



UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA – UDESC
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO - FAED
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**CONTRIBUIÇÕES DO ENSINO, PESQUISA E
EXTENSÃO NO PERCURSO FORMATIVO E NA
PRÁTICA DOCENTE DE PEDAGOGAS EGRESSAS DA
FAED/ UDESC**

ELISA DE SÃO THIAGO CUNHA

Florianópolis, 2021

ELISA DE SÃO THIAGO CUNHA

CONTRIBUIÇÕES DO ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO NO PERCURSO
FORMATIVO E NA PRÁTICA DOCENTE DE PEDAGOGAS EGRESSAS
DA FAED/UDESC

Dissertação apresentada ao Programa de Pós
Graduação em Educação do Centro de Ciências
Humanas e da Educação - FAED da
Universidade do Estado de Santa Catarina -
UDESC, como requisito para obtenção do título
de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Ana Paula Nunes
Chaves

FLORIANÓPOLIS, SC
2021

**Ficha catalográfica elaborada pelo programa de geração automática da
Biblioteca Setorial do FAED/UDESC,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)**

Cunha, Elisa de São Thiago

Contribuições do ensino, pesquisa e extensão no percurso
formativo e na prática docente de pedagogas egressas da
FAED/UDESC / Elisa de São Thiago Cunha. -- 2021.
105 p.

Orientadora: Ana Paula Nunes Chaves

Dissertação (mestrado) -- Universidade do Estado de Santa
Catarina, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Programa de
Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2021.

1. Pedagogia. 2. Formação docente. 3. Atividades em ensino
pesquisa e extensão. 4. Egressas. I. Chaves, Ana Paula Nunes. II.
Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Ciências
Humanas e da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação.
III. Título.

ELISA DE SÃO THIAGO CUNHA

**CONTRIBUIÇÕES DO ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO NO PERCURSO
FORMATIVO E NA PRÁTICA DOCENTE DE PEDAGOGAS EGRESSAS DA
FAED/UDESC**

Esta dissertação foi julgada adequada para
obtenção do Título de Mestra em Educação e
aprovada em sua forma final pelo Programa de
Pós-Graduação em Educação – PPGE do
Centro de Ciências Humanas e da Educação –
FAED da Universidade do Estado de Santa
Catarina - UDESC.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Ana Paula Nunes Chaves
Orientadora
PPGE/UDESC

Membros:

Prof.^a Dr.^a Jilvania Lima dos Santos Bazzo
PPGE/UFSC

Prof.^a Dr.^a Rosa Elisabete Militz Wypczynski Martins
PPGE/UDESC

Prof.^a Dr.^a Julice Dias
Suplente
PPGE/UDESC

Florianópolis, 27 de outubro de 2021

AGRADECIMENTO

Agradeço a minha orientadora Ana Paula Nunes Chaves por aceitar me orientar quando eu estava a ponto de desistir. Ela me ajudou a acreditar que em tão pouco tempo, três meses de prorrogação de prazo, eu conseguiria entregar a pesquisa finalizada. Depois de tantas tristezas no percurso desse trabalho, fazer alguém voltar a acreditar em si mesmo é tarefa árdua, algo que Ana fez com maestria e afeto. Não é coincidência que a Ana do Conto Amor de Clarice Lispector tem um quê de Ana Paula Nunes Chaves, afinal as duas me ajudaram a encontrar o meu cego mascando chiclé.

Agradeço as professoras Jilvania Lima dos Santos Bazzo e Rosa Elisabete Militz Wypczynski Martins por aceitarem o convite de compor as minhas bancas de qualificação e defesa dessa pesquisa, suas contribuições sensíveis e relevantes completaram e melhoraram minha pesquisa qualitativamente.

Agradeço as políticas brasileiras de incentivo à ciência que ainda perduram no cenário deplorável que nos encontramos. Sem o Programa de Pós-graduação em Educação da UDESC e a bolsa da CAPES eu não alcançaria o sonho de me tornar mestre. Sonho que está sendo ceifado e arrancado à força dos Brasileiros pelo corte de verbas na ciência do Brasil; muitos ainda não possuem o privilégio de entrar em um programa de pós-graduação.

Não posso esquecer de realizar um agradecimento especial à Scharlene Clasen secretária do PPGE/UDESC que me orientou em todos os momentos que necessitei de esclarecimentos quanto a burocracia e legislação do programa de pós-graduação da FAED/UDESC. Auxílio necessário para a finalização dessa dissertação da forma mais tranquila possível.

Agradeço a todas as egressas que prontamente se disponibilizaram a responder ao questionário que viabilizou essa pesquisa; as respostas me surpreenderam de maneira positiva e serviram como incentivo para a finalização desse estudo. Assim como agradeço ao apoio da/os professora/res coordenadora/es dos laboratórios da FAED/UDESC que disponibilizaram os contatos, tão difíceis da/os egressa/os para participarem dessa pesquisa.

Agradeço ao meu marido e filha que estiveram ao meu lado em todos os momentos de dificuldades e continuam torcendo por mim. Agradeço à Valéria São Thiago Ledoux, tia querida que me incentivou e não me deixou desistir dessa empreitada.

Agradeço às minhas queridas amigas Roberta Fantin Schnell e Leana Siqueira que estiveram comigo, mesmo que em parte presencial e em parte remota, durante todo o processo

de produção escrita. Quando surgiram as dúvidas sobre a pesquisa e a pós-graduação elas me auxiliaram na divulgação e solicitação de contatos de egressa/os para responder aos questionários, foram parceiras nas atividades das disciplinas da pós-graduação, sempre preocupadas com a pessoa que sou.

Agradeço à minha mãe pelo apoio financeiro tão necessário durante essa pandemia.

[...]E por um instante a vida sadia que levava até agora pareceu-lhe um modo moralmente louco de viver.

[...]Porque a vida era periclitante.

Do mesmo modo como sempre fora fascinada pelas ostras, com aquele vago sentimento de asco que a aproximação da verdade lhe provocava, avisando-a.

[...]Não havia como fugir.

Os dias que ela forjara haviam-se rompido na crosta e a água escapava.

Estava diante da ostra.

E não havia como não olhá-la.

De que tinha vergonha?

É que já não era mais piedade, não era só piedade: seu coração se enchera com a pior vontade de viver.

[...]Um cego me levou ao pior de mim mesma, pensou espantada.

[...] Mas a vida arrepiava-a, como um frio.

[...]Ao redor havia uma vida silenciosa, lenta, insistente (LISPECTOR, 2015, não paginado)

RESUMO

O tema dessa pesquisa está situado na área de políticas públicas da educação, campo de formação docente na universidade pública brasileira. Sua problemática emerge a partir da atual valorização e criação de políticas públicas voltadas para uma educação gerencialista que vão de encontro ao projeto histórico de formação de professores e o sistema educacional público brasileiro. Sua problemática questionou o entendimento das egressas do curso de pedagogia da FAED/UDESC quanto aos saberes mobilizados na sua formação inicial sobre conhecimentos e experiências advindos da participação em atividades de ensino, pesquisa e extensão, considerando a aplicação desse conhecimento adquirido em sua prática docente na Educação Infantil, Anos Iniciais e Educação de Jovens e Adultos. A partir dessa questão o objetivo geral foi traçado: Investigar os discursos das egressas do curso de Pedagogia FAED/UDESC, para analisar as contribuições das atividades em ensino, pesquisa e extensão em sua formação e atuação na prática da sala de aula. Objetivo geral ancorado pelos objetivos específicos: a) Explorar aspectos referente às políticas em ensino, pesquisa e extensão nos documentos do curso de Pedagogia da FAE/UDESC, b) Identificar aspectos inerentes à formação inicial das egressas do curso de Pedagogia da FAED/UDESC em relação às atividades participadas em ensino, pesquisa e extensão durante sua formação inicial e c) Analisar as contribuições no exercício da profissão das egressas do curso de Pedagogia da FAED/UDESC sobre aspectos inerentes ao ensino, pesquisa e extensão adquiridos durante a formação inicial. A abordagem metodológica utilizou como ferramentas de análise a documental e a de conteúdo, imbricadas a uma perspectiva sócio-histórica de pesquisa qualitativa. Metodologia que a partir da investigação de documentos da UDESC/FAED em relação a análise de conteúdo aplicada aos questionários eletrônicos respondidos por 12 egressas do curso de pedagogia da FAED/UDESC, identificou congruências entre os discursos das egressas em relação as políticas adotadas pela instituição durante a sua graduação e oferecidas às discentes nas atividades oferecidas pela tríade: ensino, pesquisa e extensão. Os resultados das análises do discurso das egressas destacaram o entendimento da profissão de professora/or como um/um profissional consciente de sua identidade e complexidade da profissão por envolver a interação entre seres humanos em desenvolvimento inseridos em um contexto social, nem sempre igualitário e justo. As egressas apresentaram em suas respostas, ainda, o trabalho docente como uma ação que abrange o ensinar e aprender relacionado ao processo de humanização das/os alunas/os historicamente situada/os. Portanto, revelaram em suas respostas a compreensão de sua profissão como aquela que necessita dos saberes da experiência, do conhecimento e pedagógicos desenvolvidos durante a sua formação no lugar/ambiente da profissão.

Palavras-chave: Pedagogia. Formação docente. Atividades em ensino pesquisa e extensão. Egressas.

