, como já se sabia que o tempo disponibilizado para a realização das entrevistas também se configurava um fator de estresse, como atenuante, foi delimitado um tempo aproximado de 40 (quarenta) minutos para a duração das entrevistas, as quais foram conduzidas via *google meet* devido à situação pandêmica, e cujo roteiro foi devidamente aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFJ,

Houve o agendamento prévio com os docentes de Geografia, em horário conveniente aos entrevistados, sendo as entrevistas gravadas com o conhecimento e consentimento prévio dos participantes, o que foi atestado por meio do preenchimento do formulário de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, no qual há a garantia de identidade resguardada pelo anonimato e da confidencialidade de seus dados pessoais, voz e imagem, como requer a prática ética.

Já os questionários, que buscavam identificar aspectos didático-pedagógicos do Curso de Formação Docente a partir da percepção dos docentes que ingressaram também entre 2015 e 2020 em outros cursos, que não o de Geografia, são instrumentos definidos por Marconi e Lakatos (2003) da seguinte forma:

Questionário é um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador. Em geral, o pesquisador envia o questionário ao informante, pelo correio ou por um portador; depois de preenchido, o pesquisado devolve-o do mesmo modo (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 201).

Devido às restrições relativas ao distanciamento social, impostas pela Pandemia de COVID-19, a aplicação deste instrumento, devidamente aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFJ, foi adequada para as mídias virtuais, no formato de um documento digital *google forms*, que pôde ser acessado facilmente pelo participante, logado em seu *e-mail* institucional, por um *link* fornecido pela pesquisadora, e preenchido no horário que lhe fosse conveniente, sendo enviado aos docentes de outras áreas do conhecimento, dentre aqueles que ingressaram na UFJ entre 2015 e 2020, juntamente ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), para a autorização do uso das respostas registradas pelo participante, e seguindo a orientação de Marconi e Lakatos (2003) quanto à forma de abordar o participante:

Junto com o questionário deve-se enviar uma nota ou carta explicando a natureza da pesquisa, sua importância e a necessidade de obter respostas, tentando despertar o interesse do recebedor, no sentido de que ele preencha e devolva o questionário dentro de um prazo razoável (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 201).

Portanto, a coleta de dados primários foi feita por meio de questionário e de entrevista não estruturada, na qual havia um conjunto de perguntas que serviram como um “guia”, mas o entrevistado ficava livre para falar sobre o tema e conduzir a conversa (TRIVIÑOS, 1987).

Os planos de curso dos eventos realizados entre 2015 e 2019 constituem-se dados secundários que passaram por uma análise documental neste trabalho, a exemplo do que foi feito por Santana e Ribeiro (2018) em seu artigo intitulado “Análise dos Modelos de Curso de Formação para a Docência no Ensino Superior da Regional Jataí”, que também compõe as fontes de análise

documental para esta pesquisa, porém nosso olhar esteve mais voltado a elementos que contemplassem conhecimentos didático-pedagógicos, enquanto o enfoque do referido artigo foi o de fornecer subsídios para a estruturação dos cursos ou de programas de formação de docentes da futura Universidade Federal de Jataí comparativamente aos critérios de avaliação do MEC.

A análise dos dados aqui foi conduzida à luz da Análise de Conteúdo que, segundo Bardin (1977), configura-se como um conjunto de instrumentos metodológicos de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, associados à intenção e à inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção, por meio de indicadores quantitativos, ou não.

Nesse sentido, esse conjunto de instrumentos metodológicos privilegiam a subjetividade do pesquisador em relação ao objeto pesquisado, e ao seu contexto. Ainda que a Análise de Conteúdo culmine com uma interpretação dos dados, esta é guiada por regras sistematizadas que atendem aos princípios de validação e ao rigor científico, o que garante credibilidade e validade ao estudo.

Desse modo, a análise qualitativa dos dados, feita por meio do procedimento de pesquisa adotado, qual seja, a Análise de Conteúdo, foi embasada nos referenciais teóricos que perpassam a compreensão da docência no ensino superior em geral, e em Geografia, conforme descrito a seguir.

1.2 Revisão da literatura e apresentação das seções da pesquisa

Para desenvolver este trabalho, teve-se como referência autores que tratam da docência no ensino superior e profissionalidade docente, como CUNHA, 2008, 2010a e 2010b; MARCELO GARCIA, 2009; SACRISTÁN, 1995; LIBÂNEO, 2005 e 2015; ISAIA, 2006; NÓVOA, 1997; MOROSINI, 2000; PIMENTA; ANASTASIOU, 2002; PIMENTA, 1999; autores que tratam da docência em Geografia, como CAVALCANTI, 2006, 2019; LOPES, 2012; OLIVEIRA, 2016; VALLERIUS, 2017 e aqueles que discutem temáticas outras, ligadas ao processo de formação, como as dimensões que perpassam a construção identitária docente e sobre a ciência geográfica, que são CAMPOS, 2012; CLAVAL, 2011; CORTESÃO, 2000; GOMES, 2013; IMBERNÓN, 2011; ROLDÃO, 2005a, 2005b e 2007; SANTOS, 2000, 2005 e 2006; SHULMAN, 2014; bem como os seguintes documentos oficiais, que versam sobre a organização do ensino superior: BRASIL. Lei nº 9394/1996; BRASIL. Lei nº 12.772/2012; UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. Resolução nº 17/2018; UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. Programa Formação para Docência na UFG/2015 além de autores de artigos publicados sobre a Regional Jataí e o Curso de Formação Docente da UFJ: LEMES, et al., 2018; SANTANA e RIBEIRO, 2018.

Assim, para fácil compreensão da literatura aqui levantada, elaborou-se no seguinte quadro, em que foram divididas as referências por eixos estruturais do trabalho:

Quadro 1: Compilação da literatura utilizada na dissertação conferir as referências

Docência, docência no ensino superior e profissionalidade docente	Docência em Geografia	Construção da identidade docente e a ciência geográfica	Documentos e artigos publicados sobre a Regional Jataí e o Curso de Formação Docente da UFJ
CUNHA, M. I. da, 2008 e 2010 a, b.	CAVALCANTI, L. S., 2006 e 2019.	OLIVEIRA, S. R. L., 2016.	BRASIL. Lei nº 12.772.
MARCELO GARCIA, C., 2009.	LOPES, C. S., 2012.	CAMPOS, V.T.B., 2012.	BRASIL. Lei nº 9394/96.
NÓVOA, A., 1997.	VALLERIUS, D. M., 2017.	CLAVAL, Paul, 2011.	UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. CONSUNI. Resolução nº 17/2018.
PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L das G. C., 2002.	OLIVEIRA, S. R. L., 2016.	CORTESÃ, 2000.	UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. PRODIRH – PROGRAD, Programa Formação para Docência na UFG , 2015.
PIMENTA, S. G., 1999.		GOMES, P. C. da C, 2013.	LEMES, et al., 2018.
LIBÂNEO, J. C., 2005 e 2015.		ROLDÃO, 2005a, 2005b e 2007.	SANTANA e RIBEIRO, 2018.
SACRISTÁN, J. G., 1995.		SANTOS, M. 2000, 2005 e 2006.	
ISAIA, S., 2006.		IMBERNÓN, 2011.	
MOROSINI, M., 2000.		SHULMAN, L. 2014.	

Fonte: Organização da autora (2020).

A presente dissertação foi estruturada a partir de sua introdução, que corresponde à seção 1 e seus subitens, em que são apresentados os objetivos, geral e específicos, a metodologia utilizada para o seu desenvolvimento, a área da pesquisa e o referencial teórico em que a pesquisa se alicerçou.

Na seção 2, intitulada “A universidade, o contexto da profissão docente no Brasil, e os caminhos para o desenvolvimento profissional”, foi abordada a conjuntura histórica em que se estruturou a política educacional para o ensino superior no Brasil, e seus desdobramentos no contexto da universidade, bem como a construção da identidade docente geográfica e o desenvolvimento da profissionalidade do professor formador no ensino superior, com destaque aos saberes e conhecimentos direcionadores da ação docente em Geografia, os quais se complementam no processo da mediação do aprendizado, e da construção e consolidação da profissionalidade docente.

As análises dos dados coletados durante a pesquisa, por meio da análise estatística das avaliações de reação ao curso, análise dos dados estatísticos dos questionários *google forms*, análise dos planos de curso e ementas, bem como da análise de conteúdo, foram apresentadas na seção 3, intitulada “Resultados da análise da formação ofertada pelo Curso de Formação Docente da UFJ e discussão de suas dimensões”, juntamente a proposições para aplicação de seus achados no planejamento do Curso de Formação Docente da UFJ.

A seção 4, cujo título, “A UFJ e o Curso de Formação Docente enquanto Lugar de formação” delinea a ligação da presente pesquisa com a categoria de análise geográfica “Lugar”, tratou de situar a universidade e o curso enquanto lugares de formação, em seus respectivos contextos.

Seguiram-se as considerações finais, em que o presente trabalho é descrito como uma contribuição para se problematizar a formação para o exercício do ensino superior por meio do resgate do histórico de seu Curso de Formação Docente, e pela realização de sua análise, a partir do referencial teórico pertinente.

2 A UNIVERSIDADE, O CONTEXTO DA PROFISSÃO DOCENTE NO BRASIL, E OS CAMINHOS PARA O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

Considerar o contexto histórico, a experiência real pela qual a universidade se constituiu, faz-se necessário para a compreensão de sua conjuntura contemporânea, pois segundo Silva (2006, p. 289), sem isso, “não compreenderemos a nossa experiência na universidade”. Assim, partiremos dessa contextualização, retomando sua constituição no desenrolar da história.

2.1 Contextualização do exercício da profissão docente no Brasil

No Brasil, a partir da reforma educacional de 1968, durante o regime militar, o Estado, sob influência norte-americana, mobilizou as políticas educacionais, em especial na pós-graduação, vinculando-as à necessidade de suprir o mercado de trabalho com mão de obra profissional qualificada, conforme relata Paula (2002):

A pós-graduação foi considerada matéria de extrema relevância pelo Relatório do Grupo de Trabalho que elaborou a Reforma de 68, sendo concebida para transformar a universidade em centro criador de ciência e de tecnologia. Nesse sentido, a pós-graduação foi institucionalizada com o intuito da formação de quadros qualificados e da produção de pesquisas que pudessem contribuir para o desenvolvimento nacional, sobretudo via produção de novas tecnologias aplicadas à indústria brasileira em expansão (PAULA, 2002, p. 136-137).

Posteriormente, políticas educacionais a serviço da política neoliberal de reforma do Estado, acentuada a partir de 1990, passam a considerar o direito a educação “como qualquer outro serviço público que pode ser terceirizado ou privatizado” (CHAUÍ, 2001, p. 177).

A partir da caracterização do ensino, no Brasil, como atividade livre à iniciativa privada, por meio do Art. 209 da Constituição Federal (Brasil, 1988), a universidade é reconfigurada, conforme mencionado por Isaia (2006), p. 64):

[...] de um bem cultural, a universidade passou a ser um bem econômico; de um lugar reservado a poucos, tornou-se um lugar para o maior número possível de pessoas; de um bem direcionado ao aprimoramento de indivíduos, tornou-se um bem cujo beneficiário é o conjunto da sociedade; e, ainda, transformou-se em mais um recurso do desenvolvimento social e econômico dos países, submetendo-se às mesmas leis políticas e econômicas; faz parte das dinâmicas sociais e está sujeita aos mesmos processos e às mesmas incertezas do âmbito político, econômico ou cultural que afetam todas as instituições sociais (ISAIA, 2006, p. 64).

As transformações decorrentes dessas políticas educacionais, voltadas à expansão e privatização do ensino superior, foram acompanhadas pela iminente demanda por profissionais para o exercício da docência, abarcando, não só professores, profissionais do ensino, como também profissionais liberais (MASSETTO, 1998).

Tal contexto foi descrito por Cunha (2018) com a percepção de que as expectativas estavam postas em docentes universitários com um conhecimento de seu campo científico, alicerçado nos rigores da ciência e em um exercício profissional que legitimava esse saber no espaço da prática, tendo a maturidade dos alunos do ensino superior para responder às exigências da aprendizagem nesse nível como pressuposto, por meio do paradigma tradicional de transmissão do conhecimento, sem uma preocupação significativa com os conhecimentos pedagógicos.

Na atualidade, o descompasso entre os conhecimentos científicos específicos e os conhecimentos didático-pedagógicos da docência no ensino superior tem encontrado ocasião para se perpetuar, inclusive por meio do dispositivo legal que regulamenta o ingresso de profissionais na docência superior, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN/96 que, em seu artigo 65, exime os profissionais da educação superior de uma formação voltada aos conhecimentos didático-pedagógicos, e não faz referência aos conhecimentos didático-pedagógico do conteúdo a serem ensinados.

Além disso, no artigo 66, na sequência, sequer é mencionada a formação, e sim, o preparo para a docência, de forma que a leitura desses artigos da LDBEN/96, instrumento da política regulatória que visa, entre outras coisas, promover a igualdade de condições para o acesso à educação, pode levar ao entendimento de que “o processo de universalização do acesso à educação vem acompanhado por um processo de desqualificação da educação e do trabalhador desta área, da carreira docente” (GUARANY, 2012, p. 35).

Tal entendimento fica mais acentuado na leitura do parágrafo único do artigo 66 da LDBEN/96, o qual define que “o notório saber, reconhecido por universidade com curso de Doutorado em área afim, poderá suprir a exigência de título acadêmico”, cujos critérios de reconhecimento, propostos por meio do parecer do Conselho Nacional de Educação nº 296 (BRASIL, 1997), ainda aguardam homologação, desde 1997, e vão na contramão do que preveem as orientações para a profissionalização da docência no ensino superior.

Ocorre, porém, que nos cursos de mestrado e doutorado, *loci* em que de acordo com o artigo 66 da LDBEN 9394/96 far-se-á o “preparo para o exercício do magistério superior”, desenvolvem-se habilidades referentes ao método de pesquisa, que conta com especificidades bem diferentes do método de ensino (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002), pois “como a pesquisa e a produção do conhecimento são objetivos das atividades de pós-graduação, os docentes, quando participam

desses programas, sistematizam e desenvolvem habilidades próprias ao método de pesquisa” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p.196), de modo que os professores formadores de profissionais, muitas vezes, não tiveram a oportunidade de construir o conhecimento didático-pedagógico sobre os conteúdos que trabalham em sala de aula, pois, durante sua formação, estiveram envolvidos em aprendizagem sobre os conhecimentos específicos de suas áreas, uma vez que, aquele não é o foco nos programas de mestrado e doutorado,

[...] neles, a tônica não é o magistério superior. Esse não é contemplado nos currículos dos diversos cursos de Graduação e, na Pós-Graduação lato ou stricto sensu, apenas está presente na forma de disciplinas esparsas, quando ocorrem, ou em iniciativas mais atuais de contemplar a docência orientada como preparação inicial para o nível superior (ISAIA, 2006, p. 65).

Segundo Cunha (2018), o exercício da docência:

[...] exige tanto uma preparação cuidadosa como singulares condições de exercício, o que pode distingui-la de outras profissões [...] o exercício da docência exige múltiplos saberes que precisam ser apropriados e compreendidos em suas relações. A ciência pedagógica situa-se nesse contexto e só com essa perspectiva contribui para a formação dos professores (CUNHA, 2010a, p.25-34).

Dessa forma, de acordo com Pimenta e Anastasiou (2002), de modo a desenvolver tais competências, a formação do professor requer investimentos acadêmicos, tanto no que se refere aos conhecimentos científicos de seu campo quanto no campo da Educação, da Pedagogia e da Didática.

2.2 Os caminhos para o desenvolvimento profissional docente

Conforme observado por Franco (2009, p. 23), o tripé, constituído pelo ensino pesquisa e extensão, foi sendo vivenciado na universidade como três faces distintas, sendo uma, a universidade que faz pesquisa por meio de seus pesquisadores; outra, a universidade que ensina por meio dos professores e, eventualmente, a universidade que realiza algumas ações de extensão universitária, enquanto deveria ser um ambiente com “condições institucionais propícias ao trabalho pedagógico de construção de conhecimentos através da mediação ensino, pesquisa e extensão” (FRANCO, 2009, p. 23).

O contexto histórico, político e social analisado, soma-se ao fato de que “a própria carreira dos professores da educação superior, na grande maioria dos casos, se alicerça em dispositivos

ligados à produção científica decorrente da pesquisa e pouco faz menção aos saberes necessários ao ensino” (CUNHA, 2010a, p. 34) corroborando para a interpretação da referida autora, Campos destaca que:

[...] tanto no âmbito legal quanto na dimensão histórica e cultural, a formação foi substituída pela preparação para a docência no ensino superior. Entretanto, nem a “preparação” não acontece de fato, pois os conhecimentos pedagógicos específicos à formação para a docência do ensino superior não estão presentes nos cursos de pós-graduação (CAMPOS, 2012, p. 12).

Tais inferências remetem a uma fragilidade quanto ao preparo didático-pedagógico na pós-graduação, uma vez que não fica explícito que a preparação para a docência no ensino superior envolva necessariamente um embasamento teórico que propicie a articulação dos conhecimentos científicos e do conhecimento didático-pedagógico, o que é descrito por Shulman (2014) como sendo o conhecimento pedagógico do conteúdo a:

[...] combinação de conteúdo e pedagogia no entendimento de como tópicos específicos, problemas ou questões são organizados, representados e adaptados para os diversos interesses e aptidões dos alunos, e apresentados no processo educacional em sala de aula (SHULMAN, 2014, p. 207).

Defende-se que seja regulamentado, em lei, que são fundamentais alguns conhecimentos específicos para a construção da profissionalidade docente no ensino superior, assim como já é regulamentado para a educação básica, conforme o art. 62 da LDBEN 9394/96, “A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima”, ou seja, para ser professor na educação básica são exigidos conhecimentos específicos que não são exigidos para o ensino superior, pois de acordo com o art. 66 da LDBEN 9394/96, “A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado”, sem definição e/ou determinação de conhecimentos específicos para a docência.

Quanto a esse aspecto, Libâneo (2015) afirma observar, mesmo “após tantos anos de debates em torno da formação profissional de professores, a persistência da dissociação e do paralelismo entre conhecimentos disciplinares e conhecimentos pedagógicos” inclusive em cursos de licenciatura. A origem histórica dessa dissociação é apontada por Damis (2002) como resultado do modelo de formação de professores instituído na Universidade de São Paulo em 1938, em que a responsabilidade da formação de professores para os conteúdos específicos era delegada aos Institutos de Ensino Básico, e a da formação para os estudos pedagógicos, à Faculdade de Educação.

Já, em 1939, com a implantação do modelo chamado 3+1, com curso de licenciatura em três anos para os conteúdos específicos e de conteúdos didático-pedagógicos no último ano, acentuou-se a dissociação entre conteúdos específicos e formação pedagógica.

Essa herança que perdurou por muitos anos concorre para a existência de certa fragilidade, mesmo em cursos que atuam na formação docente, e pode criar ocasião para que se instaure, no meio acadêmico, uma tendência de ensinarem “geralmente como foram ensinados, garantindo, pela sua prática, uma transmissão mais ou menos eficiente de saberes e uma socialização idêntica àquela de que eles próprios foram objeto” (CORTESÃO, 2000, p. 40). Essa crença na prática, no saber-fazer, é denominada por Houssaye (1995) como “ilusões”, pois é preciso conferir estatuto epistemológico às práticas pedagógicas, uma vez que o ato de ensinar tem especificidade própria e demanda, daqueles que pretendem desempenhá-lo, competência e serenidade para que se debrucem e reflitam sobre sua própria prática, como mencionam Pimenta e Anastasiou (2002).

Ao citar Houssaye (1995), Pimenta (1999) reitera a necessidade de se ir além da ilusão da prática, do saber fazer, para a prática social de ensinar, em que o ponto de partida (e de chegada) sejam as práticas pedagógicas propostas pela realidade que os formados vivenciarão:

Criticando a fragmentação de saberes na formação de professores e a flutuação da pedagogia, enquanto ciência, que ao restringir-se a campo aplicado das demais ciências da educação, perde seu significado de ciência prática da prática educacional, Houssaye (1995), aponta como caminhos de superação, que nos empenhemos em construir os saberes pedagógicos a partir das necessidades pedagógicas postas pelo real, para além dos esquemas apriorísticos das ciências da educação. O retorno autêntico à pedagogia ocorrerá se as ciências da educação, deixarem de partir de diferentes saberes constituídos e começarem a tomar a prática dos formados como o ponto de partida (e de chegada). Trata-se, portanto, de re-inventar os saberes pedagógicos a partir da prática social da educação. No caso da formação de professores, a partir de sua prática social de ensinar (PIMENTA, 1999, p. 9, 10).

De acordo com Massetto (1998, p. 18), a partir dos anos 70, “começou-se a perceber que, assim como para a pesquisa se exigia desenvolvimento de competências próprias – e a pós-graduação buscou resolver esse problema –, a docência no ensino superior também exigia competências próprias que, desenvolvidas, trariam àquela atividade uma conotação de profissionalismo”.

Portanto, como “Nada pode ser intelectualmente um problema se não tiver sido primeiramente um problema na vida prática”(MINAYO, 2001, p. 17), a constituição do campo de estudos do objeto da formação docente decorre da busca pela resolução desse problema, a partir da visibilidade que alcançou, de tal forma que André (2010a) destaca ter observado o aumento do interesse dos pós-graduandos, não só em pesquisar sobre o tema da formação de professores, a

partir dos anos 1990, como também sobre as variantes dos objetos desse estudo com o decorrer do tempo:

Nos anos 1990, a grande maioria das pesquisas centrava-se nos cursos de *formação inicial: licenciatura, Pedagogia e Escola Normal* (76% das pesquisas). Nos anos 2000 a temática priorizada passou a ser identidade e profissionalização docente. [...] Os estudos mais recentes dos pós-graduandos revelam uma intenção de dar voz ao professor e de conhecer melhor o seu fazer docente (ANDRÉ, 2010a, p. 176).

Zeichner e Antunes (2009, p. 19), quando analisam as pesquisas norte-americanas sobre formação de professores, afirmam que “para fortalecer a investigação sobre formação docente, é preciso que as pesquisas focalizem mais as conexões entre características dos professores, formação, aprendizagem e prática docente”.

Nesse viés, o norte-americano Lee Shulman (2014), estudioso sobre o aperfeiçoamento do conhecimento para ensinar, embora reconhecendo que “Uma base de conhecimento para o ensino não é fixa e definitiva” (SHULMAN, 2014, p. 212), devido ao estudo sistemático do ensino ser um empreendimento relativamente novo, relata que:

Os defensores da reforma profissional baseiam seus argumentos na crença de que existe “uma base de conhecimento para o ensino” – um agregado codificado e codificável de conhecimento, habilidades, compreensão e tecnologias, de ética e disposição, de responsabilidade coletiva – e também um meio de representá-lo e comunicá-lo (SHULMAN, 2014, p. 200).

O autor propõe que as categorias da base de conhecimento para o ensino deveriam incluir conhecimento do conteúdo; conhecimento pedagógico geral (princípios e estratégias mais abrangentes de gerenciamento e organização de sala de aula); conhecimento do currículo; **conhecimento pedagógico do conteúdo** (grifo nosso); conhecimento dos alunos e de suas características; conhecimento de contextos educacionais, desde o funcionamento do grupo ou da sala de aula, passando pela gestão e financiamento dos sistemas educacionais, até as características das comunidades e suas culturas; e conhecimento dos fins, propósitos e valores da educação e de sua base histórica e filosófica (SHULMAN, 2014). Assim, Shulman (2014) destaca que:

Entre essas categorias, o conhecimento pedagógico do conteúdo é de especial interesse, porque identifica os distintos corpos de conhecimento necessários para ensinar. Ele representa a combinação de conteúdo e pedagogia no entendimento de como tópicos específicos, problemas ou questões são organizados, representados e adaptados para os diversos interesses e aptidões dos alunos, e apresentados no processo educacional em sala de aula. O conhecimento pedagógico do conteúdo é, muito provavelmente, a categoria que melhor distingue a compreensão de um especialista em conteúdo daquela de um pedagogo (SHULMAN, 2014, p. 206).

Contudo, a proposta de “preparo para o exercício do magistério superior”, regulamentada pela LDBEN 9394/96, mais especificamente em seu artigo 66, parece não reconhecer, a constatação externada por Shulman (2014) quando afirma que as fontes verdadeiras e potenciais de uma base de conhecimento para o ensino são tantas que não se deveria questionar se há mesmo muita coisa a se saber para ensinar.

Contudo essa postura de questionamento fica evidente quando se nota que a política educacional adotada para o ingresso à carreira de docente do ensino superior sequer chega a mencionar o termo formação, e Oliveira (2016) corrobora com essa percepção ao ressaltar o fato de que a legislação vigente ainda não dá sinais de pretender legalizar a formação para efetivação da profissionalidade docente.

Em decorrência disso, sem o reconhecimento de um corpo constituído de conhecimentos necessários para o exercício de sua profissão, e sem uma política que privilegie a formação docente para o ensino superior, abre-se espaço para o que Libâneo (2005) descreve com traços da cultura universitária:

[...] a prevalência dos discursos teóricos, a maior valorização da pesquisa do que da docência, a concepção de formação centrada na antecedência e hipertrofia da dimensão teórica em relação à prática, certa desvalorização das práticas profissionais, desvalorização da licenciatura, altos níveis de competição (ainda que muitas vezes velada), certo individualismo no trabalho, principalmente, no âmbito das atividades docentes, dificuldade em operacionalizar conceitos teóricos em favor de práticas, atitude de trabalho compartimentado. [...] nega-se a necessidade de saberes específicos para a docência (LIBÂNEO, 2005, p. 12).

Esses traços da cultura universitária, situações de fragilização da profissão, diminuição do *status*, interferências externas, aumento da carga de trabalho, mencionadas por Bolam e McMahon (2004), dificultam a construção da profissionalidade docente, na forma dos “princípios colocados à formação do professor na atualidade, dentre os quais destacam-se aqueles relacionados à construção da identidade profissional do professor, bem como ao modo como o professor constrói os saberes que sustentam essa identidade” (MORAIS e OLIVEIRA, 2010, p. 63), que segundo Canrinus et al. (2011, p. 12) “é formada por meio da contínua interação entre pessoas e contextos. A forma como os professores percebem o resultado dessa interação é refletida no seu nível de motivação, na sua satisfação com o trabalho, no comprometimento e na autoeficácia”.

Sobre a crise imposta à identidade profissional do professor formador, Lima (2012) verificou que:

Na complexidade que se instaurou no interior da Universidade evidencia-se a fragmentação da sua identidade profissional, notadamente sobre a sua formação didático-pedagógica e os

desafios e perspectivas referentes às transformações do contexto do trabalho, questões essas que por certo, tanto as Universidades do Brasil como as de outros países vêm enfrentando quando colocados frente às exigências das diretrizes/políticas educacionais para esse nível de ensino (LIMA, 2012, p. 182).

Esta crise resultou:

[...] da contradição entre a reivindicação da autonomia na definição dos valores e objetivos da universidade e a pressão crescente para submeter esta última a critérios de eficácia e de produtividade de natureza empresarial ou de responsabilidade social (SANTOS, 2004, p. 6).

Uma preocupação, a nível internacional, em relação aos professores é mencionada por Marcelo Garcia (2009), e expressa uma inquietação que diz respeito a “como fazer com que a docência seja uma profissão atractiva, como conservar no ensino os melhores professores e como conseguir que os professores continuem a aprender ao longo das suas carreiras” (MARCELO GARCIA, 2009, p. 9).

Anteriormente a essa preocupação de Marcelo Garcia (2009), Aballea (1992) já afirmava que, constituir uma profissão não é um fim em si mesmo. No entanto, uma ambição legítima seria, sim, definir uma profissionalidade original. Logo, uma *expertise* específica e uma deontologia ou, mais globalmente, um sistema de referências próprias, que garantisse a eficácia e a finalidade social de uma atividade profissional pode constituir, sem dúvida, uma ambição legítima.

Nesse viés, Boing (2008, p. 152) declara que “não há como entender a complexidade da profissão docente hoje, e o papel da formação dos professores, fora da idéia de profissionalidade”.

De acordo com Cunha (2008, p. 15), “O termo profissionalidade tem sido introduzido nas últimas reflexões sobre a formação profissional e se traduz na idéia de ser a profissão em ação, em processo, em movimento”.

E por que profissionalidade, e não profissão? Segundo Cunha (2008):

Talvez, a concepção de profissionalidade seja mais adequada do que a de profissão. Isto porque o exercício da docência nunca é estático e permanente; é sempre processo, é mudança, é movimento, é arte; são novas caras, novas experiências, novo contexto, novo tempo, novo lugar, novas informações, novos sentimentos, novas interações. Esta concepção, porém, contraria a histórica premissa construída para o trabalho do professor, materializada na idéia de que a função docente resume-se em ensinar um corpo de conhecimentos estabelecidos e legitimados pela ciência e cultura, especialmente pelo valor intrínseco que os mesmos representam (CUNHA, 2008, p. 15).

Para melhor entendimento do termo profissionalidade e sua distinção do termo profissão, recorreremos à elucidação feita por Altet, Paquay e Perrenoud (2003), que designam o termo profissão como sendo uma ocupação da qual se tira os meios de subsistência; e o termo

profissionalidade, criado a partir do italiano *professionalità*, remissivo a “capacidades profissionais, saberes, cultura e identidade”, e que, em francês, remete a “*conjuntos de competências e atos*”, desenvolvendo-se no contexto de uma evolução dos ofícios para profissões. “[...] diz respeito mais à pessoa às suas aquisições, à sua capacidade de utilizá-la em uma dada situação, ao modo de cumprir as tarefas” (ALTET, PAQUAY e PERRENOUD, 2003, p. 235).

Ainda, segundo Bourdoncle (1991), a profissionalidade é equivalente à natureza mais ou menos racionalizada e elevada dos saberes, das competências e capacidades utilizadas no exercício profissional, cujo desenvolvimento se dá por meio de processos formativos, da prática e da interação.

Aplicados estes conceitos ao exercício da docência, que se consubstancia na ação de ensinar, segundo Morgado (2011), compreende-se que seu saber profissional não se pode restringir ao domínio do conteúdo que ensina, o que o difere de outros profissionais, pois segundo Roldão (2005b), embora seja detentor dos saberes conteudísticos, sua peculiaridade reside em ser capaz de fazer a mediação entre o saber e o aluno para que ocorra a aprendizagem.

Ainda de acordo com Roldão (2005a, p. 117), “Esta acção requer um outro vasto conjunto de saberes científicos, no campo da educação, e está longe de ser espontânea ou resultar automaticamente do domínio do conteúdo a ensinar e da sua exposição”.

Essa especificidade da “acção docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor” (SACRISTÁN, 1995, p. 64), é constituída de forma progressiva, contínua e baseia-se no desenvolvimento de competências e da identidade profissional, de acordo com Morgado (2011).

Roldão (2005b) indica um paradoxo na relação entre um dos elementos caracterizadores da profissionalidade docente presente no ensino superior, que é a autonomia intelectual, e a ação docente, propriamente dita, no que tange ao conceito de ensino-aprendizagem, pois este ainda é visto no âmbito do ensino superior como transmissão de conhecimento, como mencionado a seguir:

Em síntese, o estatuto do docente do ensino superior aproxima-se mais dos caracterizadores de profissionalidade pela via da autonomia sobre a acção e da construção do saber científico dentro das próprias comunidades, que se regulam e exercem controlo interno. Contudo, o exercício docente no ensino superior continua muito marcado por uma concepção empobrecida de ensinar como mero acto de passagem, vinculado a um procedimento de ensino que permanece individual e isolado, e escassamente alimentado por saberes pedagógicos (ROLDÃO, 2005b, p. 122, 123).

Por esse motivo, a autora afirma estar convicta de que:

[...] a qualidade pela qual as instituições de ensino superior deverão lutar no seu desempenho, terá de colocar, no centro de um complexo jogo de outros factores, o reforço do grau de profissionalidade de cada um de nós, professores, e também a dos professores que formamos, recuperando para o acto de ensinar a socrática dignidade de tornar cada um dos que ensinamos capaz de construir o seu próprio saber (ROLDÃO, 2005b, p. 124).

Segundo Gauthier (1998), “[...] não poderá haver profissionalização do ensino enquanto esse tipo de saber não for mais explicitado, visto que os saberes da ação pedagógica constituem um dos fundamentos da identidade profissional do professor” (GAUTHIER ET AL, 1998, p. 34). Contudo, segundo Morosini (2000), a docência universitária assemelhou-se a uma caixa de segredos, uma vez que as políticas públicas omitiram determinações quanto ao processo do ensinar, sendo este deixado à conta de “liberdade” acadêmica docente.

2.3 A construção da identidade docente geográfica e o desenvolvimento da profissionalidade do professor formador no ensino superior

A partir das reflexões sobre o desenvolvimento profissional docente compreende-se que a identidade profissional situa-se na confluência da construção dos saberes e da profissionalidade, segundo Morgado (2011), o que não pode concretizar-se à margem da diversidade de relações que estabelece com os seus pares e de um processo de desenvolvimento permanentemente em um dado contexto histórico-social, conforme Figueiredo (2010).

Para Marcelo Garcia (2009, p. 7), um elemento inseparável da identidade profissional, que abordaremos a seguir, o desenvolvimento profissional, no contexto da análise sobre a construção da identidade docente é “um processo a longo prazo, no qual se integram diferentes tipos de oportunidades e experiências planificadas sistematicamente”.

A construção da identidade docente, segundo Lima (2012, p. 157) “extrapolou a concepção outrora baseada na docência como vocação, inspirada da imagem do professor ideal, para fundamentar-se em uma perspectiva de ordem mais política, social e epistemológica”, é fruto de experiências individuais e coletivas que perpassam as seguintes dimensões:

A dimensão profissional, onde se aninham os elementos definidores da atuação, como a incessante construção da identidade profissional, as bases da formação (inicial ou contínua), as exigências profissionais a serem cumpridas; a dimensão pessoal, onde há que se desenvolver as relações de envolvimento e os compromissos com a docência, bem como a compreensão das circunstâncias de realização do trabalho e dos fenômenos que afetam os envolvidos com a profissão e os mecanismos para se lidar com eles ao longo da carreira; a dimensão organizacional, onde são estabelecidos as condições de viabilização do trabalho e os padrões a serem atingidos na atuação profissional (PIMENTA; ALMEIDA, 2011, p.26).

Por conseguinte, na dimensão pessoal, a formação da identidade docente, de acordo com Souza e Guimarães (2011, p.29) “[...] envolve a pessoa do professor (a adesão a uma forma individual e coletiva de produção da existência), que reflete na dimensão profissional, “o desenvolvimento profissional (que se refere ao aspecto do estatuto profissional, em geral)” (SOUZA; GUIMARÃES, 2011, p.29), pois:

O permanecer em estado de formação sugere uma intencionalidade pessoal, um querer fazer livre e criativo sobre o percurso e projetos próprios com o objetivo de construir uma identidade e, por conseguinte, emerge uma perspectiva de processo, de percurso de formação, que segundo Silvia Isaia (2003) é construído na inter-relação das dimensões pessoal e profissional, em que a pessoa do professor se reconhece ao longo do percurso, formando-se e transformando-se em interação com grupos com os quais interage, fundamentado em um esforço constante de reflexividade crítica sobre a prática e de construção de uma identidade pessoal que excede a dimensão da acumulação de conhecimentos, envolvendo a valorização da experiência construída ao longo da vida (LIMA, 2012, 130).

Quando nos referimos à dimensão profissional da identidade docente, nos remetemos ao já mencionado conceito da profissionalidade, que “se traduz na idéia de ser a profissão em ação, em processo, em movimento”, de acordo com Cunha (2008, p. 15).

Já no que tange à dimensão organizacional, diferentemente das dimensões pessoal e profissional diretamente relacionadas à experiência pessoal e à intencionalidade do professor, em si, aquela resulta da perspectiva institucional, e está conectada ao conceito de “desenvolvimento institucional (ao investimento que a instituição, no caso universidade, faz para atingir seus objetivos educacionais)” (SOUZA; GUIMARÃES, 2011, p.29).

Apesar desta pesquisa, que perpassa a formação para a docência, privilegiar a dimensão organizacional, uma vez que seu enfoque parte do Curso de Formação Docente, institucionalizado na UFJ, faz-se necessário analisar as outras dimensões que a compõem por considerá-las indissociáveis e complementares, sendo que, dentre as características que permeiam a identidade do docente em Geografia do ensino superior, destaca-se a importância do conhecimento didático-pedagógico do conteúdo, bem como características que perpassam a construção da sua profissionalidade, enquanto professor formador de profissionais.

Para essa análise, remetemo-nos aos estudos de Oliveira (2016) que, ao discorrer sobre a construção da(s) identidade(s) docente(s) geográfica(s), emprega os termos no plural, enfatizando a perspectiva de que, em seu processo de construção, estas são formadas por dimensões variadas, mas para o presente trabalho nos utilizamos do termos no singular, considerando que aqui faz referência a um contexto em que as “pessoas estão inseridas, agindo e reagindo conforme as dimensões que lhe são apresentadas” (OLIVEIRA, 2016, p. 28) em um dado contexto geográfico e temporal,

destacando saberes e conhecimentos direcionadores da ação docente em Geografia, os quais integram essa(s) identidade(s), em suas diversas dimensões.

Oliveira (2016) menciona a dimensão relacionada aos saberes da formação e da ciência geográfica, compostos pelos fundamentos teóricos e epistemológicos da Geografia, pois o domínio do conhecimento da área em que o docente atua o legitima, conforme explicitado por Roldão (2007):

[...] não é um dom, embora alguns o tenham; não é uma técnica, embora requeira uma excelente operacionalização técnico-estratégica; não é uma vocação, embora alguns a possam sentir. É ser um *profissional de ensino*, legitimado por um conhecimento específico exigente e complexo [...] (ROLDÃO, 2007, p. 102).