ABSTRACT

The subject of this research is situated in the field of educational policies, a field in teacher training in the Brazilian public university. Its problematic emerges from the current valorization and creation of public policies aimed at managerialist education that go towards the historical project of teacher training and the public education system in Brazil. The research questioned the understanding of pedagogy course graduates from FAED/UDESC regarding the knowledge mobilized in their initial training on knowledge and experiences arising from participation in teaching, research and extension activities, considering the application of the knowledge acquired in their teaching practice in Child, Early Years and Youth and Adult Education. From the matter in question, the general objective was traced: To investigate the discourses of the graduates of the FAED/UDESC Pedagogy course, to analyze the contributions of the teaching, research and extension activities in their formation and performance in the classroom practice. General objective anchored by these specific objectives: a) To explore aspects related to teaching, research and extension policies in the documents of the FAED/UDESC Pedagogy course, b) To identify inherent aspects of the initial training of FAED/UDESC Pedagogy graduates in relation to the activities involved in teaching, research and extension during their initial training c) To analyze the contributions in the exercise of the profession of the graduates of the Pedagogy course at FAED/UDESC on aspects inherent to teaching, research and extension acquired during initial training. The methodological approach used as analysis tools documental and content, intertwined with a socio-historical perspective of qualitative research. This methodology, based on the investigation of FAED/UDESC documents in relation to content analysis applied to electronic questionnaires answered by 12 graduates of the FAED/UDESC pedagogy course, identified congruences between the alumni's discourses in relation to the policies adopted by the institution during their graduation and offered to students in the activities offered in the triad: teaching, research and extension. The results of the analysis of the alumni discourse highlighted the understanding of the teaching profession as a professional aware of their identity and complexity of the profession as it involves the interaction between developing human beings inserted in a social context, which is not always egalitarian and fair. The graduates also presented in their answers the teaching work as an action that encompasses teaching and learning related to the humanization process of historically situated students. Therefore, they revealed in their answers the understanding of their profession as one which needs the knowledge of experience, wisdom, and pedagogical knowledge developed during their training in the workplace.

Keywords: Teacher training. Student with disability in undergraduate courses. Supervised internship. Higher education.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Pesquisas Publicadas (2014 – 2019)	233
Gráfico 2 - Pesquisas Publicadas (2014 – 2019) – Teses/Dissertações.....	244
Gráfico 3 - Categorias de classificação (total).....	255
Gráfico 4 - Categorização/Ano.....	255
Gráfico 5 - Subcategoria/Atividade	266

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Tendências investigativas na formação da/o “ser professora/or”	488
Figura 2 - Estrutura organizacional UDESC	654

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Distribuição dos motivos explicitados pelas egressas para justificar a importância da tríade EPE	743
Quadro 2 - Distribuição dos motivos explicitados pelas egressas para significar política universitária voltada para a formação e prática docente.....	765
Quadro 3 - Distribuição dos motivos para identificar os significados das experiências vividas nas atividades em ensino, pesquisa e extensão	787
Quadro 4 - Percentual de frequência das disciplinas listadas como importantes na prática docente.....	832
Quadro 5 - Percentual de frequência das disciplinas listadas com carências ou que necessitam de aprofundamentos na grade curricular do curso	843
Quadro 6 - Aprendizagens adquiridas utilizadas na prática pedagógica	865

LISTA DE SIGLAS

ABdC	Associação Brasileira de Currículo
ABRAPEC	Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências
ANDE	Associação Nacional de Educação
ANDES	Associação Nacional de Docentes da Educação Superior
ANFOP	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPAE	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANPED	Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação
ANPUH	Associação Nacional de História
ANPOF	Associação Nacional de Pós-Graduação em Filosofia
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBE	Conferência Brasileira de Educação
CEDES	Centro de Estudos Educação e Sociedade
CEPE	Centro de Estudos e Pesquisas Educacionais
CEPSH	Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos
CF	Constituição Federal
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CNS	Conselho Nacional de Saúde
CONTEE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino
CONSUNI	Conselho Universitário
CPPG	Câmara de Pesquisa e Pós-Graduação
CRUTAC	Centro Rural de Treinamento e Ação Comunitária
CUT	Central Única dos Trabalhadores
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
ENDIPE	Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino
EPE	Ensino, pesquisa e extensão
FAED	Centro de Ciências Humanas e da Educação
FIESC	Federação das Indústrias do Estado de Santa Catarina
FINEDUCA	Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação
FNPE	Fórum Nacional Popular de Educação

FORPARFOR	Fórum Nacional dos Coordenadores Institucionais do PARFOR
FORPIBID-RP	Fórum Nacional dos Coordenadores Institucionais do PIBID e da Residência Pedagógica
FORPROEX	Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras
FORUMDIR	Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centros de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras
MARE	Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado
MEC	Ministério da Educação
MNDEM	Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio
MS	Ministério da Saúde
OS	Organização Social
PDI	Plano de desenvolvimento Institucional
PET	Programa de Educação Tutorial
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PNE	Plano Nacional de Educação
PP	Projeto Pedagógico
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPI	Projeto Pedagógico Institucional
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROEN	Pró-Reitoria de Ensino
PROEX	Pró-Reitoria de Extensão, Cultura e Comunidade
PROIFES	Fórum de Professores das Instituições Federais de Ensino
PRP	Programa de Residência Pedagógica
PROPPG	Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
SBEM	Sociedade Brasileira de Educação Matemática
SBEEnBio	Associação Brasileira de Ensino de Biologia
SBEEnQ	Sociedade Brasileira de Ensino de Química
SBPC	Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
TCLE	Termo de Consentimento Livre Esclarecido
UDESC	Universidade do Estado de Santa Catarina
UNCME	União Nacional dos Conselhos Nacionais de Educação
UNE	União Nacional dos Estudantes
USAID	<i>United States Agency for International Development</i>

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	16
2	REFERENCIAL TEÓRICO	22
2.1	ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO UM PANORAMA: TESES E DISSERTAÇÕES NO BANCO DE DADOS CAPES (2014 – 2019).	22
2.2	UM CONTEXTO HISTÓRICO DA UNIVERSIDADE NO BRASIL: POLITICAS EM ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO.	28
2.3	O TRABALHO DOCENTE	33
2.4	FORMAÇÃO DOCENTE	42
3	PROCEDIMENTOS DE PESQUISA	52
3.1	INSTRUMENTOS, CONTEXTO E PARTICIPANTES DA PESQUISA	53
3.2	PROCEDIMENTOS PARA ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA	56
3.3	CONSIDERAÇÕES DE CARÁTER ÉTICO PERTINENTES À PESQUISA	58
4	DESDOBRAMENTOS DO ESTUDO	60
4.1	POLÍTICAS EM ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO NA UNIVERSIDADE	60
4.1.1	Extensão como base teórica filosófica da indissociabilidade entre a tríade EPE	60
4.1.2	Criação da FAED/UDESC imbricada ao ensino, pesquisa e extensão	63
4.1.3	O Centro de Ciências Humanas e da Educação – FAED e sua relação com o ensino, pesquisa e extensão.	67
4.2	CONTRIBUIÇÕES DAS EGRESSAS DO CURSO DE PEDAGOGIA FAED/UDESC.	71
4.2.1	Formação Inicial e a relação com as atividades (ensino, pesquisa e extensão) participadas durante a graduação	72
4.2.2	Contribuição das atividades em ensino, pesquisa e extensão participadas pelas egressas durante a graduação no exercício da profissão	81
5	REFLEXÕES FINAIS	91
	REFERÊNCIAS	96
	APENDICE A – ROTEIRO DO QUESTIONÁRIO	103

1 INTRODUÇÃO

Assim como Ana, personagem central do conto Amor, de Clarice Lispector (2015), eu desperto em espanto para a pós-graduação. Anteriormente julgava que a pós-graduação poderia se tornar possível por meio da vida feita somente pelas mãos do ser humano – essa necessidade que temos em “sentir a raiz firme das coisas” (LISPECTOR, 2015, não paginado) - quando em um dia comum de minha vida, vi meu cego mascando chiclé. A vontade de aprender me tomou, a curiosidade despertou dentro de mim, o conhecimento estava ali em minha frente mascando goma e “a diferença entre ele e os outros é que ele estava realmente parado. De pé, suas mãos se mantinham avançadas. Era um cego” (LISPECTOR, 2015, não paginado). Eu, hesito e me inclino para o olhar profundamente, “[ele] mascava goma na escuridão. Sem sofrimento, com os olhos abertos” (LISPECTOR, 2015, não paginado). O movimento da mastigação parecia me insultar, pois ele insinuava que um mundo novo poderia aparecer e desaparecer em cada mastigada que dava.

Perceber uma ausência de Lei, de que existem diferentes conhecimentos por aí, foi tão súbito que a forma de vida que levava me parece agora um “modo moralmente louco de viver” (LISPECTOR, 2015, não paginado), inevitavelmente fui expulsa de meus dias comuns e rotineiros, para desbravar o mundo da educação pensada, vivida, refletida e realizada. Essa “educação” que está contida e vinculada a um embaraço de Leis, regras, currículos e acontecer que se faz no fazendo do cotidiano, no chão de sala do dia a dia e que é pertencente a um sistema educacional nacional, estadual, municipal, da comunidade do bairro, da escola e da casa de cada estudante.

Madalena Freire Weffort (1996, p.05) dialoga que uma/um educadora/or, utilizando como instrumento de sua arte a pedagogia, faz ao mesmo tempo arte, ciência e política. Afirmo, ainda que uma/um educadora/or “é um leitor, escritor e pesquisador que faz ciência da educação”. Leitor que reflete sobre a realidade, a relação com os outros e a si próprio, interpreta essa leitura em busca de significados. Registra suas reflexões e seu fazer pedagógico para com isto questionar suas ações e assim formular futuras hipóteses do seu pensar. Ao escrever, desenvolvemos a capacidade de refletir sobre o que não sabemos e o que ainda não dominamos. Finaliza afirmando que é vital desenvolvermos a capacidade de questionar, uma vez que é ela que irá nos impulsionar a vitalidade de pensar, pesquisar e aprender para, então, encontrarmos

nosso cego mascando chiclé, ou seja, é ela que nos proporcionará ampliação de consciência, criticidade e conhecimento.

Posso afirmar que minha possibilidade de observar um cego mascando chiclé se desenvolveu durante a minha graduação quando participei ativamente de atividades de ensino, pesquisa e extensão oferecidas pelo curso de Pedagogia da Universidade do Estado de Santa Catarina/UDESC. Participei, não somente como ouvinte, mas também como bolsista de grupos de pesquisa: como iniciação científica em diferentes pesquisas, no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência/PIBID, como Monitora durante um semestre, além de participar da organização de cursos, seminários e simpósios. A construção do sentido/identidade de minha profissão deu-se por meio dessas atividades. Entretanto, durante o curso percebi que nem todas/os as/os discentes conseguiam participar delas. Muitos cursos, seminários e programas de extensão estavam com plateia vazia. A partir daí minha curiosidade foi aguçada e uma inquietação surgiu no meu ser: Qual seria o motivo de possuímos excelentes oportunidades de participação em atividade de pesquisa e extensão que boa parte dos estudantes não conseguiriam, ou não achavam importante participar? Se existe uma legislação que impõe às Universidades a criação, implantação e manutenção de políticas em atividades em ensino, pesquisa e extensão, por que essas políticas não estavam chegando a toda/os discentes? Será que a UDESC possui em seu currículo projetos e programas que consigam na prática atingir a todas/os a/os discentes?

O campo da Educação não é estático, suas transformações ocasionam tensões e contradições vividas nos dias atuais. Está em curso um projeto de contrarreformas na legislação educacional que visa acabar com as tentativas das universidades de incluírem grupos sociais marginalizados em sua comunidade acadêmica. Esse projeto intenta a restrição nas universidades de sua autonomia e quebra de sua relação social/científica.

Freitas (2020) denuncia que o governo do presidente Jair Bolsonaro (2018 – 2022), na forma do Ministério da Educação (MEC), implantou uma nova política educacional. Afirmo que essa política torna o ministério uma mera agência reguladora da Educação, perdendo suas funções iniciais e históricas para dar lugar à participação de instituições educacionais globais. O MEC abre os sistemas educacionais e seus currículos para empresas estrangeiras, desconsiderando o material intelectual de pesquisas realizado no Brasil. O autor enfatiza, ainda, que as políticas educacionais não são mais realizadas por essa instituição, mas passaram para outros órgãos como os Ministérios da Família (*Homescholling*) e Economia (com as privatizações).

A troca de ministérios ressaltada pelo autor é justificada pelo fato da educação se encontrar dentro do setor de imunidade legal (educação, assistência social e saúde) constitucional o que a torna um nicho de mercado (palavra utilizada nas áreas de administração e marketing e significa um recorte de mercado para o qual se tem interesse em se comercializar algo) não explorado, no qual existem diversos incentivos fiscais federais, estaduais e municipais. Assim como isenções de impostos que proporcionam rentáveis parcerias público-privadas, espaço de valorização para inversão de geração de lucros ao capital na forma de monetização com a venda de material didático e a transformação dos trabalhadores da educação em profissionais rentáveis.

Desta maneira, percebe-se o deslocamento da Educação anteriormente focada em gerar condições a todos os seres humanos, de participar, desfrutar, gerar avanços e compromissos com a civilização historicamente construída, para a Educação monetizada, direcionada à parcela dos seres humanos diferenciada em suas concepções que são voltadas a princípios gerencialistas e mercantis.

À vista das tensões e discussões destacados anteriormente, e por meio da compreensão ancorada no princípio constitucional de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão conceituado como “[...] uma *proposição filosófica, política, pedagógica e metodológica para a formação e o conhecimento desenvolvidos na e pela Universidade*” (GONÇALVES, 2015, p.1236, grifo da autora), esse estudo se justifica como forma de reflexão necessária sobre as contribuições das atividades de ensino, pesquisa e extensão oferecidos pela UDESC, no Centro de Ciências Humanas e da Educação/FAED, em relação às ações oferecidas na formação inicial, bem como na atuação das práticas cotidianas de egressas do curso de Pedagogia, consoante à constatação de que essas atividades são exigência constitucional para a universidade como salvaguarda de sua autonomia, tal qual a preservação de sua relação social e científica.

Partindo da justificativa, a problemática desse estudo emerge a partir do momento que acontece a valorização e criação de políticas públicas voltadas para a Educação gerencialista que vão de encontro ao projeto histórico de formação de professores e o sistema educacional público brasileiro. Políticas públicas que apagam da prática o princípio constitucional da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão: Qual é o entendimento das egressas do curso de pedagogia da FAED quanto aos saberes mobilizados na sua formação sobre conhecimentos e experiências advindos da participação em atividades de ensino, pesquisa e extensão durante a sua formação inicial e como os aplicam em sua prática docente na Educação Infantil, Anos Iniciais e Educação de Jovens e Adultos?

Essa problemática nos indica a dimensão do real e da prática ao se compreender como as atividades e ações de ensino, pesquisa e extensão estão sendo aplicadas na realidade da escola e na sala de aula. Tema relevante e necessário, uma vez que a/o discente é uma/um profissional intelectual autônoma/o com identidade própria.

Diante dessa problemática, outras questões foram surgindo: As egressas do curso de Pedagogia da FAED/UDESC compreendem os saberes sobre a Tríade EPE? As experiências em atividades de ensino, pesquisa e extensão realizadas durante a graduação propiciaram uma maior qualificação na formação e consequente aplicação em sala de aula? Estas experiências foram assimiladas e estão presentes nas práticas escolares? Quais são as políticas aplicadas na UDESC e na FAED que prevejam os programas relacionados às atividades de ensino, pesquisa e extensão? Qual seu teor? O que elas preveem?

Com o reconhecimento de que o projeto de educação está em constante processo de construção, o objetivo geral dessa pesquisa foi traçado como: Investigar os discursos das egressas do curso de Pedagogia FAED/UDESC, para analisar as contribuições das atividades em ensino, pesquisa e extensão em sua formação e atuação na prática da sala de aula.

Para tanto, objetivos específicos foram traçados:

- Explorar aspectos referentes às políticas em ensino, pesquisa e extensão nos documentos do curso de Pedagogia da FAE/UDESC.
- Identificar aspectos inerentes à formação inicial das egressas do curso de Pedagogia da FAED/UDESC em relação às atividades participadas em ensino, pesquisa e extensão durante sua formação inicial.
- Analisar as contribuições no exercício da profissão das egressas do curso de Pedagogia da FAED/UDESC sobre aspectos inerentes ao ensino, pesquisa e extensão adquiridos durante a formação inicial.

O estudo foi desenvolvido sob uma perspectiva sócio-histórica, coerente com a teoria dialética de compreensão dos fenômenos humanos. Utilizou-se uma abordagem de investigação qualitativa que se caracteriza como matéria que reflete sobre a constituição do humano em seu aspecto individual e coletivo, uma vez que a compreensão de si mesmo em relação ao seu significado no mundo da vida está imbricada na cultura que procede à narrativa e a/o narradora/or, expressada por meio da linguagem refletida sobre a experiência. É considerada como uma investigação qualitativa, caracterizada enquanto seu objetivo como pesquisa descritiva que se aproxima da explicativa ao tentar explicar a natureza da relação das respostas das egressas. A pesquisa se utilizou de uma gama de fontes de informação para melhor

contextualizar a pesquisa, sendo orientada pelo pressuposto de que a realidade pode ser vista por diferentes perspectivas.

A pesquisa está concentrada no campo educacional, possui como forma de investigação e tratamento dos dados a análise de conteúdo. A análise de conteúdo refere-se à análise das mensagens e dos enunciados expressos por um indivíduo ou um conjunto deles no contexto social, portanto, a análise de conteúdo localiza-se entre a linguística e a psicologia social.

No intuito de se buscar atingir a problemática e o objetivo geral dessa pesquisa, a dissertação está organizada em 4 (quatro) seções: Introdução, Referencial Teórico, Procedimentos de pesquisa e Desdobramentos do Estudo. O estudo finaliza com as reflexões finais, seguida das referências e anexo.

A primeira seção, Introdução, apresenta a trajetória e impressões da pesquisadora pela busca do tema e problemas dessa dissertação. Apresenta, ainda, os fundamentos dessa pesquisa: contexto da pesquisa, a justificativa e os objetivos, assim como descreve a organização das seções da pesquisa.

A segunda seção diz respeito ao Referencial Teórico e divide-se em 4 subseções: A primeira subseção: Ensino, pesquisa e extensão um panorama: teses e dissertações no banco de dados capes (2014 – 2019) - construiu um panorama geral das dissertações e teses publicadas no banco de dissertações e teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes. Os termos de busca utilizados foram: “ensino *and* pesquisa *and* extensão” com recorte temporal de publicações realizadas entre os anos de 2014 e 2019. A segunda subseção: Contexto histórico da universidade no Brasil: políticas em ensino, pesquisa e extensão buscou, por meio, de uma perspectiva histórica, refletir sobre o contexto das Universidades hoje em relação à criação e aplicação das políticas em ensino, pesquisa e extensão amparadas legalmente. A terceira subseção: O trabalho docente - refletiu sobre a relação entre a aquisição de conhecimento para a/os profissionais da educação e para a/os aluna/os e a aquisição da identidade profissional docente dentro de um contexto que concebe a pedagogia como área de ensino e aprendizagem constituídos como objetos historicamente situados. Por fim, a quarta subseção: A formação docente - complementa a terceira subseção ao apontar em conjunto os estudos de Maria Isabel da Cunha, as mudanças epistemológicas da ciência no decorrer do tempo e sua relação com o conceito de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão exigidos às Universidades pela Constituição Federal Brasileira. Ainda vincula seus estudos sobre as trajetórias e tendências da formação de professores no Brasil, que influenciaram, influenciam e influenciarão a política educacional nacional.

A terceira seção versa sobre os procedimentos de pesquisa, ou seja, são apresentadas as características gerais da pesquisa como: a forma de coleta de dados, seu contexto, seus participantes, sua análise, interpretação e seu caráter ético.

A quarta seção trata dos desdobramentos da pesquisa. Na primeira subseção é apresentada uma análise documental realizada sobre o Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia/FAED ancoradas nas políticas adotadas pela UDESC em relação à tríade EPE no intuito de atender ao primeiro objetivo específico. Já a segunda subseção trata da apresentação, análise e reflexão dos dados obtidos com os questionários eletrônicos, a fim de atender ao segundo e terceiro objetivos específicos dessa pesquisa.

Finalizamos a pesquisa com as reflexões finais compostas por sugestões e indicações de possíveis futuras pesquisas.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Esta seção está subdividida em 4 subseções ancoradas em revisão literária com a finalidade de levantar fundamentos sobre os temas pertinentes que contribuíram para o desenvolvimento dos objetivos propostos por essa pesquisa.