Outra dimensão que Oliveira (2016) elenca está relacionada aos saberes da experiência que, de acordo com Pimenta (2005), são produzidos no cotidiano docente, num processo permanente de reflexão sobre a prática e que, de acordo com Imbernón (2011), pode se dar de forma colaborativa, resultando na ligação de conhecimentos derivados da socialização comum com novas informações, e redundando em aprendizado mediado pela reflexão individual e coletiva, propiciando a resolução de situações desafiadoras da prática.

A respeito destes saberes oriundos da prática, é importante observar o fato de que os professores vêm adquirindo “[...] consciência da importância de teorizar a própria prática” (PONTUSCHKA, 2001, p. 129).

Uma das dimensões importantes, e que é muitas vezes desconsiderada no ensino superior, é a que se refere ao conhecimento didático-pedagógico do conteúdo, e neste estudo destacamos o de Geografia, que está relacionado aos conteúdos e à mediação da construção do conhecimento geográfico, pois, segundo Oliveira (2016), “O docente é o mediador desse processo e o encaminha com base em suas concepções teóricas, epistemológicas, didático-pedagógicas, enfim, nos saberes que compõem os conhecimentos de base da docência” (OLIVEIRA, 2016, p. 209), ou seja, existe uma “base de conhecimento para o ensino” (SHULMAN, 2014, p. 200).

Aqui cabe-nos atentar ao alerta de Pimenta (1997, p. 09) quando mencionar o fato que “na história da formação dos professores, esses saberes têm sido trabalhados como blocos distintos e desarticulados. Às vezes, um sobrepõe-se aos demais, em decorrência do *status* e poder que adquirem na academia” quando, no entanto, são complementares no processo da mediação do aprendizado bem como na construção e consolidação da profissionalidade docente.

Entre as dimensões direcionadoras da ação docente, Oliveira (2016) menciona também o conhecimento e sensibilização em relação às características individuais e sociais dos alunos em suas

relações com a aprendizagem do conteúdo de Geografia, algo que, segundo Pimenta (2002, p. 25), trata-se de “[...] reinventar os saberes pedagógicos a partir da prática social da educação” que, segundo Lopes (2012), é um componente importante da profissionalidade docente, a sensibilidade em relação às necessidades dos beneficiários de seu trabalho, os alunos, além da imprescindível competência técnica, que se faz necessário considerar e evidenciar.

Além desses, cita a dimensão relacionada à necessidade de sensibilização em relação às práticas socioculturais e institucionais que atuam na mediação pedagógica e nas interações pedagógicas com o conteúdo de Geografia, o que bem ilustra Saviani (2007) ao dizer que:

[...] um geógrafo, uma vez que tem por objetivo o esclarecimento do fenômeno geográfico, encara a Geografia como um fim. Para o professor de Geografia, entretanto, o objetivo é outro: é a promoção do homem, no caso, o aluno. A Geografia é apenas um meio para chegar àquele objetivo. Desta forma, o conteúdo será selecionado e organizado de modo a atingir o resultado pretendido. Isto explica porque nem sempre o melhor professor de Geografia é o geógrafo, o que pode ser generalizado nos seguintes termos: nem sempre o melhor professor de determinada ciência é o cientista respectivo (SAVIANI, 2007, p. 62).

Para a consecução desse objetivo do professor de Geografia pontuado por Saviani (2007), qual seja, o da promoção de uma educação geográfica, a fim de promover uma educação cidadã que, segundo Vallerius (2017), é abarcada pela Geografia, uma vez que esta a traz em sua gênese, é de fundamental importância a compreensão e participação da construção dos documentos institucionais direcionadores do trabalho docente, sendo um deles o Projeto Pedagógico de Curso (PPC), como mencionado por Oliveira (2016), ao investigar sobre a participação de professores na elaboração dos PPCs das instituições onde estavam inseridos, momento em que identificou o seguinte:

Na instituição onde o PPC foi construído de forma colaborativa, em que a utilização dele não é apenas para atender às exigências legais, e sim para direcionar o trabalho de toda a equipe inclusive dos que fazem parte da administração, tem-se um fortalecimento e não apenas o comprometimento com a aprendizagem do aluno, o que se torna um diferencial. Nas demais instituições onde o PPC ainda está em construção e/ou aprovação, os docentes também se preocupam com a aprendizagem do aluno, mas como atuam de forma individualizada, a atuação se dá de forma fragmentada, o que proporciona um enfraquecimento da contextualização da aprendizagem e os conteúdos se tornam sem significado. A reflexão desencadeada até aqui nos leva ao desvelamento da necessidade de os docentes do ensino superior em Geografia conhecer, saber como se constrói e em que o PPC contribui (OLIVEIRA, 2016, p. 190).

Para isso, há, ainda, a necessidade de inteirar-se das políticas públicas que direcionam o trabalho docente e definem o perfil e atuação do profissional do ensino superior, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN 9394/96), o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE), as Diretrizes Curriculares para os cursos de Geografia, Resolução CNE

14/2002, entre outros, seja para atendê-las ou para reflexão de suas potencialidades e/ou limitações, o que o envolvimento profissional pode possibilitar.

Além desses, reconhece-se a necessidade do conhecimento sobre a ideologia institucional, pois segundo Nicodem, Walker e Almeida (2018, p. 108), “as instituições têm sempre uma história, da qual são produtos, [...]. A história da instituição também se configura em importância no que diz respeito aos valores que passa para os professores e aos alunos”. E ainda, segundo Berger e Luckmann (2003, p. 53), toda a conduta institucionalizada envolve um certo número de papéis, e “em virtude dos papéis que desempenha, o indivíduo é introduzido em áreas específicas do conhecimento socialmente objetivado, não somente no sentido cognitivo, mas também no sentido do ‘conhecimento’ de normas, valores e ações”.

É improvável que esse conjunto de saberes direcionadores da ação docente seja experienciado e apreendido pelos indivíduos de maneira plena e uniforme, ao longo de sua formação identitária, uma vez que, essa formação consiste em um processo de construção do sujeito historicamente situado, segundo Pimenta e Anastasiou (2002), e de acordo com Nóvoa (1992) a identidade docente é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão.

Nesse sentido, ao listar três processos fundamentais na construção da identidade docente, Nóvoa (1992) além de citar, o desenvolvimento pessoal, referente a processos de produção da vida do professor, e aspectos relativos à profissionalização docente, destaca também o desenvolvimento institucional, que se refere aos investimentos da instituição para o alcance de seus objetivos.

Isso nos remete ao Curso de Formação Docente institucionalizado na Universidade Federal de Jataí, pois para além do cumprimento da exigência de participação no Programa de Recepção de Docentes da IFES, a qual foi instituída pela lei 12.772/12 para aprovação docente em estágio probatório, o referido curso se propõe a ofertar **formação**, conforme disposto no documento Exposição de Motivos (UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS, 2015).

O desempenho institucional em prol da tarefa formativa é de fundamental importância para promover a mediação da aquisição de saberes direcionadores da docência, e assim oportunizar momentos para a construção da identidade profissional docente no seu âmbito ao proporcionar espaço para o desenvolvimento profissional, vez que, como afirma Pimenta (1999), a docência é composta por alguns saberes, sendo eles: experiência, conhecimento e saberes pedagógicos, que se institucionalizam nos contextos em que estão inseridos, onde as dimensões pessoal, profissional e institucional, já descritas anteriormente, integram-se, complementarmente.

Observemos o que determina a Resolução CONSUNI/UFG 17/2018, na qual a Pró-reitoria de Gestão de Pessoas, responsável pela organização do Curso de Formação Docente da UFJ era baseada até 2021, enquanto sob a tutoria da UFG:

Art. 10. O professor deverá iniciar, nos dois primeiros semestres de exercício na UFG, a sua participação no Curso de Docência no Ensino Superior, promovido e regulamentado pela Pró-reitoria responsável pela Gestão de Pessoas na UFG. § 1º A comprovação de participação no curso de que trata o caput deste artigo integrará a avaliação a que se refere o § 1º do Art. 8º. § 2º A participação no Curso, exigido no caput deste artigo, é condição indispensável para finalização do estágio probatório (UFG/2018).

Nos documentos analisados, apesar da Lei 12.772/2012 considerar, em seu art. 24, inciso V, a participação em programa de recepção como pré-requisito para a aprovação no estágio probatório, a Resolução CONSUNI 17/2018 menciona, não um programa de recepção, mas a participação no Curso de Formação Docente no Ensino Superior.

Criado em 1994, e ofertado desde então, em 2015 foram anunciadas mudanças no já tradicional curso, pelas Pró-reitorias PRODIRH E PROGRAD, como reformulação do Programa de Formação para a Docência na UFG, o que representou um esforço com vistas a investir na formação dos docentes, quando ingressam na instituição, reconhecendo que muitos deles são jovens com trajetórias consolidadas no campo da pesquisa, mas sem formação específica para atuar no magistério e/ou com pouca experiência profissional como professor (UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS, 2015), referindo-se à falta de conhecimentos específicos para a docência, para lidar com a imprevisibilidade cotidiana que permeia a sala de aula, por uma parte do contingente docente.

Assim sendo, compreende-se que o Curso de Formação Docente, institucionalizado na UFJ, é um momento adequado para uma formação continuada, que priorize os conhecimentos didático-pedagógicos, e que é necessária a criação de outras alternativas para a socialização de conteúdos que propiciem o desenvolvimento dos conhecimentos didático-pedagógicos em suas áreas de conhecimento (conhecimento pedagógico do conteúdo) por comporem dimensões fundantes da Identidade Docente. Portanto, é nesse entendimento que os processos formativos do referido curso para a docência superior foram pesquisados.

A partir dos levantamentos feitos por meio de questionários e entrevistas com participantes, análise das ementas dos Curso de Formação Docente que foram ofertados na Regional Jataí da UFG, atual UFJ, de 2015 até 2020, período em que os professores que ingressaram no Curso de Geografia participaram do curso, foram analisadas as dimensões das atividades docente abrangidas pelo Curso, destacando como tem sido sua aplicabilidade, e como este Curso pode vir a ser em relação ao preparo dos formadores de profissionais, no que tange aos aspectos didático-pedagógicos.

Foram investigadas questões, como os conhecimentos didático-pedagógicos que seriam fundamentais existir em um curso de formação para a construção da profissionalidade docente no ensino superior; a relação entre o currículo abordado pelo curso sobre a docência no ensino superior e a prática docente dos professores formadores de profissionais; a proximidade ou o distanciamento entre o currículo e a prática docente dos professores formadores de profissionais; o quanto o currículo prescrito para esse curso poderia influenciar ou direcionar a ação docente profissional; quais contribuições relacionadas à formação didático-pedagógica desses professores esse currículo trouxe; se a carga horária desse currículo seria/é suficiente para promover formação didático-pedagógica dos formadores de profissionais, e se esse curso seria/é o momento ideal para fazê-lo; e, se não, problematizar como o desenvolvimento das competências didático-pedagógicas poderia ser abordado.

Investigou-se, portanto, se o plano do Curso de Formação Docente ofertado anualmente na UFJ aos docentes ingressantes na instituição como exigência para sua aprovação em estágio probatório contemplava contribuições teóricas para a docência no ensino superior.

A importância de tais contribuições reside em que se faz necessário promover o desenvolvimento profissional docente dos ingressantes, o que implica a apropriação dos conhecimentos didático-pedagógicos para a docência no ensino superior, bem como implica a necessidade de se mitigar o fato de a LDBEN 9394/96, legislação vigente que regulamenta a formação para o magistério superior, em seu artigo 66, omitir a necessidade de embasamento teórico que propicie a articulação dos conhecimentos científicos e do conhecimento didático-pedagógico, especificando unicamente que “a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado” (BRASIL, 1996).

A “preparação para o exercício do magistério” prevista para ocorrer nos cursos de pós-graduação, conforme mencionado no referido artigo, na prática, tem ficado a cargo de uma única disciplina em programas de mestrado e doutorado que, quando é ofertada, compreende uma carga horária média de 64 horas/aula, o que, de acordo com Campos (2012, p. 5), não “prepara” e menos ainda forma um professor para promover a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Assim, nesta dissertação, buscou-se compreender as dimensões da formação dos professores de Geografia para a docência no ensino superior a partir de sua participação no Curso de Formação Docente que é ofertado no ingresso à carreira na UFJ, por meio da aplicação de questionários aos docentes das várias unidades acadêmicas, da realização de entrevistas com professores da Unidade Acadêmica de Estudos Geográficos, ambos direcionados a ingressantes dentre os anos de 2015 e 2020; da análise estatística e da análise de conteúdo das avaliações de reação às edições do curso,

feitas entre o início do período de transição da equipe organizadora, em 2014, até 2020, último ano de participação de docentes de Geografia ingressantes, bem como da análise dos planos de curso e ementas desses cursos.

Nesse viés, por meio da análise dos documentos disponibilizados pela instituição, puderam ser conhecidas as abordagens do curso, a partir do que, foi possível propor alternativas para a socialização de conteúdos que propiciem o desenvolvimento dos conhecimentos didático-pedagógicos dos formadores de profissionais da UFJ, o que poderá, entre outros resultados, contribuir para que a prática desses professores formadores se reflita na prática profissional de professores em formação, como aludido por Gauthier et al. (1998)

Compreende-se que o momento atual, no qual a UFJ encontra-se emancipada, é propício para reavaliação e proposição de mudanças, conforme sugere Nóvoa (1997, p. 40), quando afirma que “só através de uma reelaboração permanente de uma identidade profissional, os professores poderão definir estratégias de acção que não podem *mudar tudo*, mas que podem *mudar alguma coisa*. E esta *alguma coisa* não é *coisa pouca*”. Assim, acredita-se que este seja o momento de se propor a problematização de dimensões fundamentais para se pensar um programa de formação docente com destaque para a importância da profissionalidade docente na UFJ.

3 RESULTADOS DA ANÁLISE DA FORMAÇÃO OFERTADA PELO CURSO DE FORMAÇÃO DOCENTE DA UFJ E DISCUSSÃO DE SUAS DIMENSÕES

Mediante a necessidade de contemplar os objetivos desta dissertação de Mestrado, que dizem respeito a compreender as dimensões da formação dos professores de Geografia para a docência no ensino superior, a partir de sua participação no Curso de Formação Docente que é ofertado anualmente pela instituição, bem como chegar à compreensão de suas contribuições teóricas por meio do conhecimento didático-pedagógico, e do conhecimento pedagógico dos conteúdos a serem ministrados por eles, passaremos à apresentação dos resultados alcançados, e à análise e discussão dos mesmos.

3.1 Análise estatística das avaliações de reação ao Curso de Formação Docente da UFJ no período de transição da organização, entre 2014 e 2016

Inicialmente, de posse dos levantamentos dos anos de 2014 a 2016 feitos pela PROGRAD/UFG e COGRAD-REJ a partir das respostas dos docentes nas avaliações de reação a essas edições do Curso de Formação Docente, bem como de posse de registros textuais das impressões desses participantes, transcritas a partir das avaliações de reação mencionadas, chegou-se à percepção de que tais dados refletiam o momento em que ocorria a transição da organização do curso, *a priori* a cargo da UFG, havendo participação pontual de representantes da então Regional Jataí em 2014 e 2015, culminando com a autonomia na organização e condução do curso, inteiramente pela equipe da Regional Jataí da UFG em 2016.

Percebeu-se que uma análise estatística comparativa dos dados, portanto de caráter quantitativo, permitiria a visualização dos índices de aprovação/reprovação de cada edição do curso por seus participantes, uma vez que os mesmos questionamentos eram feitos, a cada ano, a grupos distintos de participantes que ingressavam, anualmente.

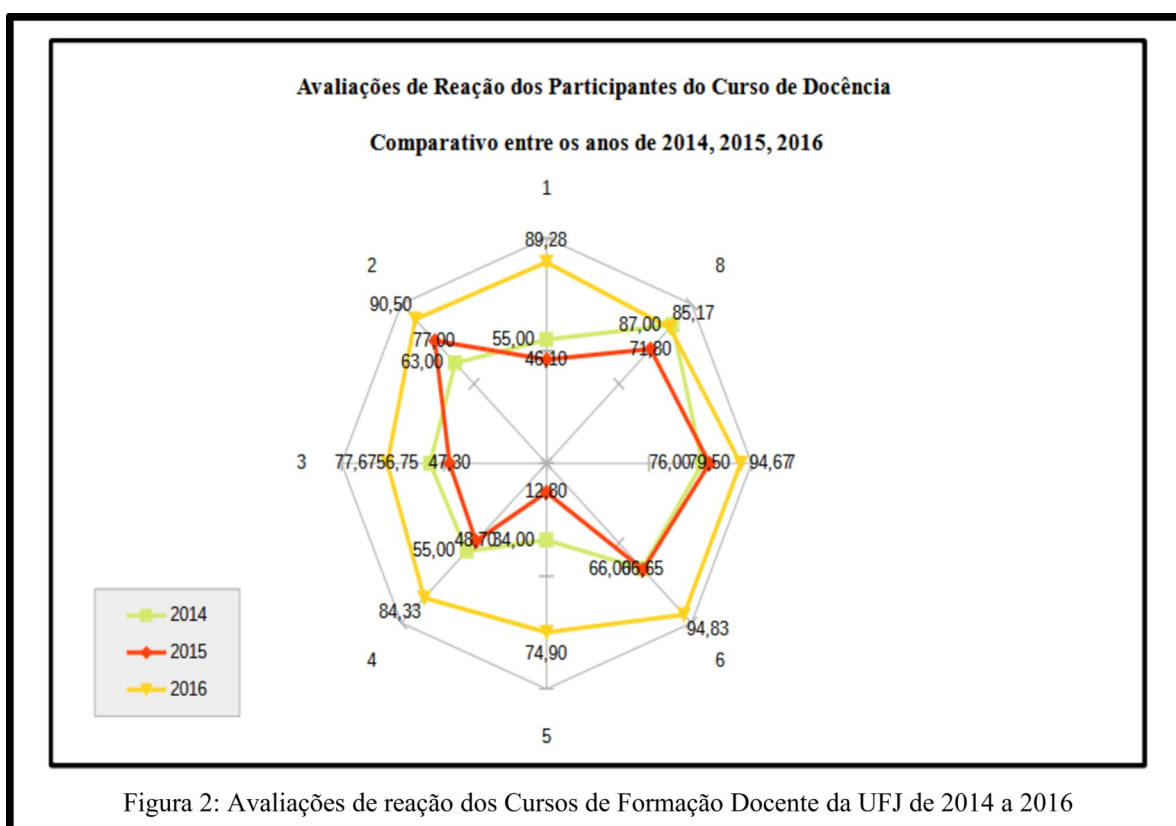
A avaliação de 2014 foi mais detalhada, contendo questionamentos com itens e subitens ausentes nas avaliações de 2015 e 2016. Dessa forma, foram utilizados 7 (sete) questionamentos do relatório de 2014, os quais incidiam também nos anos de 2015 e 2016. Além disso, a avaliação do Curso de 2016 foi feita a cada módulo (I, II e III), portanto, foi necessário o cálculo da média aritmética das avaliações dos 3 (três) módulos para se obter a média da avaliação do curso do referido ano.

Dessa forma, com o intuito de analisar os resultados das avaliações de reação, coletadas durante esse período de transição, os dados constantes dessas avaliações de reação foram transformados em percentuais, tendo em vista que a quantidade de participantes em cada ano era

diferente. Os quantitativos percentuais foram transpostos para planilhas EXCEL, de modo a gerar um gráfico de rede.

O gráfico de rede resultante, apresentado a seguir, reflete o percentual de respostas “sim” dadas pelos participantes de cada edição do curso, realizadas nos anos de 2014 a 2016, à seguintes perguntas:

1. Há pertinência do programa do curso para a formação do professor da UFG?
2. O programa do curso foi cumprido?
3. O material didático/apoio fornecido foi satisfatório?
4. O curso trouxe novos conhecimentos que pretende utilizar na sua prática docente?
5. A infraestrutura foi adequada?
6. O corpo docente demonstrou domínio do conteúdo abordado no curso?
7. O corpo docente criou clima favorável à participação, discussão, envolvimento e interação dos docentes?
8. O corpo docente favoreceu para que houvesse a participação, a discussão e a troca de experiências no decorrer do curso?



Fonte: Autoria própria.

A partir da análise do gráfico de rede, contendo a comparação entre as avaliações de reação dos participantes das edições de 2014 a 2016 do Curso de Docência da UFG, período em que o referido curso passava por transição da equipe organizadora, foi notado que os questionamentos 2 (dois) “O programa do curso foi cumprido?”, 6 (seis) “O corpo docente demonstrou domínio do conteúdo abordado no curso?” e 7 (sete) “O corpo docente criou clima favorável à participação, discussão, envolvimento e interação dos docentes?” refletiram uma gradação crescente nos resultados das avaliações, sendo mais bem avaliados a cada ano no ponto de vista de seus participantes, conforme extratos de impressões sobre cada tópico, que representam a maioria em cada ano, as impressões refletiram a melhor (re)organização ao longo dos anos, conforme questionamentos 2, 6 e 7 a seguir:

Questionamento 2: “O programa do curso foi cumprido?”

O cronograma não foi cumprido na íntegra, não permitindo uma maior organização daqueles que frequentaram o curso, como por exemplo, se prepararem em casa para a aula (Avaliação de reação, 2014).

O calendário de aulas não foi cumprido na íntegra (Avaliação de reação, 2014).

De modo geral, o curso cumpriu seus objetivos (Avaliação de reação, 2015).

A parte inicial do curso foi muito cansativa e pouco produtiva, porém no decorrer do curso foi notável a evolução da qualidade dos temas e discussões (Avaliação de reação, 2015).

Muito bom, superou as expectativas, porém houve confusão na disposição das datas (Avaliação de reação, 2016).

O curso de Docência 2016 apresentou cronograma de qualidade e que certamente contribuiu para a formação de novos docentes da UFG (Avaliação de reação, 2016).

Questionamento 6: “O corpo docente demonstrou domínio do conteúdo abordado no curso?”

Os docentes e técnicos que ministraram o curso não foram claros e objetivos, apresentando, muitas vezes, o conteúdo de forma confusa (Avaliação de reação, 2014).

Os temas não foram aprofundados pelos palestrantes (Avaliação de reação, 2014).

Gostaria de sugerir que fosse realizado um levantamento sobre os professores que trabalham com os temas acima abordados na Regional, para que os mesmos com maior experiência possam ministrar os módulos, visto que em vários momentos tínhamos discentes com maior conhecimento sobre o assunto do que o docente que estava ministrando (Avaliação de reação, 2015).

O curso nos auxiliou a entender as normas, dinâmicas e sistemas da UFG. Os ministrantes mostraram domínio e conhecimentos sobre os termos abordados (Avaliação de reação, 2016).

O conteúdo foi persistente [consistente] e os ministrantes bem capacitados (Avaliação de reação, 2016).

Questionamento 7: “O corpo docente criou clima favorável à participação, discussão, envolvimento e interação dos docentes?”

Em relação ao corpo docente, alguns que vieram de Goiânia demonstraram-se inseguros na exposição e não colaboraram para um clima favorável. (Avaliação de reação, 2014).

Houve espaço para discussão crítica sobre o fazer docente dentro da UFG e a coordenadora da COGRAD-REJ abriu muito este espaço para que os professores pudessem se colocar e fazer críticas e sugestões de melhorias para os próximos cursos (Avaliação de reação, 2015).

A professora [...] mostrou com sua empolgação o real valor do curso de formação. Ela deveria ser convidada para motivar os professores desde o princípio já que há muitos questionamentos sobre a necessidade de se fazer o curso. As professoras de Pedagogia são as mais motivadoras portanto, essenciais na exposição por módulos (Avaliação de reação, 2016)

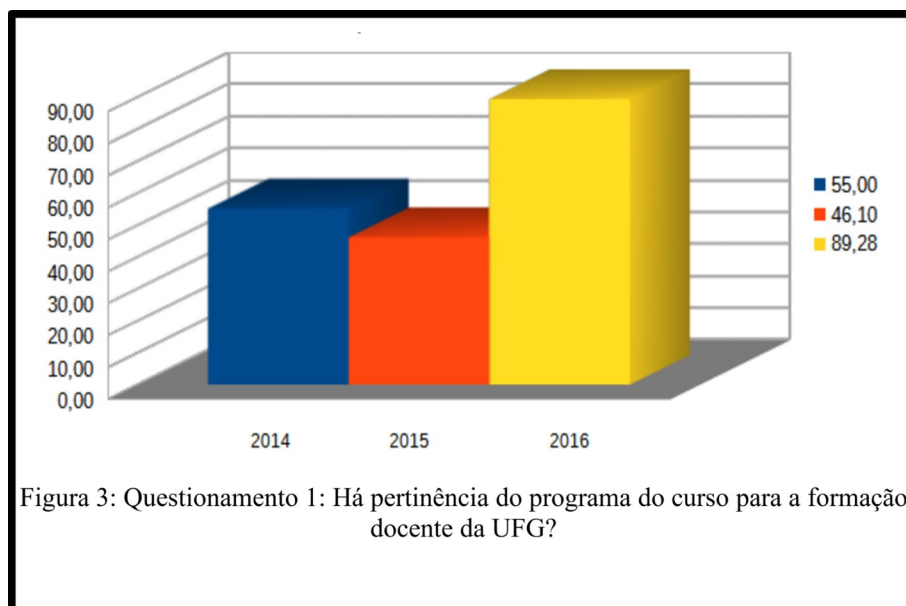
Conforme os extratos de impressões citados anteriormente, pode-se perceber insatisfação quanto à atuação da equipe de Goiânia, e aprovação da atuação da equipe local, o que pode ser interpretado como certa dificuldade em acolher o representante de uma instância tida como “superior”. Além disso, essa postura resistente pode ser a causa da insegurança percebida nos palestrantes.

Identificou-se também a apreciação ao trabalho desenvolvido por palestrantes da Pedagogia. Nesse entendimento, os professores das próprias Unidades Acadêmicas, que possuem o conhecimento didático-pedagógico e pedagógico do conteúdo, podem contribuir. Ressaltando-se que parte do curso pode ser destinada a recepção, garantido acesso a imersão institucional, e que em um segundo momento ocorra a formação, propriamente dita, por meio de módulos ministrados em parceria com as Unidades em que o docente será lotado.

Quanto aos questionamentos a seguir:

1 (um) “Há **pertinência do programa** do curso para a formação do professor da UFG?”, **3** (três) “O **material didático/apoio** fornecido foi satisfatório?”, **4** (quatro) “O curso trouxe **novos conhecimentos** que pretende utilizar na sua prática docente?” e **5** (cinco) “A **infraestrutura** foi adequada?”

percebeu-se que tiveram um percentual maior de avaliações positivas em 2014, em relação ao ano de 2015, o que sugere fragilidades no alinhamento do planejamento entre a equipe de Goiânia e a equipe de Jataí, conforme também apontam registros de impressões de participantes da edição do ano de 2015, as quais acompanham os gráficos apresentados a seguir:



Fonte: Autoria própria.

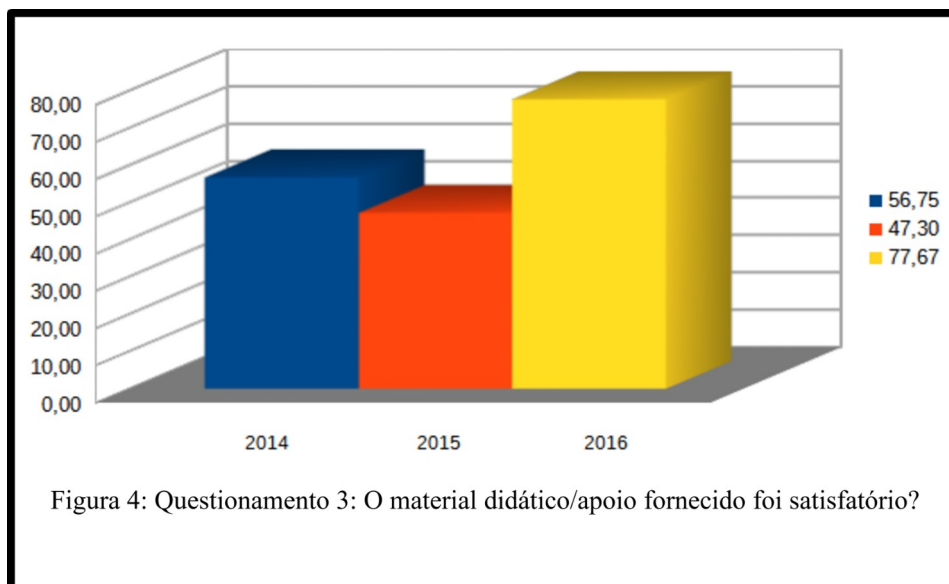
Sobre a **pertinência do programa**, ou seja, às temáticas abordadas, a avaliação de 2016 apresentou uma maior aprovação, mesmo em relação a 2014, que tinha sido mais bem avaliado que 2015. As críticas pontuam a falta de conhecimento da realidade da regional, devido aos palestrantes serem oriundos de outros *campi*, bem como a necessidade de uma abordagem condizente com o público docente de ensino superior, como corroboram alguns dos registros de impressões, a exemplo dos seguintes:

Os temas propostos foram bastante pertinentes. No entanto, grande parte das(os) palestrantes fez uma abordagem institucional descolada de críticas e de uma análise da realidade que atinge as(os) docentes da Regional Jataí (Avaliação de reação, 2015).

Acho que deveria existir um planejamento mais adequado pois os professores em estágio probatório não apresentam perfil de alunos de graduação e na sua maioria têm experiência de sala de aula, assim o tratamento deveria ser diferente (2015).

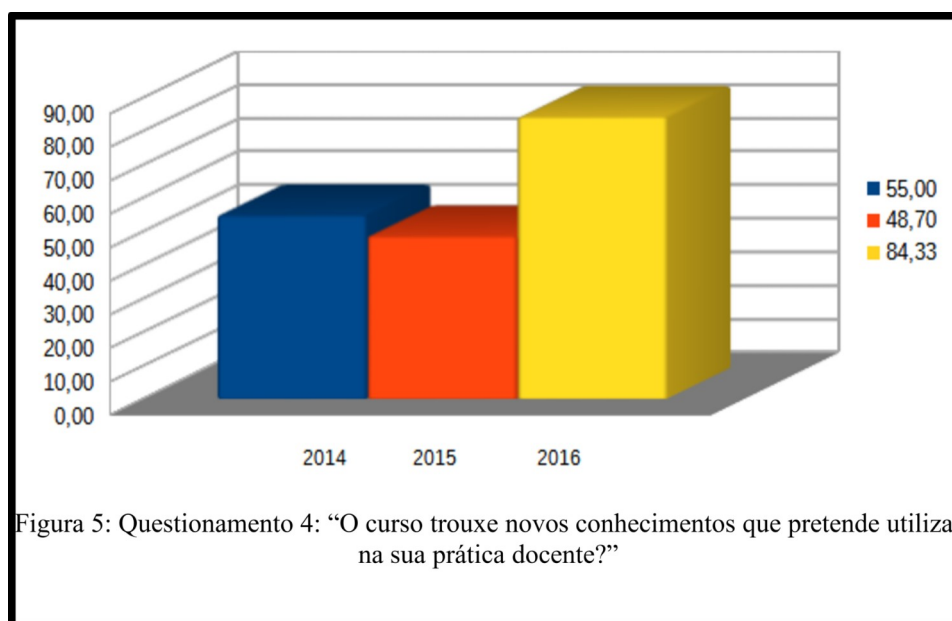
Em relação à satisfação quanto ao **material didático/apoio** fornecido, a avaliação de 2014 ficou acima da de 2015, enquanto a avaliação de 2016 recuperou a aprovação que, em 2015, havia decaído em relação a 2014.

Não houve comentários complementares sobre o material didático/apoio nas impressões registradas nas avaliações de reação, mas a maioria respondeu que o material foi razoavelmente satisfatório ou não foi satisfatório em 2015, conforme o gráfico a seguir.



Fonte: Autoria própria.

Em relação à aplicabilidade de **novos conhecimentos** para a prática docente, a avaliação de 2014 se manteve acima da de 2015, mas a avaliação de 2016, recuperou a avaliação inferior de 2015, e superou a de 2014.



Fonte: Autoria própria.

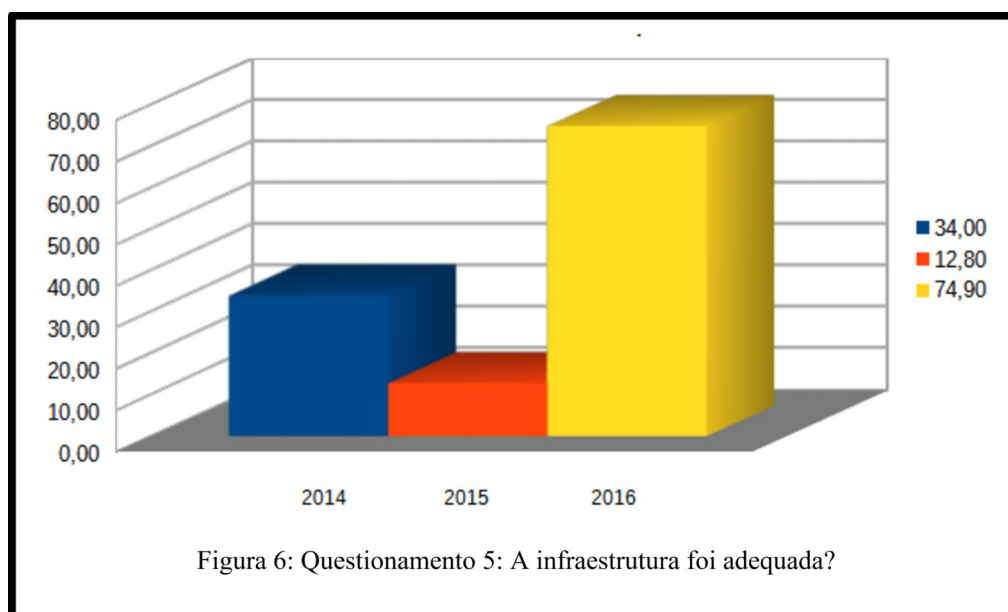
Alguns relatos foram destacados abaixo:

Tivemos colegas com muitos anos de profissão que não aproveitaram tanto o curso, pelo formato ter sido voltado aos ingressantes na carreira docente (Avaliação de reação, 2015).

De modo geral, para quem já trabalhava com docência e/ou tem formação em áreas afins à educação, não houve grandes novidades (Avaliação de reação, 2015).

As impressões reproduzidas acima demonstraram a necessidade do planejamento levar em conta tanto a formação quanto a experiência pregressa dos participantes, o que contribuiria com o desenvolvimento profissional dos docentes, bem como propiciaria a aquisição de novos conhecimentos para aplicabilidade na docência superior na UFJ.

Quanto à **infraestrutura**, a avaliação de 2014 ficou acima da de 2015, mas a avaliação de 2016, ficou acima da avaliação de 2014, havendo uma recuperação da baixa avaliação de 2015, cuja motivação pode ter sido dificuldades de acesso ao local destinado à realização do curso, e ao espaço inadequado para acomodação das carteiras naquele ano, conforme gráfico e relato a seguir.



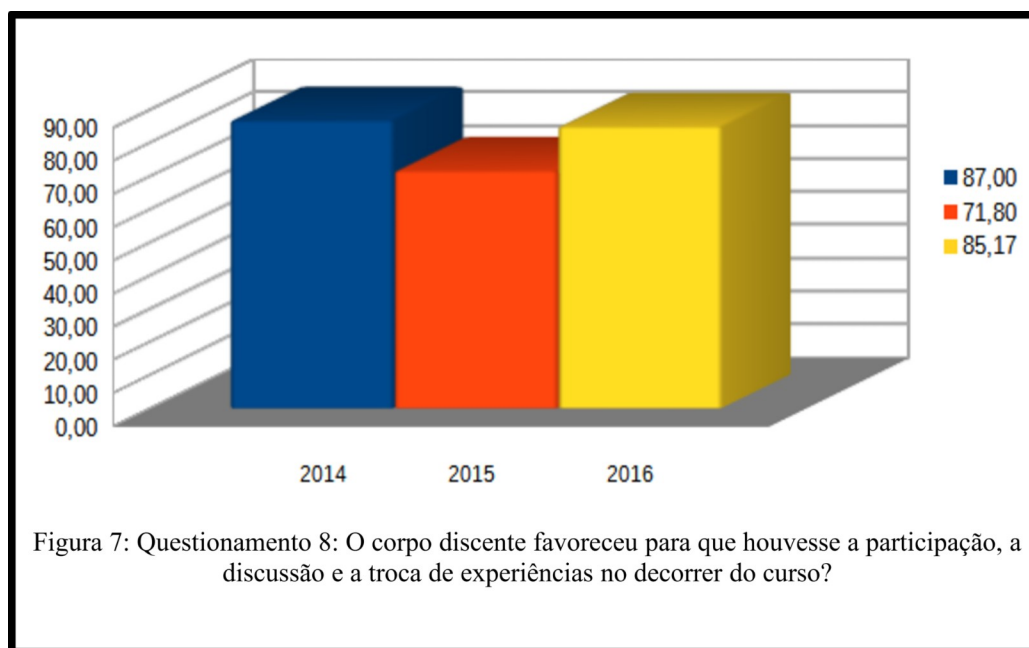
Fonte: Autoria própria.

Um dos relatos que evidenciou a resposta sobre a satisfação foi a seguinte solicitação:

Se possível, que o curso seja realizado em outra sala com maior acessibilidade e que permita uma melhor disposição das carteiras (Avaliação de reação, 2015).

Em relação ao questionamento 8: “O **corpo discente** favoreceu para que houvesse a participação, a discussão e a troca de experiências no decorrer do curso?”,

Curiosamente, no ano de 2014, um percentual maior de respondentes avaliou a participação discente mais positivamente em relação a 2015 e 2016.



Fonte: Autoria própria.

Possivelmente isso se deva à diversidade das áreas de conhecimento dos participantes nos dois últimos anos, quando houve muitos ingressos de médicos e bacharéis. A representatividade de docentes de áreas do conhecimento distintas foi apontada como fator que dificultou a abordagem didático-pedagógica dos conteúdos, como sugerem as impressões de participantes das edições do curso de 2015 e 2016:

Considero o Curso de docência importante para a formação e atualização dos professores da Regional Jataí. [...]Entretanto, penso que o curso deveria se preocupar menos em ensinar os professores ministrarem suas aulas. Isso é muito complexo, devido às muitas áreas do conhecimento e diversidade de contextos (Avaliação de reação, 2015).