Na primeira subseção foi realizada uma breve revisão no banco de teses e dissertações da Capes (2014 – 2019) com o objetivo de compor um panorama com as pesquisas publicadas na área tema desse trabalho. Já a segunda subseção trouxe o contexto histórico de formação do princípio constitucional de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão apresentando o cenário atual desse princípio nas universidades.

A terceira subseção vislumbrou sobre os fins da educação, a relação dela com a escola, com o a formação da/os educanda/os e a formação docente. Enfatizou a relação entre a aquisição de conhecimento para a/os profissionais da educação e para a/os aluna/os. Reflete ainda, sobre os meios pelos quais a/o profissional docente adquire e desenvolve sua identidade profissional docente e destaca a importância do desenvolvimento dessa identidade para garantir a relação entre a escola, a formação da/os educanda/os e seu desenvolvimento profissional pessoal. Por fim, a quarta subseção discorreu sobre o campo de formação de professora/es que se desenvolve por meio da composição temporal da educação nas universidades. Um panorama histórico foi desenhado quanto à ciência moderna e a criação das universidades no ocidente e no Brasil. Identificou marcadores no tempo quanto à formação de professores responsáveis pela criação de conceitos que influenciaram, influenciam e influenciarão nas políticas, legislações e culturas na área da educação.

2.1 ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO UM PANORAMA: TESES E DISSERTAÇÕES NO BANCO DE DADOS CAPES (2014 – 2019).

A temática mais ampla dessa dissertação buscou vincular o princípio constitucional de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e educação exigido às Instituições de Ensino Superior – IES ao seu aproveitamento na prática do profissional docente. No intuito de verificação desse vínculo entre o princípio e a sua efetivação na prática docente, foi realizada, inicialmente, uma investigação no banco de dissertações e teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes publicadas entre os anos de 2014 a 2019, com a finalidade de conhecermos a realidade do que está sendo pesquisado sobre esse tema na atualidade. Afinal,

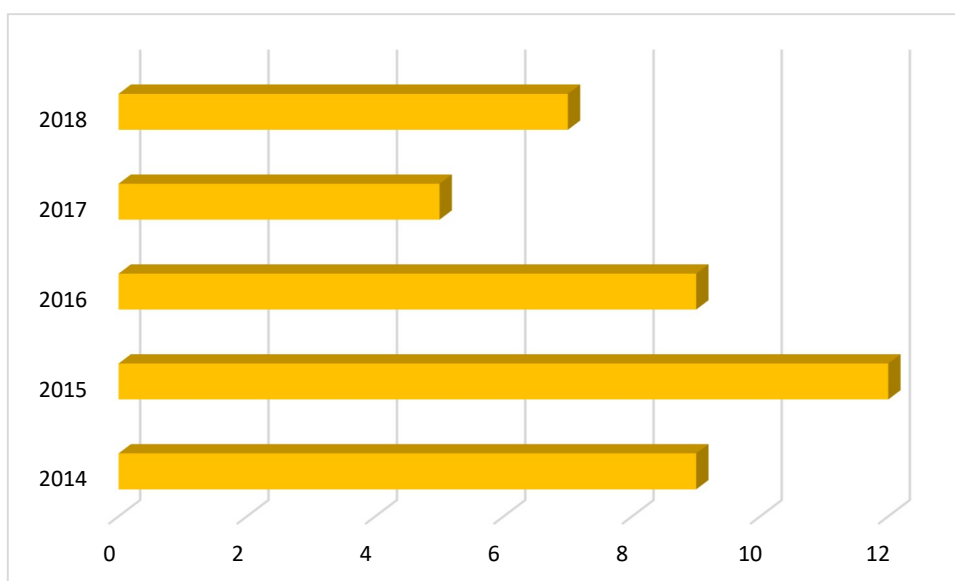
esse banco de dados exprime os temas e as ideias predominantes dos grupos de pesquisas e orientadora/es brasileira/os.

A escolha desse banco de dados justifica-se pelo fato dessa instituição refletir as “atividades do sistema nacional de pós-graduação brasileiro” (CAPES, 2020, *online*) com as pesquisas defendidas anualmente. Os descritores utilizados na busca foram “ensino *and* pesquisa *and* extensão” dentro da área da educação.

Os critérios de escolha das pesquisas foram aqueles que relacionaram o ensino, a pesquisa e a extensão ao contexto social e significaram esse princípio de forma indissociável ou de acordo com as especificações da categoria indireta. Portanto, foram criadas duas categorias de classificação das pesquisas selecionadas: diretas - considera a indissociabilidade da tríade EPE e indiretas - abarcaram a História do sistema de educação; a significação de parte da categoria para as/os docentes, discentes e egressos e representação de parte da categoria nas formas de avaliação para cursos de graduação em licenciatura, posteriormente à seleção feita por meio da leitura do resumo para a categorização das pesquisas. Após a categorização em direta e indireta foi realizada a leitura da introdução e considerações finais das pesquisas categorizadas como diretas.

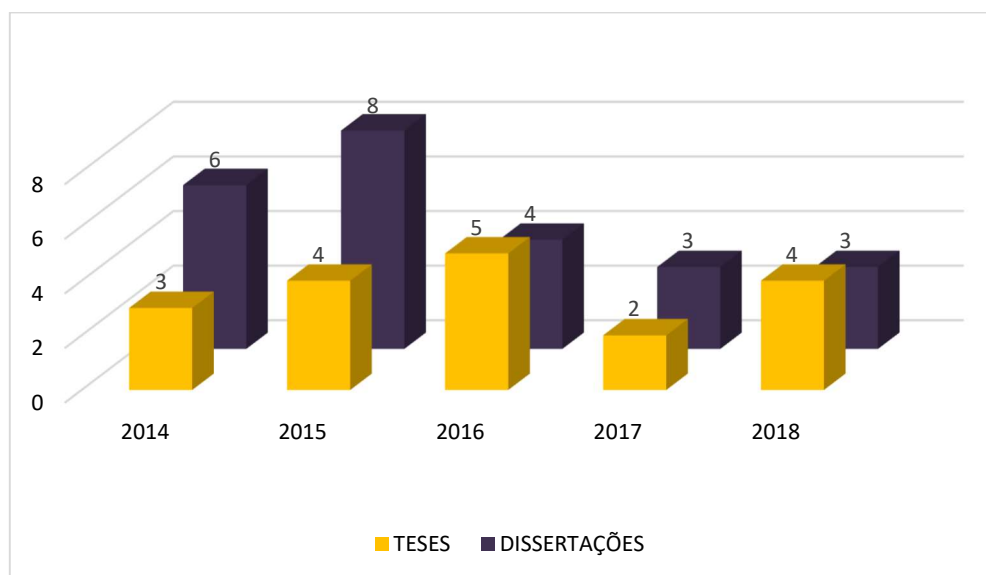
Após a análise dos títulos de 10152 trabalhos publicados no intervalo de 2014 a 2019, foram selecionados 42 trabalhos entre dissertações e teses para leitura do resumo e categorização em diretas ou indiretas. O gráfico 01 demonstra as publicações dentro do período delimitado e o gráfico 02 destaca as publicações em relação a dissertações e teses:

Gráfico 1 - Pesquisas Publicadas (2014 – 2019)



Fonte: Elaborada pela autora (2021)

Gráfico 2 - Pesquisas Publicadas (2014 – 2019) – Teses/Dissertações

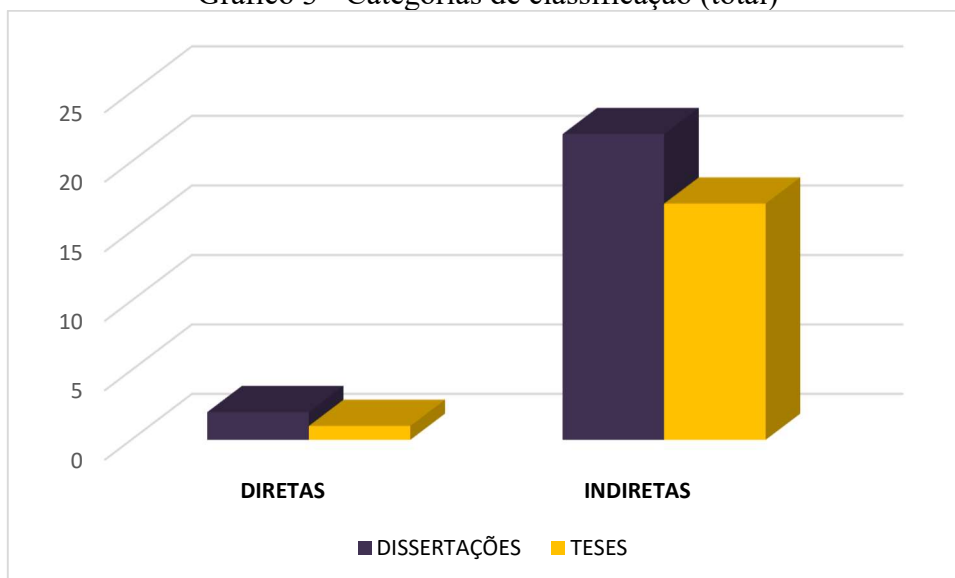


Fonte: Elaborada pela autora (2021)

Podemos perceber que em relação ao total publicado 57% (24) são dissertações e 43% (18) são teses, percentual previsível, uma vez que o tempo para defesa de dissertações é a metade do tempo para a defesa da tese pela/os pesquisadora/es. O ano com mais publicações com relação ao tema dessa pesquisa foi o de 2015 com 8 dissertações e 4 teses. Ao analisarmos o gráfico 02, foi identificado que a partir de 2017 há uma tendência à queda de interesse nessa área, sendo que o ano de 2019 não apresentou nenhuma publicação relacionada aos critérios de pesquisa apresentados. Seria necessária uma ampliação e aprofundamento dessa pesquisa para confirmação dessa tendência, o que não é o objetivo, nesse momento, dessa pesquisa.