Não poderia de deixar [deixar de dar] a sugestão de trazer professores de várias áreas para ministrar os conteúdos. Cada um com sua especialidade, principalmente envolvendo a parte pedagógica poderia enriquecer ainda mais o curso (Avaliação de reação, 2015).

É um curso imprescindível em nível de informações. Talvez não seja este o espaço para a construção de metodologias docentes, devido a própria diversidade do público, mas a

compreensão das rotinas, acredito que seja de fundamental importância (Avaliação de reação, 2016).

As respostas dos participantes evidenciam a necessidade de se aprofundar a abordagem sobre o conhecimento didático-pedagógico do conteúdo, no entanto, identificam que é um desafio aos organizadores do curso. Defende-se aqui o conhecimento didático-pedagógico do conteúdo, mas é importante destacar também que existem conhecimentos didático-pedagógicos gerais que são fundamentais para a atuação docente, além do que, é importante considerar os conhecimentos prévios dos participantes.

A partir dos resultados da análise quantitativa dos dados das avaliações de reação dos participantes das edições do Curso de Formação Docente de 2014 a 2016, realizadas na Regional Jataí, no que tange à **transição da organização** do Curso de Formação Docente da equipe organizadora da PROGRAD-UFG para a equipe da COGRAD e CODIRH, da Regional Jataí, é possível inferir que desdobramentos, como: a condução do curso a cargo de uma equipe inserida no contexto da Regional Jataí, o planejamento realizado a partir da realidade do local e a contextualização propiciada pela autonomia alcançada no ano de 2016 resultaram em um percentual de aprovação superior aos anos de 2014 e 2015, em que o curso era direcionado pela equipe de Goiânia, como é possível constatar por meio dos seguintes depoimentos dos docentes, observados nas impressões registradas, em 2016, nas avaliações de reação ao curso:

O curso foi bem arquitetado e conduzido. Creio que as limitações foram o espaço físico e a disponibilidade da internet. O domínio do conteúdo, por parte do RH, foi algo a ser aperfeiçoado para os próximos anos (Avaliação de reação, 2016).

O curso foi muito útil, pois aprendi e esclareci algumas das minhas dúvidas sobre os sistemas da UFG (Avaliação de reação, 2016).
Gostei muito. Me deu uma visão mais ampla da Universidade e facilitou o conhecimento de siglas que pareciam muito estranhas (Avaliação de reação, 2016).

A partir das impressões dos participantes do curso fica evidente seu papel na inserção e integração dos docentes na instituição, os quais ressaltam seu caráter receptivo e administrativo-instrucional, e sua estreita relação com o processo de profissionalismo, que segundo Bourdoncle (1991) é um dos processos para se chegar à profissionalidade, e refere-se ao processo de adesão ao discurso e às normas, à consciência e às exigências profissionais que são estabelecidas coletivamente por meio da socialização profissional.

De acordo com Cunha (2010b) ações formativas como aquelas, evidenciadas pelos participantes do curso, que envolvem as políticas públicas, os documentos oficiais, o contexto

organizacional e administrativo, os conhecimentos didático-pedagógico, os conhecimentos didático-pedagógicos do conteúdo, entre outros, oportunizam o acesso a conhecimentos de caráter profissionalizante de “[...] novos sistemas de trabalho, de novas situações formativas associados às instituições educativas como núcleos em que trabalha um conjunto de pessoas para exercer a profissão e desenvolver-se profissionalmente” (CUNHA, 2010b, p.190).

Essa ação institucional, no âmbito da promoção do profissionalismo, se articulada ao desenvolvimento da profissionalidade, cuja centralidade está na formação continuada, e cujas práticas, nos dizeres de Gauthier (1998), a respeito do profissionalismo e da profissionalidade, são complementares no processo de construção da identidade docente, e tal articulação, de acordo com André (2010b), redundará na constituição identitária dos estudantes à volta desse docente por meio de suas ações, valores e práticas, enquanto desenvolve sua atividade profissional, oportunizando o cumprimento do fim último da profissão docente que, segundo Saviani (2007), deve ser em prol do aluno, conforme a figura a seguir retrata:



Fonte: Autoria própria.

Contudo, conforme evidenciado nos registros de impressões dos participantes, na análise das ementas e dos planos de curso, nas entrevistas e avaliações de reação, foram reveladas fragilidades no tocante à abordagem e à carga horária dispensada aos conteúdos didático-pedagógico nas edições do Cursos de Formação docente da UFJ, as quais comprometem possíveis resultados voltados ao desenvolvimento da profissionalidade docente.

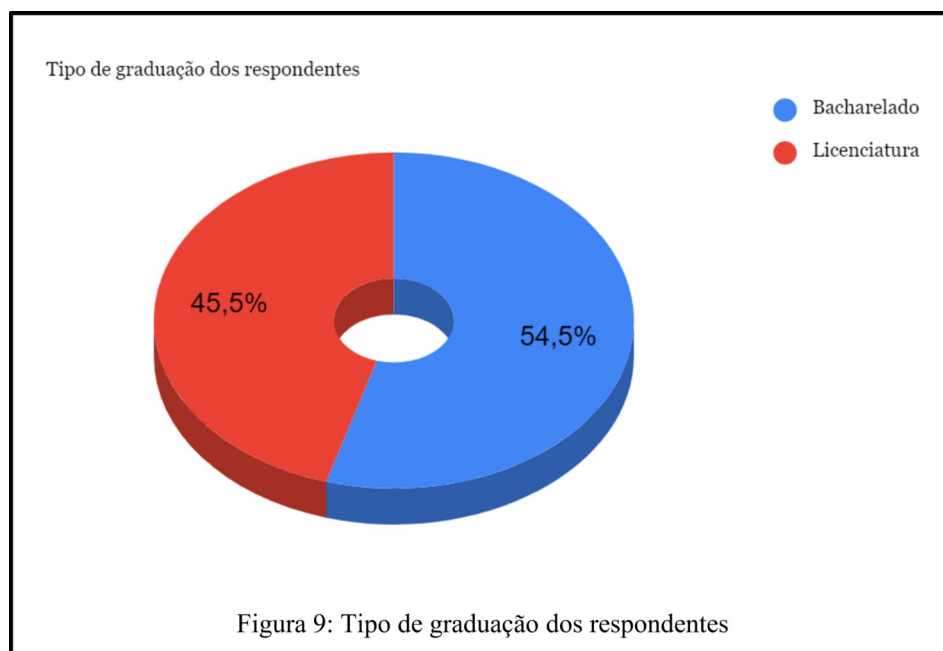
Avançando na análise dos dados, após verificado o fato de que a estrutura das avaliações de reação dos Cursos de Formação Docente dos anos de 2017 a 2020 apresentava questionamentos diversos das perguntas formuladas para as avaliações de reação do período de transição, correspondente a 2014, 2015 e 2016, não foi possível uma análise estatística de caráter comparativo entre os anos subsequentes, de 2017 a 2020, e os anos de 2014 a 2016, que retrataram o nível de aprovação do curso, pelos participantes, no período de transição da equipe organizadora da PROGRAD-UFG para a equipe da COGRAD e CODIRH, da Regional Jataí.

A despeito disso, tomando por base o questionário *google forms*, elaborado pela pesquisadora, com enfoque nas contribuições teóricas do curso para a ação docente, o qual foi aplicado a docentes de várias áreas do conhecimento que participaram das edições de cursos de formação docente de 2015 a 2020, e autorizaram o uso das repostas, de forma anônima, mediante assinatura do TCLE, os contextos dos anos de 2017 a 2020 foram representados na pesquisa, tanto para análise de conteúdo quanto nos levantamentos estatísticos, apresentados a seguir.

3.2 Análise dos dados dos questionários *google forms* sobre o Curso de Formação Docente entre 2015 e 2020

O curso de formação docente, sobre o qual versa o questionário aqui analisado, é ofertado anualmente, e a comprovação da participação do docente em fase de estágio probatório neste curso constitui-se pré-requisito indispensável para a aprovação do docente ingressante na instituição.

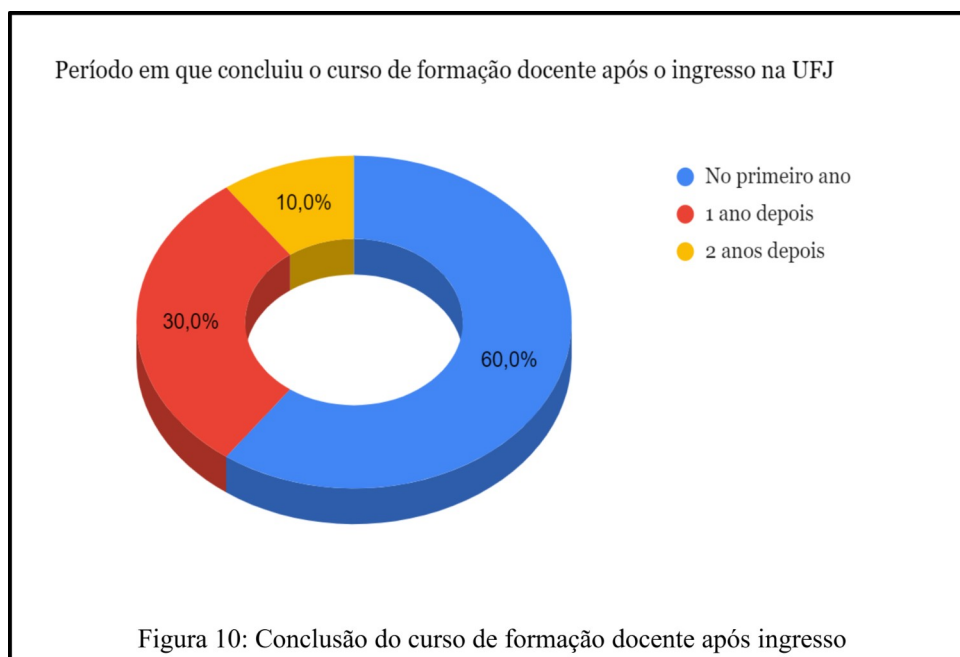
A população respondente é de 10 (dez) docentes, oriundos de 7(sete) das 8 (oito) unidades acadêmicas da UFJ, dentre os que participaram do Curso de Formação Docente entre 2015 e 2020, sendo que não foram registradas respostas aos questionários enviados a docentes da Unidade de Ciências Sociais Aplicadas.



Fonte: Autoria própria

O gráfico anterior retrata as graduações que os respondentes declararam, que são Física, Ciências Biológicas, Educação Física, Geografia, Licenciatura em Letras - Libras, Filosofia, Medicina, Ciências Sociais, Engenharia Agrônômica e Medicina Veterinária. Dentre os 10 (dez) respondentes há 5 (cinco) bacharéis, 4 (quatro) licenciados e 1 (um) declarou-se bacharel e licenciado em sua área de formação.

O gráfico a seguir apresenta a distribuição dos docentes respondentes em relação ao período que participaram no Curso de Formação docente da UFJ, no decorrer do seu estágio probatório, e revela que um percentual maior de docentes, 60% (sessenta) concluiu o curso durante primeiro ano, após o ingresso na UFJ; o grupo que participou do curso após um ano do ingresso perfaz 30% (trinta), e 10% (dez) cursaram 2 (dois) anos após o ingresso na UFJ.

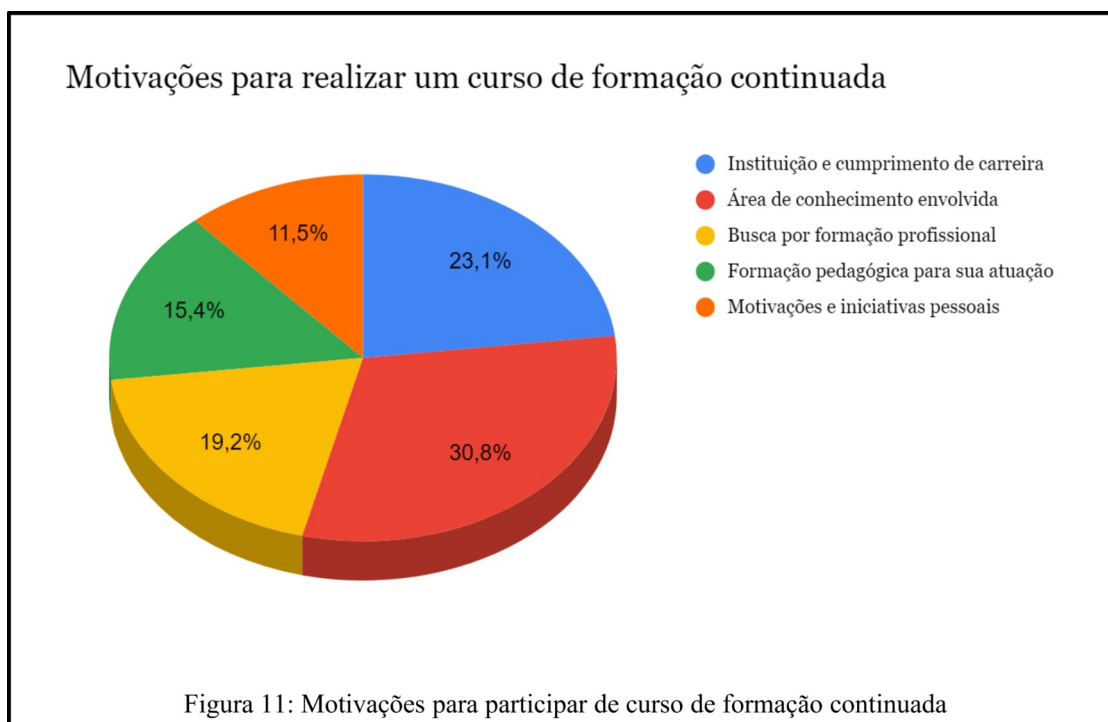


Fonte: Autoria própria.

Tal experiência pode propiciar tanto a socialização profissional, processo que conduz ao profissionalismo, quanto a formação continuada, caminho para o desenvolvimento da profissionalidade que, por sua vez, é definida como natureza elevada e racional dos saberes bem como a competência para utilizá-los no exercício profissional, conforme descrito por Roldão (2005b). Contudo, tais resultados podem advir, em maior ou menor grau, a depender das motivações para a participação no curso, bem como da abordagem que o curso adota na escolha e condução dos conteúdos, considerando que a exigência é para a conclusão do estágio probatório, que se efetiva em três anos.

Analizamos a seguir o que move os docentes a ingressarem em um curso, de formação continuada.

O fato de a “área de conhecimento envolvida” ter sido apontada no gráfico seguinte como o maior fator motivador para a participação em cursos de formação continuada, com um índice de 30,8%, reitera o que foi percebido na análise estatística da questão 8 (oito) das avaliações de reação de 2014 a 2016, quando a diversidade de áreas do conhecimento dos docentes presentes naqueles cursos foi caracterizada como algo “complexo”, de acordo com os participantes, “devido à própria diversidade do grupo”, e relacionada, pela pesquisadora, com a provável causa da baixa avaliação da participação, discussão e troca de experiências no decorrer do curso.



Fonte: Autoria própria.

Certamente momentos de discussão em grupos específicos das áreas de conhecimentos são frutíferos para se aprimorar o conhecimento pedagógico do conteúdo, elencado por Shulman (2014) como um dos conhecimentos de base para o exercício da docência, o que pode ser uma proposta para ser implementada no Curso de formação Docente. Porém, restringir a participação em eventos de desenvolvimento profissional a um círculo circunscrito apenas a conhecimentos específicos de sua área seria limitar os horizontes de potencialidades, uma vez que:

A interdisciplinaridade na formação profissional requer competências relativas às formas de intervenção solicitadas e às condições que concorrerem para o seu melhor exercício. Neste caso, o desenvolvimento das competências necessárias requer a conjugação de diferentes saberes disciplinares. Entenda-se por saberes disciplinares: saberes da experiência, saberes técnicos e saberes teóricos interagindo de forma dinâmica sem nenhuma linearidade ou hierarquização que subjugue os profissionais participantes (BARBIER, 1996; TARDIFF, 1990; GAUTHIER, 1996).

A formação interdisciplinar de professores, na realidade, deveria ser vista de um ponto de vista circundisciplinar (Lenoir; Sauve, 1998), onde a ciência da educação, fundamentada num conjunto de princípios, conceitos, métodos e fins, converge para um plano metacientífico. Tratamos, nesse caso, do que poderíamos chamar interação envolvente sintetizante e dinâmica, reafirmando a necessidade de uma estrutura dialética, não linear e não hierarquizada, onde o ato profissional de diferentes saberes construídos pelos professores não se reduzem apenas a saberes disciplinares. Começamos aqui a tratar de um assunto novo, recentemente pesquisado, denominado intervenção educativa, em que mais importante que o produto é o processo (FAZENDA, 2008, p. 23).

Ressaltamos, ainda, que a opção “instituição e o cumprimento de carreira”, ocupa o segundo lugar no gráfico como motivação para participação em curso de formação continuada, com 23,1%,

podendo indicar que a participação de parte do contingente docente no curso de formação docente se deu por imposição da lei, e da resolução, que rege o estágio probatório, o que pode interferir no aproveitamento de eventos ofertados para o desenvolvimento profissional. Sendo, portanto, um dado importante a ser considerado para o planejamento e divulgação do Curso de Formação Docente da UFJ.

Por meio das análises dos enunciados, feitas a partir de leituras das avaliações de reações e das entrevistas realizadas, pode-se inferir que a obrigatoriedade dos licenciados cursarem todos os módulos do curso configura-se um dos fatores desmotivantes para aqueles que cursaram as licenciaturas.

A partir desse dado, em relação à alusão de que docentes licenciados deveriam ser dispensados dos encontros que abordassem conteúdos didático-pedagógicos, fazemos menção às falas dos participantes, tanto nos registros das avaliações de reação, quanto nas entrevistas e nas respostas dos questionários, a respeito dos contextos relativos à atividade do ensino, que a partir de 2016 passaram a ser tratadas no segundo dos três módulos em que foi segmentado o curso, módulo este denominado “Relações pessoais e práticas pedagógicas”. Nessas falas, houve relatos de que esse módulo não agregava conhecimento ao que já sabiam a respeito, como pode ser constatado por meio dos enunciados a seguir:

Para os bacharéis o curso até traz algumas novidades, mas para os licenciados acaba sendo mais do mesmo (Avaliação de reação, 2015).

“Em relação as questões metodológicas não houve novidades sobre os temas Planejamento/Avaliação e Metodologias. Como minha formação é de licenciatura são as mesmas velhas questões (Avaliação de reação, 2016).

O curso poderia ser voltado para todas as áreas, e levar em consideração a experiência de alguns professores em sala de aula (Avaliação de reação, 2018).

Acredito que as formações didático-pedagógicas deveriam ser dispensadas para quem está inserido na profissão há vários anos (Avaliação de reação, 2019).

Aqui não tratamos de defender a flexibilização dessa obrigatoriedade, ou de discordar dela, mas, sim, de evidenciar um dado que diz muito, tanto a respeito do curso quanto a respeito da postura do contingente docente em relação ao Curso de Formação Docente, qual seja, a constatação da crença de que a licenciatura contempla conhecimentos para a docência no ensino superior, crença esta que precisa ser problematizada por meio de um planejamento que tenha vistas a ofertar uma formação continuada que dê acesso aos conhecimentos científicos que vêm sendo pesquisados

e produzidos em prol da articulação do conhecimento didático-pedagógico ao conhecimento pedagógico do conteúdo no ensino superior.

Tópicos da lista de abordagens percebidas pelos participantes em sua participação no Curso de Formação Docente da UFJ:

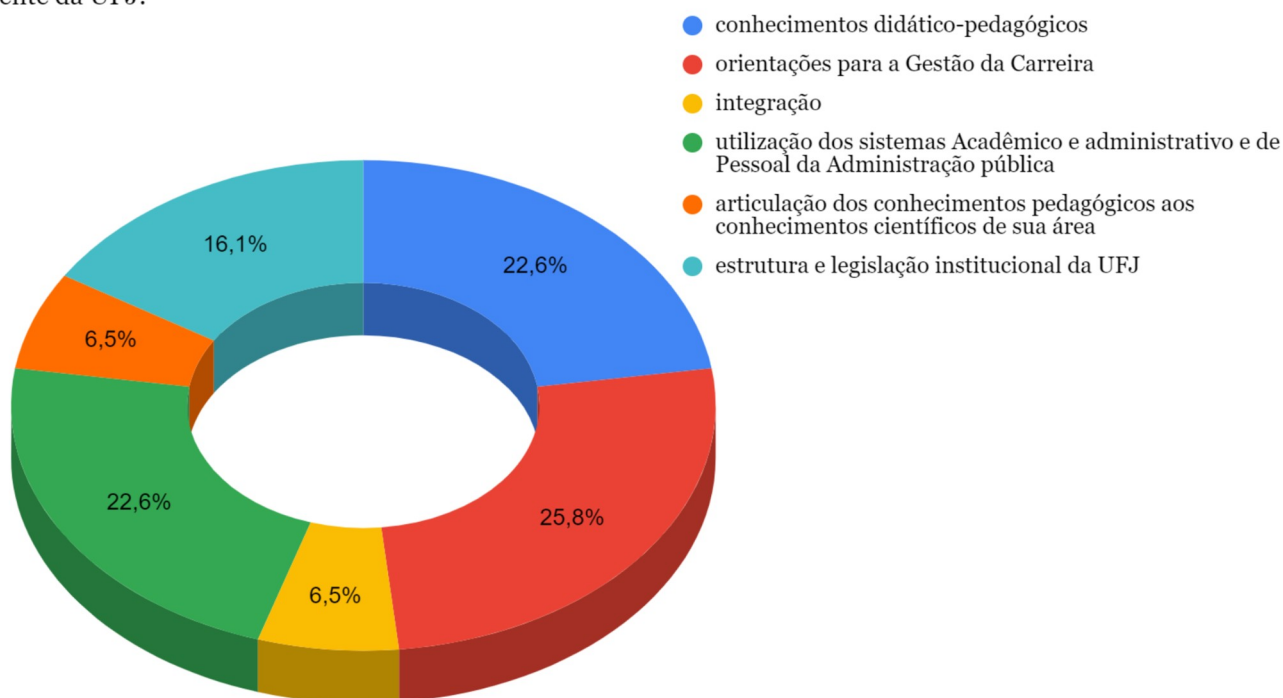


Figura 12: Assuntos abordados nos Cursos de Formação Docente, conforme respondentes

Fonte: Autoria própria.

O gráfico acima, retrata uma lista dos assuntos dos quais os respondentes se recordam de terem sido abordados no curso de Formação docente do qual participaram. A partir disso, verifica-se que 22,6% deles acreditam terem sido abordados os conhecimentos didático-pedagógicos, contudo o percentual de respondentes que acredita ter sido abordada a articulação dos conhecimentos pedagógicos com conhecimentos científicos cai para 6,5%. O conhecimento pedagógico do conteúdo, acima mencionado como a articulação dos conhecimentos pedagógicos e científicos a serem ensinados, descrito por Shulman (2014) como uma das bases de conhecimento para o ensino, tem sua importância explicitada por Roldão, por meio da seguinte analogia:

[...] outros actores, que possuírem saberes apenas conteudinais idênticos, não saberão fazer. Tal como o médico não se afirma pelos saberes de Biologia ou Química que tem de dominar, saberes comuns ao exercício de outros profissionais diferentes, mas pelo modo

específico como sabe conduzi-los e mobilizá-los para o desenvolvimento da sua função específica, profissional, traduzida no acto médico, assim o professor não define a especificidade da sua função pelo conteúdo científico, conteudinal, que apresenta ou expõe, mas pela especificidade de *saber fazer com que* esse saber-conteúdo se possa tornar aprendido e apreendido através do acto de ensino (ROLDÃO, 2005b, p. 117).

Assim, considera-se que podem ser alcançados resultados positivos por meio da oferta de formação continuada aos formadores de profissionais da UFJ, direcionada a temas abordados na atualidade pela pesquisa científica na área do ensino, por meio do Curso de Formação Docente, o que é reforçado por Cavalcanti (2006), quando salienta a necessidade de formação contínua do professor por lidar cotidianamente com o conhecimento e com a formação humana, e por considerar que dessa tarefa depende o avanço nas reflexões da didática da área específica.

Dito isso, passaremos à análise dos planos de curso/ementas das edições dos Cursos de Formação Docente da UFJ dos anos 2014 a 2020.

3.3 Análise dos Plano de cursos e ementas dos Cursos de Formação Docente da UFJ entre 2014 e 2020

Inicialmente é importante mencionar que, segundo Santana e Ribeiro (2018), nos anos de 2014 e 2015, a estrutura que fora elaborada pela PROGRAD/UFG para o Curso de Formação Docente foi mantida, exceto que houve o acréscimo de novos temas e o trabalho final de curso, que em 2014 consistia de um trabalho a ser entregue por escrito, no formato de artigo, monografia, poesia, conto, história de vida ou outro, a critério do cursista, a título de avaliação, o que havia causado repercussão negativa e gerado críticas dos cursistas naquele ano, em 2015 passou para o formato oral, de partilha de experiências entre os participantes, sem a exigência de que a apresentação oral, feita no penúltimo encontro, também fosse entregue por escrito.

Passando à análise da ementa dos Cursos de Formação Docente dos anos de 2014 e 2015, no tocante aos objetivos, notou-se a proposta de se estudar a formação do professor universitário, as implicações dessa formação nos processos de ensino e aprendizagem na Universidade, e de se refletir sobre a estruturação didática do processo de ensino e os elementos constitutivos da prática pedagógica no ensino superior.

Contudo, verifica-se pelo plano de curso que o tema “Didática no ensino superior” foi abordado em 1 (um) encontro, o qual consistiu de uma Mesa Redonda, com o tema “Ser professor na Universidade: desafios contemporâneos”, a qual teve a duração de 4 (quatro) horas.

Ocorre que, nessa ocasião, além do tema “Didática no ensino superior”, também foram abordados os temas “Processo de ensino-aprendizagem”, “Trabalho docente na universidade com ensino, pesquisa e extensão”, evidenciando, pela reduzida carga horária, e por haver outros temas

elencados para o mesmo encontro, que a abordagem didática para o ensino superior tenha sido tratada superficialmente.

Além daqueles temas correlatos, como: “Planejamento como práxis do professor”, “Planejamento educacional: PPC, Plano de ensino, estratégias de ensino”, e o tema “Metodologias Ativas”, foram abordados em outros dois encontros que contaram com uma carga horária de 4 (quatro) horas cada.

Contudo, por meio dos comentários a seguir, encontrados nas avaliações de reação de 2014 e 2015, os participantes afirmaram que os objetivos propostos não chegaram a ser atingidos, apontando fragilidades percebidas e sugerindo estratégias:

Foi um bom curso, porém careceu um pouco no que tange à docência do Ensino Superior (Avaliação de reação, 2014).

[...]Apenas percebi que tudo que foi trabalhado nas questões pedagógicas do curso foi de uma maneira tradicional a fim de que os professores continuem a ser tradicionais. Um exemplo foram os planejamentos docentes, pois a palestrante quis passar o planejamento como uma receita e não como uma forma reflexiva ou de construção para que o aluno aprenda (Avaliação de reação, 2014).

Com relação ao conteúdo, parece-me que algumas temáticas foram abordadas de forma oblíqua e, por isso, não tiveram sucesso ao agregar valor à prática pedagógica (Avaliação de reação, 2015).

Com relação ao conteúdo privilegiado no curso, faltou projeto pedagógico, que poderia estar articulado ao planejamento de ensino, afinal o que sabe um docente de curso de bacharelado, ainda mais se for iniciante? (Avaliação de reação, 2015).

Gostei bastante do curso, mas acho que faltou uma abordagem das práticas de docência (Avaliação de reação, 2015).

Minha sugestão seria um curso de docência em etapas e, com certeza, com uma carga horária maior (Avaliação de reação, 2015).

Sugiro atenção especial ao item dos usos das tecnologias, não apenas centrando na questão técnica, mas sim pedagógica (Avaliação de reação, 2015).

O curso é relevante para nos situarmos na instituição, entretanto, alguns temas não contribuíram para a nossa formação (Avaliação de reação, 2015).

Além dos momentos para discussão dos temas já mencionados, outros dois encontros abordaram o tema Avaliação da aprendizagem no ensino superior, a respeito do qual, foi registrada a seguinte impressão:

“Algumas contradições que ocorreram como no caso do último encontro que abordou reflexivamente a avaliação como uma maneira de crescimento e emancipação na sexta-

feira, porém no sábado foi um curso instrucional, ensinando na elaboração de questões de avaliação para concursos. O curso era para ser de formação docente e não de instrução docente.[...]E também a maneira tradicional, que foi realizado, pois se era para ser um curso de formação docente poderia ter situações de interações e resoluções de problemas na sala de aula. E não apenas ficar ouvindo receitas prontas, mas pensar, ser crítico, sendo o agente da ação docente” (Avaliação de reação, 2014).

Tal registro evidencia concepção conceitual de avaliação que precisa ser considerada e garantida ao longo do curso. Contabilizaram-se, assim, aproximadamente, 16 (dezesesseis) horas dedicadas a práticas docentes, de um total de 48 (quarenta e oito) horas de curso, nos anos de 2014 e 2015, conforme os Planos de curso a seguir:

Quadro 2: Plano de Curso de Formação Docente/2014

Plano de Curso de Formação Docente/2014
Ementa A Universidade no Brasil e a Universidade Federal de Goiás. Tópicos da Didática no Ensino Superior: Planejamento Docente, Avaliação da Aprendizagem, Relação Professor-Aluno, Tecnologias da Comunicação e Informação no Processo de Ensino Aprendizagem. Experiências docentes no ensino superior. Objetivos 1. Discutir a Universidade Brasileira e a Universidade Federal de Goiás. 2. Estudar a formação do professor universitário e suas implicações nos processos de ensino e aprendizagem ocorridos na Universidade. 3. Refletir sobre a prática pedagógica no ensino superior tendo como parâmetros a estruturação didática do processo de ensino e seus elementos constitutivos. 4. Partilhar as experiências de ensino, pesquisa e extensão desenvolvidas pelos docentes da/na UFG. Conteúdos Programáticos - A Universidade Brasileira e a UFG. - Ser professor na Universidade: desafios contemporâneos. - A relação professor-aluno. - O planejamento docente. - Avaliação da aprendizagem no ensino superior. - Tecnologias da comunicação e informação no processo de ensino aprendizagem. - Conversa de Professores: Partilhando experiências, preocupações, dúvidas, acertos, alegrias. - Encerramento: Autoavaliação e Avaliação do Curso. Metodologia As aulas terão como base exposições orais de professores convidados, leituras prévias individuais realizadas pelos professores-alunos e atividades de discussão e reflexão sobre os temas estudados, tais como: -Trabalhos de sistematização em pequenos grupos; -Trabalhos de discussão coletiva (discussão espontânea e dirigida); -Aulas expositivas dialogadas. -Partilha de Experiências no Ensino Superior Avaliação A avaliação será contínua, permeando todo o curso, por meio da observação, acompanhamento e realização de pequenas atividades no decorrer das aulas como textos-síntese sobre os temas, debates, sistematização dos trabalhos de grupo, levantamento de opinião dos professores. Além disso, os professores em formação realizarão um trabalho de partilha de experiência docente que será apresentado ao final do curso.

Fonte: Prograd/UFJ (2021).

Quadro 3: Plano de Curso de Formação Docente/2015

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS - REGIONAL JATAÍ - COORDENAÇÃO DE GRADUAÇÃO CURSO DE DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR - Estágio Probatório - CRONOGRAMA 2015 – 02 Local: Riachuelo –	
DATA / CH	TEMA
4h	Abertura do Curso: - Apresentação do Diretor e Vice-Diretor - Apresentação do Programa Formação para a Docência no Ensino Superior - Apresentação da Estrutura da UFG – Estatuto e Regimento - Estrutura da Regional Jataí - UFG - Apresentação das Coordenações e assessorias da UFG – Regional Jataí - Apresentação PRODIRH - Coordenação Docência no Ensino Superior – Estágio Probatório
4h	A universidade brasileira, a UFG e a Regional Jataí: - Histórico da Universidade e da Regional Jataí; - A Universidade e a produção do conhecimento; - A formação humanística na Universidade.
4h	Mesa Redonda: Ser professor na Universidade: desafios contemporâneos. - A didática no ensino superior; - O processo de ensino – aprendizagem; - O trabalho docente na universidade: ensino, pesquisa e extensão.
4h	A relação professor-aluno - Quem é o aluno da UFG; - A relação do professor com o estudante na educação superior.
4h	Tecnologias da Comunicação e Informação no processo de ensino aprendizagem: - As tecnologias em sala de aula; - Os ambientes virtuais da aprendizagem - Como montar e ofertar cursos e/ou disciplinas via Moodle
4h	Avaliação da aprendizagem no ensino superior - O avaliar no Ensino; e na Aprendizagem
4h	Avaliação da aprendizagem no ensino superior - O avaliar na educação superior; - Os instrumentos de avaliação.
4h	O planejamento docente - O Planejamento como práxis do professor; - Planejamento educacional: PPC, Plano de ensino, estratégias de ensino. - Metodologias Ativas
4h	O planejamento docente - O Planejamento como práxis do professor; - Planejamento educacional: PPC, Plano de ensino, estratégias de ensino. - Metodologias Ativas.
4h	Conversa de Professores – Partilhando experiências, preocupações, dúvidas, acertos, alegrias.
4h	Conversa de Professores – Partilhando experiências, preocupações, dúvidas, acertos, alegrias
4h	Conversa de Professores – Partilhando experiências, preocupações, dúvidas, acertos, alegrias - Autoavaliação e Avaliação do Curso.

Fonte: Prograd/UFJ (2021).

Em 2016 o curso foi estruturado em 4 (quatro) módulos, o que permitia que o docente ingressante os cumprisse dentro dos dois primeiros anos de estágio probatório, de acordo com suas possibilidades, com exceção dos módulos I - Nossa UFG - REJ (12 horas) e II - Relações humanas e práticas pedagógicas (12 horas), obrigatórios no semestre de ingresso e no subsequente, restando os módulos III - Sistemas Acadêmicos (14 horas) e IV - Atividades Complementares (12h),

cumpridas por meio de participação em atividades afins, a critério do participante, durante o período de Estágio Probatório.

Quadro 4: Plano de Curso de Docência – Estágio Probatório (2016)

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS - REGIONAL JATAÍ COORDENAÇÃO DE GRADUAÇÃO DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR NA UFG - REGIONAL JATAÍ (ESTÁGIO PROBATÓRIO) - 2016	
Módulo 1 - Nossa UFG- REJ (12 horas)	
Data	Tema
4h	Boas vindas CODIRH: Resolução 32/2013
4h	Graduação (COGRAD) Pós Graduação (COPG) Pesquisa (COPI) Extensão e Cultura (COEC)
4h	Procuradoria Jurídica Os estudantes da UFG/REJ Políticas de Cotas Ações Afirmativas Assédios no Trabalho
Módulo 2 – Relações humanas e práticas pedagógicas (12 horas)	
Data	Tema
4h	Planejamento e Avaliação
4h	Ser Docente na Universidade Relação Professor Aluno
4h	Metodologias
Módulo 3 – Sistemas Acadêmicos (14 horas)	
Data	Tema
4h	SICAD / PADOC / RADOCA
4h	SIGAA
4h	SAP e Comitê de Ética
2h	SIEC
Módulo 4 - Atividades Complementares (12h)	
A critério do participante durante o período de Estágio Probatório.	

Fonte: Prograd/UFJ (2021).

No plano de curso de Formação Docente de 2016, constante do Anexo II, verifica-se que tinha o objetivo geral de contribuir para uma maior e melhor inserção dos novos professores da Regional Jataí na carreira docente. Apesar do plano de 2016 contar com 50 horas de curso, reduziu-se para 12 (doze) horas aquelas relativas à prática docente, tratando dos temas: ser docente na universidade, relação professor-aluno, planejamento, metodologias e avaliação, porém não há menção a abordagens para fins didático-pedagógicos ou sobre o conhecimento pedagógico do conteúdo, conforme relatos dos participantes, a seguir:

É um curso imprescindível em nível de informações. Talvez não seja este o espaço para a construção de metodologias docentes, devido à própria diversidade do público, mas à compreensão das rotinas, acredito que seja de fundamental importância (Avaliação de reação, 2016).

Sugiro que as atividades complementares possam ser cumpridas com participações em eventos da área de conhecimento dos alunos, visto que, parte dos eventos não se aplicam à docência, tão pouco informações na área dos professores (Avaliação de reação, 2016).

O Curso de Formação Docente de 2017 teve sua abertura com a seguinte atividade:

Quadro 5: Módulo I - I Seminário de Integração Institucional dos servidores da Regional Jataí/UFJ/2017

Módulo I	
I SEMINÁRIO DE INTEGRAÇÃO INSTITUCIONAL DOS SERVIDORES DA REGIONAL JATAÍ/UFJ - 2017	
PROGRAMAÇÃO	
Dia 11/05/ 2017 (Quinta-feira)	
08h00 – 08h30	- Assinatura da ata de presença - Café da manhã para os participantes
08h30 – 09h00	- Abertura Oficial - Acolhida/interação
09h00 - 10h00	Apresentação da Regional Jataí Prof. Alessandro Martins (Diretor da REJ/UFJ)
10h00 – 10h15	Intervalo
10h15 – 11h30	O papel do servidor público para a sociedade Prof. Marcos José de Jesus Porto (Curso de Direito da REJ/UFJ)
11h30 – 12h00	Espaço para questionamentos
12h00 – 14h00	Almoço para os participantes
14h00 – 16h00	Mesa Redonda: As Relações Humanas no Trabalho Alda Perpétua de Carvalho (Coach); Aurélia Magalhães de Oliveira Souza (Psicóloga da REJ/UFJ); Profa. Grazielle Alves Amaral (Curso de Psicologia da REJ/UFJ).
16h00	Encerramento do evento.
Local: Karaokê da AAB (Rua Professor Izaltino Gonçalves Guimarães, 526 - St. Epaminondas II, Jataí – GO).	