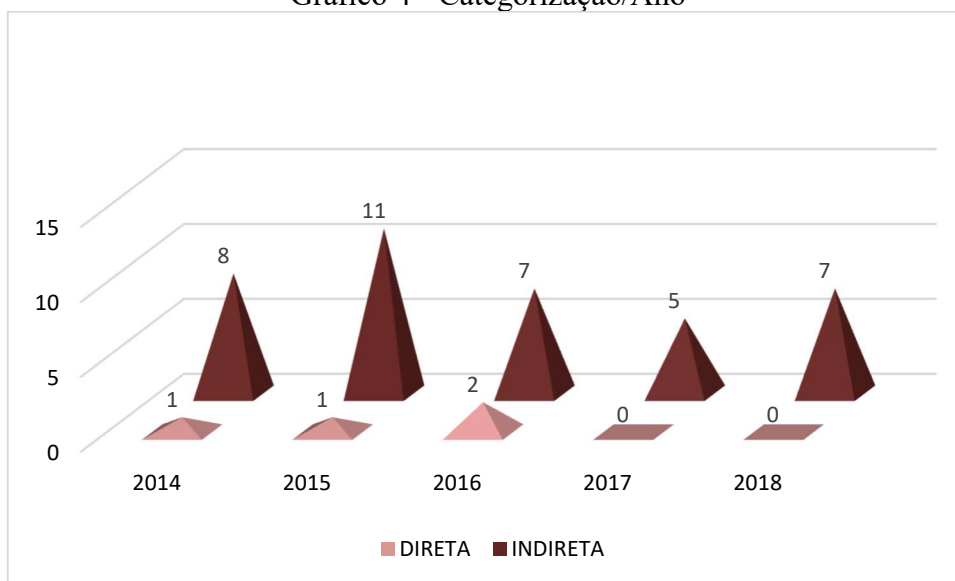
Em relação às categorias de classificação, verificou – se, de acordo com os gráficos 03 e 04, que dos 42 trabalhos selecionados, 92,85% (39) estão classificados como teses e dissertações indiretas e somente 7,15% (04) estão classificados como teses e dissertações diretas. O ano de 2016 apresenta o maior número de publicações (02) com relação direta.

Gráfico 3 - Categorias de classificação (total)



Fonte: Elaborada pela autora (2021)

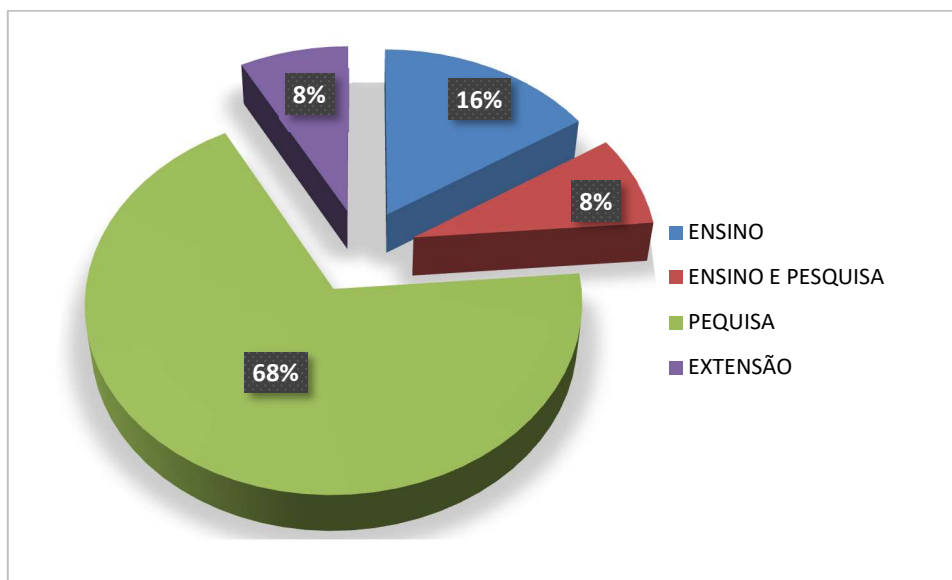
Gráfico 4 - Categorização/Ano



Fonte: Elaborada pela autora (2021)

As subcategorias indiretas – Ensino, Ensino e Pesquisa, Pesquisa – Histórica e Extensão foram criadas como forma didática no intuito de simplificar e quantificar os assuntos dos resumos em relação a uma das atividades pesquisadas nos trabalhos de teses e dissertação, ou seja, os trabalhos categorizados como Ensino, trataram de temas e ações relacionados somente ao ensino, os trabalhos categorizados como Ensino e pesquisa trataram de temas, ações relacionados a atividades de ensino e pesquisa e assim por diante. Abaixo temos o Gráfico 05 com o percentual de cada subcategoria:

Gráfico 5 - Subcategoria/Atividade



Fonte: Elaborada pela autora (2021)

Podemos observar que o destaque está para a subcategoria Pesquisa com 68% dos trabalhos selecionados, seguido por 16% de Ensino, 8% de Ensino e pesquisa e por fim 8% em Extensão. Esse resultado nos traz pistas de que o foco da maioria das pesquisas publicadas pelos grupos de pesquisas e orientadora/es do país estão concentradas, de forma isolada, a um campo somente do princípio do tripé ensino, pesquisa e extensão. Uma das justificativas possíveis para essa tendência é o fato de a institucionalização da extensão nas universidades ter acontecido de forma posterior ao ensino e à pesquisa, percorrendo dois caminhos: o da consolidação da extensão como atividade de extensão (programas, projetos, cursos, eventos, prestação de serviço extensionista) e o da extensão como prática acadêmica tida como princípio filosófico, político e metodológico (GONÇALVES, 2015). É visível a confirmação dessa tendência nos gráficos 05 e o 04, uma vez que 92,85% dos trabalhos publicados foram classificados como indiretos e desses, 92% estão nas subcategorias ensino e pesquisa, quando somente 8% concentra-se em extensão.

Tauchen (2009) nos esclarece que só existe a possibilidade de análise das implicações, as incoerências e valoração do princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão na condução das atividades da universidade, quando houver a compreensão dos fundamentos paradigmáticos e epistemológicos presentes na cultura e história das universidades. Dentre as teses e dissertações entendidas como diretas, somente 3 dissertações e 1 tese explicitaram em seu resumo o entendimento dos fundamentos da indissociabilidade entre ensino pesquisa e extensão. Ou seja, explicitaram que compreendem seus estudos com base na extensão universitária embasada como um processo científico, cultural e educativo que articula o ensino

e a pesquisa de forma indissociável, pois proporciona a relação de transformação entre universidade e sociedade. Isto porque a institucionalização da extensão proporcionou a coexistência entre ensino, pesquisa e extensão e não necessariamente a indissociabilidade entre eles (GONÇALVES, 2015).

Os pontos nas dissertações e teses selecionados que serviram para sua inclusão na categoria direta, quando lidos o resumo, introdução e conclusão, estão sistematizados abaixo:

<i>Disser01 – “Este programa de extensão, desde 2005, busca ações integradoras com intensa participação popular, tendo em vista a interligação extensão-ensino-pesquisa por meio de metodologias participativas”.</i>
<i>Disser01 - “As ações de pesquisa se dão de diferentes maneiras dentro dos projetos de extensão; há também os momentos em que predominam ora a formação, ora o ensino. Contudo, foi difícil para os entrevistados pontuar ações respectivamente de ensino, pesquisa e extensão, devido ao caráter de indissociabilidade que habita o Programa”.</i>
<i>Disser02 – “Esta pesquisa tem como objetivo caracterizar e analisar a significação dada pela UFV, ao longo de sua trajetória institucional, à trilogia ensino, pesquisa e extensão. Para tanto, adota a perspectiva da “reconstrução histórica” trazendo para análise as práticas que marcaram os três cenários institucionais - Escola Superior de Agricultura e Veterinária (1926-1948), Universidade Rural do Estado de Minas Gerais (1948-1969) e Universidade Federal de Viçosa (desde 1969) - considerando as peculiaridades administrativas e estruturais destes contextos em diálogo com políticas de incentivo à pesquisa e à extensão na universidade brasileira”.</i>
<i>Disser02 - “[...] consideramos que esta pesquisa suscita outros estudos sobre a significação que vem sendo atribuída ao “slogan” ensino, pesquisa e extensão na prática cotidiana de professores e estudantes, entendendo que é neste âmbito que se vivencia o locus da indissociabilidade entre as dimensões”.</i>
<i>Disser03 – “Esta dissertação tem como objetivo reconfigurar os modelos e os desafios teórico-práticos da pesquisa em Educação a Distância (EaD), visando mobilizar ações de ensino, pesquisa e extensão em cursos técnicos ofertados na modalidade de EaD pela Rede e-Tec Brasil”.</i>
<i>Disser03 – “O primeiro ciclo implementado foi o de pesquisa, em razão da urgência, mas que também demandou ações de ensino e extensão, enquanto dimensões que se retroalimentam e fortalecem o diálogo com a totalidade”.</i>
<i>Disser03 – “Em termos gerais, ao final dessa investigação que objetivou investigar como mobilizar ações de ensino, pesquisa e extensão na EAD, a partir das ações realizadas em um curso técnico fomentado pela Rede e-Tec Brasil, percebemos que essa proposta adquire relevância na contemporaneidade dominada pelas tecnologias digitais e virtuais. A energia da ação integradora dessas três dimensões epistemológicas contribui para restabelecer relações, para (re) conhecer as contradições entre as representações dos sujeitos e o movimento real, representando também uma experiência estética (afetiva) e política (e não apenas teorização), capaz de apontar novas possibilidades à educação”.</i>
<i>Tese01 – “Considera-se, nesta tese que o principal papel da universidade se concentra na transformação social que se sustenta na pesquisa, no ensino e na extensão”.</i>
<i>Tese01 – [...]a instituição universitária influi de maneira que o ensino provido, a pesquisa executada e as atividades de extensão atendam às demandas dos novos tempos, no que se refere à reprodução dos problemas da estrutura socioeconômica vigente”.</i>
<i>Tese01 – [...]a formação do estudante universitário é construída nas atividades de ensino,</i>

pesquisa e extensão. Se há maior ênfase em um dos pilares, o tripé se sustenta de maneira desigual, o que pode causar um impacto diferenciado na formação do estudante. Assim, podemos inferir que os estudantes que direcionam o processo formativo às atividades de pesquisa científica tendem a se constituírem na carreira de pesquisador”.

Tese01 – [...]apreendemos que a formação acadêmica oferecida na universidade se pauta em noções mercadológicas para o ensino, a pesquisa e a extensão. Tal lógica tende a comprometer o papel social da universidade, tendo em vista que o foco são as políticas econômicas liquidando as instituições de ensino superior (IES)”.

Tese01 – “As pressões pela produtividade têm como consequência a regulação de todo o sistema universitário, no que se refere ao ensino, à pesquisa e à extensão. Nessa perspectiva, compreendemos que o racionalismo de mercado é apreendido também pelos agentes universitários, envolvendo os professores, gestores, pesquisadores, graduandos e, especialmente os sujeitos de nossa investigação, os estudantes em nível de Pós-Graduação”.

Determinante ponto de destaque dos trabalhos selecionados é que sua/eus autora/es possuem algum tipo de vínculo com as atividades de ensino, pesquisa e extensão durante a sua trajetória de formação, ou fazem parte do quadro de funcionários da universidade foco de seus estudos. Este ponto influenciou no estabelecimento de uma condição de recorte da amostra desse estudo: egressa/os que necessariamente tenham participado de atividades em ensino, pesquisa ou extensão durante a graduação.

A inferência realizada pela pesquisadora da Tese01 quanto à tendência, a influencia na formação acadêmica para a pesquisa, quando existe um desequilíbrio entre o tripé: ensino, pesquisa e extensão durante a formação na graduação, que é confirmada pelo gráfico 05, o que demonstra e cria a necessidade de um aprofundamento teórico quanto à construção da ciência, à influência das universidades nesse processo e o desenvolvimento no tempo da pesquisa nas universidades brasileiras. Aprofundamento realizado na segunda seção dessa pesquisa.

Ainda em relação à Tese01, quando a autora destaca que a “[...]formação acadêmica oferecida na universidade se pauta em noções mercadológicas para o ensino, a pesquisa e a extensão” (OLIVEIRA, 2016, p.20) outro ponto de congruência com esta pesquisa aparece: o deslocamento dos princípios fundantes das políticas públicas educacionais para políticas públicas educacionais voltadas ao capital, ponto a ser refletido no próximo subitem.

2.2 UM CONTEXTO HISTÓRICO DA UNIVERSIDADE NO BRASIL: POLÍTICAS EM ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO.

O princípio no qual as universidades devem obedecer à indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, está previsto no artigo 207 da Constituição Federal de 1988, que predispõe e vincula o artigo 52 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação ao definir as universidades como:

“instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano” (BRASIL, 1996, não paginado). É objetivo da Instituição Universitária o permanente exercício da crítica sustentada na pesquisa, ensino e extensão no qual se possibilite condições a todos os seres humanos de participar, desfrutar, gerar avanços e compromissos com a civilização historicamente construída. Portanto, as Universidades devem prever e estabelecer em seu currículo, formas e possibilidades que promovam a formação acadêmica ancorada no conhecimento articulado às demandas sociais.

Todavia, a educação brasileira pública está atravessada por problemas provenientes de uma sociedade capitalista que promove a constante substituição e consequente apagamento dos princípios fundantes das políticas públicas educacionais voltadas à garantia de acesso ao conhecimento gerado pela civilização historicamente construído, além da garantia da participação nas demandas sociais atuais por uma política educacional gerencialista e monetizada.

Santos (2012) discorre que essa “nova política” possui seu rascunho na reforma do Estado brasileiro em 1995, com o então presidente Fernando Henrique Cardoso, viabilizada pela criação do Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE). Esse novo ordenamento político incorpora na Educação, diversas políticas, ações e programas que reescrevem e direcionam o sistema educativo para princípios gerencialistas, inicialmente, utilizados pelas empresas privadas, e que agora são utilizados como pretexto para melhorar a qualidade de gerenciamento do sistema educacional.

A crise de legitimidade e autonomia da universidade já vem ocorrendo desde o início do capitalismo liberal (fim da segunda guerra mundial). A partir do momento no qual o capitalismo liberal se torna organizado por meio de reivindicações dos grupos sociais excluídos por direitos iguais, suas lutas obtiveram êxito parcial pelos direitos sociais, econômicos e os direitos humanos. Doravante, percebe-se que a educação superior e a alta cultura são atributos da classe superior alta na qual deve ser contestada e distribuída de forma igualitária a todas as classes sociais, portanto a educação que era antes uma reivindicação utópica “[...] passa a ser uma aspiração socialmente legitimada, a universidade só pode legitimar-se, satisfazendo-a” (SANTOS, 2018, p. 575). Dessa forma, as universidades que antes possuíam hegemonia e autonomia destinadas a uma determinada classe social, assim como uma certa perenidade de objetivos, passa a ampliar seus objetivos para atender os princípios de democracia e igualdade impostos pela sociedade. Ao legitimar os novos princípios, a universidade depara-se com contradições em seu interior e exterior, percebidas nas tensões

provocadas pelas dicotomias: alta cultura – cultura popular, educação – trabalho e teoria – prática (SANTOS, 2018).

Fontes (2018) relata que a partir de 1990 cresce o ativismo empresarial brasileiro que promove suscetíveis contrarreformas (empresariais) ao se permitir o financiamento público a entidades privadas que, por sua vez, promoveram uma conversão mercantil-filantrópica. Ou seja, elaboram propostas para os setores populares, transformam as reivindicações igualitárias e legítimas em solicitação de projetos nos quais os setores populares solicitam suas demandas (supressão do termo reivindicação) na intenção de receberem financiamento,

O que originalmente parecia apenas filantrópico demonstraria em seguida seu caráter mercantil, pois direcionava as associações populares em direção a uma profissionalização – altamente precarizada, baseada em extenso voluntariado – crescentemente subordinada às definições que emanavam dos financiadores (FONTES, 2018, p.08).

A educação encontra-se dentro do setor de imunidade legal (educação, assistência social e saúde) constitucional, no qual existem diversos incentivos fiscais federais, estaduais e municipais, assim como isenções de impostos que proporcionam rentáveis parcerias público-privadas, espaço de valorização para inversão de geração de lucros ao capital na forma de monetização com a venda de material didático e a transformação dos trabalhadores da educação em profissionais rentáveis.

Granemann (2018, p.192) enfatiza que hoje existe a necessidade do capital de se encontrar “novos, múltiplos e combinados espaços de valorização para as inversões e geração de seus lucros”, o que, na prática, significa que o Estado desloca divisas do fundo público (superávits estatais - monetização) para a iniciativa privada, por meio de mecanismos que metamorfoseiam as ações do Estado e das políticas sociais (iniciativa público-privada, alterações da legislação, retirada de direitos sociais) para atender as demandas do capital em crise, já que ao Estado cabe prover as condições de produção e reprodução do modo capitalista de produção.

A autora aponta como consequência da transmutação do fundo público:

- 1) ao reconhecimento de que ocorreu um aprofundamento da natureza de classe, burguesa, do Estado, visível em sua acentuada e não mediada necessidade de utilizar inclusive a porção do fundo público até então diretamente alocado às políticas sociais;
- 2) na construção de políticas sociais de “*novo tipo*” com ênfase na sua *monetização*;
- 3) pelo recrudescimento da violência estatal, que inclui romper abertamente com certo convívio tácito de direitos sociais, civis e políticos, viabilizados no pós-segunda guerra mundial (GRANEMANN, 2018, p. 194. grifos da autora).

Mesmo com a implementação dos novos princípios democráticos que garantiam a autonomia das universidades, as tensões provocadas pelas dicotomias: alta cultura – cultura popular, educação – trabalho e teoria – prática prevalecem nos atuais dias e abrem brechas para

a alteração da legislação educacional em favor de políticas educacionais voltadas a uma visão tecnicista/instrumental. Políticas que apagam o princípio constituinte das universidades de criar conhecimento, possibilitar acesso a ele, e, que também, promovam acesso ao conhecimento historicamente construído para formar cidadã/ãos crítica/os e autônoma/os.

Anos de resistência, estudos, pesquisas, aproximação com a comunidade e criação de conhecimento realizados por meio da institucionalização do princípio de ensino, pesquisa e extensão implantados e desenvolvidos pelas universidades e suas entidades representativas desaparecem a partir do momento que uma nova legislação educacional é imposta desconsiderando as produções científicas realizadas pela/os profissionais da educação (BAZZO; SCHEIBE, 2019).

Um exemplo atual que merece destaque é a substituição da Resolução do CNE/CP nº 02 de 01 de julho de 2015 pela Resolução do CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Resoluções que definem as Diretrizes Curriculares Nacionais para formação inicial em nível superior e para formação continuada.

A Resolução CNE/CP nº 02/2019 ao vincular o programa de formação continuada, obrigatoriamente, aos princípios da Base Nacional Comum Curricular - BNCC não garante, o que Dourado (2015, p. 301) resume pelos profissionais e entidades da educação que participaram dos debates para construção da Resolução nº 02/2015, uma formação pautada,

[...] tanto pelo desenvolvimento de sólida formação teórica e interdisciplinar em educação de crianças, adolescentes, jovens e adultos(as) e nas áreas específicas de conhecimento científico quanto pela unidade entre teoria e prática e pela centralidade do trabalho como princípio educativo na formação profissional, como também pelo entendimento de que a pesquisa se constitui em princípio cognitivo e formativo e, portanto, eixo nucleador dessa formação.