Fonte: Propessoas/UFJ (2021).

Não foram encontrados registros de impressões dos participantes a respeito da edição de 2017 do Curso de Formação Docente da UFJ, mas a partir das informações do plano de curso, divulgado por *e-mail* à época, verifica-se que o curso foi ministrado em 4 (quatro) módulos, assim descritos: Módulo I - Integração dos servidores, Módulo II - Práticas Pedagógicas, Módulo III – Sistemas da UFG e Módulo IV – Oficinas.

Quadro 6: Plano de Curso de Formação Docente/2017

Módulos II a IV
Concluído o Curso de Formação Docente 2017 da Regional Jatá, solicitamos a certificação aos participantes aprovados (planilha anexa), bem como aos instrutores, conforme descrição abaixo: Módulo II - Práticas Pedagógicas: 01) Apresentação da COGRAD - 4 horas - Lázara Christhiane de Assis Santana e Sandra Aparecida Benite Ribeiro; 02) Políticas de Permanência dos alunos na REJ - 4 horas - Vanderlei Balbino da Costa e Vera Lúcia Dias da Silva; 03) A Formação e a Prática Pedagógica do docente universitário - 4 horas - Camila Alberto Vicente de Oliveira e Isa Mara Colombo Scarlati Domingues; Módulo III - Sistemas da UFG: 01) Resolução CONSUNI nº 32/2013 - 4 horas - Sistema SICAD - Geci José Pereira da Silva; 02) SIGAA (Perfil do Professor) - 4 horas - Ana Paula Freitas Vilela Boaventura; 03) SIPAC /SIGRH - 4 horas - Carolina Oliveira e Oliveira e Simone Rezende do Carmo; 04) SIGAA (Módulo Extensão) - 4 horas - Michaela Andréa Bette Camara; 05) SAP (CEP/CEUA) - 4 horas - Cecília Nunes Moreira. Módulo IV - Oficinas: 01) Planejamento Estratégico - 4 horas - Danival Vieira de Freitas; 02) O uso das Tecnologias da Informação e da Comunicação na sala de aula - 4 horas - Ana Carolina Gondim Inocencio; 03) Aprendizagem em Rede - 4 horas - Lilian Unker Peroto e Kamila Vieira Lima Ferreira; https://mail.google.com/mail/u/0?ik=4b5cbd62e1&view=pt&search=all&permthid=thread-f%3A1582866532038152253&simpl=msg-f%3A1582866... 1/2

Fonte: Propessoas/UFJ (2021)

O Módulo II, denominado como Práticas Pedagógicas, contou com 16 (dezesesseis) horas, teve essa carga horária partilhada com outros dois temas, sendo 4 (quatro) horas para “A apresentação da COGRAD-REJ”, então Coordenação de Graduação, 4 (quatro) horas para “Políticas de permanência dos alunos na REJ” e 4 (quatro) horas para “A Formação e a Prática Pedagógica do docente universitário”, esta última avaliada por 2 participantes como “excelente”, por 4 participantes como “muito bom” e por 3 participantes como “bom”.

Já no ano de 2018, foi mantida a divisão dos módulos análoga à adotada em 2017, bem como a carga horária de 20 horas para o Módulo intitulado “Práticas Pedagógicas e Docência no Ensino Superior”, que contou com 5 (cinco) encontros, dos quais 3 (três) foram reservados para os tópicos “Políticas de permanência dos alunos na REJ”, “Relação professor-aluno e Prevenção do Adoecimento” e “Assédio e seus desdobramentos na comunidade universitária”, restando 2 (dois) encontros de 4 (quatro) horas cada, para serem abordados os tópicos “Planejamento e Avaliação Pedagógica” e “Metodologias”, os quais não abarcam as reflexões sobre os conhecimentos didático-pedagógicos e pedagógicos dos conteúdos.

Quadro 7: Plano de Curso de Formação Docente/2018

Módulos I a IV

Planilha1

CRONOGRAMA DO PROGRAMA DE FORMAÇÃO DOCENTE 2018/ REGIONAL JATAÍ

MÓDULO 1 - Seminário de Integração

DATA	HORÁRIO	DIA SEMANA	CURSO	PROFESSOR(A)	TOTAL DE HORAS	CARGA HORÁRIA
17/mai	08:00 às 16:00	QUINTA	Integração	Vários	8 horas	08 HORAS

MÓDULO 2- Práticas Pedagógicas e Docência no Ensino Superior

07/jun	13:30 às 17:30	QUINTA	Planejamento e Avaliação Pedagógica		4 horas	20 HORAS
14/jun	13:30 às 17:30	QUINTA	Metodologias		4 horas	
21/jun	13:30 às 17:30	QUINTA	Políticas de permanência dos alunos na REJ		4 horas	
28/jun	13:30 às 17:30	QUINTA	Relação Professor-Aluno e Prevenção de Abandono		4 horas	
05/jul	13:30 às 17:30	QUINTA	Assédio e seus desdobramentos na Comunidade Universitária		4 horas	

MÓDULO 3- Ensino, Pesquisa e Extensão na REJ

16/ago	13:30 às 17:30	QUINTA	COGRAD		4 horas	16 HORAS
23/ago	13:30 às 17:30	QUINTA	COPI		4 horas	
30/ago	13:30 às 17:30	QUINTA	COEC		4 horas	
13/set	13:30 às 17:30	QUINTA	COPG		4 horas	

MÓDULO 4- Oficinas

20/set	13:30 às 17:30	QUINTA	Planejamento Estratégico		4 horas	16 HORAS
27/set	13:30 às 17:30	QUINTA	O uso das Tecnologias da Informação e da Comunicação na sala de aula/ SEI e suas funcionalidades		4 horas	
04/out	13:30 às 17:30	QUINTA	Aprendizagem em Rede		4 horas	
18/out	13:30 às 17:30	QUINTA	SICAD / SIGRH		4 horas	

Local: Sala 10 B3 e Laboratório de Informática

Página 1

Fonte: Prograd/UFJ (2021).

Na edição de 2019, o módulo deixou de ser o segundo do plano de curso, cedendo a primazia ao módulo denominado “Ensino, Pesquisa, Extensão e Administração na REJ”, que abordava, entre outros tópicos, a utilização dos Sistemas SIGAA e SEI utilizados para as rotinas de registro de notas e frequência e tramitação de processos na UFG, respectivamente.

Esta alteração se deu mediante a menção de participantes, em 2018, das dificuldades que enfrentam devido à falta de orientação para as rotinas administrativas, motivando a inversão dos módulos, conforme depoimentos a seguir:

O evento deveria conter no primeiro momento a parte de orientação dos professores (preenchimento do SIGAA, SICAD projetos cadastrados, SEI, etc.) Essa parte pedagógica ficar para o final do curso e ser opcional para os professores que têm experiência e curso de licenciatura (Avaliação de reação, 2018).

Sugiro que inicie o curso com as aulas de apresentação do RGCG, da resolução SICAD / SIGRH / SIGAA (Avaliação de reação, 2018).

Maior ênfase no uso dos sistemas e suas potencialidades (Avaliação de reação, 2018). Acredito que se inserir a utilização do SIGAA no primeiro módulo, seria muito proveitoso, pois, aprendemos com muita dificuldade e sempre pedindo ajuda para os colegas (Avaliação de reação, 2018).

Para o Curso de Formação Docente de 2019, foi mantida a divisão dos módulos, conforme a alteração adotada em 2018, com um incremento da carga horária do, agora, Módulo III, denominado “Práticas Pedagógicas e Docência no Ensino Superior”, que passou de 20 (vinte) horas para 24 (vinte e quatro) horas.

Conforme consta no plano de curso, houve o acréscimo de um encontro, passando de 5 (cinco) para 6 (seis), sendo que em 3 (três) encontros, de 4 (quatro) horas cada, foram abordados os tópicos “Planejamento e Avaliação Pedagógica”, “Metodologias” e agora, também, “Metodologias ativas”. Os outros encontros do módulo abordaram os temas “Planejamento estratégico”, “Uso das Tecnologias da Informação e da Comunicação na sala de aula e [tramitação de] processos acadêmicos (via SEI)”, além de um encontro para os assuntos “Ética na Docência, Relação Professor-aluno e Adoecimento Docente”.

O encontro sobre Metodologias Ativas, adicionado naquele ano, fora solicitado por participantes, por meio de registro deixado no item para coleta de sugestões no formulário de avaliação de reação da edição de 2018.

A inclusão, em 2019, de um encontro a respeito do tópico “Metodologias Ativas” no plano de curso do Curso de Formação Docente, não por acaso, contemplou uma demanda do PPC do curso de Medicina, aprovado em 2019, o qual tem como um de seus objetivos específicos “Propiciar o desenvolvimento de conhecimentos técnicos, científicos e humanitários necessários ao exercício da Medicina, utilizando-se de metodologias ativas de ensino aprendizagem para a integração curricular” (CEPEC, 2019, p. 31), contudo o módulo continuou sem abarcar reflexões sobre os conhecimentos didático-pedagógicos e pedagógicos dos conteúdos a serem ministrados pelos participantes.

Quadro 8: Plano de Curso de Formação Docente/2019

Curso de Formação Docente/2019

A Coordenação de Capacitação da Regional Jataí informa que estão abertas, até dia **18/03/2019**, as inscrições para o **Programa de Formação Docente 2019 - Regional Jataí - UFG**, com carga horária total de 60 horas, dividido em 3 (três) Módulos, conforme o cronograma abaixo.

Essa formação está prevista no Art. 10 da Resolução CONSUNI nº 18/2017 e objetiva inserir e integrar os servidores docentes à instituição que os recebem.

OBS.: Para obter a certificação, o docente deverá cumprir, no mínimo, 75% da carga horária total do curso (60 horas). As frequências serão registradas em todos os encontros.

INSCRIÇÕES: Acesse o **Portal UFGNet - SIGRH - Capacitação - Turmas**.

Qualquer dúvida, segue instruções no link: ddrh.ufg.br/up/123/o/Inscri%C3%A7%C3%B5es_passos_imageens.pdf

MÓDULO 1 - Seminário de Integração						
DATA	HORÁRIO	DIA SEMANA	CURSO	INSTRUTOR(A)	HORAS	CARGA HORÁRIA
21/mar	08:00 às 17:00	QUINTA	Integração	Vários	8 horas	08 HORAS
Prof, Alessandro Martins / TAE Simone e Prof, Danival Vieira /Prof, Eduardo Rolim / TAE Eleude / Prof, Amílcar						
MÓDULO 2- Ensino, Pesquisa, Extensão e Administração na REJ						
28/mar	13:30 às 17:30	QUINTA	CODIRH – CPPD/REJ – Resolução CONSUNI nº 18/2017 e SICAD		4 horas	28 HORAS

<https://mail.google.com/mail/u/1?ik=4b5cbd62e1&view=pt&search=all&permthid=thread-f%3A1625814488518475927&simpl=msg-f%3A1625814...> 1/3

27/01/2021

E-mail de Universidade Federal de Goiás – Assunto: IMPORTANTE - Inscrições abertas - Programa de Formação Docente 2019 - ...

04/abr	13:30 às 17:30	QUINTA	COGRAD – RGCG	TAE Lázara Christiane	4 horas	
11/abr	13:30 às 17:30	QUINTA	COGRAD – SIGAA	TAE Bruno	4 horas	
18/abr	13:30 às 17:30	QUINTA	Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) e Comitê de Ética no Uso de Animais (CEUA)	Profa. Márcia e Mirian	4 horas	
25/abr	13:30 às 17:30	QUINTA	Coordenação de Pesquisa e Inovação (COPI) - Centro de Empreendedorismo e Incubação (Beetech) - Comissão Interna de Biossegurança e de Gerenciamento de Resíduos	Profa. Cecília/TAE Francys/Profa. Elaine	4 horas	
02/mai	13:30 às 17:30	QUINTA	Coordenação de Pós-Graduação (COPG) Coordenação de Extensão e Cultura (COEC)	Profa. Vera Banys e TAE Michaela	4 horas	
09/mai	13:30 às 17:30	QUINTA	SISTEMAS (SEI – SISVIAGEM – SIGEPE)	TAE, Carolina/Weuler/Wânia	4 horas	
MÓDULO 3- Práticas Pedagógicas e Docência no Ensino Superior						
16/mai	13:30 às 17:30	QUINTA	Metodologias Ativas	Profa. Edlaine	4 horas	24 HORAS
23/mai	13:30 às 17:30	QUINTA	Planejamento e Avaliação Pedagógica	Profa. Márcia Reis	4 horas	
30/mai	13:30 às 17:30	QUINTA	Metodologias	Profa. Camila	4 horas	
06/jun	13:30 às 17:30	QUINTA	Planejamento Estratégico	Prof. Danival	4 horas	
13/jun	13:30 às 17:30	QUINTA	O uso das Tecnologias da Informação e da Comunicação na sala de aula / Processos Acadêmicos (via SEI)	Profa. Ana Carolina / TAE Carolina	4 horas	
27/jun	13:30 às 17:30	QUINTA	Ética na Docência / Relação Professor-Aluno /Adoecimento do Docente	Prof. Ari / TAE Joana / TAE Aurélia	4 horas	
TOTAL						60 HORAS

Qualquer dúvida, estamos à disposição.

<https://mail.google.com/mail/u/1?ik=4b5cbd62e1&view=pt&search=all&permthid=thread-f%3A1625814488518475927&simpl=msg-f%3A1625814...> 2/3

Em 2020, o plano de curso apresentou uma redução da carga horária do Módulo III, de 24 (vinte e quatro) para 16 (dezesseis) horas, uma vez que o encontro sobre “Planejamento estratégico” deixou de existir, bem como o que abordava especificamente o tema “Metodologias”, que passou a integrar o encontro destinado aos assuntos “Planejamento e Avaliação Pedagógica”, passando à denominação “Planejamento, Metodologia e Avaliação Pedagógica”.

Quadro 9: Plano de Curso de Formação Docente/2020

Curso de Formação Docente/2020 no Portal UFJ

Prezados Docentes,

A Coordenação de Desenvolvimento de Pessoas (CDP/DAD/PROPESSOAS/UFJ) informa que estão abertas, **até o dia 19/07/2020 (domingo)**, as inscrições para o Curso de Formação Docente - 2020 - UFJ, que acontecerá no período de 20 de agosto a 22 de outubro de 2020, às quintas-feiras, das 13:30 às 17:30 horas, de forma remota, pela Plataforma *Google Meet*, conforme cronograma a seguir.



CRONOGRAMA DO PROGRAMA DE FORMAÇÃO DOCENTE 2020/ UFJ						
MÓDULO 1 - Seminário de Integração						
DATA	HORÁRIO	DIA SEMANA	CURSO		HORAS	CARGA HORÁRIA
20/ago.	13:30 às 17:30	QUINTA	Apresentação da UFJ - G-suite - DASS		4 horas	04 HORAS
MÓDULO 2 - Ensino, Pesquisa, Extensão e Administração na UFJ						
27/ago.	13:30 às 17:30	QUINTA	Resolução CONSUNI nº 18/2017 - CPPD		4 horas	20 HORAS
03/set.	13:30 às 17:30	QUINTA	PROGRAD – RGCG		4 horas	
10/set.	13:30 às 17:30	QUINTA	PROGRAD – SIGAA		4 horas	
17/set.	13:30 às 17:30	QUINTA	PROEC e PRAE		4 horas	
24/set.	13:30 às 17:30	QUINTA	PRPG e PRPI		4 horas	
MÓDULO 3 - Práticas Pedagógicas						
01/out.	13:30 às 17:30	QUINTA	Planejamento, Metodologia e Avaliação Pedagógica		4 horas	16 HORAS
08/out.	13:30 às 17:30	QUINTA	Metodologias Ativas		4 horas	
15/out.	13:30 às 17:30	QUINTA	O uso das Tecnologias da Informação e da Comunicação na sala de aula Por que você deveria repensar o tipo de aprendizagem que		4 horas	

<https://codirh.jatai.ufg.br/p/34154-curso-de-formacao-docente-2020-ufj>

3/4

15/01/2021						Curso de Formação Docente - 2020 - UFJ PROPESSOAS - Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas	
			ocorre em sua sala de aula?				
22/out.	13:30 às 17:30	QUINTA	Relação Professor-Aluno / Adoecimento do Docente		4 horas		
Carga horária total						40 HORAS	

Esse curso é parte integrante do processo de estágio probatório dos servidores docentes, conforme prevê o Art. 10 da Resolução CONSUNI nº 18/2017 UFG.

Fonte: Propessoas/UFJ (2021).

Os outros tópicos que permaneceram no módulo foram “Metodologias Ativas”, “Uso das Tecnologias de Comunicação e Informação na sala de Aula” e “Relação Professor-aluno e Adoecimento do Docente”.

Destaca-se que o Curso de Formação Docente foi adaptado para o formato remoto, e os encontros ocorreram por intermédio do *google meet*, o que se deve às medidas de distanciamento social, tomadas em virtude da Pandemia, causada pelo vírus da COVID-19.

As avaliações de reação foram preenchidas por meio de link para um formulário *google forms*, onde uma pessoa registrou impressões, contendo manifestações de apreço pelo formato como o curso foi conduzido, como mostra o seguinte registro:

Na minha opinião, o curso em modo remoto (que é uma demanda concreta para o momento que estamos vivenciando) superou minhas expectativas e só deixou a desejar no nível interação entre os colegas que, ao meu ver, poderia ser mais intensa de modo presencial. Todas as aulas foram interessantes e trouxeram informações relevantes para o nosso processo de ingresso na universidade e para a nossa constituição docente. Foi nítido o empenho e cuidado que a equipe gestora/organizadora teve em nos proporcionar momentos de importantes aprendizados. Um pouco negativo e uma sugestão para as próximas edições do curso é a gestão do tempo, pois 4 horas de curso é cansativo, com cinco minutos de intervalo então rsrs, mal dá tempo de beber água, ir ao banheiro e esticar as pernas rsrs. Penso que presencialmente não seria diferente se as falas fossem longas e as pausas curtas. Vale repensar, quem sabe encontros mais curtos por um período um pouco maior, digo 2 horas por semana por 3 meses, ou duas vezes na semana... só uma sugestão, pois vocês quem têm experiência e podem fazer a avaliação. Parabéns e muito obrigada pela oportunidade (Avaliação de reação, 2020).

Note-se contudo que, apesar das declarações dos participantes de que o curso atendeu, ou até superou, suas expectativas nas avaliações de reação, entrevistas e questionários, para o enfoque abordado nesta dissertação, observa-se que o Curso de Formação Docente da UFJ, realizado durante o estágio probatório, no tocante à formação para a profissionalidade, tangencia os conteúdos didático-pedagógicos relativos à docência no ensino superior, e que a carga horária que se destina a essas ações pode ser considerada pequena, na qual não se abordaram os conhecimentos didático-

pedagógicos, e tão pouco o conhecimento pedagógico do conteúdo, conteúdo esse que os participantes, inclusive, já se encontravam ministrando, uma vez que o curso não ocorre assim que ingressam, e os docentes apenas têm que comprovar a participação neste após 36 meses de exercício para serem considerados aprovados no Estágio Probatório.

Salientamos ainda que este curso é de fundamental importância e relevância para a constituição da identidade institucional da Universidade Federal de Jataí, uma vez que essa identidade perpassa, e se mescla, à identidade profissional de seu quadro funcional, o qual corresponde ao que Mendel (1974) denominou como “classe institucional”, ou seja, conjunto de pessoas responsáveis pelas relações sociais de produção na instituição, que possuem diferentes graus de influência sobre ela.

Assim sendo, o curso de formação docente constitui-se em um investimento institucional para que a UFJ avance nesse objetivo, pois apesar de emancipada, é natural que seu processo de estruturação perdue por certo tempo.

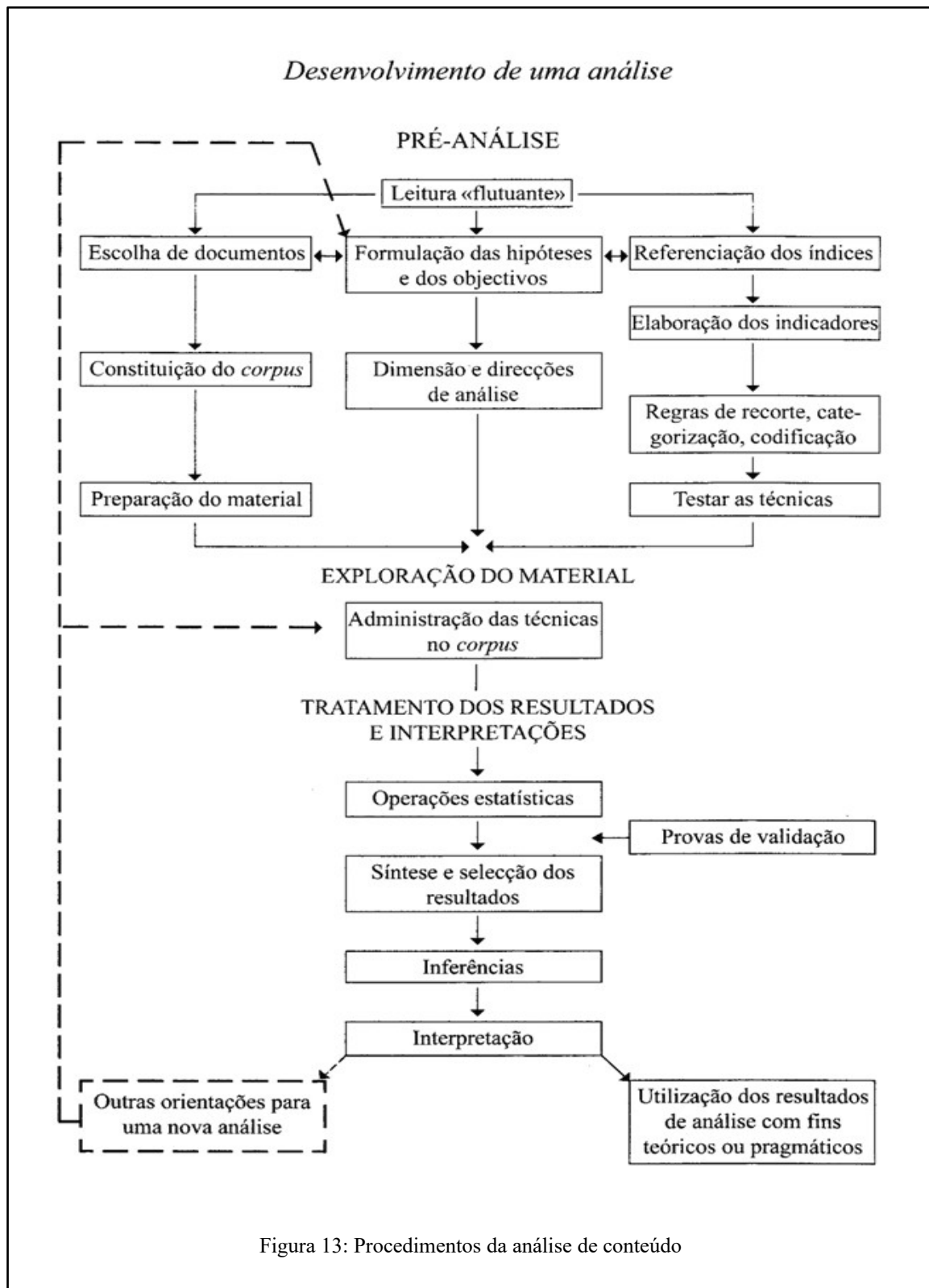
3.4 O desvelar dos dados

As edições dos Cursos de Formação Docente da UFJ dos anos de 2014 a 2020 tiveram seus contextos estudados e retratados por meio da análise de conteúdo, que é definida como um conjunto de instrumentos metodológicos, em constante aperfeiçoamento, que se presta a analisar diferentes fontes de conteúdos (verbais ou não-verbais).

Essa técnica foi desenvolvida por Bardin (1977) e, segundo a própria autora, transita entre o rigor da objetividade e a fecundidade da subjetividade. Além disso, é permeada pelas nuances descritas por Freitas, Cunha e Moscarola (1997), a seguir:

A análise de conteúdo é uma técnica de refino, portanto delicada, e que exige, para satisfação da curiosidade do investigador, muita dedicação, paciência e tempo, além de intuição, de imaginação para perceber o que é importante e de criatividade para escolher as categorias. Ao mesmo tempo, o investigador deve ter disciplina e perseverança, rigor ao decompor um conteúdo ou ao contabilizar resultados ou análises (FREITAS; CUNHA; MOSCAROLA, 1997, p. 102).

A figura a seguir, retrata os procedimentos da análise de conteúdo:



Fonte: Bardin (1977).

3.4.1 – Apresentação das categorias iniciais, formuladas a partir da análise de conteúdo

A análise de conteúdo dos dados coletados durante a pesquisa iniciou-se pela fase descrita por Bardin (1977, p. 95) como a fase de pré-análise, a qual “corresponde a um período de intuições, mas que tem por objetivo tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema preciso das operações sucessivas, num plano de análise”

Para esse fim, conforme detalhado anteriormente, procedeu-se uma leitura flutuante dos documentos coletados *a priori*, documentos e registros de impressões dos participantes produzidos a cada edição do Curso de Formação Docente da UFJ, e disponibilizados pela Pró-reitoria de Graduação da UFJ, PROGRAD – UFJ e pela Pró-reitoria de Gestão de Pessoas da UFJ, PROPESSOAS – UFJ. A leitura abrangeu também o conteúdo transcrito das entrevistas não estruturadas gravadas, e os registros deixados nos questionários que foram aplicados, via *google forms*, a professores das várias unidades acadêmicas da UFJ.

Desse modo, tem-se que, além de contar com entrevistas não estruturadas, realizadas por meio do *google meet*, e pelos enunciados registrados nos questionários *google forms*, aplicados mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) aos docentes participantes autorizando a utilização das respostas, de forma anônima, na pesquisa, o *corpus* constituído para a presente análise contou também com a análise de todas as impressões dos participantes do Curso de Formação Docente da UFJ, registradas nas avaliações de reação de 2014 a 2020, fornecidas pela PROGRAD/UFJ e pela PROPESSOAS/UFJ.

A partir da seleção dos documentos para análise, acima descritos, constituiu-se um *corpus* a ser submetido a procedimentos analíticos, respeitadas as seguintes regras, estabelecidas pela técnica da análise de conteúdo: **Homogeneidade**, uma vez que se tratavam de levantamentos em formulários padronizados, seja pelos organizadores das edições dos cursos de formação docente da UFJ, seja pela própria pesquisadora, em se tratando dos instrumentos de coleta elaborados; **Exaustividade**, em que, definido o campo do *corpus*, todos os documentos foram levados em conta, dada a regra complementar da não seletividade; **Representatividade**, uma vez que buscou-se a participação de professores de todas as unidades acadêmicas, convidados a responder ao questionário elaborado, por terem participado do Curso de Formação Docente entre 2015 e 2020, bem como a participação dos professores da Geografia, por meio de entrevista não estruturadas; **Pertinência**, em que os documentos tidos como fontes de informação são adequados e correspondem ao objetivo que suscitou a análise.

Nessa etapa voltada à sistematização das ideias iniciais, conforme preconizado por Bardin (1977), à medida que a leitura do material coletado avançou, esta foi-se tornando mais precisa, permitindo que as hipóteses emergissem.

Na segunda fase, por meio da identificação das ideias mais frequentes nos parágrafos de cada entrevista, nas respostas ao questionário, bem como nos enunciados registrados nas avaliações de reação dos Cursos de Formação Docente de 2014 a 2020, originaram-se as categorias iniciais, perfazendo um total de 18 (dezoito) categorias, elencadas no quadro a seguir:

Quadro 10: Categorias iniciais

Categorias iniciais -Percepção dos docentes da UFJ em geral e em Geografia, em específico sobre:
1. A obrigatoriedade da participação em todos os módulos do curso
2. A necessidade de contemplar contribuições teóricas específicas para não licenciados, para a docência no ensino superior, pelo Curso de Formação Docente (Conhecimento didático-pedagógico e pedagógico do conteúdo)
3. A necessidade de promoção de outros momentos de formação docente para atualização dos conhecimentos didático-pedagógicos
4. Investimento institucional
5. As expectativas em relação ao Curso de Formação Docente
6. O papel receptivo e administrativo-instrucional do Curso de Formação Docente da UFJ
7. O período adequado para fazer o curso durante o estágio probatório
8. A carga horária do Curso de formação docente da UFJ
9. A distribuição dos conteúdos da carga horária do Curso de formação docente da UFJ
10. A abordagem da docência no ensino superior e a prática docente no currículo do Curso de Formação Docente da UFJ
11. A necessidade de se contemplar contribuições teóricas, para a docência no ensino superior por área do conhecimento pelo curso de formação ofertado na UFJ, (Conhecimento pedagógico do conteúdo)
12. A própria prática didático-pedagógica
13. A necessidade do domínio do conteúdo para a aplicação do conhecimento didático- pedagógico, e sobre a necessidade do desenvolvimento profissional
14. Perspectivas profissionais
15. A relação professor-aluno
16. Educação para as relações étnico raciais
17. Abordagem para alunos com deficiência
18. Abordagem pedagógica com relação a situações de dificuldades de aprendizado

Fonte: Autoria própria.

3.4.2 – Apresentação e análise de conteúdo das categorias intermediárias e finais, formuladas a partir das categorias iniciais

A partir da definição das categorias iniciais, houve a retomada de uma leitura voltada à operacionalização de processos analíticos para a exploração do material, remissiva ao referencial teórico compilado no arcabouço da pesquisa. Essa leitura entrecruzada proporcionou a sintetização das ideias iniciais, de maneira a propiciar o agrupamento dessas em categorias intermediárias, e finais.

A tabela a seguir apresenta as primeiras categorias que foram aglutinadas tematicamente, e originaram 8 (oito) categorias intermediárias que, ao serem agrupadas pela coesão entre as temáticas abordadas, resultaram em 3 (três) categorias finais, conforme quadro a seguir:

Quadro 11: Categorização para análise de conteúdo de entrevistas, questionários e impressões

Categorias iniciais-Percepção dos docentes da UFJ em geral e em Geografia, em específico sobre:	Categorias Intermediárias:	Categorias Finais:
1. A obrigatoriedade da participação em todos os módulos do curso	I. Cumprimento de agenda obrigatória	I. Análise dos aspectos de caráter legal, logístico e institucional do Curso de Formação Docente da UFJ
2. A necessidade de contemplar contribuições teóricas específicas para não licenciados, para a docência no ensino superior, pelo Curso de Formação Docente (Conhecimento didático-pedagógico e pedagógico do conteúdo)		
3. A necessidade de promoção de outros momentos de formação docente para atualização dos conhecimentos didático-pedagógicos	II. Investimento Institucional	
4. Investimento institucional		
5. As expectativas em relação ao Curso de Formação Docente	III. Curso de formação ou de instrução?	
6. O papel receptivo e administrativo-instrucional do Curso de Formação Docente da UFJ		
7. O período adequado para fazer o curso durante o estágio probatório		
8. A carga horária do Curso de formação docente da UFJ	IV. Análise dos planos de curso	
9. A distribuição dos conteúdos da carga horária do Curso de formação docente da UFJ		
10. A abordagem da docência no ensino superior e a prática docente no currículo do Curso de Formação Docente da UFJ	V. Conhecimento da Didática e conhecimento pedagógico do conteúdo	II. Análise dos aspectos teórico-metodológicos do Curso de Formação Docente da UFJ
11. A necessidade de se contemplar contribuições teóricas, para a docência no ensino superior por área do conhecimento pelo curso de formação ofertado na UFJ,		

(Conhecimento pedagógico do conteúdo)		
12. A própria prática didático-pedagógica		
13. A necessidade do domínio do conteúdo para a aplicação do conhecimento didático- pedagógico, e sobre a necessidade do desenvolvimento profissional	VI. O desenvolvimento profissional	
14. Perspectivas profissionais		
15. A relação professor-aluno	VII. Ética nos relacionamentos	III. Análise dos aspectos interacionais do Curso de Formação Docente
16. Educação para as relações étnico raciais		
17. Abordagem para alunos com deficiência	VIII. Educação inclusiva	
18. Abordagem pedagógica com relação a situações de dificuldades de aprendizado		

Fonte: Autoria própria.

A terceira fase da análise de conteúdo, “consiste em captar os conteúdos manifestos e latentes contidos em todo o material coletado” (SILVA; FOSSÁ, 2013, p. 4), cujo tratamento dos resultados obtidos, e sua interpretação, apresentamos a seguir.

3.4.2.1 Categoria final I - Análise dos aspectos de caráter legal, logístico e institucional do Curso de Formação Docente da UFJ

Para a compreensão da primeira categoria final, dentre as três formuladas nesta análise de conteúdo, apresentaremos cada categoria intermediária, bem como as interpretações que emergiram da análise de conteúdo feita a partir das impressões coletadas.

Quadro 12: Primeira categoria Intermediária

Categorias iniciais - Percepção dos docentes(UFJ) sobre:	Categoria Intermediária:
1. A obrigatoriedade da participação em todos os módulos do curso	I. A participação no Curso de Formação Docente da UFJ como cumprimento de agenda obrigatória
2. A necessidade de contemplar contribuições teóricas específicas para não licenciados, para a docência no ensino superior, pelo Curso de Formação Docente (Conhecimento didático-pedagógico e pedagógico do conteúdo)	

Fonte: Autoria própria.

Conforme o quadro apresentado, os enunciados das categorias iniciais um (1. A obrigatoriedade da participação em todos os módulos do curso) e dois (2. A necessidade de contemplar contribuições teóricas específicas para não licenciados, para a docência no ensino superior, pelo Curso de Formação Docente [Conhecimento didático-pedagógico e pedagógico do

conteúdo]) constituíram a primeira categoria intermediária, denominada “A participação no Curso de Formação Docente como cumprimento de agenda obrigatória”.

Essa primeira categoria intermediária emergiu a partir da percepção de que, nos enunciados de ambas categorias iniciais, o curso de formação docente, que visa oportunizar um momento de formação para docência, mesmo que com caráter introdutório, é visto por parte dos participantes como cumprimento de agenda obrigatória, imposto pela Lei 12.772 de 28/12/2012 artigo 24, inciso V, que determina a participação em Programa de Recepção de Docentes instituído pela IFES como pré-requisito para aprovação no estágio probatório, e pelo artigo 10 da Resolução CONSUNI/UFG 17/2018, que elenca como condição indispensável para finalização do estágio probatório que o professor inicie, nos dois primeiros semestres de exercício na UFG, a sua participação no Curso de Docência no Ensino Superior.

Em relação à categoria inicial 1, os enunciados a seguir traduzem as reações dos participantes quanto à obrigatoriedade da participação em todos os módulos do curso. Com base nos registros, o Curso de Formação Docente não é tido, pelos participantes, como um evento de formação continuada, à medida que é evocado por eles o fato de serem licenciados, de terem larga experiência na docência, e mesmo de terem passado por processo seletivo rigoroso para o cargo, como justificativas para a dispensa da participação nos módulos que abordem contextos didático-pedagógicos nas narrativas, a exemplo das seguintes:

[...] essa obrigatoriedade para quem é licenciado eu acho que ela podia ser flexibilizada. Para quem não fez uma licenciatura é extremamente importante o curso mas para quem é licenciado é repetitivo (Entrevistado 1, 2021).

É um curso com o formato e conteúdo interessantes. Porém acredito que a obrigatoriedade de participação não contribui com o real engajamento. Muitos professores desinteressados na discussão. Muitos preocupados com suas atividades e suas agendas. Para estes, na minha visão, o curso foi apenas um cumprimento de requisitos. Para mim, foi bastante interessante as discussões (Avaliação de reação, 2014).

Devido ao fato de os professores já terem passado por um rigoroso processo seletivo – que exige, na maioria das vezes, experiência docente pregressa – para integrar o corpo docente da Universidade Federal de Goiás, sugiro que o curso seja ofertado como ‘opcional’ no formato como está delineado atualmente. Ou que, pelo menos, seja opcional para os cursos que já possuem disciplinas de cunho didático-pedagógico (Avaliação de reação, 2014).

Em relação à categoria inicial 2, os enunciados sugerem que o Curso de Formação Docente promova momentos para contemplar contribuições teóricas especificamente para os não licenciados, para a docência no ensino superior.

A partir desses enunciados retomamos a superficialidade com que a formação para a docência superior é tratada na LDBEN 9394/96, ao prescrever que a habilitação ao exercício da

docência no ensino superior se dê na pós-graduação, sem explicitar que essa preparação envolva a necessidade de um embasamento teórico que propicie a articulação dos conhecimentos científicos e do conhecimento didático-pedagógico, sendo esse um dos fatores que vêm impulsionando as pesquisas na área de formação docente no Brasil:

[...] Para eles [bacharéis], aquele curso eu acho que foi, assim, muito bom, muito importante. Mas fizeram coisas que eu já tinha visto na graduação, e eu já tinha familiaridade. Então, para mim, não foi grande novidade, eu... não trouxe nada disso, mas para eles, eu tenho certeza que foi muito importante. [...] para quem não é licenciado, né, talvez possa até que, a questão de influenciar, porque eles não têm noção de Formação docente, são bacharéis (Entrevistado 1, 2021).

[...] para mim, ela foi, eu diria, assim maçante, porque muita coisa que já foi dita, eu já tinha muito mais prática, às vezes até, do que quem estava dizendo lá, só que ao mesmo tempo que o pessoal da Medicina que achava que: “nossa! que novidade... que não sei o quê... Porque eles não são professores. Eles são técnicos, médicos, eles não aprenderam a ser professores (Entrevistado 2, 2021).

Na minha opinião saí do curso bem melhor que entrei, pois aprendi e reforcei conhecimentos que adquiri com o meu orientador da pós-graduação. Não sou da área da Pedagogia e, portanto, o que aprendi no curso foi necessário para abandonar certos conceitos e aprender novos, os quais, com certeza, me ajudarão na carreira de docente (Avaliação de reação, 2014).