Indo ao encontro do relator da Resolução CNE/CP nº 02/2015, a Resolução CNE/CP nº 02/2019 traz o vínculo obrigatório com a BNCC como um tópico da agenda global determinada pelo capitalismo, que passou a conduzir e a dominar as discussões e o debate a respeito da formação dos professores para a educação básica. Ao vincular de forma obrigatória a resolução da BNCC, a formação docente possui, agora, o objetivo de atender aos ditames curriculares padronizados para todo o país, ancorada a princípios tecnicistas e instrumentais favoráveis a grupos empresariais voltados a receber seres humanos formados como trabalhadores submissos que não exercem sua autonomia e criticidade. Essa nova resolução passa a ser ponto basilar que sustenta a reforma da educação básica, uma vez que, obrigatoriamente, deve ser articulada de forma estratégica aos currículos escolares, à formação inicial e continuada da/os docentes, à gestão da educação e aos processos avaliativos: escolares, docentes e discentes (BAZZO; SCHEIBE, 2019).

Embora a Lei nº 13.005/2014 – Plano Nacional da Educação - PNE sancionada pelo Congresso Nacional sem vetos tenha sido, na época de sua publicação, considerada uma nova fase das políticas educacionais brasileiras por sinalizar diretrizes que sinalizassem a busca de uma maior sincronia e organização para o sistema educacional brasileiro dentro do decênio 2014 – 2024, a troca governamental sofrida em 2018 impactou no processo coletivo democrático para definição das Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN's no âmbito do Conselho Nacional da Educação – CNE que vinha desde os anos 90 discutindo e estudando a formação da/os profissionais do magistério para a educação básica, por meio da criação de comissões bicamerais - de 2004 a 2014 (2004, 2007, 2008, 2009, 2012 e 2014) - para estudo da matéria (DOURADO, 2015).

Esse campo de intensas discussões e tensões culminou no desenvolvimento do PNE e logo após sua aprovação unânime, a comissão bicameral voltou a se reunir no intuito de desenvolver as Diretrizes Curriculares Nacionais que com foco nas metas do PNE e considerando o princípio de uma formação ancorada em,

[...] sólida formação teórica e interdisciplinar, unidade teoria-prática, trabalho coletivo, compromisso social e valorização do profissional da educação, gestão democrática, dentre outros, afirmando o compromisso da universidade com a sociedade (a partir da indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão) (ANPED, 2019, *online*).

Foi aprovada em 2015 a Resolução CNE/CP nº 02/2015 com anuência e consentimento das entidades representativas da/os educadora/es e do conselho bicameral do CNE. Bastou a troca de governo e a inclusão de novo grupo no CNE para o desenvolvimento de nova versão de resolução que estivesse alinhada à nova política. Em tempo recorde, o texto da versão 03, mesmo sob protestos de todas as entidades representativas da/os educadora/es, foi aprovada e a resolução de 2019 que revoga e substitui a resolução de 2015 (BAZZO; SCHEIBE, 2019).

A substituição de resolução de 2015 pela de 2019 coloca o campo das políticas educacionais sob imensa tensão. As notas de repúdio à Resolução CNE/CP nº 02/2019 publicadas pelas principais entidades nacionais da educação parecem não surtir efeito algum, pois a implementação da nova resolução segue mesmo sob protestos das entidades representativas dos profissionais da educação como: a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE); Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centros de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras (FORUMDIR); Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED); Associação Brasileira de Currículo (ABdC), Associação Brasileira de Ensino de Biologia (SBEnBio), Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências (ABRAPEC), Associação

Nacional de História (ANPUH); Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação (FINEDUCA); Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE); Associação Nacional de Pós-Graduação em Filosofia (ANPOF); Central Única dos Trabalhadores (CUT); Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES); Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE); Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino (CONTEE); Fórum de Professores das Instituições Federais de Ensino (PROIFES); Fórum Nacional dos Coordenadores Institucionais do PARFOR (FORPARFOR); Fórum Nacional dos Coordenadores Institucionais do PIBID e do Residência Pedagógica (FORPIBID-RP); Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio (MNDEM); Sociedade Brasileira de Educação Matemática (SBEM); Sociedade Brasileira de Ensino de Química (SBEnQ); União Nacional dos Conselhos Nacionais de Educação (UNCME); União Nacional dos Estudantes (UNE) e Fórum Nacional Popular de Educação (FNPE).

Nota da ANPED (2019, *online*) afirma que a descaracterização da formação da/os professora/es contida nos documentos da Resolução CNE/CP nº 02/2019 está impedindo a elevação da qualidade da educação brasileira uma vez que, a nova resolução apaga as políticas já instituídas, não considera a produção e o pensamento educacional brasileiro, pois segue os princípios ultrapassados da pedagogia das competências. Nessa resolução, a docência é caracterizada com visão negativa e apresenta como solução uma concepção restrita e instrumental, desconsidera os núcleos formativos, a formação pedagógica e a segunda licenciatura, além de não considerar a diversidade nacional, nem tampouco a autonomia das instituições formadoras e sua relação com a educação básica.

Percebe-se que não se trata de uma alteração localizada nas Políticas Educacionais, mas um projeto de deslocamento filosófico, conceitual e de nação que se pretende no futuro. Projeto que apaga e desconsidera direitos constitucionais adquiridos.

2.3 O TRABALHO DOCENTE

Nos dias atuais, com a complexidade do tempo presente e a diversidade de solicitações impostas às escolas, é necessário que estas desenvolvam em seus/uas estudantes, capacidades autônomas de aprendizagem, assim como deve lhes proporcionar conhecimento e experiências que permitam uma compreensão mais reflexiva e mais crítica do mundo em que vivem. A educação enfrenta o desafio em sua dialética tarefa de,

[...] simultânea e contraditoriamente, inserir os sujeitos educandos nas malhas culturais de sua sociedade e de levá-los a criticar e superar essa inserção. Para isso, é necessário fazer um investimento na conformação das pessoas à sua cultura, e ao

mesmo tempo, levá-las a se tornar agentes de transformação dela. (SEVERINO, 2011, p. 08).

Para cumprir a finalidade da educação de inserir os sujeitos nas malhas culturais da sociedade, a escola é entendida como espaço de referência social que visa um ensino de melhor qualidade. Sendo necessário “um conjunto alargado e concertado de medidas, muitas delas de responsabilidade da própria sociedade” (MORGADO, 2011, p.795). As/Os docentes são protagonistas da escola e sua relação¹ com as/os educandas/os a finalidade de sua existência.

A docência é uma profissão que lida com outros seres humanos, por esse motivo essa profissão não possui contornos bem delimitados. É considerada um trabalho de alto nível que exige um longo período de formação, além de interatividade por visar a relação entre os trabalhadores e os outros seres humanos na busca de manter, mudar ou melhorar a sua situação atual. Possui fortes mediações linguísticas e simbólicas entre os atores, bem como competências reflexivas com intuito de gerir por meio de suas capacidades profissionais a contingência das interações humanas na medida que se realizam, ou seja na ação e tempo em que elas ocorrem (TARDIF; LESSARD, 2014).

Frente a essas afirmações, ocorreram mudanças na profissão docente no decorrer do tempo; hoje é exigência na maioria dos países a formação em nível superior para se lecionar no ensino básico. Exigência que impôs um movimento de profissionalização² aos docentes, “considerando-o como um processo contínuo de formação e aprendizagem ao longo da carreira docente, circunscrevendo a profissionalização à primeira etapa desse processo” (MORGADO, 2011, p. 796). A partir da profissionalização é elaborado um processo de socialização e especialização, no qual desenvolvem-se competências profissionais em simultaneidade com a apropriação de uma dada cultura profissional e com o favorecimento da construção da identidade profissional da/o acadêmica/o, ou seja, é necessário o desenvolvimento de uma postura profissional na qual estão envolvidas as aprendizagens, conceitos e capacidades e a apropriação de valores e atitudes.

Uma contribuição/necessidade da profissionalização docente é a construção de uma identidade profissional, pois ao identificar-se com um grupo de pertença a/o docente apropria-se da cultura, valores e práticas característicos da profissão, ou melhor, ele cria um sentimento de pertença e desenvolve um elo imaginário que os mantém unidos. É a partir desse elo que a/o

1 Relação que abrange ensinar e aprender de forma consciente e contextualizada historicamente na sociedade.

2 Coelho e Diniz – Pereira (2019) apontam para a profissionalização como um processo historicamente localizado e específico de certas ocupações, uma forma específica de organizar o trabalho, a organização de um grupo profissional seguindo um modelo das profissões estabelecidas e uma forma de controle político.

docente compreende a dinâmica existente entre seus indivíduos e o contexto sócio-histórico no qual estão inseridos. Logo, a identidade docente não pode ser dissociada das experiências e valores vividos em diferentes fases da vida profissional de cada indivíduo, ela se transforma e se constrói em um processo contínuo que abrange aspectos que se inter cruzam e interpenetram. (MORGADO, 2011)

Severino (2011) discorre que a identidade da prática educativa, utilizada como um processo específico para um projeto civilizatório, é exercida na contemporaneidade por meio do tripé constituído pelo domínio do saber teórico, pela apropriação de habilidade técnica e pela relação sensível ao caráter político existente nas relações sociais, soldados e articulados pela ética.

Freire (2011, p.18) convoca às/aos docentes a sua responsabilidade ética na tarefa docente, já que ela está imbricada à natureza da prática educativa, enquanto prática formadora. Desse modo “[o] preparo científico do professor ou da professora deve coincidir com sua retidão ética”. É importante à/ao estudante a compreensão de que quando uma/um professora/or critica e analisa a postura dos outros, ela/ele o está fazendo com respeito e lealdade. A finalidade de seu ato está compreendida na busca por soluções de problemas ao suscitar a curiosidade das/os educandas/os voltada para entendimento das diferentes compreensões dos fatos existentes na sociedade, e assim, gerar uma problematização e busca pelo equacionamento de soluções, uma vez que a educação enquanto espaço de formação humana “[...] é essencialmente um processo de conquista e desenvolvimento da dimensão ética. A razão última de ser do processo educativo é possibilitar a emancipação pela mediação de uma reflexão crítica sem perder a vinculação como ético” (TROMBETTA; TROMBETTA, 2008, p. 166).

É no encontro entre identidade e o saber docente que emerge o conceito de profissionalidade docente: situa-se no que é específico da ação docente (conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores) concebidos de forma contínua e progressiva durante o desenvolvimento profissional.