Mediante a constatação de que, para parte dos cursistas, a participação no Curso de Formação Docente da UFJ configura-se um cumprimento de agenda obrigatória, o que nos levou à formulação da primeira categoria intermediária, é possível inferir que tal posicionamento esteja ancorado na percepção de que o conhecimento que detêm, ou a formação e experiência que os precede, seja suficiente para legitimá-los enquanto profissionais “preparados”.

Contudo, ressalta-se que o saber profissional da docência não se encerra no domínio do conteúdo, e sim, conforme pontuado por Morgado (2011), na ação de mediar o processo de aquisição do saber pelo aluno, que de acordo com Roldão (2005a) se constrói a partir de um conjunto de saberes científicos que não se resumem ao domínio do conteúdo de seu campo, ou da habilidade na exposição deste, mas a partir de saberes científicos no campo da educação, e na formação continuada. Uma vez que estes objetivos, estejam explícitos, a partir da proposta do curso de formação docente, pode-se vislumbrar que aquela visão, que externa a percepção de estarem cumprindo uma obrigação, tenda a se dissipar.

Os enunciados das categorias iniciais três (3. A necessidade de promoção de outros momentos de formação docente para atualização dos conhecimentos didático-pedagógicos) e quatro (4. Investimento institucional) constituíram a segunda categoria intermediária, denominada “Objetivos institucionais”, conforme quadro a seguir:

Quadro 13: Segunda Categoria Intermediária

Categorias Iniciais:	Categoria Intermediária:
3. A necessidade de promoção de outros momentos de formação docente para atualização dos conhecimentos didático-pedagógicos	II. Objetivos institucionais
4. Investimento institucional	

Fonte: Autoria própria.

Em relação à categoria inicial 3, percebeu-se nos enunciados, a seguir, que parte dos cursistas, apesar de entenderem a abordagem formativa do Curso como introdutória, percebem-na como necessária, não só no ingresso, como também sugerem a promoção de outros momentos de formação docente para atualização dos conhecimentos didático-pedagógicos, periodicamente, o que condiz com o conceito de Desenvolvimento Profissional Docente, adotado por Marcelo Garcia (2009), devido ao termo “desenvolvimento” sugerir evolução e continuidade:

O curso foi excelente e deveria ser obrigatório uma reciclagem a cada 5 anos a todos (Avaliação de reação, 2014).

Agora, a gente conversando, sabe que... que seria importante ter atualização? principalmente para quem tem 20, 30 anos na docência. Porque eu vejo os alunos comentando: “Ah! eu nem estudei para prova do professor tal porque ele dá a mesma prova tem 10 anos!” [...] Eu acho que seria importante é..., não só no início, mas que tivesse em momentos periódicos (Entrevistado 1, 2021).

Acredito que questões didático-pedagógicas até podem ser abordadas durante o curso, mas apenas de uma forma introdutória. Assim, sugiro que esse tópico seja desenvolvido continuamente através de atividades práticas para que sejam mais atrativas aos docentes dos cursos de bacharelado. E no caso da Medicina que seja dada ênfase às metodologias ativas de ensino que são aquelas previstas nas Diretrizes Curriculares Nacionais e no PPC do curso (Questionário, 2021).

Ademais do que foi dito, observa-se, na impressão acima, que além de corroborar com o conceito de desenvolvimento profissional docente, adotado por Marcelo Garcia (2009), uma vez que sugere a continuidade da abordagem introdutória do Curso de Formação Docente às questões didático-pedagógicas em outros momentos, também expressa o anseio pelo atendimento de uma demanda institucional, qual seja, a abordagem das metodologias ativas, uma vez que a aplicação destas é prevista no Projeto Pedagógico do Curso de Medicina (PPC) e, juntamente a outras metodologias, também nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Superior (DCNs) das demais áreas.

O pleito para que o curso aborde a demanda encontra respaldo nos dizeres de Pimenta (1999), quando afirma que os saberes da docência se institucionalizam no contexto em que estão inseridos, o que transpõe a discussão das dimensões pessoal e profissional, cujas experiências, segundo Souza e Guimarães (2011), resultam da intencionalidade do professor, para a dimensão organizacional, que depende do investimento que a instituição faz, em razão de seus objetivos, para promover o desenvolvimento institucional.

A dimensão organizacional faz-se mais evidente nos enunciados que originaram a categoria inicial 4 à medida que é evidenciado o papel do Curso de Formação Docente, de se constituir como uma ponte entre os docentes e a instituição. Isso porque, muitas vezes, esse é o momento em que é apresentada aos docentes a estrutura organizacional, física e administrativa pela primeira vez, bem como regras e normas, explícita ou implicitamente, e sua história, de acordo com os relatos elencados a seguir:

O curso de formação docente é importante para interação entre docentes e instituição (Questionário, 2021).

Eu tenho um colega que já trabalhou em outra instituição que parece que tá trabalhando na outra instituição até hoje né. Aqui nós temos um regulamento. Tem que seguir o regulamento daqui. Eu não estou lá na outra cidade até hoje né, inclusive é muito-chato ficar comparando: “porque não sei onde é assim”, mas você não tá lá! Você tá aqui! Então, assim, como é um curso introdutório da docência para quem está chegando na Instituição, eu acho que essas questões são importantes serem trabalhadas. Na época que eu fiz teve muito pouco foi muito pouco trabalhado (Entrevistado 1, 2021).

História da UFG/UFJ. Essa é a parte que eu creio que mais falta. Apesar de Médico Veterinário, eu amo conhecer a história dos lugares, acho que a história revela quem somos e revela os tesouros que iremos carregar. Especialmente para pessoas que vem de fora, acho muito importante uma apresentação histórica da Universidade, bem detalhada, até mesmo, um vídeo institucional que mostre os marcos da nossa caminhada (Questionário, 2021).

Portanto, uma vez que as universidades são responsáveis pela qualificação e capacitação de um grande número de profissionais e, conseqüentemente, são afetadas pelo processo de globalização, de acordo com Duarte et al. (2007), precisam responder às novas exigências que lhes são colocadas, inclusive no tocante ao desenvolvimento profissional de seu corpo docente a partir de sua dimensão organizacional. Um ponto de referência para se compreender as políticas institucionais das universidades é o seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), contudo, ou o PDI da UFJ se encontra em construção.

Os enunciados das categorias iniciais cinco (5. As expectativas em relação ao Curso de Formação Docente), seis (6. O papel receptivo e administrativo-instrucional do Curso de Formação Docente da UFJ) e sete (7. O período adequado para fazer o curso durante o estágio probatório)

constituíram a terceira categoria intermediária, denominada “Curso de formação ou de instrução?”, cujo título teve, como fonte de inspiração, impressão registrada por cursista, a qual está elencada no decorrer da discussão do quadro apresentado a seguir:

Quadro 14: Terceira Categoria Intermediária

Categorias iniciais - Percepção dos docentes (UFJ) sobre:	Categoria Intermediária:
5. As expectativas em relação ao Curso de Formação Docente	III. Curso de formação ou de instrução?
6. O papel receptivo e administrativo-instrucional do Curso de Formação Docente da UFJ	
7. O período adequado para fazer o curso durante o estágio probatório	

Fonte: Autoria própria.

Esta terceira categoria intermediária retrata a percepção de que a responsabilidade em sanar dificuldades dos docentes ingressantes, quanto às rotinas administrativas e à sua inserção na comunidade acadêmica, tem sido imputada ao curso de formação docente da UFJ, e reflete-se em um senso de urgência quanto à oferta do curso, por parte dos ingressantes.

A categoria inicial 5, pontua as expectativas dos cursistas em relação ao Curso de Formação Docente, sendo que os anseios expressos nos registros elencados a seguir foram recorrentes no conteúdo analisado e, portanto, abarcam significativamente as impressões presentes nos dados.

Conhecer melhor todos os programas de computador utilizados na universidade- SEI; SIGAA; GLPI; A estrutura de funcionamento da universidade em ordem de hierarquias; Conhecer fisicamente os laboratórios, as repartições e os blocos. Trabalho de campo conhecendo minha cidade e região de atuação proporciona acolhimento, conhecimento e integração dos participantes, além do estado de pertencimento (obs. pode verificar, ou perguntar, quantos professores bons foram embora de Jataí por não se sentirem bem ao virem pra cá, não foi meu caso, pois temos o hábito de estudar o local de atuação, mas os demais cursos não) (Questionário, 2021).

Era descobrir esse novo universo UFJ, né, que na época ainda era o UFG. Era entender. Porque a gente, que é de fora, [...] eu sou de uma outra região, de um Estado, de uma outra cultura, não estou falando só do mundo Universitário, estou falando como um todo, né? E aí, dentro do mundo Universitário, você precisa entender, né, como que funciona a parte administrativa, a parte pedagógica. Essa era minha expectativa quando ingressei no curso (Entrevistado 2, 2021).

De modo geral, o Curso de Docência para o Ensino Superior contribuiu com minhas expectativas e foi satisfatório; tenho apenas um ano que estou na instituição, muitas nomenclaturas, diferentes departamentos e até mesmo atividades que preciso executar, contribuíram com o que eu esperava do curso (Avaliação de reação, 2014).

Ademais, percebe-se que as expectativas dos cursistas por serem apresentados à estrutura física e organizacional da universidade, bem como receber orientação para acesso e utilização dos sistemas e programas, para além da necessidade de informação e instrução, perpassa o anseio de ser capaz de interagir com o lugar como parte dele, e deste, como parte de sua biografia atingindo o sentimento de pertencimento.

Note-se que, de acordo com o levantamento feito a respeito do lapso de tempo esperado entre o ingresso na instituição e o início do curso, os docentes já se encontravam em atividade há, no mínimo, 6 meses e, no máximo, 2 anos quando iniciaram o curso, e que certo mal estar, relacionado a dificuldades de adaptação na instituição, podem ter motivado a desistência do cargo por alguns servidores, conforme relato:

“Conhecer fisicamente os laboratórios, as repartições e os blocos [...] proporciona acolhimento, conhecimento e integração dos participantes, além do estado de pertencimento (obs. pode verificar, ou perguntar, quantos professores bons foram embora de Jataí por não se sentirem bem ao virem pra cá [...]) (Questionário, 2021).

É importante explicitar que, até março do ano de 2020, os candidatos aprovados em concursos da UFG, lotados em Jataí, eram empossados em Goiânia, onde, após entrega da documentação e assinatura do termo de posse, eram direcionados para a CODIRH-REJ em Jataí, de posse do Termo de Apresentação de Empossado para se apresentarem ao setor onde ficariam lotados.

Assim, na CODIRH-REJ, atualmente PROPESSOAS-UFJ, eram recebidos e providos com informações sobre a Regional, a carreira, os benefícios, como acessá-los, e eram orientados a aguardar pelo seminário de integração, se servidores do quadro técnico ou docente. Além do seminário, os docentes eram informados da necessidade de se inscreverem no Curso de Formação Docente, assim que fosse divulgado. Em seguida, eram direcionados a seu local de lotação, onde, segundo o artigo 9º da Resolução CONSUNI nº 17/2018 da UFG, o ingressante seria “acompanhado e orientado em suas atribuições pela Direção/Chefia da Unidade”.

Ocorre que, não havendo uma sistematização para o acompanhamento e orientação mencionados na resolução, não se pode precisar se acontecia, e de que forma.

Nesse contexto, compreende-se que o Curso de Formação Docente configurava-se, metaforicamente, como uma tábua de salvação que os docentes ingressantes aguardavam avistar, em meio a um oceano de “nomenclaturas, diferentes departamentos e até mesmo atividades” conforme mencionado por um cursista de 2014, comentário esse que foi recorrente tanto nas avaliações de reação quanto nas entrevistas e questionários.

Nesse viés, no tocante ao papel do curso, segundo as impressões que embasaram a formulação da categoria inicial 6 (seis), pode ser verificada a ênfase dada pelos cursistas à importância de seu papel receptivo e administrativo-instrucional e, em contrapartida, a falta de identificação deste enquanto formativo para a ação docente, conforme os enunciados a seguir:

O curso de formação docente é importante para interação entre docentes e instituição (Questionário, 2021).

O curso é relevante para nos situarmos na instituição. Entretanto, alguns temas não contribuíram para a nossa formação (Avaliação de reação, 2015).

Acredito que o curso seja um momento importante de integração e apresentação da Universidade, mas não vejo necessidade alguma de uma carga horária de 48 h, conseguiríamos resolver essa questão em 8 ou 12 h (Avaliação de reação, 2015).

Acho que o curso foi mais importante no sentido de transmitir informações sobre a UFG, o SIGAA, os programas de extensão e pesquisa, burocracias, etc., o que auxilia o desenvolvimento das atividades pelo docente na universidade e portanto contribui para a atuação profissional; no entanto, não achei tão relevante em termos de contribuições para o ensino em si. De todo modo, acho útil e necessário o curso (Questionário, 2021).

Teria que ser um outro curso de formação, específico para a formação docente. O viés desse curso, pelo que entendi, não é só para isso. é uma... como... é uma orientação docente né? Eu vejo como uma orientação docente. Eu acho que para uma reflexão, né, sobre as competências didático-pedagógicas, aí teria que ser um curso aparte. Eu acredito que teria bem mais... o público seria... seria definido, e a carga horária, né, ela é... ela é muito pouca, né, para uma reflexão mais aprofundada sobre o assunto (Entrevistado 2, 2021).

Para a formulação da categoria inicial 7 (sete), foram levados em conta enunciados dos cursistas, nos quais era mencionado o fato de que o Curso de Formação Docente, supostamente incumbido de prestar as orientações e apresentações esperadas, acontecia algum tempo após já terem iniciado suas atividades, conforme as impressões abaixo:

A gente tá vendo ali uma teoria que, aí, depois, né, só que ela até ocorre ao contrário, né. Às vezes, a gente já vai fazer o curso, mas já tá atuando, já tomou posse, já tá ministrando as aulas, então a gente acaba que é..., pelo menos comigo aconteceu assim. [...] Como eu coloquei, né, a gente, às vezes, entra, aí tem que esperar alguma turma, né, começar no outro semestre, né, então ela tem esse... esse contato inicial. Mas, é que, de qualquer forma, né, todas as informações que foram repassados, né, vêm para contribuir nesse processo aí (Entrevistado 4, 2021).

A oferta anual do curso prejudica aqueles com entrada diferenciada. Somente depois de 1 (um) ano de minha entrada foi ofertado o curso. Assim, muitas dificuldades enfrentadas logo no início, como preenchimento de SICAD, PADO, RADO, Comitê de ética tiveram que ser sanadas sem o amparo necessário e muitas vezes de maneira equivocada (Avaliação de reação, 2016).

Acredito que alguns temas quais são mais focados com questões práticas como acesso ao SIGA e preenchimento, cadastro de pesquisa, cadastro de extensão, pontuação docente a partir da resolução 18/2017, são exemplos de temas que necessitam ser abordados o quanto antes, pois reflete diretamente com as ações do docente dentro de uma instituição ao qual acaba de adentrar. Teve em específico uma fala de um servidor da reitoria, no qual nos orientou quanto ao acesso no sistema UFGNet, esse tema carece de mais tempo para ser explorado (Avaliação de reação, 2019).

O pleito de abreviar a espera pela oferta do Curso de Formação Docente é compreensível, devido a certa sensação de desamparo no contexto descrito. Contudo, em uma análise mais apurada, a partir da compreensão da conjuntura em que acontecia o ingresso, anteriormente explicitada, entende-se o que levou o curso a ser visto como a fonte de conhecimento sobre o universo denominado Regional Jataí, situação que se perpetuou na transição para UFJ.

A partir desse contexto, acredita-se que a formulação de mecanismos que propiciem a disponibilização dos conhecimentos necessários ao desempenho de suas atividades no âmbito da universidade ao servidor ingressante, como um *kit* físico ou uma relação de *links* que contenham uma apresentação atualizada da instituição, com nomes, contatos, endereços, links para orientação sobre a carreira, benefícios e para acesso aos sistemas e programas da universidade seria importante para desvincular o curso do papel instrucional, e consagrá-lo como formativo, como bem pontuado na seguinte impressão de um cursista: “O curso era para ser de formação docente e não de instrução docente” (Avaliação de reação, 2014).

Uma vez adotada no âmbito da universidade a postura acima sugerida, ainda que o curso continue a abordar apresentações e orientações, o faria a título de preâmbulo e contextualização, sem prejuízo de seu foco formativo.

A quarta categoria intermediária, denominada “Análise dos planos de curso” foi formulada a partir da aglutinação das categorias iniciais oito (8. A carga horária do Curso de Formação Docente da UFJ) e nove (9. A distribuição dos conteúdos da carga horária do Curso de Formação Docente da UFJ), conforme quadro a seguir:

Quadro 15: Quarta Categoria Intermediária

Categorias iniciais - Percepção dos docentes (UFJ) sobre:	Categoria Intermediária:
8. A carga horária do Curso de Formação Docente da UFJ	IV. Análise dos planos de curso
9. A distribuição dos conteúdos da carga horária do Curso de Formação Docente da UFJ	

Fonte: Autoria própria.

No que tange à carga horária do curso, objeto da categoria inicial 8, é necessário considerar que os registros partem tanto de docentes com carga horária 40 h DE, quanto de docentes 20 h, os quais podem ser licenciados ou bacharéis, e que esses fatores são determinantes na formulação de sua percepção a respeito, como observado na impressão de um cursista que considera a carga horária extensa devido a priorizarem atividades profissionais que exercem paralelamente à docência, uma vez que seu vínculo não prevê a dedicação exclusiva ao cargo, como verificado no enunciado a seguir:

Algumas palestras e alguns conteúdos poderiam ser suprimidos com o intuito de reduzir a carga horária total, que acabou sendo muito extensa. É necessário considerar que muitos professores são 20 horas e desenvolvem outras atividades fora da faculdade (Avaliação de reação, 2016).

Outra reflexão recorrente sugere que a carga horária não atende igualmente a bacharéis e licenciados por considerá-la insuficiente para contemplar a formação didático-pedagógica dos não licenciados:

O tempo destinado a isso [reflexões sobre a formação didático-pedagógica], para eles [bacharéis], foi... foi insuficiente. Eu acho que foi suficiente para mim, eu não sei para um bacharel, se foi suficiente (Entrevistado 1, 2021).

E finalmente há os que acreditam ser necessária uma carga horária maior para que o curso possa contribuir mais efetivamente com o aperfeiçoamento das competências didático-pedagógicas dos docentes.

Eu considero suficiente, né? Mas se fosse para tipo, para melhorar essa questão da... de como lidar com esses... com essas questões específicas [aperfeiçoamento das competências didático-pedagógicas], né? Talvez poderia até estender um pouquinho mais. Eu acho que todo conhecimento é pouco, então se fosse para melhorar, né? Eu acredito que é suficiente, que poderia até ser um pouquinho mais extensa (Entrevistado 3, 2021).

Com relação à distribuição da carga horária do curso, na categoria inicial 9, percebe-se, em ambos os enunciados elencados a seguir, a compreensão de que o curso tem um enfoque administrativo-instrucional, que ele atende as demandas instrucionais, e que o tempo poderia ser otimizado de modo a contemplar ainda mais as competências voltadas às atividades administrativas da docência, conforme os enunciados a seguir:

Para tornar prático o curso vocês podem entregar aos participantes toda estrutura administrativa escrita, com e-mail e horários que podem ser encontrados estas pessoas. E apenas cinco minutos de apresentação para cada um. As tecnologias precisam de tempo

maior para exposição e que possamos utilizar essas tecnologias durante o curso com facilidade (Avaliação de reação, 2015).

Então, em alguns módulos, como eu falei para você, ela apresenta suficiente. Porém, tem alguns módulos que a gente vê que demanda, né, que poderia ter tido um tempo maior, né, mas assim, no geral, para a sua pergunta, né, para a gente ter uma noção de como funciona a universidade, quais são os setores, dos sistemas, de certa forma, sim, porém, dentro da questão dos conteúdos [didático-pedagógicos], tem alguns que demanda uma discussão, uma abrangência maior, né, de tempo, em relação à carga horária, porém eu considero como suficiente (Entrevistado 4, 2021).

No enunciado acima, há referência a uma necessidade de mais tempo para abordagem dos conteúdos didático-pedagógicos. Considerando as impressões que compõem a categoria intermediária a respeito da análise dos planos de curso, para que o curso reflita, em sua carga horária, o enfoque na formação para a docência no ensino superior, há que se implementar outras estratégias com vistas à disponibilização de orientações voltadas ao desempenho de atividades administrativas e utilização dos sistemas da instituição, aparte do Curso de Formação Docente.

Assim, sintetizando a análise da categoria final I, intitulada “Análise dos aspectos de caráter legal, logístico e institucional do Curso de Formação Docente da UFJ”, representado no quadro abaixo, considera-se que o fato do Curso de Formação Docente, em vez de se configurar como uma oportunidade de formação continuada, estar sendo levado à conta de cumprimento de uma obrigação pelos participantes, pode ser revertido mediante investimentos institucionais que oportunizem momentos de formação profissional e momentos de formação docente em eventos distintos, desobrigando o Curso de Formação Docente da incumbência de fornecer treinamento profissional para o desempenho de tarefas administrativas paralelas à docência, de modo que este curso cumpra seu papel nas várias frentes de formação docente, vislumbradas nesta análise.

Quadro 16: Primeira Categoria Final

Categorias Intermediárias:	Categoria Final:
I. Cumprimento de agenda obrigatória	I. Análise dos aspectos de caráter legal, logístico e institucional do Curso de Formação Docente da UFJ
II. Investimento Institucional	
III. Curso de formação ou de instrução?	
IV. Análise dos planos de curso	

Fonte: Autoria própria.

3.4.2.2 Categoria final II - Análise dos aspectos teórico-metodológicos do Curso de Formação Docente da UFJ

Conforme o quadro 17 abaixo, os enunciados das categorias iniciais dez (10. A abordagem da docência no ensino superior e a prática docente no currículo do Curso de Formação Docente da UFJ), onze (11. A necessidade de se contemplar contribuições teóricas, para a docência no ensino superior por área do conhecimento pelo curso de formação ofertado na UFJ: Conhecimento pedagógico do conteúdo) e doze (12. A própria prática didático-pedagógica) constituíram a quinta categoria intermediária, denominada “Conhecimento da didática e conhecimento pedagógico do conteúdo”.

Quadro 17: Quinta Categoria Intermediária

Categorias iniciais - Percepção dos docentes(UFJ) sobre:	Categorias Intermediária:
10. A abordagem da docência no ensino superior e a prática docente no currículo do Curso de Formação Docente da UFJ	V. Conhecimento da didática e conhecimento pedagógico do conteúdo
11. A necessidade de se contemplar contribuições teóricas, para a docência no ensino superior por área do conhecimento pelo curso de formação ofertado na UFJ, (Conhecimento pedagógico do conteúdo)	
12. A própria prática didático-pedagógica	

Fonte: Autoria própria.

A partir dos enunciados abaixo, selecionados dentre as impressões que suscitaram a formulação da categoria inicial 10, é possível verificar que, na percepção dos cursistas, a docência e a prática docente no ensino superior têm cunho teórico no curso, e a carga horária destinada a esses tópicos é considerada insuficiente para oportunizar uma formação docente aos que não cursaram uma licenciatura, ou mesmo para propiciar o desenvolvimento das competências didático-pedagógicas dos docentes oriundos das licenciaturas, para atuação no ensino superior.

Essa parte da prática docente acaba que não ela não fica muito bem assim explícita para a gente, né? Acaba que eles passam mais a parte da... sobre o currículo... de que forma que tem que ser abordado, e tudo, mas a parte de prática, prática mesmo, é pouco abordada, né? (Entrevistado 3, 2021).

Os colegas não... não têm essa, essa base, por exemplo, de disciplina de didática, a Palestrante trabalhou muito com a gente pontos, né, que são discutidos em disciplinas de didática. Então, como... como eu vou preparar uma aula, como que eu elaboro uma sequência de aprendizado. Então isso foi trabalhado e, assim, é muito importante. [...] De forma geral, repetindo, pros bacharéis foi um processo importante (Entrevistado 1, 2021).

Quanto à relevância, sim, mas o tempo, eu digo que não. Que eu acho que aí que é uma coisa que talvez a gente pudesse focar um pouco mais (sobre a formação didático-

pedagógica para a atuação docente), entendeu? É... aí que eu falo a distribuição dos assuntos no curso, em questão de carga horária que eu acho que deveria ser um pouco melhorado. Nesse quesito aí, sobre essas reflexões (sobre a formação didático-pedagógica para a atuação docente), acho que poderia ser dedicado um pouquinho mais de tempo (Entrevistado 2, 2021).

A categoria inicial 11 emerge dos enunciados de cursistas que, ao perceberem a dificuldade de se abordar os conhecimentos didático-pedagógicos devido à diversidade de áreas reunidas, bem como a possibilidade de fazê-lo desde que implementadas algumas mudanças. Reforça-se a necessidade de um planejamento que contribua com a formação continuada, tanto de licenciados como de bacharéis, e que possa contemplar ainda especificidades didático-pedagógicas das áreas do conhecimento. Este último desenvolvido em parceria com as unidades, tendo os professores dos cursos como mediadores.

Acredita-se que essa sugestão, se posta em prática, poderá possibilitar avanços significativos à formação para a docência superior dos cursistas, à medida que propicia um ambiente em que o conhecimento pedagógico dos conteúdos ministrados em cada unidade possam ser contemplados, o que, de acordo com Shulman (2014), permite a articulação entre os conteúdos e a pedagogia, de modo que sejam trabalhados em sala atendendo os interesses e aptidões dos alunos.

Eu acho, assim, que, que esses cursos tinham que ser, tipo, voltado para... para suas Áreas, né? Então, assim, o que..., que pode aproximar, em questão do conhecimento né dentro da Geografia ou dentro da..., do contexto ambiental, né? ou dentro desse contexto mais humano. É..., acho que para tipo não falar assim, ah... é individual né? o curso vai ser individual para cada curso. Mas talvez é englobar áreas né que se relaciona e falar de um contexto maior enquanto formação para essas pessoas de cada área. Por que você imagina, nós lá, as dificuldades que os palestrantes tinham de tentar aproximar as diversas áreas da área, da saúde com as áreas, né? então, assim, acaba que são vivências muito diferentes. então começava a falar de... falar de animais, que não tinha nada a ver com a nossa área... outra hora de questão química também que não tinha nada a ver com a nossa área... então a gente ficava meio que boiando né nos assuntos. então talvez englobar por área de conhecimento né acho que ficaria bem bacana. [...] a minha sugestão seria que fosse por áreas de conhecimento, né? Porque aumentaria a chance de entendimento do próprio grupo, né? Eu acho que ficaria um grupo mais conciso. Porque quando você coloca várias áreas junto, acaba que os exemplos, é... a forma de exemplificar, fica muito longe daquilo que você tem de realidade, né? Então a forma que eu vejo de aproximação com a realidade, no momento dessas falas, seriam colocar por grandes áreas de conhecimento (Entrevistado 3, 2021).

Mas, o que que eu percebo do curso, como um todo? Ele é válido, é muito válido, eu vejo como necessário para a gente, que está ingressando. Só que eu acho que talvez a diversidade de áreas, em áreas assim..., de atuação..., Medicina..., é Geografia..., é História..., é Matemática... e todos os cursos, né? Todos os docentes ali. Como é uma diversidade muito grande de áreas, eu acho que, por exemplo, ficou maçante em um ponto para nós que somos da licenciatura, e falho em outras questões também. Eu acho que só talvez a carga horária, a distribuição seja, assim, um pouquinho irregular, Na minha opinião. Ou continuar com essa distribuição, mas separar áreas, áreas afins. Um na área da saúde, um concurso para licenciatura, outro pra as exatas (Entrevistado 2, 2021).

Cada unidade, poderia ofertar ou explicar via módulo, os conhecimentos didático-pedagógicos relacionados ao curso para os professores ingressantes (Questionário, 2021).

Em relação à categoria inicial 12, sobre a percepção dos professores a respeito da própria prática, verifica-se o reconhecimento dos saberes da experiência, que são desenvolvidos no cotidiano a partir da interação com o meio, conforme mencionado por Pimenta (2005), e observa-se a percepção de que é necessária a socialização de situações da prática para que, pela reflexão colaborativa, ocorra um aprendizado mediado pela reflexão individual e coletiva, conforme preconizado por Imbernón (2011), que permita “nivelar estes conhecimentos”, conforme mencionado na resposta ao questionário, a seguir:

Cada professor, ao longo da sua carreira vai criando formas, práticas pedagógicas, conforme os conteúdos que ministra, o público e a estrutura oferecida pela universidade. Portanto, os professores, possuem sim práticas pedagógicas, mas necessitam nivelar estes conhecimentos, para que o ensino, seja o melhor possível na universidade (Questionário, 2021).

Além disso, é manifesto o interesse na busca do desenvolvimento profissional com foco no conhecimento pedagógico do conteúdo, o qual é expresso pela impressão a seguir:

Não poderia de deixar (deixar de dar) a sugestão de trazer professores de várias áreas para ministrar os conteúdos. Cada um com a sua especialidade, principalmente envolvendo a parte pedagógica poderia enriquecer ainda mais o curso (Avaliação de reação, 2015).

Os enunciados das categorias iniciais treze (13. A necessidade do domínio do conteúdo para a aplicação do conhecimento didático-pedagógico, e sobre a necessidade do desenvolvimento profissional) e quatorze (14. Perspectivas profissionais) constituíram a sexta categoria intermediária, denominada “O desenvolvimento profissional”, conforme quadro a seguir:

Quadro 18: Sexta Categoria Intermediária

Categorias iniciais - Percepção dos docentes (UFJ) sobre:	Categoria Intermediária:
13. A necessidade do domínio do conteúdo para a aplicação do conhecimento didático-pedagógico, e sobre a necessidade do desenvolvimento profissional	VI. O desenvolvimento profissional
14. Perspectivas profissionais	

Fonte: Autoria própria.

Os enunciados que embasaram a formulação da categoria inicial treze demonstraram a percepção de que o desenvolvimento profissional docente perpassa a noção de profissionalidade que, segundo Cunha (2008), exprime a profissão em ação, em movimento, em processo, substantivos esses expressos pela menção à necessidade de atualização e de uma ação docente fundada no planejamento e na atualização, conforme a impressão a seguir:

Você já tem uma bagagem, né, mas a gente precisa atualizar os nossos conhecimentos, a gente precisa, que nem, [...] trabalho com software, eu venho sempre atualizando, eu não posso utilizar o mesmo para o resto da vida, eu tenho que apresentar outras possibilidades para os alunos, e a aula é o foco principal, né? É a parte... eu a vejo como a teoria e prática, a gente não consegue disseminar um do outro. No caso da ciência geográfica não vejo uma outra forma (Entrevistado 2, 2021).

Além dessa percepção da necessidade de estar na vanguarda, uma das bases da identidade docente, que é o domínio do conteúdo, conforme Oliveira (2016), foi pontuado com propriedade, implicando inclusive a divisão, supostamente latente, na ciência geográfica, conforme impressão a seguir:

Muitas pessoas separam a Geografia física da Geografia humana, e eu falo que não existe Geografia física e Geografia humana. Existe Geografia. Por mais que nós professores tentamos fazer essa relação, dentro da Geografia, está muito dividido, né? Então, a..., cabe aos... os professores da física, [...] fazer mais esse relacionamento com a Geografia humana, porque eu não consigo explicar meu contexto físico sem entender o meu contexto antropológico, né? De uso e ocupação, e tudo mais (Entrevistado 3, 2021).

Entre as impressões que embasaram a formulação da categoria inicial 14, que enfoca as perspectivas profissionais dos docentes da UFJ, foi expressa a expectativa de mudanças em relação aos desafios e perspectivas referentes às transformações do contexto do trabalho docente, semelhantes aos mencionados por Lima (2012), por meio do seguinte enunciado:

Até voltar a falar que a terra é plana o pessoal tá voltando a falar, e tem lá..., porque..., assim..., tem um processo agora de negar a ciência. Nós somos professores, mas a gente faz ciência. Agora, como você lida, né, com o governo e que com parte de uma sociedade que nega a ciência, que não quer tomar vacina porque acha que a vacina não funciona. As pessoas estão morrendo de ignorância. Você perguntar de perspectiva num cenário desse é complicado. A minha primeira perspectiva é que mude, é que..., e que, a partir dessa mudança, né, é que comece a ter uma maior valorização do professor e da ciência. Que se a nossa profissão for mais valorizada, for mais respeitada, eu acho que a gente pode pensar em perspectiva melhor, tanto para Universidade quanto para Educação Básica (Entrevistado 1, 2021).

Outras perspectivas mencionadas estão relacionadas a investimentos na busca de conhecimentos específicos e complexos que, segundo Roldão (2007), legitimam um profissional de

ensino, no caso em questão, por meio da aquisição de titulação e da condução de pesquisas, conforme os seguintes enunciados:

Bom, eu ainda espero fazer mais o Pós-doc. (Entrevistado 3, 2021).

[...] a tendência é a gente trazer mais gente para o laboratório. e tentar... e, quem sabe, futuramente, né, cadastrar o projeto de pesquisa para a gente conseguir verba para dar continuidade aí na nossa, nossas atividades [...] agora a gente tem que esperar essa fase ruim, né, que a gente tá passando, tanto de pandemia quanto de governo, pra gente, num cenário, né, num cenário melhor, poder de fato, né, a gente efetivar essas ações para contribuir ainda mais aí com a comunidade de Jataí, com... principalmente com a formação, né, de pessoas, né, tanto de geógrafos, e por meio da licenciatura e bacharelado para atuar na nossa sociedade (Entrevistado 4, 2021).

Em síntese, a análise da categoria final II, intitulada “Análise dos aspectos teórico-metodológicos do Curso de Formação Docente da UFJ”, permitiu um vislumbre das percepções dos docentes quanto a esses aspectos do curso, bem como foi possível apresentar as contribuições encontradas nas impressões registradas nas avaliações de reação, questionários e entrevistas, que se constituíram em sugestões pertinentes, vez que encontraram respaldo no referencial teórico levantado durante a pesquisa.

Ademais disto, verificou-se que as perspectivas profissionais dos sujeitos encontram-se alinhadas com suas propostas para contribuir com os aspectos teórico-metodológicos do Curso, uma vez que visam à valorização da docência por meio do desenvolvimento profissional.

Quadro 19: Segunda Categoria Final

Categorias Intermediárias:	Categoria Final:
V. Conhecimento da Didática e conhecimento pedagógico do conteúdo	II. Análise dos aspectos teórico-metodológicos do Curso de Formação Docente da UFJ
VI. O desenvolvimento profissional	

Fonte: Autoria própria.

3.4.2.3 Categoria final III - Análise dos aspectos interacionais do Curso de Formação Docente

Os enunciados das categorias iniciais quinze (15. A relação professor-aluno), e dezesseis (16. Educação para as relações étnico raciais) constituíram a sétima categoria intermediária, denominada “Ética nos relacionamentos”, conforme quadro a seguir:

Quadro 20: Sétima Categoria Intermediária

Categorias iniciais - Percepção dos docentes (UFJ) sobre:	Categorias Intermediária:
15. A relação professor-aluno	VII. Ética nos relacionamentos
16. Educação para as relações étnico raciais	

Fonte: Autoria própria.

Em relação à categoria inicial 15, os enunciados de 2018 e 2019 selecionados transparecem certa insegurança, expressa pelos docentes, no tocante à relação professor-aluno.

Fica, assim, perceptível outra lacuna que a substituição da formação didático-pedagógica pelo “preparo”, conforme prescrito na LDBEN 9394/96, deixa, uma vez que a relação professor-aluno não se constitui um tema imprescindível nos cursos de pós-graduação que não estejam voltados ao campo da educação.

Desse modo, percebe-se que a tarefa de abordar as bases dessa relação em prol do ensino superior, apontada por Cunha (2004) como o espelho das habilidades de ensino do professor, soma-se às propostas para o Curso de Formação Docente da UFJ.

Sugiro que sejam apresentados e discutidos temas (exemplos já vivenciados) de “problemas” que envolvem alunos e professores, pois somente assim saberemos como lidar com situações futuras (Avaliação de reação, 2018).

[Sugestão:] Colocar um advogado da UFJ para propor “dicas” de como os docentes podem se prepara/defender dadas as crescentes acusações (ou similares, ex. Assédio moral) que os docentes sofrem (Avaliação de reação, 2019).

Ainda de acordo com Cunha (2004, pg. 151), “um professor que acredita nas potencialidades do aluno, que está preocupado com sua aprendizagem e com seu nível de satisfação, exerce práticas de sala de aula de acordo com essa posição”, postura essa que pode ser observada na impressão a seguir:

Então, eu, enquanto docente, eu penso um aluno dessa forma: é o nosso feedback. Não... não... não concordo em 100% quando dizem que o aluno não aprendeu, a culpa é do professor, mas também não concordo 100%, né, em que o professor vai passando, passando, passando, conteúdo e metade da turma ali tá com dificuldade, ainda, de aprendizagem. Então, tem que haver um equilíbrio numa sala de aula. Penso que tenha que haver um equilíbrio entre a aprendizagem dos alunos. Esse é o meu ponto de vista. Eu sou muito aberta ao diálogo Nós como professores a gente tem que tá muito aberto ao diálogo a aprender eu sou do time que nunca se sabe tudo pelo contrário quanto mais sabe menos sabemos né que a gente tem mais coisas para aprender então junto dessa minha profissão assim de professora de docente mesmo é o diálogo é estar sempre abertas novos

conhecimentos sempre possibilidade a alternativas né pra problemas enfim eu digo que é o diálogo, é a conversa que resolve (Entrevistado 2, 2021).

Em relação à categoria inicial 16, quanto às relações étnico-raciais, o enunciado a seguir corrobora com os dizeres de Cunha (2004), ao pontuar a necessidade do professor estabelecer relações com as demais condições sociais para ser capaz de modificar relações pedagógicas e sociais, como parte da tarefa de investigar e analisar seu próprio mundo enquanto sujeito histórico:

A universidade é plural, então precisamos nos preparar para receber essa diversidade de alunos, com especificidades diversas, então é de suma importância a preparação dos docentes. (Questionário, 2021)

Portanto, corroborando com a percepção da necessidade de suprir uma possível lacuna quanto à relação professor-aluno em cursos de pós-graduação que não estejam voltados ao campo da educação, e de se abordar as questões relativas à ética nas relações, pontua-se o seguinte enunciado, registrado em entrevista:

Eu não lembro se teve no meu, mas acredito que não. Foi questão de ética, um módulo sobre ética, né, como... como tratar o seu aluno, como tratar o seu colega. Eu vejo que isso é importante também (Entrevistado 1, 2021).

Os enunciados das categorias iniciais dezessete (17. Abordagem para alunos com deficiência), e dezoito (18. Abordagem pedagógica com relação a situações de dificuldades de aprendizado) constituíram a oitava categoria intermediária, denominada “Educação inclusiva”, conforme quadro a seguir:

Quadro 21: Oitava Categoria Intermediária

Categorias iniciais - Percepção dos docentes (UFJ) sobre:	Categoria Intermediária:
17. Abordagem para alunos com deficiência	VIII. Educação inclusiva
18. Abordagem pedagógica com relação a situações de dificuldades de aprendizado	

Fonte: Autoria própria.

Em relação às categorias iniciais 17 e 18 os enunciados a seguir apresentam realidades sociais que, por vezes, são invisibilizadas por se constituírem de minorias, como das pessoas com deficiência e daquelas com condições que ocasionam dificuldades de aprendizado.

Eu acho que tem que ser maior o tempo de aplicação porque quando você fala de Formação didático-pedagógica eu vejo mais com questão de como... postura mesmo, de como você lidar com determinados assuntos, né? ou situações dentro de sala de aula que você vivencia.. é que é muito difícil, e isso não é preparado nem no seu processo de formação normal, né... de graduação, pós-graduação. Então, tem... tem coisas, momentos, fases específicas, problemas específicos de aluno que eu acho que a gente poderia tá trabalhando dentro dessa parte da formação didático-pedagógica, que é como lidar com alunos com Síndrome de Down, como lidar com alunos autistas, como lidar com alguns que têm Síndrome de não sei o que lá, de não sei o que lá... então, assim, acho que seria um momento importante para a gente tá trabalhando aqui, né? de como lidar com certas situações que a gente não tem preparação, né?[...] lá no curso a gente trabalhou só a questão da Libras, né? e da deficiência física e visual (Entrevistado 3, 2021).

Dentro de nossa universidade há uma grande quantidade de alunos com necessidades educacionais específicas, então é preciso preparar esses docentes para atender esse público. O professor quando depara com alunos com deficiência, desconhece sobre como deve ser o processo de aprendizagem, desconhece o papel do professor de apoio, intérprete, monitor. No caso dos surdos, ao qual tem uma outra língua envolvida, desconhece sobre a língua também, então precisa ter um módulo para abarcar essas especificidades (Questionário, 2021).

Então eu acho que hoje nossos alunos, principalmente da Geografia, que é a nossa realidade, são alunos com déficit de atenção e déficit de aprendizado, alunos com dislexia. O problema, são os que não tem diagnosticado, que não têm visível, e eu vejo aluno que visivelmente tem dislexia, porque dislexia a gente consegue identificar, mas eles não sabem, ou se a gente chega para conversar, fala assim: “você chegou a ver sobre isso, tal...” às vezes fica bravo, porque parece que você tá falando que ele tem problema, e dislexia não é um problema grave. Assim, se a gente mudar a forma de avaliar, de ensinar, eles aprendem igual aos outros que não têm nada. E tem muitos que largam o curso, porque reprovam muito em disciplina, e larga, né, ou vai reprovando e empurrando. E a gente não tem o apoio da instituição nisso. Tem, no caso, por exemplo, o aluno que tem uma síndrome, né, ou um aluno surdo, né, ou um aluno cego, né, mas nesses casos com dificuldade de aprendizado, não sei nem se pode falar deficiência, mas tem uma dificuldade de aprendizado, a gente não tem apoio institucional (Entrevistado 3, 2021).

Considerando que, de acordo com Cunha (2004) o professor exerce um papel social, e que, segundo Goffman (1985, p. 29), “o papel social é a formulação de direitos e deveres ligados a uma determinada situação social”, este se incorpora aos seus compromissos, bem como aos da instituição, em cujo contexto essa realidade social se manifesta, e se apresenta como uma demanda para a qual as dinâmicas de atendimento existentes na UFJ podem ser explicitadas por ocasião do Curso de Formação Docente pelos órgãos responsáveis.

A análise da categoria final III, intitulada “Análise dos aspectos interacionais do Curso de Formação Docente da UFJ”, a qual está representada pelo quadro abaixo, apresenta uma demanda para a qual os professores relatam falta de preparo e, por vezes, de apoio institucional, conforme as impressões registradas pelos docentes, e anteriormente transcritas.

Quadro 22: Terceira Categoria Final

Categorias Intermediárias:	Categoria Final:
VII. Ética nos relacionamentos	III. Análise dos aspectos interacionais do Curso de Formação Docente
VII. Educação Inclusiva	

Fonte: Autoria própria.

Assim, apesar de verificada a existência de suporte por meio do relato a seguir, é necessária a divulgação da sistemática do funcionamento deste, e de outros que porventura houver: “Passei por problemas em sala que descobri sozinha o apoio da psicopedagoga” (Avaliação de reação, 2019).

Dessarte, por meio desta pesquisa, tornou-se possível dar voz a esta realidade relatada pelos docentes para que possa ser vista, ouvida e refletida, para que se possa pensar em alternativa que superem tais desafios expressos em dimensões, aqui transcritas em categorias, proporcionando melhores condições de trabalho e estudo na instituição.

4. A UFJ E O CURSO DE FORMAÇÃO DOCENTE ENQUANTO LUGAR DE FORMAÇÃO

Em retrospectiva à história da Universidade Federal de Jataí, observa-se que esta foi idealizada, projetada e estabelecida, inicialmente enquanto Regional da Universidade Federal de Goiás, na cidade de Jataí-GO, com a finalidade de suprir uma necessidade, que segundo Reis (2014) foi a da interiorização da Educação Superior.

Ainda que sucinta, essa retomada do histórico de sua criação responde à pergunta geográfica “onde”, recorrente na obra de Cavalcanti (2019), e para além dessa descrição física e espacial da instituição, que no pensamento geográfico a situa na categoria de análise Espaço, responde também a outra pergunta, a qual remete à categoria de análise Lugar na obra de Cavalcanti (2019), “porquê aí”, pergunta essa que problematiza “a interação entre indivíduos com seus lugares” (CAVALCANTI 2019, p. 130), uma vez que Santos (2000, p. 114) entende que o lugar “não é apenas um quadro de vida, mas um espaço vivido”, é a “condição e suporte das relações globais” (SANTOS, 2005, p.156).

Segundo Carlos (2007), o lugar é essa porção do espaço apropriável através dos sentidos, e que, de acordo com Santos (2006, p. 218), reflete a atuação humana:

No lugar - um cotidiano compartilhado entre as mais diversas pessoas, firmas e instituições - cooperação e conflito são a base da vida em comum. Porque cada qual exerce uma ação própria, a vida social se individualiza; e porque a contiguidade é criadora de comunhão, a política se territorializa, com o confronto entre organização e espontaneidade. O lugar é o quadro de uma referência pragmática ao mundo, do qual lhe vêm solicitações e ordens precisas de ações condicionadas, mas é também o teatro insubstituível das paixões humanas, responsáveis, através da ação comunicativa, pelas mais diversas manifestações da espontaneidade e da criatividade.

Com isso, Santos (2000, p. 112) mostra que “os lugares são, pois, o mundo, que eles reproduzem de modos específicos, individuais, diversos. Eles são singulares, mas também são globais, manifestações da totalidade-mundo, da qual são formas particulares”, e que “certamente mais importante que a consciência do lugar é a consciência do mundo, obtida através do lugar” (SANTOS, 2005, p. 161).

Isso ocorre porque, segundo Santos (2006, p. 322)

Com a modernização contemporânea, todos os lugares se mundializam. Mas há lugares globais simples e lugares globais complexos. Nos primeiros apenas alguns vetores da modernidade atual se instalam. Nos lugares complexos, que geralmente coincidem com as metrópoles, há profusão de vetores: desde os que diretamente representam as lógicas hegemônicas, até os que a elas se opõem.

Apesar de Jataí/GO não ser uma metrópole, nela convergiram indivíduos, cada um com sua lógica, como a profusão de vetores acima descrita por Santos (2006), pois assim como muitos discentes, vários integrantes do corpo docente vieram a compor o quadro funcional da UFJ, oriundos de diversas localidades, as quais, de acordo com Santos (2006), apesar da comunhão com o mundo, são exponencialmente diferentes entre si, o que faz com que a globalidade torne-se correspondente à individualidade.

Nesse viés, uma vez que, segundo Santos (2006, p. 18), “Assim se definem os lugares: como ponto de encontro de interesses longínquos e próximos, mundiais e locais, manifestados segundo uma gama de classificações que está se ampliando e mudando”, cabe uma análise das circunstâncias em que se deu o ingresso e a inserção dos indivíduos ao corpo docente da universidade, de modo a se contextualizar os interesses envolvidos na situação em análise.

De acordo com a PRODIRH/PROGRAD-UFG (2014, 2015), além de possibilitar a inserção dos ingressantes na carreira docente, o Curso de Formação Docente tem o enfoque de contribuir para sua formação, considerando que muitos são jovens com trajetórias consolidadas no campo da pesquisa, mas sem formação específica para atuar no magistério superior e/ou com pouca experiência profissional como professor.

Tal pensamento encontra respaldo no fato de que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN/96, em seu artigo 65, exime os profissionais da educação superior de uma formação voltada aos conhecimentos didático-pedagógicos, e ao conhecimento pedagógico do conteúdo a ser ensinado, uma vez que nos cursos de mestrado e doutorado, em que a LDBEN/96 preconiza o “preparo para o exercício do magistério superior”, são desenvolvidas habilidades referentes ao método de pesquisa, com especificidades bem diferentes do método de ensino (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002). Na sequência, o artigo 66 sequer menciona a formação para docência, mas sim “preparo”, o que remete semanticamente a “arranjo”, não denotando uma sólida fundamentação teórica.

Dessa forma, o Curso de Formação Docente constitui-se no espaço em que se formaliza a recepção e introdução do docente na universidade, conforme determina a Lei 12.772/2012.

Ao tratar do tema da visibilidade do lugar sob o ângulo geográfico a partir de sua perspectiva sobre a natureza dos regimes de visibilidade e suas relações com a espacialidade, Gomes (2013, p. 318) entende que tais regimes são protocolos que determinam o que deve ser visto e como deve ser visto, e que eles elegem certos espaços e situações como lugar de exposição, com regras específicas e modalidades diversas.

Por conseguinte, observou-se que as expectativas pelas orientações para as rotinas administrativas, e para a inserção dos docentes ingressantes na instituição e na comunidade

acadêmica pousavam sobre o Curso, o que se refletiu em um senso de urgência quanto à sua oferta, observado nas impressões e enunciados analisados.

Sob a ótica da visibilidade do lugar, essa perspectiva demonstra o que concorreu para que o senso de urgência pela oferta do curso emergisse da seguinte forma:

Há a definição de um público para o qual ele (**componente espacial representado pelo Curso de Formação Docente nesse contexto**) se dirige que está compreendido dentro desse campo visual. Por fim, aquilo que é visto encontra sempre sentido no interior de uma narrativa que justifica e dá legitimidade a esse mesmo campo visual (GOMES, 2013, p. 318).

Nessa perspectiva, foi possível constatar que, por meio da interação entre os regimes de visibilidade e o contorno do âmbito de ingresso dos docentes à universidade, que é onde esta interação se exerce, o componente espacial, qual seja, o curso de formação docente da UFJ, passou a ser visto como sendo o lugar em que orientações para as rotinas administrativas, para inserção dos docentes ingressantes na instituição e na comunidade acadêmica ocorrem, conforme apontaram os resultados da análise de conteúdo, apresentados na seção quatro.

A confirmação dessa perspectiva pode ser feita, em primeira análise, por meio dos planos de curso, que apresentam uma maior carga horária destinada a essas ações, e em contrapartida, uma carga horária que pode ser considerada pequena no tocante à formação para a docência no ensino superior.

Quando analisados os planos de curso, percebe-se que tangenciam os conteúdos didático-pedagógicos relativos à docência no ensino superior. Assim, apesar das declarações dos participantes de que o curso atendeu, ou até superou, suas expectativas nas avaliações de reação, entrevistas e questionários, fica evidente a preponderância do seu enfoque na integração e instrução dos docentes para as atividades administrativas na instituição.

Apesar de seu caráter receptivo e administrativo-instrucional, ter estreita relação com o processo de aquisição de profissionalismo, que segundo Bourdoncle (1991) é um dos processos para se chegar à profissionalidade, e refere-se ao processo de adesão ao discurso e às normas, à consciência e às exigências profissionais, compreende-se que a centralidade do desenvolvimento da profissionalidade está na formação continuada para o ensino.

Em análise ulterior, observou-se também que o Curso de Formação Docente não é tido, pelos participantes, como um evento de formação continuada, e sim como cumprimento de exigência da carreira, sendo, inclusive, questionada a necessidade de sua participação nos módulos que abordem contextos didático-pedagógicos, a partir da argumentação de que alguns já são licenciados, que têm larga experiência na docência, e mesmo que passaram por processo seletivo

rigoroso para o cargo, o que pode ser melhor esclarecido por meio da divulgação do curso, contendo embasamento teórico para a formação docente.

Além disso, houve a constatação da crença de que a licenciatura contempla conhecimentos para a docência no ensino superior, a qual foi externada por licenciados, e que precisa ser problematizada por esses formadores de profissionais, uma vez que, no âmbito da formação inicial, nas licenciaturas, pressupõe-se que a atuação de seus egressos se dará na educação básica, quando se poderia adotar a perspectiva de uma formação abrangente para um exercício docente fundamentado na busca da profissionalidade para a docência.

No tocante aos conhecimentos didático-pedagógicos no Curso de Formação Docente terem sido caracterizados por cursistas como infrutíferas, argumentou-se que a diversidade de áreas e de formação dificultava as discussões sobre o assunto, caracterizado por participantes como algo “complexo” “devido à própria diversidade do grupo”, a qual foi relacionada com a provável causa da baixa avaliação da participação, discussão e troca de experiências no decorrer do curso.

Entretanto, partiu dos próprios entrevistados a proposta de que a abordagem aos conhecimentos didático-pedagógicos fosse aprofundada, desde que implementadas algumas mudanças, como agrupar os cursistas por áreas de conhecimento, ou abordar os conhecimentos didático-pedagógicos do conteúdo em outro momento, bem como flexibilizar a obrigatoriedade da participação de licenciados nos encontros voltados ao tema, e até a obrigatoriedade de participação no curso, a cada cinco anos para uma atualização.

Esse movimento em direção a proposição de intervenções por parte dos cursistas demonstra o que Santos (2006, p. 330) afirma acontecer quando “a consciência pelo lugar se superpõe à consciência no lugar.” Ou seja, “A noção de espaço desconhecido perde a conotação negativa e ganha um acento positivo, que vem do seu papel na produção da nova história”.

Nesse entendimento, sugere-se uma atenção às dimensões que são fundamentais para a realização de um curso de formação docente, conforme a seguir.

4.1 Proposições ao Curso de Formação Docente para o ensino superior na UFJ

Primeiramente, ressalta-se a necessidade de que seja reconhecido que a formação de professores para o ensino superior é realizada no âmbito de linhas de pesquisa de programas de pós-graduação (*stricto sensu*), e que, devido à ênfase dada ao método de pesquisa nesses programas, diverso do método de ensino (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002), compreenda-se a necessidade de ofertar uma formação continuada que venha ao encontro desta fragilidade.

Para tanto, é de suma importância que se promova a articulação entre o conhecimento do conteúdo e o conhecimento didático-pedagógico, oportunizando-se o desenvolvimento do conhecimento pedagógico do conteúdo, que Cavalcanti (2019) descreve como sendo a capacidade de transformar o conhecimento disponível sobre um tema em conteúdo, e favorecer seu aprendizado pelo aluno, o que envolve um processo de seleção, estruturação, hierarquização e adequado ordenamento sequencial do conteúdo, e figura entre os conhecimentos científicos que vêm sendo pesquisados e produzidos em prol da formação de professores.

De acordo com a análise de Puentes *et.al.*(2009), a literatura científica em torno da reivindicação do *status* profissional dos professores, cujas pesquisas internacionais tiveram um crescimento expressivo a partir da década de 1980, apontam para a importância de se delimitar os saberes, conhecimentos, competências e desempenhos considerados necessários à profissão, de forma que seja possível convalidar um conjunto de conhecimentos de base para o ensino, de maneira que a formação dos professores possa ser aprimorada.

Nesse sentido, em busca de uma maior reflexão a respeito das contribuições e o desenvolvimento alcançado pelos estudos relativos às tipologias e classificações dos conhecimentos, saberes e competências dos docentes, Puentes *et.al.*(2009) os selecionou e agrupou em três famílias diferentes, sendo elas: conhecimentos necessários à docência, abordados por Shulman (1987) e García (1992); saberes necessários à docência, grupo mais numeroso e popular no Brasil, integrado por Pimenta (1998), Pimenta *et. al.* (2002), Gauthier *et al.* (1998) e Cunha (2004), entre outros; e competências necessárias à docência, cujos trabalhos de Masetto (1998), Zabalza (2006) e Perrenoud (2000) popularizaram bastante o termo “competência” no Brasil, a partir da década de 1990, em todas as áreas da formação humana, tendo sido introduzido na educação por intermédio do último.

Assim, para uma melhor compreensão, foram elaborados quadros para apresentação das diferentes classificações e tipologias sobre os conhecimentos, saberes e competências necessários ao exercício da docência, de acordo com a análise de Puentes *et.al.*(2009).

Quadro 23: Conhecimentos necessários à docência, abordados por Shulman (1987) e García (1992)

<u>CONHECIMENTOS NECESSÁRIOS À DOCÊNCIA</u>		
AUTORES:	Shulman (1987)	García (1992)
SIGNIFICADO CONCEITUAL DO TERMO “CONHECIMENTO”:	“O conhecimento sobre a docência é aquilo que os professores deveriam saber, fazer, compreender ou professar para converter o ensino em algo mais que uma forma de trabalho individual e para que seja considerada entre as profissões prestigiadas”	O conhecimento sobre a docência “é o conjunto de conhecimentos, destrezas, atitudes, disposições que deverá possuir um professor do ensino” (GARCÍA,1992, p. 1).

	(SHULMAN, 2005, p. 5).	
COMPONENTES DOS CONHECIMENTOS NECESSÁRIOS À DOCÊNCIA:	1) <i>conhecimento do conteúdo</i>; 2) <i>conhecimento pedagógico (conhecimento didático geral)</i>, tendo em conta, especialmente, aqueles princípios e estratégias gerais de condução e organização da aula, que transcendem o âmbito da disciplina; 3) <i>conhecimento do currículo</i>, considerado como um especial domínio dos materiais e os programas que servem como “ferramentas para o ofício” do docente; 4) <i>conhecimento dos alunos e da aprendizagem</i>; 5) <i>conhecimento dos contextos educativos</i>, que abarca desde o funcionamento do grupo ou da aula, a gestão e financiamento dos distritos escolares, até o caráter das comunidades e culturas; 6) <i>conhecimento didático do conteúdo</i>, destinado a essa especial amalgama entre matéria e pedagogia, que constitui uma esfera exclusiva dos professores, sua própria forma particular de compreensão profissional; 7) <i>conhecimento dos objetivos, as finalidades e os valores educativos, e de seus fundamentos filosóficos e históricos</i> (SHULMAN, 2005, p. 11)	1) <i>conhecimento pedagógico geral</i>, concebido como os conhecimentos, crenças e habilidades que os professores possuem e que estão relacionados com o ensino, com a aprendizagem, os alunos; assim como sobre os princípios gerais do ensino, tempo de aprendizagem acadêmico, tempo de espera, ensino em pequenos grupos, gestão da classe etc. (GARCÍA 1992, p. 5); 2) <i>conhecimento do conteúdo</i>, associado aos conhecimentos que os professores deverão possuir da matéria que ensinam (GARCÍA, 1992, p. 5); 3) <i>conhecimento do contexto</i>, que faz referência ao lugar onde se ensina, assim como a quem se ensina (GARCÍA, 1992, p. 6); 4) <i>conhecimento didático do conteúdo</i>, um tipo especial de conhecimento.

Fonte: Organização da autora (2022).

Quadro 24: Saberes necessários à docência, grupo integrado por Pimenta (1998), Pimenta *et. al.* (2002), Gauthier et al. (1998) e Cunha (2004)

<u>SABERES NECESSÁRIOS À DOCÊNCIA</u>			
AUTORES:	Pimenta (1998), Pimenta <i>et. al.</i> (2002)	Gauthier <i>et al.</i> (1998)	Cunha (2004)
SIGNIFICADO CONCEITUAL DO TERMO “SABER”:	“Ação de conhecer, compreender e saber-fazer” Puentes <i>et. al.</i> (2009).		Saberes dos professores que se relacionam, especificamente, com o campo da didática. (CUNHA, 2004).
COMPONENTES DOS SABERES NECESSÁRIOS À DOCÊNCIA:	1) <i>saberes da experiência</i>: que dizem do modo como nos apropriamos do ser professor em nossa vida; 2) <i>saberes da área do</i>	1) <i>saber disciplinar</i>, referente ao conhecimento do conteúdo a ser ensinado; 2) <i>saber curricular</i>, referente à transformação	1) <i>os relacionados com o contexto da prática pedagógica</i>, vinculados ao saber identificar as teias sociais e culturais que definem o espaço em que os processos de ensinar e aprender acontecem e como se dá a interrelação entre elas

	<i>conhecimento:</i> conhecimentos específicos, conhecimentos científicos, pois ninguém ensina o que não sabe; 3) <i>saberes pedagógicos:</i> responsáveis por pensar o ensino como uma prática educativa, com diferentes e diversas direções de sentido na formação do humano); 4) <i>saberes didáticos:</i> responsáveis pela articulação da teoria da educação e da teoria de ensino para ensinar nas situações contextualizadas.	dos saberes produzidos pela ciência num corpus que será ensinado nos programas escolares; 3) <i>saber das ciências da educação</i>, relacionado com o conjunto de conhecimentos profissionais adquiridos que não estão diretamente vinculados com a ação de ensinar; 4) <i>saber da tradição pedagógica</i>, relativo ao saber dar aula que se tem antes da formação docente, adaptado e modificado mais tarde pelo saber experiencial e, principalmente, validado ou não pelo saber da ação pedagógica; 5) <i>saber experiencial</i>, referente aos julgamentos privados que o professor elabora com base na sua própria experiência, elaborando ao longo do tempo, uma espécie de jurisprudência; 6) <i>saber da ação pedagógica</i>, o saber experiencial dos professores a partir do momento em que se torna público e que é testado por meio das pesquisas realizadas em sala de aula.	(conhecimento da escola, a história das disciplinas escolares, das políticas que envolvem a escola etc.); 2) <i>os relacionados com a ambiência de aprendizagem</i>, vinculados às habilidades de incentivo à curiosidade dos alunos e o conhecimento das condições de aprendizagem e das múltiplas possibilidades que articulam conhecimento e prática social); 3) <i>os relacionados com o contexto sócio-histórico dos alunos</i>, associados às habilidades de leitura da condição cultural e social dos estudantes ao estímulo de suas capacidades discursivas e de recomposição de suas memórias educativas; 4) <i>os relacionados com o planejamento das atividades de ensino</i>, vinculados às habilidades de delinear objetivos de aprendizagem, métodos e propostas de desenvolvimento de uma prática efetiva (saber dimensionar o tempo disponível, relacionando-o à condição dos alunos e às metas de aprendizagem); 5) <i>os relacionados com a condução da aula nas suas múltiplas possibilidades</i>, associados ao saber dar aula, ser artífice, junto com os alunos, de estratégias que favoreçam uma aprendizagem significativa); 6) <i>os relacionados com a avaliação da aprendizagem</i>, referentes à capacidade de saber retomar a trajetória percorrida, os objetivos previstos e as estratégias avaliativas que melhor informem sobre a aprendizagem dos alunos.
--	---	--	--

Fonte: Organização da autora (2022).

Quadro 25: Competências necessárias à docência: Masetto (1998), Zabalza (2006) e Perrenoud (2000)

COMPETÊNCIAS NECESSÁRIAS À DOCÊNCIA			
AUTORES:	Masetto (1998)	Perrenoud (2000)	Zabalza (2006)
SIGNIFICADO CONCEITUAL DO TERMO “COMPETÊNCIA”:	Masetto não propõe um significado conceitual para o termo “competência”.	“capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situação” Perrenoud (2000, p. 15).	“construto molar que nos serve para nos referirmos ao conjunto de conhecimentos e habilidades que os sujeitos necessitam para desenvolver algum tipo de atividade” Zabalza (2006, p. 70).
COMPONENTES DOS CONHECIMENTOS NECESSÁRIOS À DOCÊNCIA	1) <i>competência em uma área específica</i> (em uma determinada área de conhecimento), referente a um domínio dos conhecimentos considerados básicos (cognitivo), conhecimentos e práticas profissionais atualizados e domínio em uma área específica de conhecimento pela pesquisa; 2) <i>competência na área pedagógica</i>, relacionado com o conhecimento do próprio conceito de processo de ensino-aprendizagem, dos processos de concepção e gestão do currículo, ao conhecimento dos princípios relacionados com a relação professor-aluno e aluno-aluno no processo de aprendizagem, e domínio da teoria e da prática básica da tecnologia da educação; 3) <i>competência na área política</i> (capacidade para o exercício da dimensão política), associada à figura do professor como cidadão e como alguém comprometido com seu tempo, sua civilização e sua comunidade.	1) <i>organizar e dirigir situações de aprendizagem</i>; 2) <i>administrar a progressão das aprendizagens</i>; 3) <i>conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação</i>; 4) <i>envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho</i>; 5) <i>trabalhar em equipe</i>; 6) <i>participar da administração da escola</i>; 7) <i>informar e envolver os pais</i>; 8) <i>utilizar novas tecnologias</i>; 9) <i>enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão</i>; 10) <i>administrar sua própria formação contínua</i>.	1) <i>planejar o processo de ensino-aprendizagem</i> (O que se faz quando se planeja? Como planejam os professores? O que se planeja?); 2) <i>selecionar e preparar os conteúdos disciplinares</i>, relacionada com a capacidade de transformar o conhecimento científico em conhecimento capaz de ser ensinado e aprendido; 3) <i>oferecer informações e explicações compreensíveis e bem organizadas</i> (<i>competência comunicativa</i>), vinculada à produção comunicativa, ao reforço da compreensibilidade, à organização interna das mensagens e à conotação afetiva das mensagens; 4) <i>manejo das novas tecnologias</i>, associada ao domínio das novas tecnologias como objeto de estudo, como recurso didático, e como meio de expressão e comunicação; 5) <i>conceber a metodologia e organizar as atividades</i>, aliadas à organização dos espaços de aprendizagem, a seleção dos métodos, e seleção e desenvolvimento das tarefas instrutivas; 6) <i>comunicar-se e</i>

		<i>relacionar-se com os alunos</i>, referente à competência para trabalhar com classes numerosas, construir um estilo de liderança e um clima favorável na sala de aula; 7) <i>tutoria</i>, vinculado aos diversos tipos de tutorias, às funções do tutor universitário, aos dilemas da tutoria universitária, às condições do exercício da tutoria e à tutoria como empenho pessoal dos docentes universitários; 8) <i>Avaliar</i>, associada à necessidade de saber avaliar para o professor assumir seu papel facilitador e guia do aluno em seu processo de aprendizagem. Em tal sentido, o professor precisa conhecer a natureza e o sentido da avaliação na universidade, os componentes da avaliação (dados, valorações e decisões), o processo de planejamento, execução, avaliação e ajuste da avaliação etc.; 9) <i>refletir e pesquisar sobre o ensino</i>, associada à capacidade para analisar, documentadamente, o processo de ensino-aprendizagem desenvolvido (refletir) e submeter a análises controladas os distintos fatores que afetam a didática universitária em cada um dos âmbitos científicos (pesquisa) e apresentar dossiê e relatórios sobre as diversas questões relacionadas com o ensino universitário (publicar); 10) <i>identificar-se com a instituição e trabalhar em equipe</i>, trata-se de uma competência transversal no sentido de como todas as
--	--	---

			competências anteriores são afetadas pela integração dos professores na organização ou instituição e pela disposição (atitude) e atitude (técnica) para trabalhar coordenadamente com os colegas. Isto é, saber e querer trabalhar juntos num contexto institucional determinado.
--	--	--	---

Fonte: Organização da autora (2022).

Por intermédio da análise de Puentes *et. al.* (2009), representada nas tabelas acima, os termos empregados para se fazer referência ao conjunto de capacidades mais ou menos sistematizadas necessárias para pôr em prática a profissão de professor (“conhecimento”, “saberes” e “competências”), bem como seu rico significado conceitual, ficam explicitados nesta pesquisa.

Compreende-se ainda que tão importante quanto as dimensões da formação continuada docente é a recepção dos servidores no momento de chegada à instituição. Nesse viés, sugere-se a recepção de forma conjunta, com a disponibilização, ao servidor ingressante na UFJ, de um *kit* físico ou uma relação de *links* para acesso às informações necessárias ao desempenho de suas atividades no âmbito da universidade, em que conste uma apresentação atualizada da instituição, com nomes, contatos, endereços, links para orientação sobre a carreira, benefícios e para acesso aos sistemas e programas da universidade, o que promove certa autonomia ao servidor ingressante, bem como proporciona ao curso a possibilidade de dar enfoque à formação docente, propriamente dita, para o ensino superior.

Salienta-se que, de acordo com Duarte *et al.* (2007), as universidades são responsáveis pelo desenvolvimento profissional de seu corpo docente. Assim, entende-se que o curso de formação docente constitui-se um investimento institucional para que a UFJ avance nesse objetivo a partir de sua dimensão organizacional, sendo imprescindível que conste no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da instituição, e que contemple a formação docente orientada para o ensino superior, visto que a legislação vigente exime os programas de mestrado e doutorado da formação para o exercício da docência no ensino superior, estabelecendo apenas uma preparação, para a qual não é explicitada carga horária mínima e conteúdo.

Destaca-se a necessidade de adoção de uma estratégia que torne possível atender as necessidades formativas dos diferentes públicos, ou seja, um planejamento que contribua com a formação continuada, tanto de licenciados como de bacharéis, e que possa contemplar ainda

especificidades didático-pedagógicas das áreas do conhecimento. Este último seria desenvolvido em parceria com as unidades, tendo os professores dos cursos como mediadores.

É de fundamental importância que se garanta um ambiente em que seja problematizado o conhecimento pedagógico dos conteúdos que, de acordo com Shulman (2014), permite a articulação entre os conteúdos e a pedagogia, de modo que sejam trabalhados em sala nos cursos de graduação, atendendo os interesses e aptidões dos alunos para que ocorra a aprendizagem de forma significativa.

Para Oliveira (2016, p. 162) “o ensino como produção do conhecimento deve ser valorizado”. A referida autora reforça que:

Essa produção do conhecimento, para Cunha (2010), tem como enfoque a localização histórica de sua produção e o entende como provisório e relativo; a valorização da ação reflexiva e a disciplina tomada como a capacidade de: estudar, refletir e sistematizar o conhecimento; privilegiar a intervenção no conhecimento socialmente acumulado; estimular a análise, a capacidade de compor e recompor dados, informações, argumentos e ideias; valorizar a ação, a reflexão crítica, a curiosidade, o questionamento; exigir a inquietação e a incerteza, características do sujeito cognoscente; valorizar o pensamento divergente, partir da inquietação e/ou provocar incerteza; perceber o conhecimento de forma interdisciplinar, propondo ponte de relação entre eles e atribuindo significados próprios aos conteúdos, em função dos objetivos acadêmicos; valorizar a quantidade dos encontros com os alunos e reservar tempo disponível para o estudo sistemático e a investigação orientada; conceber a pesquisa como atividade inerente ao ser humano, um modo de apreender o mundo, acessível a todos e a qualquer nível de ensino, guardadas as devidas proporções; entender a pesquisa como um instrumento de ensino e a extensão como ponto de partida e de chegada da apreensão da realidade; requerer um professor inteligente e responsável, capaz de estimular a dúvida e orientar a emancipação; entender o professor como mediador entre o conhecimento, a cultura e a condição de aprendiz do estudante (OLIVEIRA, 2016, p. 162).

Apesar do entendimento de que a abordagem formativa do Curso é introdutória, parte dos cursistas percebem-na como necessária, não só no ingresso, como também sugerem a promoção de outros momentos de formação docente para atualização dos conhecimentos didático-pedagógicos, periodicamente, o que condiz com o conceito de Desenvolvimento Profissional Docente, adotado por Marcelo Garcia (2009), devido ao termo “desenvolvimento” sugerir evolução e continuidade.

Portanto, elaborou-se o seguinte mapa de conteúdo, no qual foram elencados os elementos constitutivos para o desenvolvimento da profissionalidade docente, indispensáveis para o planejamento do curso de formação docente, sobre os quais discorreremos a seguir.

Assim, sugerimos que seja considerada a adoção dessa concepção para a formulação dos futuros planos de curso, a qual está sendo apresentada como forma de contribuição para o aprimoramento do Curso de Formação Docente e, conseqüentemente, para o desenvolvimento da profissionalidade docente.

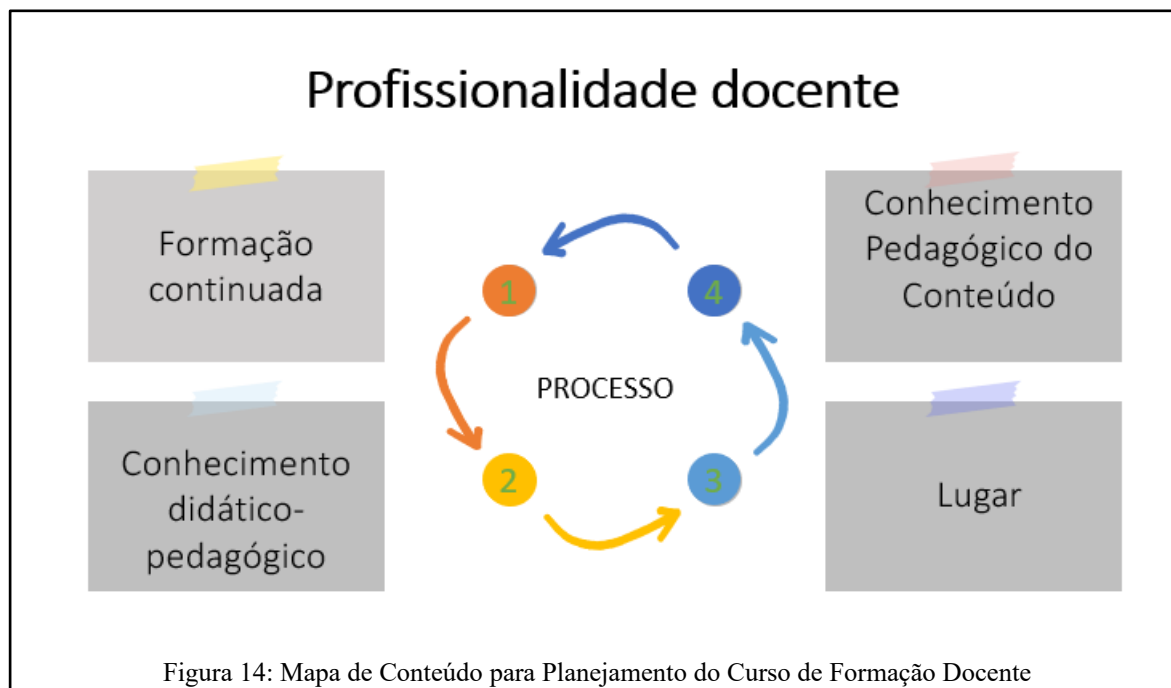


Figura 14: Mapa de Conteúdo para Planejamento do Curso de Formação Docente

Fonte: Autoria própria.

Conforme apresentado na figura 14, o desenvolvimento da profissionalidade docente constitui-se a partir de processos formativos, por meio dos quais os saberes e conhecimentos da formação inicial evoluem, e aprimoram as competências para promoção do ensino-aprendizagem.

Assim, não existe uma hierarquia entre as dimensões que compõem a profissionalidade docente, por se tratar de um processo de complementaridade em que, por meio de formação continuada, é possível desenvolver o conhecimento didático-pedagógico de modo a contribuir com a formação do conhecimento didático-pedagógico do conteúdo a ser trabalhado por professores em suas áreas específicas.

Seguindo essas inferências, destaca-se a área de Geografia (Licenciatura e Bacharelado), na qual, para ser professor, é fundamental saber como ensinar a ensinar considerando o lugar. Oliveira (2016, p. 202) afirma que,

Ao docente de cursos de licenciatura e bacharelado em Geografia existem dimensões que contribuem para a sua prática docente que perpassa a construção de uma identidade docente geográfica que o diferencia de outros e o possibilita mediar o conhecimento de forma significativa, contextualizada, autônoma, emancipadora.

E são decorrentes de interações estabelecidas por dimensões socioculturais, profissionais, políticas, ideológicas, nas quais o docente está inserido (lugar), para que se efetive em práticas de ensino que orientem os alunos na construção do pensamento geográfico, da formação de sujeitos críticos, autônomos e que busquem a transformação social.

Nesse entendimento, quando o permanecer em estado de formação referido por Lima (2012), decorre de uma intencionalidade pessoal e de especificidades de cada área, a formação continuada redonda em um processo contínuo de reflexibilidade.

Além de mencionar o desenvolvimento pessoal, referente a processos de produção da vida do professor, e aspectos relativos à profissionalização docente, Nóvoa (1992) destaca também o desenvolvimento institucional, que se refere aos investimentos da instituição para o alcance de seus objetivos.

Portanto, é essencial que concorram investimentos institucionais no sentido de se constituir o lugar de formação no seu âmbito, enquanto parte integrante de seus objetivos institucionais, contribuindo e encorajando a intencionalidade pessoal de seu corpo docente ao engajamento na formação continuada para o desenvolvimento da profissionalidade docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme descrito na introdução, como minhas atividades na UFJ têm um enfoque administrativo, e se desenvolvem, na Pró-reitoria de Gestão de Pessoas onde estou lotada desde o início de minha carreira como servidora técnico-administrativa, pude dar apoio logístico aos cursos de capacitação, voltados aos servidores técnico-administrativos e aos docentes, sendo que aos últimos, por meio do Curso de Formação Docente aqui pesquisado.

Ocorre que, nesse contexto, o interesse em compreender as especificidades da docência no ensino superior para além dos níveis, classes, códigos e dispositivos legais da carreira com os quais estava me familiarizando, a partir de minha posse no cargo em 2018, reverberou como um eco da minha própria experiência formativa para o magistério, iniciada em 1985 sob a égide da Lei 5.692/71, que estabelecia diretrizes e bases para o primeiro e o segundo graus, e transformava a escola normal em uma das habilitações profissionais do ensino de segundo grau chamada Habilitação Específica para o Magistério (HEM). A continuidade dessa caminhada formativa transcorreu em uma faculdade particular na região central do país, nos anos de 1987 a 1992, e foi permeada por um “sistema empresarial de ensino no qual a qualidade da formação oferecida é secundária e a pesquisa totalmente irrelevante” (Sampaio, 1991, p. 19).

Expurgada qualquer intenção de culpabilizar completamente minhas experiências formativas pelas minhas idas e voltas das salas de aula, devido a um sentimento de impotência frente ao aspecto da imprevisibilidade inerente à função docente, após estes dois anos de pesquisa chego à compreensão dos caminhos que trilhei, ao conhecimento dos que precisaria ter trilhado, e à certeza de que estão abertos para que a caminhada de outros possa ter passos mais firmes, fundamentados nas pesquisas que compõem o campo do ensino, às quais esta se agrega.

Mediante às análises quantitativa, qualitativa e de conteúdo dos dados obtidos, com base no referencial teórico alicerçado em pesquisas científicas no campo do ensino superior e da formação docente nos contextos, especificamente dentre os anos de 2014 a 2020, do Curso de Formação Docente da regional Jataí da UFG, hoje UFJ, no qual é feita a recepção, integração e é ofertada formação aos docentes ingressantes, não pretendemos elucidar todas as questões pertinentes à matéria, mas esperamos que surjam questionamentos sobre qual a identidade profissional está sendo construída na UFJ; a respeito de qual é a concepção de professor universitário que a UFJ está formando e, sobretudo, quanto à relevância que está sendo dada na UFJ à formação continuada para a docência.

No tocante aos objetivos geral e específicos desta pesquisa, estes foram contemplados com as descobertas a seguir.

Quanto ao objetivo geral, “Compreender as dimensões da formação dos professores de Geografia para a docência no ensino superior a partir de sua participação no Curso de Formação Docente da UFJ”, observou-se que, quanto à formação ofertada aos professores do curso de Geografia, que ingressaram na UFJ entre 2015 e 2020, o curso apresenta um caráter generalista, não abordando os conhecimentos didático-pedagógicos do conteúdo, o que se estende aos demais cursos.

Quanto ao primeiro objetivo específico, “identificar as dimensões sobre a docência no ensino superior apreendidas por professores de Geografia em virtude da participação destes no Curso de Formação Docente da UFJ”, verificou-se que a adesão dos participantes está associada ao cumprimento de exigência da carreira e ao anseio por orientações de caráter administrativo-instrucional.

Quanto ao segundo objetivo específico, “analisar as contribuições teóricas, atribuídas ao curso de formação ofertado na UFJ, para a docência no ensino superior”, observou-se que não atende às necessidades formativas dos diferentes públicos, ou seja, licenciados e bacharéis, necessitando de um planejamento que contemple o conhecimento pedagógico do conteúdo de cada área do conhecimento para o ensino superior.

Quanto ao terceiro objetivo específico, “apontar alternativas para a socialização de conteúdos que propiciem o desenvolvimento dos conhecimentos didático-pedagógicos dos formadores de profissionais no curso de Geografia da Universidade Federal de Jataí”, ademais das proposições pontuais e abrangentes apresentadas por meio da pesquisa sugerimos, para a formulação dos futuros planos de curso, a adoção da concepção do mapa de conteúdo já apresentado, o qual apresenta a proposta de se ofertar formação continuada que fomente o conhecimento didático-pedagógico e estabeleça o curso de formação docente enquanto lugar de formação, em que se propicie o desenvolvimento do conhecimento pedagógico do conteúdo, e contribua para o desenvolvimento da profissionalidade docente.

Mediante os resultados das análises foi possível apresentar as sugestões a seguir, que poderão contribuir com o planejamento do Curso de Formação Docente da UFJ, que foi pioneiro a se emancipar da UFG.

Conforme registros dos próprios docentes da instituição, encontrados no material analisado que, no intuito de protagonizar a formação docente para o ensino superior no Curso de Formação Docente, durante a parte inicial do curso destinada a recepção para acesso à imersão institucional, pode ser disponibilizado um *kit* físico, ou *links*, contendo instruções para acesso às informações

organizacionais da instituição, e aos conhecimentos necessários ao desempenho de suas atividades no âmbito da universidade a partir do seu ingresso.

Sugere-se também que, para um segundo momento, de formação propriamente dita, sejam ministrados módulos, em parceria com as Unidades em que cada docente será lotado, contemplando os conteúdos específicos de cada área do conhecimento, tendo os professores dos cursos como mediadores.

Ademais, para que o Curso de Formação Docente seja identificado, além de simples cumprimento de exigência da carreira, especialmente enquanto evento que proporciona formação continuada, voltada para a atuação no ensino superior, sugere-se que, em seu material de apoio, seja referenciado embasamento teórico a respeito do conhecimento didático-pedagógico e do conhecimento pedagógico do conteúdo, inclusive com a problematização do lugar de formação para a docência no ensino superior, seja ele a graduação em licenciatura, o bacharelado ou a pós-graduação.

Destaca-se que na docência em Geografia, é fundamental saber ensinar a ensinar considerando o “lugar”, pois segundo Oliveira (2016, p. 202), as dimensões da prática docente dos professores dos cursos de Bacharelado e Licenciatura em Geografia, cuja identidade docente Geográfica os diferencia de outras áreas, possibilita a mediação do conhecimento de uma forma significativa, contextualizada, autônoma e emancipadora, e cujas práticas são decorrentes das interações nas dimensões socioculturais, profissionais, políticas e ideológicas: o lugar vivenciado, o que possibilita a construção do pensamento Geográfico e a formação de sujeitos críticos e autônomos, que buscam transformação social.

Dessarte, esperamos ter contribuído para se problematizar a formação para o exercício da docência no ensino superior por meio deste resgate do histórico do Curso de Formação Docente da UFJ, e de sua análise, realizada no intuito de socializar conteúdos para o seu aprimoramento, e de disseminar informações sobre a formação docente para o ensino superior no meio acadêmico, por meio do referencial teórico levantado, o qual foi aplicado às análises desenvolvidas nesta pesquisa.

REFERÊNCIAS

- ABALLEA, F. **Sur la notion de professionnalité**. Recherche Sociale, Paris, n. 124, p. 39-49, 1992.
- ALMEIDA, João Ferreira de. Trad. **A Bíblia Sagrada** (revista e atualizada no Brasil) 2 ed. São Paulo. Sociedade Bíblica Brasileira, 1993.
- ALTET, M., PERRENOUD, P., PAQUAY, L. **A profissionalização dos formadores de professores**. São Paulo: Artmed Editora S.A, 2003.
- ANDRÉ, M. **Formação de professores: a constituição de um campo de estudos**. Educação, vol. 33, núm. 3, septiembre-diciembre, 2010a, pp. 174-181. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=84816931002>. Acesso em: 18 jan 2021.
- ANDRÉ, M. *et al.* **Os saberes e o trabalho do professor formador num contexto de mudanças**. ANPED. Caxambu: 2010b.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BERGER, P. L. e LUCKMANN, T. **A construção social da realidade**. Petrópolis: Vozes, 2003.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.
- BOING, L. P. **Os sentidos do trabalho de professores itinerantes**. Tese de doutorado PUC/RJ, 2008.
- BOLAM, R.; McMAHON, A. (2004). **Literature, definitions and model: towards a conceptual map**. In C. Day (ed.), International Handbook on the Continuing Professional Development of Teachers. Berkshire: McGraw-Hill Education, vol. 33-60.
- BOURDONCLE, Raymond. **La professionnalisation des enseignants: analyses sociologiques anglaises et américaines**. Revue Française de Pédagogie. n. 94, janvier-février-mars 1991, p. 73-92.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988, 292 p.
- _____. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº5.692**, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília: MEC, 1971.
- _____. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.
- _____. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio**. Brasília: Ministério da Educação, 1999.
- _____. Ministério da Educação. Resolução CES/CNE 14/2002, **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Geografia**, Dou 09/04/2002, Seção 1, p. 33. 2002.

_____. **Lei nº 12.772**, de 28 de dezembro de 2012. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12772.htm> Acesso em: 10 mai. 2020.

_____. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior. **Parecer 296/97. Propõe critérios de reconhecimento de "notório saber"** (aguardando homologação), 1997. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1997/pces296_97.pdf> Acesso em: 01 mar.2022.

CAMPOS, V. T. B. **Formar ou preparar para a docência no ensino superior? Eis a questão.** In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 35., 2012, Porto de Galinhas. Anais [...]. Porto de Galinhas: ANPED, 2012. Disponível em: <https://anped.org.br/sites/default/files/gt08-2528_int.pdf>. Acesso em: 28 jan. 2021.

CANRINUS E. T.; HELMS-LORENZ M.; BEIJAARD D.; BUITINK J.; HOFMAN A. **Profiling teachers' sense of professional identity.** Educ Stud. 2011;37:593-608. Disponível em:
<https://www.researchgate.net/publication/233148356_Profiling_teachers_%27sense_of_professional_identity>. Acesso em: 25 abr. 2021

CARLOS, A. F. A. **O lugar no/do mundo.** São Paulo: Labur Edições, 2007, 85p.

CAVALCANTI, L. S., **Bases Teórico-Metodológicas da Geografia: uma referência para a formação e a prática de ensino.** In: Formação de professores: concepções e práticas em geografia. Goiânia: Vieira, 2006.

CAVALCANTI, L. de S. **Pensar pela Geografia – ensino e relevância social.** Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2019.

CHAUÍ, M. **Escritos sobre a universidade.** São Paulo: UNESP, 2001.

CLAVAL, P. **Epistemologia da Geografia.** Florianópolis, Editora da UFSC, 2011.

CORTESÃO, L. **Ser professor: um ofício em risco de extinção?** Porto, Portugal, Ed. Afrontamento, 2000.

CUNHA, M. I. **Inovações Pedagógicas: o desafio da Reconfiguração de saberes na docência universitária.** Rio Grande do Sul: Cadernos Pedagogia Universitária. USP, 2008.

_____, **A docência como ação complexa.** In: Trajetórias e lugares de formação da docência universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional. São Paulo: Junqueira & Marin editores, 2010a.

_____, **Os conceitos de espaço, lugar e território nos processos analíticos da formação dos docentes universitários.** In Trajetórias e lugares de formação da docência univeristaria: perspectiva individual ao espaço institucional/Maria Isabel da Cunha. Araraquara - SP: Junqueira&Marin; Brasília, DF: CAPESS: CNPq, 2010b

_____, **Relação professor-aluno.** Em: VEIGA, Ilma Passos (Coord.) Repensando a didática. São Paulo: Papyrus, 2004. (p. 149-158)

DAMIS, O. T. **Formação do Profissional de Educação no Brasil: uma perspectiva de análise.** In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; AMARAL, Ana Lucia (Org.). *Formação de Professores: políticas e debates.* Campinas: Papirus, 2002. P. 97-130.

DUARTE, Roberto Gonzalez; LIMA JÚNIOR, Antônio Ferreira de; BATISTA, Raquel Viana Lessa. **O processo de internacionalização das instituições de ensino superior: o caso das Pontifícias Universidades Católicas de Minas Gerais e do Paraná.** E&G Economia e Gestão, Belo Horizonte, v. 7, n. 14, p. 1-178, 1, 2007.

FAZENDA, I. C. A. **O que é interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008.

FIGUEIREDO, Z. C. **Experiências profissionais, identidades e formação docente em educação física.** Revista Portuguesa de Educação, Lisboa, v. 23, n. 2, p. 153-171, 2010.

FRANCO, M. A. S. CLARETO (orgs.) **Prática docente universitária e a construção coletiva de conhecimentos: possibilidades de transformação no processo ensino-aprendizagem.** Cadernos de Pedagogia Universitária. Número 10. São Paulo: USP, 2009.

FREITAS, H. M. R.; CUNHA, M. V. M., JR.; MOSCAROLA, J. **Aplicação de sistemas de software para auxílio na análise de conteúdo.** Revista de Administração da USP, 32(3), 97-109, 1997.

FRIGOTTO, G. **O Enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional.** In: FAZENDA, I. (Org.). *Metodologia da pesquisa educacional.* São Paulo: Cortez, p. 69-90, 1989.

GARCÍA, C. M. **Como conocen los profesores la materia que enseñan: algunas contribuciones de la investigación sobre conocimiento didáctico del contenido.** Ponencia presentada al Congreso Las didácticas específicas en la formación del profesorado, Santiago de Compostela, España, 6-10 jul. 1992. Disponível em: <www.prometeo.us.es/mie/pub/marcelo>. Acesso em: 17/10/2006.

GAUTHIER, C. et al. **Por uma teoria da Pedagogia.** Ijuí: Unijuí, 1998.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOFFMAN, E. **A representação do eu na vida cotidiana.** Petrópolis: Vozes, 1985.

GOMES, P. C. da C. **O lugar do olhar: elementos para uma geografia da visibilidade.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

GUARANY, A. M. B. **Trabalho docente, carreira doente: a privatização, a lógica produtivista e a mercantilização na e da educação e seus efeitos sobre os docentes.** *Educação Por Escrito*, 3(1), 2012. Recuperado de: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/porescrito/article/view/11027>. Acesso em: 24 mar. 2021.

HOUSSAYE, J. **Une illusion pédagogique?** Cahiers Pédagogiques.-Les sciences de l'education: quel intérêt pour le praticien? 334. INRP. Paris.1995:28-31.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** São Paulo: Cortez, 2011.

ISAIA, S. M. A. **Desafios à docência superior pressupostos a considerar**. In: RISTOFF, Dilvo; SEVEGNANI, Palmira (org.). *Docência na educação superior*. INEP: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Coleção Educação Superior em Debate, v.5, 2006. p. 63-84.

LEMES, C. G. F.; GONÇALVES, E. L.; CORREIA, I. T.; REIS, M. S. A.; PINTO, S. L. A. **História, memórias e afetos: 40 anos de Universidade Federal em Jataí**. Jataí, Goiás: CEGRAF, 2018. Disponível em: < <https://fliphtml5.com/homepage/xrtmg/>>. Acesso em: 14 junho. 2020.

LIBÂNEO, J. C. **Formação de professores e didática para o desenvolvimento humano**. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 629-650, abr./jun. 2015.

_____. Prefácio. In: **Formação de professores: saberes, identidade e profissão**. Campinas, São Paulo: Papirus, 2005.

LIMA, M. S. C. **Imagem e identidade: Estudo sobre o professor universitário**. Universidade de Lisboa, Instituto de Educação, Doutorado em Educação, 2012.

LOPES, Claudivan Sanches. **O processo formativo do professor de Geografia: possibilidades e desafios**. Ensino Em Re-Vista, v. 19, n. 2, 2012. Disponível em: <<http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/geografica/article/view/2881>> Acesso em: 07 jan. 2022.

MARCELO GARCIA, C. **Desenvolvimento Profissional: passado e futuro**. Sísifo – Revista das Ciências da Educação, n. 08, p. 7-22, jan./abr. 2009.

MARCONI, M. de A. e LAKATOS, E. **Fundamentos de metodologia científica**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MASSETTO, M. T. **Professor universitário: Um profissional da Educação na atividade docente**. In: _____ (Org.). *Docência na universidade*. 8. ed. Campinas: Papirus, 1998. p. 9-26.

MENDEL, G. **Sociopsicoanálisis 1 e 2**. Buenos Aires: Amorrortu Editores, 1974.

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MORAIS, E. M. B. de; OLIVEIRA, K. A. T. **Desafios e possibilidades na formação do professor de Geografia em Goiás**. In: *Formação de professores: conteúdo e metodologias no ensino de Geografia*. Goiânia: Vieira, 2010.

MORGADO, J. C. **Identidade e profissionalidade docente: sentidos e (im)possibilidades**. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas Educacionais, Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 793-812, out./dez. 2011.

MOROSINI, M. C. **Professor do ensino superior: identidade, docência e formação** (Org.). Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000.

NICODEM, M. F. M.; WALKER, M. R.; ALMEIDA, S. V. **O docente, a aprendizagem em serviço e os processos avaliativos institucionais**. R. Transmutare, Curitiba, v. 3, n. 1, p. 95-108, jan./jun. 2018. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/rtr> . Acesso em: 01 set. 2021

NÓVOA, A. **Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és e vice-versa**. In FAZENDA, I (Org). A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento. Campinas, São Paulo: Papirus, 1997, p. 29-41.

_____. (Org.) **Vida de professores**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1992.

OLIVEIRA, S. R. L. **Formadores de profissionais em Geografia e identidade(s) docente(s)**. 2016. 225 f. Tese (Doutorado em Geografia) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016.

PAULA, M. de F.C. de. **A modernização da universidade e a transformação do perfil da intelligenzia univeristária: casos USP e UFRJ**. Florianópolis: Insular, 2002.

PERRENOUD, Ph. **10 novas competências para ensinar**. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

PIMENTA, S. G. **Formação de professores: identidade e saberes da docência**. In: PIMENTA, S. G. (Org.). Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez, 1999. p. 15-34.

_____. **Formação de Professores – Saberes da docência e identidade do Professor**. Nuances, vol. III. setembro de 1997. p. 5-14.

_____. **Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor**. In: FAZENDA, I. (Org.). Didática e interdisciplinaridade. Campinas-SP: Editora Papirus, 1998. p. 161-178.

_____. **Formação de professores: identidade e saberes da docência** In. _____. (Org.). Saberes Pedagógicos e atividade docente. atividade docente. 3 ed. atividade docente. São Paulo: Cortez, 2002. p. 15-34.

_____. **Saberes Pedagógicos e Atividade Docente**. In: PIMENTA, Selma Garrido (org). 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2005. (Coleção Saberes da Docência).

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L das G. C. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção Docência em Formação). PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência In. _____. (Org.). Saberes Pedagógicos e atividade docente. atividade docente. 3 ed. atividade docente. São Paulo: Cortez, 2002. p. 15-34.

PIMENTA, S. G.; ALMEIDA, M. I de. **Docência universitária: passos de um percurso formativo**. In: _____. (Org.). Pedagogia universitária: caminhos para a formação de professores. São Paulo: Cortez, 2011.

PONTUSCHKA, N. N. **A Geografia: ensino e pesquisa**. In: CARLOS, A. F. (Org.). Novos caminhos da Geografia. São Paulo: Contexto. 2001. p. 111-142.

PUNTES, R. V.; AQUINO, O. F.; NETO, A. Q. **Profissionalização dos Professores: Conhecimentos, Saberes e Competências Necessários à Docência**. Educar em Revista, [S.l.], v. 25, n. 34, p. p. 169-184, ago. 2009. ISSN 1984-0411. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/8216>>. Acesso em: 12 fev. 2022

REIS, M. S. A. **Expansão e interiorização da educação superior: o caso singular do município de Jataí-GO**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás. Goiânia, p. 415. 2014.

ROLDÃO, M. C. **Formação de professores, construção do saber profissional e cultura da profissionalização: que triangulação?** In: ALONSO, L.; ROLDÃO, M. C. (Coord.). Ser professor do 1º ciclo: construindo a profissão. Coimbra: Edições Almedina, 2005a. p. 13-25.

_____. **Profissionalidade docente em análise: especificidades dos ensinos superior e não superior**. Nuances: Estudos Sobre Educação, ano XI, v. 12, n. 13, p. 105-126, jan./dez. 2005b.

_____. **Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional**. Rev. Bras. Educ. vol.12 nº.34 Rio de Janeiro Jan./Apr. 2007.

SACRISTÁN, G. J. **Consciência a acção sobre a prática como libertação profissional dos professores**. In: NÓVOA, A. (Org.). Profissão professor. Porto: Porto Ed., 1995. p. 63-92.

SAMPAIO, H., **Evolução do ensino superior brasileiro, 1808-1990**. São Paulo: Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior, 1991.

SANTANA, L. C. A.; RIBEIRO, S. A. B. **Análise dos Modelos de Curso de Formação para a Docência no Ensino Superior da Regional Jataí**. Itinerarius Reflectionis, Jataí, v. 14 n. 3 p. 1-20, 2018. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/328061306_ANALISE_DOS_MODELOS_DE_CURSO_DE_FORMACAO_PARA_A_DOCENCIA_NO_ENSINO_SUPERIOR_DA_REGIONAL_JATAI>. Acesso em 28 jun. 2020.

SANTOS, B. **A Universidade do Século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade**. São Paulo: Cortez, 2004.

SANTOS, M. **A Natureza do Espaço: Técnica e Tempo, Razão e Emoção** / Milton Santos. - 4. ed. 2. reimpr. - São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006. - (Coleção Milton Santos; 1).

_____. **Da totalidade ao lugar**. 7.ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2005.

_____. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. 3. ed. Rio de Janeiro: Record, 2000. 174p.

SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 17. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

SILVA, F. L. e. **Universidade: a idéia e a história**. Estud. av., São Paulo, v. 20, n. 56, p. 191-202, Apr. 2006 Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142006000100013&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 28 Mar. 2021.
<https://dx.doi.org/10.1590/S0103-40142006000100013>.

SILVA, A. H; FOSSÁ, M. I. **Análise de Conteúdo: Exemplo de aplicação Técnica para Análise de Dados Qualitativos**. 2013. Disponível em: <<http://www.anpad.org.br/admin/pdf/EnEPQ129.pdf>> Acesso: 28 de novembro de 2021.

SHULMAN, L. **Conhecimento e ensino: fundamento para a nova reforma**. Cadernos Cenpec, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 196-229, dez. 2014.

_____. **Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform**. Harvard Educational Review, 57 (I), p. 1-22, 1987.

SOUZA, R. C. C. R. de; GUIMARÃES, V. S. **Docência e Identidade profissional do professor**. Em Professores e professoras – formação: poiésis e práxis. Goiânia, PUC Goiás, 2011.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. Conselho Universitário. **Resolução CONSUNI nº 17/2018, de 23 de novembro de 2018**. Altera a Resolução Conjunta CONSUNI/CEPEC Nº 02/2013, que regulamenta o ingresso para a Carreira de Magistério Superior e para o Cargo Isolado de Professor Titular-Livre do Magistério Superior na Universidade Federal de Goiás. Goiânia: Conselho Universitário, 2018. Disponível em: <https://sistemas.ufg.br/consultas_publicas/resolucoes/arquivos/Resolucao_CONSUNI_2018_0023.pdf> Acesso em: 10 mai. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. **Programa Formação para Docência na UFG**. PRODIRH – PROGRAD, 2015. Disponível em: <https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/123/o/ProgramaFormacao-_PRODIRH_PROGRAD.pdf> e <https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/388/o/Programa_Curso_de_Doc%C3%Aancia_2016.pdf?1476445572>. Acesso em: 10 mai. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. Conselho de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura – CEPEC 1651/2019. **Resolução nº 1651/2019, de 05 de agosto de 2019**. Aprova o Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Medicina, grau acadêmico Bacharelado, Modalidade Presencial, da Unidade Acadêmica Especial de Ciências da Saúde, Regional Jataí. Disponível em: <https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/703/o/Resolucao_CEPEC_2019_1651.pdf> Acesso em: 01 nov. 2021.

_____. Conselho de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura – CEPEC 145/1980. **Resolução nº 145/1980, de 04 de março de 1980**. Cria o CAMPUS AVANÇADO DE JATAÍ e dá outras providências. Disponível em: <https://sistemas.ufg.br/consultas_publicas/resolucoes/arquivos/Resolucao_CEPEC_1980_0145.pdf> Acesso em: 01 mar. 2022.

VALLERIUS, D. M. **A identidade profissional cidadã e o estágio supervisionado de professores de geografia**. 2017. 204 f. Tese (Doutorado em Geografia) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017.

ZABALZA, M. A. **Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional**. Madrid-Es.: Editora Narcea, 2006, 253p.

ZEICHNER, K. M.; ANTUNES, C. **Uma agenda de pesquisa para a formação docente.** Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores, v. 1, n. 1, p. 13-40, 3 maio 2009.

APÊNDICE

Apêndice A – Aprovação CEP

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
GOIÁS - REGIONAL DE JATAÍ -
UFG



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A FORMAÇÃO DOCENTE EM GEOGRAFIA: UMA ANÁLISE DO CURSO DE FORMAÇÃO DOCENTE DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE JATAÍ.

Pesquisador: WANIA FERRAZ BARBOSA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 44658821.6.0000.8155

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE FEDERAL DE JATAÍ

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.726.984

Apresentação do Projeto:

O projeto de pesquisa de mestrado em geografia, apresentado pela pesquisadora Wânia Ferraz Barbosa busca compreender os processos formativos para a docência superior, propostos pelo Curso de Formação Docente, institucionalizado pela UFJ, entre os anos de 2015 e 2019, culminando com a análise dos sentidos e significados a ele atribuídos pelos docentes participantes, em especial pelos docentes do curso de Geografia desta instituição. A pesquisa terá uma abordagem qualitativa, uma vez que consideramos haver, neste estudo, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números (SILVA; MENEZES, 2005). A população selecionada são os docentes da UFJ, que ingressaram entre 2015 e 2019, e em especial os do curso de Geografia, e que, portanto, já participaram do Curso de Formação Docente da UFJ, e os dados para análise serão obtidos com a aplicação de questionário, entrevista semiestruturada e da análise documental, a partir do que pretende-se identificar os limites e potencialidades do Curso de Formação Docente ofertado pela UFJ quanto a contribuições para a atuação do professor do ensino superior, em geral, e em especial para a atuação do professor de Geografia da UFJ. O número total de entrevistados é de 10, sendo 6 de outras áreas do conhecimento e 4 da área de Geografia.

Endereço: Campus Cidade Universitária, BR 364, Km 193, nº 3800
Bairro: SETOR ESTRELA DALVA **CEP:** 75.801-615
UF: GO **Município:** JATAÍ
Telefone: (64)3606-8303

E-mail: cep.jatai@ufg.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
GOIÁS - REGIONAL DE JATAÍ -
UFG



Continuação do Parecer: 4.726.984

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Geral:

Compreender os sentidos e significados atribuídos por professores de Geografia à docência no ensino superior a partir de sua participação no curso de formação, ofertado no ingresso à carreira na UFJ.

Objetivos Específicos:

- Identificar as dimensões do Curso de Formação Docente da UFJ para a percepção da docência no ensino superior, por professores de Geografia, em virtude da participação destes no curso;
- Analisar as contribuições teóricas do curso de formação ofertado na UFJ sobre a docência no ensino superior, e sobre a docência no ensino superior em Geografia;
- Aprofundar entendimentos sobre o curso de formação para a docência profissional;
- Apontar alternativas para a socialização de conteúdos que propiciem o desenvolvimento dos conhecimentos didático-pedagógicos dos formadores de profissionais no curso de Geografia da UFJ;

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos: A população constituir-se-á de docentes da UFJ, que se dispuserem a participar voluntariamente, dentre os que tiverem participado do Curso de Formação Docente entre os anos de 2015 e 2019, e que portanto podem opinar significativamente neste estudo de caso. Compreende-se que, como a pesquisa aborda a formação docente, os participantes em potencial podem cogitar que sua formação e suas práticas estejam sendo questionadas, impressão esta que pode gerar desconforto e desencadear estresse nos envolvidos. A partir da possibilidade de que essa perspectiva possa ser vislumbrada, será explicitado que o protagonista deste estudo é o Curso de Formação Docente ofertado pela Instituição, atualmente Universidade Federal de Jataí, com o foco em seu papel como instrumento de formação, com vista à compreensão dos limites e potencialidades desse curso, suas contribuições teóricas e práticas aos participantes, a partir da percepção externada por eles, e o levantamento de conteúdos que julguem necessário que sejam contemplados pelo curso, de modo a contribuir para a atuação dos formadores de profissionais da UFJ, e em especial do curso de Geografia da UFJ. Ademais disto, é sabido que o tempo a ser disponibilizado para a realização das entrevistas também se configura um fator de estresse, o que será atenuado com a delimitação de um tempo máximo de 40 (quarenta) minutos de duração para a entrevista que, devido à situação epidemiológica, ocorrerá via google meet, agendada

Endereço: Campus Cidade Universitária, BR 364, Km 193, nº 3800

Bairro: SETOR ESTRELA DALVA

CEP: 75.801-615

UF: GO

Município: JATAÍ

Telefone: (64)3606-8303

E-mail: cep.jatai@ufg.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
GOIÁS - REGIONAL DE JATAÍ -
UFG



Continuação do Parecer: 4.726.984

previamente, em horário que for conveniente ao entrevistado, e será gravada, com o conhecimento e consentimento prévio do participante por meio do formulário de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, no qual lhe é garantido que terá a sua identidade resguardada pelo anonimato e confidencialidade de seus dados pessoais, voz e imagem, ficando salvaguardado de qualquer constrangimento, ou indício de dano moral durante ou após o encerramento da pesquisa, como requer a prática ética, da qual poderá se retirar a qualquer tempo, se assim quiser.

Quanto ao preenchimento do questionário, a atenuante dar-se-á por meio da adaptação do questionário a um documento digital google forms, que pode ser acessado facilmente pelo participante, logado em seu e-mail institucional, por um link fornecido pela pesquisadora, no horário que lhe for conveniente, dentro de um prazo pré acordado.

Destacamos ainda que a aplicação dos questionários digitais google forms e a realização das entrevistas semiestruturadas via google meet somente ocorrerá após a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da UFJ.

Benefícios: Por meio dessa pesquisa investigativa, ao compreender os sentidos e significados atribuídos por professores de Geografia à docência no ensino superior, a partir de sua participação no curso de formação, ofertado no ingresso à carreira na UFJ, poderão ser propostas alternativas para a socialização de conteúdos que propiciem o desenvolvimento dos conhecimentos didático-pedagógicos dos formadores de profissionais da UFJ, o que contribuirá para que a prática do professor formador se reproduza na prática profissional do professor em formação, como enfatiza Gauthier et al. (1998).

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A partir dos sentidos e significados externados pelos participantes, e do levantamento feito a respeito dos últimos 5 (cinco) anos de Curso de Formação Docente, na percepção dos participantes, pretende-se fazer uma análise das dimensões de atividades docente que vêm sendo abrangidas pelo curso, como tem sido sua aplicabilidade, e como este curso pode vir a contribuir com os formadores de profissionais em Geografia, no que tange aos aspectos didático-pedagógicos, e desse modo, pretende-se contribuir com elementos positivos para se pensar um programa de formação docente com destaque para a importância da profissionalização docente.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

- Folha de Rosto devidamente preenchida e assinada pela proponente e Reitoria.

Endereço: Campus Cidade Universitária, BR 364, Km 193, nº 3800
Bairro: SETOR ESTRELA DALVA **CEP:** 75.801-615
UF: GO **Município:** JATAÍ
Telefone: (64)3606-8303

E-mail: cep.jatai@ufg.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
GOIÁS - REGIONAL DE JATAÍ -
UFG



Continuação do Parecer: 4.726.984

- Termo de compromisso de coleta e de uso dos materiais exclusivamente para fins de pesquisa devidamente assinado.
- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.
- Termo de anuência da Universidade Federal de Jataí.
- Desenho do Projeto na Plataforma Brasil.
- Instrumento de coleta de dados: Questionários a serem aplicados.
- Orçamento.
- Projeto detalhado.
- Cronograma.

Recomendações:

Não há.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Em relação ao projeto de pesquisa, no parecer anterior, apontou-se as seguintes pendências:

- Não constava informação de como a pesquisadora pretendia divulgar os benefícios resultantes da pesquisa para a comunidade e para o participante, nesta versão a informação foi apresentada;

- Não constavam os riscos, desconfortos e medidas para redução de danos aos participantes, tampouco os benefícios, presentes apenas no desenho do projeto da Plataforma Brasil, pendência resolvida, pois a pesquisadora inseriu os riscos, conforme recomendação;

Na metodologia do projeto apenas aponta-se que se realizará entrevistas com os professores que participaram do curso de docência, mas não informava que as mesmas seriam gravadas ou filmadas, esta informação somente estava presente no TCLE. Nesta versão a pesquisadora inseriu a informação que as entrevistas serão realizadas via plataforma google meet, e que serão gravadas em áudio e vídeo, e que o questionário será aplicado via formulário google forms, levando-se em consideração o atual contexto de pandemia, foi inserido no documento.

- Quanto ao cronograma do projeto, o mesmo estava diferente do cadastrado no desenho da Plataforma Brasil e do anexado separadamente, na atual versão, a data de início das entrevistas foi alterada para os meses de junho e julho de 2021, e a data de submissão ao CEP, foi atualizada em todos os documentos mencionados e anexado separadamente na Plataforma.

Endereço: Campus: Cidade Universitária, BR 364, Km 193, nº 3800

Bairro: SETOR ESTRELA DALVA

CEP: 75.801-615

UF: GO

Município: JATAÍ

Telefone: (64)3606-8303

E-mail: cep.jatai@ufg.br

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE
GOIÁS - REGIONAL DE JATAÍ -
UFG**



Continuação do Parecer: 4.726.984

Mediante ao atendimento das pendências listadas, considera-se a presente versão deste projeto de pesquisa, salvo melhor juízo deste colegiado, aprovada.

Considerações Finais a critério do CEP:

Informamos que o Comitê de Ética em Pesquisa/CEP- Universidade Federal de Jataí (UFJ) considera o presente protocolo APROVADO, o mesmo foi considerado em acordo com os princípios éticos vigentes. Reiteramos a importância deste Parecer Consubstanciado, e lembramos que o(a) pesquisador(a) responsável deverá encaminhar ao CEP- Universidade Federal de Jataí (UFJ) o Relatório Final baseado na conclusão do estudo e na incidência de publicações decorrentes deste, de acordo com o disposto na Resolução CNS n. 466/12 e/ou 510/16. O prazo para entrega do Relatório é de até 30 dias após o encerramento da pesquisa em Fevereiro de 2022.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1695827.pdf	24/04/2021 22:25:50		Aceito
Outros	RESPOSTA_AS_PENDENCIAS.docx	24/04/2021 22:16:01	WANIA FERRAZ BARBOSA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Resposta_Curso_Formacao_Docente_UFJ.docx	24/04/2021 17:43:57	WANIA FERRAZ BARBOSA	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA_RESPOSTA.odt	24/04/2021 17:34:45	WANIA FERRAZ BARBOSA	Aceito
Outros	Termo_TCUUD_CEP_UFJ.pdf	21/04/2021 17:14:03	WANIA FERRAZ BARBOSA	Aceito
Orçamento	ORCAMENTO.odt	16/03/2021 10:40:06	WANIA FERRAZ BARBOSA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_consentimento_livre_esclarecido.odt	13/03/2021 21:00:58	WANIA FERRAZ BARBOSA	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	18/02/2021 21:30:50	WANIA FERRAZ BARBOSA	Aceito
Outros	TERMO_ANUENCIA_INSTITUICAO.pdf	14/02/2021 17:48:23	WANIA FERRAZ BARBOSA	Aceito
Outros	Entrevista_submissao_comite.pdf	14/02/2021	WANIA FERRAZ	Aceito

Endereço: Campus Cidade Universitária, BR 364, Km 193, nº 3800
Bairro: SETOR ESTRELA DALVA **CEP:** 75.801-615
UF: GO **Município:** JATAÍ
Telefone: (64)3606-8303

E-mail: cep.jatai@ufg.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
GOIÁS - REGIONAL DE JATAÍ -
UFG



Continuação do Parecer: 4.726.984

Outros	Entrevista_submissao_comite.pdf	17:39:34	BARBOSA	Aceito
Outros	Questionario_submissao_comite.pdf	14/02/2021 17:39:11	WANIA FERRAZ BARBOSA	Aceito
Declaração de concordância	TERMO_DE_CESSAO_DE_DIREITOS_ DE_USO_E_PUBLICACAO.pdf	14/02/2021 17:32:24	WANIA FERRAZ BARBOSA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

JATAÍ, 21 de Maio de 2021

Assinado por:
Marcelo Borges Henriques
(Coordenador(a))

Apêndice B – Entrevista não estruturada



**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA – MEC
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA – PPGGEO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE JATAÍ – UFJ**

Prezado(a) Professor(a):

Sou Wânia Ferraz Barbosa, mestranda em Geografia pelo PPGGEO/UFJ, e desenvolvo uma pesquisa qualitativa que tem por objetivo compreender os sentidos e significados atribuídos por professores de Geografia à docência no ensino superior, a partir de sua participação no curso de formação ofertado no ingresso à carreira na UFJ. Esta pesquisa, intitulada “A formação docente em Geografia: uma análise do curso de formação docente da Universidade Federal de Jataí”, tem a orientação da Profª. Drª. Suzana Ribeiro Lima Oliveira, e está ancorada nos pressupostos do Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) da mesma instituição.

Gostaríamos de contar com sua colaboração para o estudo, uma vez que concluiu o Curso de Formação docente entre 2015 e 2019, período no qual o curso passou a ser coordenado pela equipe de servidores em Jataí.

Caso participe, solicitamos sua autorização para que a entrevista seja gravada, e ressaltamos que usaremos códigos e/ou codinomes para nomear os sujeitos da pesquisa, e que a gravação, registrada nesta entrevista, seu nome e dados pessoais não serão identificados.

Você poderá obter todas as informações que desejar, e poderá não participar da pesquisa ou retirar seu consentimento a qualquer momento, sem prejuízo.

Obrigada pela contribuição.

Entrevista semiestruturada –

Data da entrevista: ____/____/____ Horário de início: _____ Término _____

Nome Completo (apenas para a Identificação pelos pesquisadores)

1- Formação e área de estudo:

- a) Graduação: _____ ano: _____;
- b) Especialização: _____ ano: _____;
- c) Mestrado: _____ ano: _____;
- d) Doutorado: _____ ano: _____;
- e) Pós-doutorado: _____ ano: _____;

2- Tempo de docência: a) no Ensino superior: _____ anos.

b) na Instituição: _____ anos.

3-Quais as disciplinas que ministra? Há quanto tempo ministra cada uma?

- 4- O que você pensa sobre os elementos de sua profissão:
a) A área; b) O planejamento; c) A aula; d) O aluno.
- 5- Há quanto tempo você já havia iniciado o estágio probatório na UFJ quando ingressou no Curso de Formação Docente da UFJ? Concluiu ou interrompeu? Quantas vezes e por quê? Quanto tempo após ingressar na UFJ finalizou o Curso?
- 6- Quais eram suas expectativas em relação ao curso, ao se inscrever? Elas foram contempladas? Explique.
- 7- Na sua opinião, qual a relação entre o currículo abordado pelo curso sobre a docência no ensino superior da UFJ e a prática docente? Esse currículo e essa prática se aproximam ou se distanciam?
- 8- O que seria fundamental existir, enquanto conhecimento, em um curso de formação para a docência no ensino superior? Você identificou este componente em algum módulo do Curso de Formação Docente da UFJ?
- 9- É possível que o currículo prescrito para o Curso de Formação Docente da UFJ possa influenciar ou direcionar a ação docente profissional? De que forma?
- 10- No Curso de Formação Docente em que você participou, houve espaço para contemplar reflexões sobre a formação didático-pedagógica para a atuação docente?
- 11- Se sim, como você define esse espaço dedicado a essas reflexões quanto ao tempo e quanto à relevância?
- 12- Esse curso seria o momento adequado para se trabalhar o aperfeiçoamento das competências didático-pedagógica dos formadores de professores? Se sim, de que forma? Se não, como poderia ser feito o desenvolvimento das competências didático-pedagógicas?
- 13- Você considera a carga horária do Curso de Formação Docente muito extensa, suficiente ou insuficiente?
- 14- Como você mobiliza conhecimentos (pedagógico e didático do conteúdo) para realizar seu trabalho docente na formação de profissionais?
- 15- Quais são as principais facilidades que você, como formador de profissionais, encontra no exercício de sua profissão?
- 16- Quais são os principais desafios que você, como formador de profissionais, encontra no exercício de sua profissão?
- 17- Quais são as suas perspectivas para o exercício de sua profissão?

Obrigada pela disponibilidade!
Sua participação foi muito valiosa para esta pesquisa!

Wânia Ferraz Barbosa
Pesquisadora Responsável

Apêndice C – Questionário google forms

13/01/2022 21:25

"A formação docente em Geografia: uma análise do curso de formação docente da Universidade Federal de Jataí"

"A formação docente em Geografia: uma análise do curso de formação docente da Universidade Federal de Jataí"

Pesquisa qualitativa de mestrado em Geografia do PPGGEO/UFJ

Mestranda: Wânia Ferraz Barbosa

Orientadora: Profª. Drª. Suzana Ribeiro Lima Oliveira

*Obrigatório

1. E-mail *

Termo de
Consentimento
Livre e
Esclarecido

Caro(a) Professor(a),

Meu nome é Wânia Ferraz Barbosa, sou mestranda em Geografia pelo PPGGEO/UFJ, e desenvolvo a pesquisa qualitativa intitulada "A formação docente em Geografia: uma análise do curso de formação docente da Universidade Federal de Jataí", sob a orientação da Profª. Drª. Suzana Ribeiro Lima Oliveira, com a aprovação do Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) da mesma instituição.

Esta pesquisa objetiva compreender os sentidos e significados atribuídos por professores de Geografia à docência no ensino superior, a partir de sua participação no Curso de Formação Docente, que é ofertado no ingresso à carreira de Magistério na UFJ.

Verificamos que o/a senhor/a concluiu o Curso de Formação docente entre 2015 e 2020, que é o recorte de tempo escolhido para este estudo, a partir do qual o curso passou a ser coordenado pela equipe de servidores de Jataí e, por esse motivo, gostaríamos de convidá-lo(a) a contribuir com a Pesquisa, respondendo este questionário

Asseguramos que o tempo empreendido será curto, e que usaremos códigos e/ou codinomes para nomear os participantes, mantendo seus dados pessoais resguardados.

Caso concorde em participar, pedimos que responda o questionário google forms, a seguir.

Estamos encaminhando link para acessar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido com todas as informações sobre a pesquisa, e sobre sua participação, para que imprima, marque a opção que autoriza utilização do questionário, date, assine e encaminhe, em .pdf, ao e-mail:

waniaferraz@ufjf.br

Sua participação terá grande importância para a realização desta pesquisa, e ficaremos honrados com sua colaboração.

TCLE:

<https://drive.google.com/file/d/1Kv0i264y6wT5vNsBFV3e2in5xkeJpp2y/view?usp=sharing>

I – Informações Pessoais:

2. 1- Nome Completo (Apenas para a Identificação pelos pesquisadores) *

3. 2- Faixa etária *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ até 24 anos
- ☐ de 25 a 29 anos
- ☐ de 30 a 39 anos
- ☐ e 40 a 49 anos
- ☐ de 50 a 59 anos
- ☐ 60 anos ou mais.

II- Formação Acadêmica e continuada

4. 1- Qual a sua graduação? *

5. 1.1- Tipo de graduação *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Licenciatura
- ☐ Bacharelado

6. 2- Fez outra graduação? *

Marcar apenas uma oval.

☐ NÃO

☐ SIM

7. 2.1- Tipo de graduação

Marcar apenas uma oval.

☐ Licenciatura

☐ Bacharelado

8. 3- Fez Mestrado? *

Marcar apenas uma oval.

☐ SIM

☐ NÃO

9. 3.1- Se sim, Nome do curso:

10. 4- Tem outro Mestrado? *

Marcar apenas uma oval.

☐ SIM

☐ NÃO

11. 4.1- Se sim, Qual?

12. 5- Fez Doutorado? *

Marcar apenas uma oval.

☐ SIM

☐ NÃO

13. 5.1- Se sim, Nome do curso:

14. 6- Fez Pós-Doutorado? *

Marcar apenas uma oval.

☐ SIM

☐ NÃO

15. 6.1- Se sim, Nome do curso

16. 7- Tem outro Pós-Doutorado? *

Marcar apenas uma oval.

☐ SIM

☐ NÃO

17. 7.1- Se sim, Qual?

18. 8- Tem participado de atividades de formação continuada? *

Marcar apenas uma oval.

☐ SIM

☐ NÃO

19. 9- Se sim, quais?

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Congressos/eventos científicos fora da instituição presencialmente
- ☐ Congressos/eventos científicos fora da instituição online
- ☐ Grupos de pesquisa
- ☐ Grupos de estudo
- ☐ Congressos/eventos científicos na própria instituição
- ☐ Cursos de outra área/natureza (não científico)
- ☐ Outro: _____

20. 9.1- Se marcou outros, quais?

21. 10- Quais das opções seguintes te motivam a realizar um curso de formação continuada? *

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Instituição e cumprimento de carreira
- ☐ Área de conhecimento envolvida
- ☐ Busca por formação profissional
- ☐ Formação pedagógica para sua atuação
- ☐ Motivações e iniciativas pessoais

Outro: ☐ _____

22. 10.1- Se marcou outros, quais?

III- Sobre o curso de Formação Docente da UFJ:

23. 1- Você participou do curso de formação docente quando entrou na UFG, hoje UFJ? *

Marcar apenas uma oval.

☐ SIM

☐ NÃO

24. 1.1- Se não, quanto tempo depois de ingressar na UFG, hoje UFJ, você iniciou o curso de formação docente? Justifique:

25. 2- Você concluiu o curso de formação docente no semestre em que o iniciou? *

Marcar apenas uma oval.

☐ SIM

☐ NÃO

26. 2.1- Se não, quantas vezes interrompeu o curso?

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Uma vez
- ☐ Duas vezes
- ☐ Três vezes
- ☐ Mais de três vezes

27. 2.2- Indique o motivo pelo qual interrompeu o curso em cada uma das vezes:

28. 2.3- Quanto tempo depois de ingressar na UFG você concluiu o curso de formação docente? *

29. 3- Você considera o curso de formação docente importante para a atuação profissional? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ SIM
- ☐ NÃO

30. 3.1- Justifique *

31. 4- Indique a relevância de cada módulos do Curso de Formação Docente, a seguir, em uma escala de 1 a 3 em que 1 é o mais relevante e 3 é o menos relevante: MÓDULO 1 – Seminário de Integração *

Marcar apenas uma oval.

1	2	3
☐	☐	☐

32. MÓDULO 2 – Ensino, Pesquisa, Extensão e Administração na UFJ *

Marcar apenas uma oval.

1	2	3
☐	☐	☐

33. MÓDULO 3 – Práticas Pedagógicas *

Marcar apenas uma oval.

1	2	3
☐	☐	☐

34. 5- Marque os tópicos que se lembra de terem sido abordados no Curso de Formação Docente da UFJ, dentre os seguintes: *

Marque todas que se aplicam.

- ☐ conhecimentos didático-pedagógicos;
- ☐ articulação dos conhecimentos pedagógicos aos conhecimentos científicos de sua área;
- ☐ utilização dos sistemas Acadêmico e administrativo e de Pessoal da Administração pública;
- ☐ estrutura e legislação institucional da UFJ
- ☐ orientações para a Gestão da Carreira
- ☐ integração

35. 5- Considerando um curso de formação continuada para a docência no ensino superior, quais temáticas você sugere para serem inseridas? *

36. 6- Em sua opinião, o curso de formação docente seria o momento para a socialização de conteúdos que propiciem o desenvolvimento dos conhecimentos didático-pedagógicos dos formadores de profissionais na sua área de ensino? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ SIM
- ☐ NÃO

13/01/2022 21:25

"A formação docente em Geografia: uma análise do curso de formação docente da Universidade Federal de Jataí"

37. 6.1- Se não, sugira o momento e/ou a forma adequada para que conteúdos que propiciem o desenvolvimento dos conhecimentos didático-pedagógicos dos formadores de profissionais sejam socializados com os professores da sua área de ensino na UFJ, em sua opinião *

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

Apêndice D - TERMOS DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE JATAÍ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA - UFJ**

INFORMAÇÕES IMPORTANTES SOBRE A PESQUISA

Título: A formação docente em geografia: uma análise do curso de formação docente da universidade federal de jataí.

Justificativa: Acredita-se ser de extrema importância que seja investigado se o plano do Curso de Formação Docente, que é ofertado anualmente na UFJ, aos docentes ingressantes na instituição, como exigência para sua aprovação em estágio probatório, contempla contribuições teóricas para a docência no ensino superior em geral, e em Geografia, relacionadas aos conhecimentos didático-pedagógicos da docência no ensino superior.

Objetivo: compreender os sentidos e significados atribuídos por professores de Geografia à docência no ensino superior a partir de sua participação no curso de formação, ofertado no ingresso à carreira na UFJ.

Procedimentos de coleta de dados: entrevistas semiestruturadas, via google meet ou outro aplicativo semelhante, portanto com registros sonoros e/ou audiovisuais da conversa, e questionário não identificado.

Observações: não haverá nenhum tipo de pagamento ou gratificação financeira pela sua participação. Além disso, asseguramos o sigilo e a privacidade, tanto da identidade do participante quanto dos dados confidenciais envolvidos na pesquisa. Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação, pois os envolvidos na pesquisa serão identificados apenas por S1, S2, S3 etc., de forma a preservar os participantes de qualquer desconforto emocional ou risco psicossocial, sendo sua participação de grande valia para a instituição, e para a produção de conhecimento acadêmico, com ganhos para a sociedade. Asseguramos também a liberdade de se recusar a participar ou retirar o seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma, de se recusar a responder questões que lhe causem *desconforto emocional* e/ou *constrangimento* em entrevistas e questionários que forem aplicados na pesquisa, bem como o direito de pleitear indenização (reparação a danos imediatos ou futuros), garantida em lei, decorrentes da sua participação na pesquisa.

Coordenação PPGGEO Câmpus Riachuelo Rua Riachuelo, CP: 03, CEP: 75804-020, Fone: (64) 3606-8264
e-mail: ppggeo.jatai@ufjf.br

SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE JATAÍ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA - UFJ
CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO
SUJEITO DA PESQUISA

Eu, Alécio Perini Martins, inscrito(a) sob o RG MG 10.304.195 PCMG, CPF 065.425.596-20, abaixo, assinado, concordo em participar do estudo intitulado **“A formação docente em geografia: uma análise do curso de formação docente da Universidade Federal de Jataí”**. Informo ter mais de 18 anos de idade e destaco que minha participação nesta pesquisa é de caráter voluntário. Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pela pesquisadora responsável, **Wânia Ferraz Barbosa**, sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação no estudo. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Declaro, portanto, que concordo com a minha participação no projeto de pesquisa acima descrito.

Solicitamos, ao participante, rubricar dentro do parêntese com a proposição escolhida, quanto à divulgação de sua imagem/voz/opinião nos resultados publicados da pesquisa:

(X) Permito a divulgação da minha imagem/voz/opinião nos resultados publicados da pesquisa;

() Não permito a publicação da minha imagem/voz/opinião nos resultados publicados da

pesquisa. Jataí, 19 de julho de 2021



Assinatura por extenso do(a) participante



Assinatura por extenso do(a) pesquisador(a) responsável

SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE JATAÍ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA - UFJ

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO DA PESQUISA

Eu, Ariadne de Andrade Costa, inscrito(a) sob o RG/CPF 213.771.678-01 abaixo, assinado, concordo em participar do estudo intitulado “**A formação docente em geografia: uma análise do curso de formação docente da Universidade Federal de Jataí**”. Informo ter mais de 18 anos de idade e destaco que minha participação nesta pesquisa é de caráter voluntário. Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pela pesquisadora responsável, **Wânia Ferraz Barbosa**, sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação no estudo. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Declaro, portanto, que concordo com a minha participação no projeto de pesquisa acima descrito.

Solicitamos, ao participante, rubricar dentro do parêntese com a proposição escolhida, quanto à divulgação de sua imagem/voz/opinião nos resultados publicados da pesquisa:

(☒) Permito a divulgação da minha opinião, de forma anônima, nos resultados publicados da pesquisa.

(☐) Não permito a publicação da minha opinião, mesmo de forma anônima, nos resultados publicados da pesquisa.

Jataí, 26 de Julho de 2021.

[Redacted Signature Area]

Assinatura por extenso do(a) participante

[Redacted Signature Area]

Assinatura por extenso do(a) pesquisador(a) responsável

SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE JATAÍ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA - UFJ

**CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO DA
PESQUISA**

Eu, Pedro Barbosa, inscrito(a) sob o RG/CPF M.1.738.245 SSP/MG, abaixo, assinado, concordo em participar do estudo intitulado “**A formação docente em geografia: uma análise do curso de formação docente da Universidade Federal de Jataí**”. Informo ter mais de 18 anos de idade e destaco que minha participação nesta pesquisa é de caráter voluntário. Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pela pesquisadora responsável, **Wânia Ferraz Barbosa**, sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação no estudo. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Declaro, portanto, que concordo com a minha participação no projeto de pesquisa acima descrito.

Solicitamos, ao participante, rubricar dentro do parêntese com a proposição escolhida, quanto à divulgação de sua imagem/voz/opinião nos resultados publicados da pesquisa:

(X) Permito a divulgação da minha opinião, de forma anônima, nos resultados publicados da pesquisa.

() Não permito a publicação da minha opinião, mesmo de forma anônima, nos resultados publicados da pesquisa.

Jataí, 28 de outubro de 2021.



Assinatura por extenso do(a) participante



Assinatura por extenso do(a) pesquisador(a) responsável

Coordenação PPGGEO Câmpus Riachuelo Rua Riachuelo, CP: 03, CEP: 75804-020, Fone: (64) 3606-8264
e-mail: ppggeo.jatai@ufjf.br

SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE JATAÍ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA - UFJ

**CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO DA
PESQUISA**

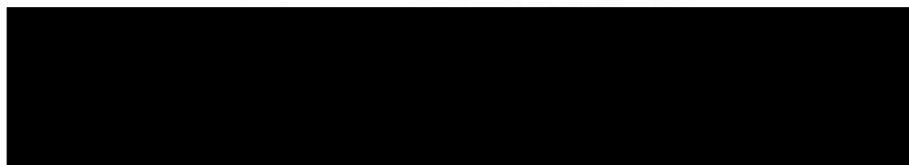
Eu, **Didier Quevedo Cagnini**, inscrito(a) sob o CPF **00352086009**, abaixo, assinado, concordo em participar do estudo intitulado “**A formação docente em geografia: uma análise do curso de formação docente da Universidade Federal de Jataí**”. Informo ter mais de 18 anos de idade e destaco que minha participação nesta pesquisa é de caráter voluntário. Fui devidamente informado e esclarecido pela pesquisadora responsável, **Wânia Ferraz Barbosa**, sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação no estudo. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Declaro, portanto, que concordo com a minha participação no projeto de pesquisa acima descrito.

Solicitamos, ao participante, rubricar dentro do parêntese com a proposição escolhida, quanto à divulgação de sua imagem/voz/opinião nos resultados publicados da pesquisa:

(☒) Permito a divulgação da minha opinião, de forma anônima, nos resultados publicados da pesquisa.

(☐) Não permito a publicação da minha opinião, mesmo de forma anônima, nos resultados publicados da pesquisa.

Jataí, 20 de outubro de 2021.



Assinatura por extenso do(a) participante



Assinatura por extenso do(a) pesquisador(a) responsável

**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE JATAÍ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA - UFJ**

**CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO DA
PESQUISA**

Eu, Márcia Cristina da Cunha, inscrito(a) sob o RG/CPF 043.592.059-61, abaixo, assinado, concordo em participar do estudo intitulado “**A formação docente em geografia: uma análise do curso de formação docente da Universidade Federal de Jataí**”. Informo ter mais de 18 anos de idade e destaco que minha participação nesta pesquisa é de caráter voluntário. Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pela pesquisadora responsável, **Wânia Ferraz Barbosa**, sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação no estudo. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Declaro, portanto, que concordo com a minha participação no projeto de pesquisa acima descrito.

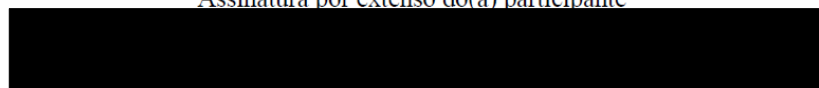
Solicitamos, ao participante, rubricar dentro do parêntese com a proposição escolhida, quanto à divulgação de sua imagem/voz/opinião nos resultados publicados da pesquisa:

(X) Permito a divulgação da minha opinião nos resultados publicados da pesquisa; () Não permito a publicação da minha imagem/voz/opinião nos resultados publicados da pesquisa. Jataí,

21 de Julho de 2021.



Assinatura por extenso do(a) participante



Assinatura por extenso do(a) pesquisador(a) responsável

Coordenação PPGGEO Câmpus Riachuelo Rua Riachuelo, CP: 03, CEP: 75804-020, Fone: (64)

3606-8264 e-mail: ppggeo.jatai@ufg.br

SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE JATAÍ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA - UFJ

**CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO DA
PESQUISA**

Eu, Pedro França Junior, inscrito(a) sob o CPF 052184839-31, abaixo, assinado, concordo em participar do estudo intitulado “**A formação docente em geografia: uma análise do curso de formação docente da Universidade Federal de Jataí**”. Informo ter mais de 18 anos de idade e destaco que minha participação nesta pesquisa é de caráter voluntário. Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pela pesquisadora responsável, **Wânia Ferraz Barbosa**, sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação no estudo. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Declaro, portanto, que concordo com a minha participação no projeto de pesquisa acima descrito.

Solicitamos, ao participante, rubricar dentro do parêntese com a proposição escolhida, quanto à divulgação de sua imagem/voz/opinião nos resultados publicados da pesquisa:

☒ (X) Permito a divulgação da minha opinião nos resultados publicados da pesquisa, mas não da minha imagem e voz.

☐ () Não permito a publicação da minha opinião nos resultados publicados da pesquisa.

Jataí, 21 de julho de 2021.

[Assinatura do(a) participante]

Assinatura por extenso do(a) participante

[Assinatura por extenso do(a) participante]

Assinatura por extenso do(a) pesquisador(a) responsável

SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE JATAÍ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA - UFJ

**CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO DA
PESQUISA**

Eu, Regina Maria Lopes, inscrito(a) sob o RG/CPF 4294558 SPTC-GO710936721-53, abaixo, assinado, concordo em participar do estudo intitulado “**A formação docente em geografia: uma análise do curso de formação docente da Universidade Federal de Jataí**”. Informo ter mais de 18 anos de idade e destaco que minha participação nesta pesquisa é de caráter voluntário.

Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pela pesquisadora responsável, **Wânia Ferraz Barbosa**, sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação no estudo. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Declaro, portanto, que concordo com a minha participação no projeto de pesquisa acima descrito.

Solicitamos, ao participante, rubricar dentro do parêntese com a proposição escolhida, quanto à divulgação de sua imagem/voz/opinião nos resultados publicados da pesquisa:

(X) Permito a divulgação da minha opinião, de forma anônima, nos resultados publicados da pesquisa.

() Não permito a publicação da minha opinião, mesmo de forma anônima, nos resultados publicados da pesquisa.

Jataí, 09 de Agosto de 2021



Assinatura por extenso do(a) participante



Assinatura por extenso do(a) pesquisador(a) responsável

SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE JATAÍ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA - UFJ

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO DA
PESQUISA

Eu, Simone Marques Faria Lopes, inscrito(a) sob o RG 4937932 SSP-GO, 2ª Via /CPF 008.412.631-08, abaixo, assinado, concordo em participar do estudo intitulado “**A formação docente em geografia: uma análise do curso de formação docente da Universidade Federal de Jataí**”. Informo ter mais de 18 anos de idade e destaco que minha participação nesta pesquisa é de caráter voluntário. Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pela pesquisadora responsável, **Wânia Ferraz Barbosa**, sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação no estudo. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Declaro, portanto, que concordo com a minha participação no projeto de pesquisa acima descrito.

Solicitamos, ao participante, rubricar dentro do parêntese com a proposição escolhida, quanto à divulgação de sua imagem/voz/opinião nos resultados publicados da pesquisa:

(X) Permito a divulgação da minha opinião nos resultados publicados da pesquisa, mas não da minha imagem e voz.

() Não permito a publicação da minha opinião nos resultados publicados da pesquisa.

Jataí, 22 de julho de 2021.



Assinatura por extenso do(a) participante



Assinatura por extenso do(a) pesquisador(a) responsável

SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE JATAÍ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA - UFJ

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO DA
PESQUISA

Eu, Gláucio de Almeida Silva, inscrito(a) sob o RG/CPF 011 317 801-83, abaixo, assinado, concordo em participar do estudo intitulado "A formação docente em geografia: uma análise do curso de formação docente da Universidade Federal de Jataí". Informo ter mais de 18 anos de idade e destaco que minha participação nesta pesquisa é de caráter voluntário. Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pela pesquisadora responsável, **Wânia Ferraz Barbosa**, sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação no estudo. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Declaro, portanto, que concordo com a minha participação no projeto de pesquisa acima descrito.

Solicitamos, ao participante, rubricar dentro do parêntese com a proposição escolhida, quanto à divulgação de sua imagem/voz/opinião nos resultados publicados da pesquisa:

☒ Permito a divulgação da minha opinião, de forma anônima, nos resultados publicados da pesquisa.

☐ Não permito a publicação da minha opinião, mesmo de forma anônima, nos resultados publicados da pesquisa.

Jataí, 10 de agosto de 2021.



Assinatura por extenso do(a) participante



Assinatura por extenso do(a) pesquisador(a) responsável

SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE JATAÍ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA - UFJ

**CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO DA
PESQUISA**

Eu, Piero Iori, inscrito(a) sob o RG/CPF 44.421.365-X, abaixo, assinado, concordo em participar do estudo intitulado “**A formação docente em geografia: uma análise do curso de formação docente da Universidade Federal de Jataí**”. Informo ter mais de 18 anos de idade e destaco que minha participação nesta pesquisa é de caráter voluntário. Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pela pesquisadora responsável, **Wânia Ferraz Barbosa**, sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação no estudo. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Declaro, portanto, que concordo com a minha participação no projeto de pesquisa acima descrito.

Solicitamos, ao participante, rubricar dentro do parêntese com a proposição escolhida, quanto à divulgação de sua imagem/voz/opinião nos resultados publicados da pesquisa:

- (☒) Permito a divulgação da minha opinião, de forma anônima, nos resultados publicados da pesquisa.
- (☐) Não permito a publicação da minha opinião, mesmo de forma anônima, nos resultados publicados da pesquisa.

Jataí, 28 de outubro de 2021.



Assinatura por extenso do(a) participante



Assinatura por extenso do(a) pesquisador(a) responsável

SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE JATAÍ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA - UFJ

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO DA PESQUISA

Eu, Wânia Ferraz de Meneses Silva, inscrito(a) sob o RG/CPF 4553651/034.397.251-01, abaixo, assinado, concordo em participar do estudo intitulado “**A formação docente em geografia: uma análise do curso de formação docente da Universidade Federal de Jataí**”. Informo ter mais de 18 anos de idade e destaco que minha participação nesta pesquisa é de caráter voluntário. Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pela pesquisadora responsável, **Wânia Ferraz Barbosa**, sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação no estudo. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Declaro, portanto, que concordo com a minha participação no projeto de pesquisa acima descrito.

Solicitamos, ao participante, rubricar dentro do parêntese com a proposição escolhida, quanto à divulgação de sua imagem/voz/opinião nos resultados publicados da pesquisa:

(☒) Permito a divulgação da minha opinião, de forma anônima, nos resultados publicados da pesquisa.

(☐) Não permito a publicação da minha opinião, mesmo de forma anônima, nos resultados publicados da pesquisa.

Jataí, 05 de novembro de 2021



Assinatura por extenso do(a) participante



Assinatura por extenso do(a) pesquisador(a) responsável

**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE JATAÍ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA - UFJ**

**CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO DA
PESQUISA**

Eu, Dirceu Guilherme de Souza Ramos, inscrito(a) sob o RG/CPF 1539740-8 SSP-MT / 004.340.071-02, abaixo, assinado, concordo em participar do estudo intitulado “**A formação docente em geografia: uma análise do curso de formação docente da Universidade Federal de Jataí**”. Informo ter mais de 18 anos de idade e destaco que minha participação nesta pesquisa é de caráter voluntário. Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pela pesquisadora responsável, **Wânia Ferraz Barbosa**, sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação no estudo. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Declaro, portanto, que concordo com a minha participação no projeto de pesquisa acima descrito.

Solicitamos, ao participante, rubricar dentro do parêntese com a proposição escolhida, quanto à divulgação de sua imagem/voz/opinião nos resultados publicados da pesquisa:

(X) Permito a divulgação da minha opinião, de forma anônima, nos resultados publicados da pesquisa.

() Não permito a publicação da minha opinião, mesmo de forma anônima, nos resultados publicados da pesquisa.

Jataí, 20 de outubro de 2021.



Assinatura por extenso do(a) participante



Assinatura por extenso do(a) pesquisador(a) responsável

SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE JATAÍ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA - UFJ

**CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO DA
PESQUISA**

Eu, Eduardo Vignoto Fernandes, inscrito sob o RG/CPF 42635440-0 / 340582878-37, abaixo, assinado, concordo em participar do estudo intitulado “**A formação docente em geografia: uma análise do curso de formação docente da Universidade Federal de Jataí**”. Informo ter mais de 18 anos de idade e destaco que minha participação nesta pesquisa é de caráter voluntário. Fui devidamente informado e esclarecido pela pesquisadora responsável, **Wânia Ferraz Barbosa**, sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação no estudo. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Declaro, portanto, que concordo com a minha participação no projeto de pesquisa acima descrito.

Solicitamos, ao participante, rubricar dentro do parêntese com a proposição escolhida, quanto à divulgação de sua imagem/voz/opinião nos resultados publicados da pesquisa:

- (x) Permito a divulgação da minha opinião nos resultados publicados da pesquisa, mas não da minha imagem e voz.
- () Não permito a publicação da minha opinião nos resultados publicados da pesquisa.

Jataí 09 de agosto de 2021.



Assinatura por extenso do pesquisador(a) responsável

SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE JATAÍ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA - UFJ

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO DA PESQUISA

Eu, EDSON DE SOUSA BRITO, inscrito(a) sob o RG/CPF 78532833187, abaixo, assinado, concordo em participar do estudo intitulado “**A formação docente em geografia: uma análise do curso de formação docente da Universidade Federal de Jataí**”. Informo ter mais de 18 anos de idade e destaco que minha participação nesta pesquisa é de caráter voluntário. Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pela pesquisadora responsável, **Wânia Ferraz Barbosa**, sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação no estudo. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Declaro, portanto, que concordo com a minha participação no projeto de pesquisa acima descrito.

Solicitamos, ao participante, rubricar dentro do parêntese com a proposição escolhida, quanto à divulgação de sua imagem/voz/opinião nos resultados publicados da pesquisa:

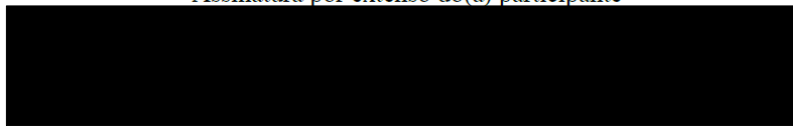
(☒) Permito a divulgação da minha opinião, de forma anônima, nos resultados publicados da pesquisa.

(☐) Não permito a publicação da minha opinião, mesmo de forma anônima, nos resultados publicados da pesquisa.

Jataí, 20 de OUTUBRO de 2021.



Assinatura por extenso do(a) participante



Assinatura por extenso do(a) pesquisador(a) responsável

ANEXOS

ANEXO I - Plano de Curso: Curso de Docência – Estágio Probatório (2016)

1. Exposição de motivos

O Programa de Docência no Ensino Superior na UFG - Regional Jataí (Estágio Probatório) é uma proposta de constituição de um espaço de acolhida aos novos professores da Regional Jataí da UFG, visando possibilitar sua inserção na carreira docente. Será desenvolvido conjuntamente pela Coordenação de Graduação (COGRAD) e pela Coordenação de Desenvolvimento Institucional e Recursos Humanos (CODIRH), pela com vistas ao cumprimento do art. 8 da Resolução CONSUNI nº. 32/2013, que “dispõe sobre normas para avaliação de pessoal docente em relação ao estágio probatório, à progressão funcional e à promoção na Carreira do Magistério Superior, e revoga as disposições em contrário”, o qual estabelece:

Art. 8º Ao tomar posse, o docente deverá participar do programa de atividades relativas à política de ensino, pesquisa, extensão, gestão acadêmica e sua inserção na realidade da UFG, promovidas e regulamentadas pela Pró-Reitoria de Graduação – PROGRAD e pela Pró-Reitoria de Desenvolvimento Institucional e Recursos Humanos – PRODIRH.

§ 1º A comprovação de participação nas atividades de que trata o caput deste artigo integrará a avaliação a que se refere o artigo anterior.

§ 2º A realização das atividades exigidas no caput deste artigo é condição indispensável para finalização do estágio probatório. (UFG, 2013)

Assim, o Programa Docência no Ensino Superior na UFG - Regional Jataí (Estágio Probatório) representa, por um lado, um esforço com vistas à ampliação da formação dos novos docentes que ingressam na instituição, muitos dos quais, jovens com trajetórias consolidadas no campo da pesquisa, mas sem formação específica para atuar no magistério e/ou com pouca experiência profissional como professor. Por outro, representa uma resposta institucional às sugestões feitas por ex-participantes de turmas anteriores do já tradicional curso de Formação Docente - Estágio Probatório, criado em 1994 e com várias mudanças ao longo das últimas décadas.

Quando a atual gestão da UFG (2014-2017) tomou posse, em consonância com o Plano de Gestão proposto pelos professores Orlando Afonso Valle do Amaral e Manoel Rodrigues Chaves, foi colocada em discussão, no âmbito da equipe gestora, uma proposta de reestruturação do curso. Essa reestruturação estava pautada pela avaliação de ex-participantes de que o curso tinha carga horária muito extensa, com pouco tempo destinado ao conhecimento da dinâmica institucional da UFG e da docência nessa universidade, e pelo foco muito voltado para a formação pedagógica dos docentes, desconsiderando as outras dimensões da docência na educação superior. Na contramão dessas críticas, a defesa de que o curso naquele formato representou um momento muito importante para inserção profissional de um número muito significativo de docentes, jovens pesquisadores, que chegaram à UFG desde 2009, especialmente com a implantação do REUNI. Para os professores que não tinham experiência docente, o curso representou espaço importante para o conhecimento específico dos desafios da atuação em sala de aula, o que justificava a relevância do foco pedagógico do curso. Convém ressaltar que não estava em questão o fim dessa formação, mas sim como fazê-la e seu formato.

Com esse desafio, uma proposta de reestruturação do curso foi implementada, no ano de 2014, mas as avaliações ainda destacaram as dificuldades em fazer um curso semanal, ao longo de todo o semestre, e a crítica sobre o foco recair ainda, em grande medida, na dimensão pedagógica, desconsiderando outros aspectos centrais para a inserção dos novos professores na UFG.

É nesse contexto de reconhecimento da relevância do curso, mas também da necessidade de definição de novos formato e conteúdos, que aqui se apresenta a proposta de transformação do curso em um programa de formação mais amplo, que busque atender aos anseios dos docentes que ingressam na UFG-REJ, de conhecer essa universidade, sua identidade institucional, mas também que contribuía para a inserção dos novos profissionais na carreira docente, contemplando atividades no âmbito do ensino, pesquisa, extensão e gestão.

2 Objetivos

O Programa Docência no Ensino Superior na UFG - Regional Jataí (Estágio Probatório) tem como objetivo contribuir para uma maior e melhor inserção dos novos professores da Regional Jataí na carreira docente. Para cumprir com esse objetivo, pretende-se:

1. apresentar a UFG e a Regional Jataí bem como a estrutura institucional aos novos docentes;

2. problematizar questões atinentes à prática pedagógica docente;
3. criar espaço de diálogo, partilha e troca de experiências entre os docentes;
4. constituir um canal de interlocução entre a instituição e os docentes.

Nessa perspectiva, o Programa Docência no Ensino Superior na UFG - Regional Jataí (Estágio Probatório) tem uma estrutura mais flexível, com carga horária total de 50 horas, distribuídas em quatro módulos. O professor deverá fazer todos os módulos obtendo aproveitamento satisfatório e um mínimo de 75%

de frequência em cada um.

No ano de 2016, COGRAD ficará responsável por toda organização do curso (pedagógica, administrativa e logística) e a CODIRH ficará responsável pela divulgação das atividades que compõem o Módulo IV.

Por fim, compreendemos que o Programa Docência no Ensino Superior na UFG - Regional Jataí (Estágio Probatório) também poderá contemplar a formação continuada dos docentes da referida instituição, com oferta de vagas das atividades em curso para todos os docentes, mas também propondo novas atividades formativas para atender demandas específicas dos docentes desta Regional.

3 Estrutura

O Programa Docência no Ensino Superior na UFG - Regional Jataí (Estágio Probatório) tem carga horária total de 50 horas e está estruturado em quatro módulos.

Módulo 1 - Nossa UFG - REJ (12h)

O docente inicia sua formação com o primeiro módulo Nossa UFG - REJ, que tem duração de 12 horas, distribuídas em três encontros. Esse módulo objetiva permitir que o docente conheça a instituição: seu projeto institucional, organização, estrutura e dinâmica de funcionamento; a política de ensino, pesquisa, extensão e cultura; o perfil dos estudantes que estão na UFG-REJ e as políticas de cotas e as ações afirmativas.

Módulo 2 – Relações humanas e práticas pedagógicas (12h)

O Módulo 2 tem duração de 12 horas e pretende problematizar questões atinentes à prática docente: ser docente na universidade, relação professor-aluno, planejamento, metodologias e avaliação.

Módulo 3 – Sistemas Acadêmicos (14h)

Neste módulo, cuja a duração é de 14 horas, ocorrerá em formato de aulas práticas sobre os principais sistemas acadêmicos que o professor utilizará nos diversos âmbitos de atuação profissional: Sistema Integrado de Gestão Acadêmica (SIGAA), Sistema de Cadastro de Atividade Docente (SICAD), Sistema de Acompanhamento de Pesquisas (SAP), Sistema de Informações de Extensão e Cultura (SIEC).

Módulo 4 – Atividades Complementares (12h)

O Módulo 4 tem duração de 12 horas e pretende oferecer aos docentes uma maior inserção nas atividades integração e de formação continuada que a UFG realiza, como: congressos, seminários, palestras, conferências, mesas redondas, oficinas voltadas exclusivamente à área de Formação de Docente e apresentações artísticas e culturais.

Os professores da UFG-REJ poderão participar de atividades de formação continuada oferecidas nas Regionais da Universidade Federal de Goiás, desde que apresentem certificados devidamente assinados e contendo os seguintes dados: nome do participante, nome do evento, local e data de realização, carga horária cumprida.

Na contabilização da carga horária deste módulo, considerar-se-á uma carga horária máxima de 4 horas relativas às apresentações artísticas e culturais.

Serão validados os certificados com data retroativa, desde que sejam posteriores à data de posse como docente na UFG-REJ.

Os certificados deverão ser entregues na Coordenação de Graduação, apresentando os originais e as respectivas cópias (1 cópia de cada), as quais serão autenticadas e arquivadas para a certificação após o cumprimento de todos os módulos.

Este módulo é de oferta livre, possibilitando aos envolvidos proporem e realizarem atividades para compor o conjunto deste módulo desde que contribuam com a formação pedagógica de todos.