Com base em estudos³ Coelho e Diniz – Pereira (2019) nos apresentam a profissionalidade como conhecimento, valores, atitudes e habilidades que constituem a qualidade da prática exigida pelo trabalho educativo. Está relacionada à ação docente: saber-fazer, dever-ser, experiência que depende da vivência do professor dentro e fora da sala. O trabalho sobre e com o outro. Enfatizam que a profissionalidade localiza-se no âmbito das dimensões: da obrigação moral (ético) - o professor que não deve usar sua diferença de poder

3 Estudos de Contreras (2002), Sacristan (1991), Arroio (2000) e Hoyle (1980).

contra os alunos; no compromisso com a comunidade - ser autônomas/os em suas responsabilidades ao mesmo tempo que publicamente responsáveis (participação da comunidade) e em sua competência profissional - que vai além do conceito técnico, necessita de competências que mesclam habilidades, princípios e consciência do sentido e significado das práticas pedagógicas.

A formação das/os docentes constitui-se da construção, desconstrução e reconstrução das suas identidades, importante processo complexo de construção social traduzido em um modo próprio de sentir-se professor ao dar sentido à sua prática quotidiana. Sofre influência de três fatores contextuais: as experiências prévias (passado do professor enquanto aluna/o), a formação inicial e a prática docente, e o impacto do contexto educativo (prática na sala de aula e cultura escolar). Existe uma forte interação entre a história de vida e o contexto de trabalho.

Cardoso, Batista e Graça (2016, p. 381) indicam que as configurações e reconfigurações das identidades das/os docente são condicionadas pelas práticas discursivas captadas pelo contexto social, das experiências vividas e da fase em que se encontram na carreira, das suas relações com os colegas e educandas/os, da cultura organizativa das instituições e dos acontecimentos da vida pessoal. Ou melhor, “[...] a identidade do professor é um conceito complexo e disputado, que envolve fatores normativos, cognitivos e emocionais, nos quais se encontram valores pessoais e profissionais que, por sua vez, expressam a motivação, a atitude e o compromisso com que os professores enfrentam o seu trabalho”.

A identidade docente é, então, o resultado de um processo biográfico e relacional. Biográfico, porque depende da formação inicial e da socialização profissional nas condições de exercício da prática profissional, que lhe confere singularidade, ligada à sua história de vida e às múltiplas vivências que acarreta consigo (sociais, familiares, escolares e profissionais); relacional, porque resulta da relação entre si e os outros, de identificação e de diferenciação, que se constrói na experiência da ação. Assim dizendo,

[...] a (re)construção da identidade é um processo que envolve a passagem de um nível passivo de não reflexividade, de aceitação e aquiescência, para um metanível de atividade reflexiva e crítica, impõe-se perscrutar quando e como se dá essa transformação, quer em relação ao nível pessoal, quer em relação ao nível profissional (CARDOSO; BATISTA; GRAÇA, 2016, p. 386).

A passagem de um nível passivo para um nível crítico se faz por meio do entendimento do conceito aplicado da tríade EPE pelas/os docentes. Uma vez, que é a partir da tensão entre a não reflexibilidade e a atividade reflexiva e crítica⁴ que emerge o sujeito da transformação social.

4 Nas dimensões individual e coletiva.

Pimenta (1999) preconiza os saberes docentes na formação inicial, considerando-os como constituintes de sua identidade profissional, haja vista que a atividade docente não é uma atividade burocrática na qual se adquire habilidades e conhecimentos técnico-mecânicos. Está situada no ensinar como contribuição ao processo de humanização das/os alunas/os historicamente situados, esperando-se das/os acadêmicas/os a mobilização:

[...] dos conhecimentos da teoria da educação e da didática necessários à compreensão do ensino como realidade social, e que desenvolva neles a capacidade de investigar a própria atividade para, a partir dela, constituírem e transformarem os seus saberes-fazer docentes, num processo contínuo de construção de suas identidades como professores (PIMENTA, 1999, p. 18).

Isto posto, é de extrema importância a consciência às/aos docentes de que as instituições escolarizadas são socialmente referenciadas, assim como a construção dos sujeitos, seja ele docente ou aluna/o do ensino fundamental, é historicamente situada. Daí a necessidade de participação dos acadêmicos nos programas oferecidos pelas universidades em ensino, pesquisa e extensão como base que oportuniza o estudo dos saberes necessários à obtenção de autonomia para a/o futura/o docente.

Freire (2011, p.53, grifos do autor) tutora que ensinar é uma especificidade humana e, portanto, não se ancora na transferência de conhecimento, mas na criação de possibilidades para construção e produção do conhecimento. Conhecimento atracado ao discurso teórico como exemplo concreto da prática. Às/Aos docentes, assim como às/aos educandas/os é necessário o entendimento de que:

[...] me pertencer no mundo, com o mundo e com os outros me põe numa posição em face do mundo que não é de quem tem a ver com ele. Afinal, minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta, mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas *objeto*, mas também sujeito da história.

Segundo Tardif e Lessard (2014), todo trabalho humano possui fins que se dão entre a antecipação e a realização, são fruto de uma elaboração mental realizada anteriormente à realização de seu trabalho. São por natureza temporários e se alteram durante o tempo da ação. Transformam-se com a experiência adquirida pelo/a trabalhador/a, sem limitar-se à produção de resultados, pois também são processo de formação e de aprendizagem que modificam os conhecimentos e identidade da/o trabalhadora/or, alterando suas relações com o próprio trabalho desenvolvido.

Os autores ainda nos trazem a relação estabelecida entre as organizações escolares e seus ambientes como espaços naturais sociais, portanto, dependendo do grupo ou dos atores envolvidos, os fins perseguidos são diferentes. Essa coordenação é complexa e envolve diferentes visões sobre o que é a escolarização. Podemos dizer que de forma geral, os fins do trabalho docente consistem na busca de objetivos imbricados, ao mesmo tempo, à socialização

e à instrução contidos em um contexto de interação com as/os educandas/os, nos quais são utilizados alguns instrumentos de trabalho⁵ que especificam sua natureza,

[desse] ponto de vista, a docência é o que se chama de uma *atividade instrumental*, ou seja, uma atividade estruturada e orientada para objetivos a partir dos quais o ensino compreende, planeja e executa a sua própria tarefa, utilizando e coordenando vários meios adequados para realizá-la. Em suma, ensinar é agir em função de objetivos no contexto de um trabalho relativamente planejado no seio de uma organização escolar burocrática” (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 196 – grifo dos autores).

Quando tratamos o planejamento docente como a elaboração realizada antes da realização do trabalho docente, entendemos que são necessários a esses profissionais os saberes da docência adquiridos por meio do entendimento e aplicação da tríade EPE. Pimenta (1999) elenca como saberes docentes os saberes: da experiência, do conhecimento e os pedagógicos.

O saber da experiência, sinalizado por Tardif e Lessard (2014, p.285), está contido nos fazeres do cotidiano, com a construção pela/o docente de sua prática realizada por meio de constante reflexão, ou seja, “[...] ela designa a noção de verdade de sua vivência prática”. É qualificante, pois ao se ensinar se aprende ensinando, o que permite o domínio progressivo das situações de trabalho ao longo da prática cotidiana. Refere-se à dimensão existencial subjetiva do trabalho interativo, uma vez que o professor (em relação à/aos alunas/os) tece uma identidade a partir de situações vividas, críticas ou limites.

A experiência parte de fontes pessoais, da história de vida da/o docente, ou melhor, esculpe as representações e as práticas pessoais em relação a seu ofício. Está a favor da ação, pois não está voltada para a apropriação cognitiva de objetos, mas sim, para a realização das práticas pela concepção de interatividade com a/os alunas/os. Possui função crítica, ao permitir um distanciamento da/o profissional em relação aos programas, às diretivas oficiais, à sua formação universitária e aos conhecimentos formais. Em suma, o saber da experiência para a/o docente “[...]é o de um sujeito ativo, um ator que não se contenta em reagir às situações exteriores e deixar-se impregnar por elas, mas que as aborda também em função do que ele é e faz” (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 287)

Por sua vez, Pimenta (2015) coloca como necessário na formação docente, o processo de reflexão sobre a própria prática, assim como o desenvolvimento das habilidades de pesquisa da prática, com a finalidade de transpor as barreiras de tensão entre a não flexibilidade e a atividade reflexiva e crítica ao (re)construir na prática, seu planejamento cotidiano e sua carreira enquanto profissional situado em uma instituição socialmente referenciada.

5 Instrumentos como: diretivas do Ministério da Educação, programas, orientações pedagógicas, manuais, etc.

A autora ainda propõe como saber do conhecimento, aquele que surge da significação da informação classificada, analisada e contextualizada, por meio da inteligência e consciência ou sabedoria. A inteligência possui o papel de vincular o conhecimento de maneira útil e pertinente, já a consciência e a sabedoria envolvem a capacidade de produzir novas formas de existência e de humanização, isto é, reflexão. Por conseguinte, existe diferença entre conhecimento e informação, uma vez que é preciso informar e trabalhar as informações, para se construir a inteligência. Desse modo, para se desenvolver o saber do conhecimento, é necessário à/ao docente, a preparação científica, técnica e social, dada de forma interdisciplinar.

Intenta como saber pedagógico, aquele relacionado à didática, ou melhor, oriundos do saber ensinar mediante técnicas a serem aplicadas nas diferentes situações de ensino. Possui como propósito, “fundamentar os processos de ensino e de aprendizagem, compreendendo-os como práxis de inclusão social e de emancipação humana e política” (PIMENTA, 2015, p. 82). Quando relacionado pela/o docente aos outros saberes, ressignifica o processo de formação docente, pois concebe a pedagogia como área que possui o ensino e a aprendizagem como objetos historicamente situados de preocupação.

Nesse sentido, Morgado (2011, p. 798) sinaliza com a autora que as competências dão corpo a um saber profissional central da profissão, consubstanciado na ação de ensinar. Ensinar como professar um saber e ensinar como fazer com que os outros aprendam/apreendam o saber que se disponibiliza (mediação). A construção desse saber está na mobilização complexa, organizada e coerente dos conhecimentos científicos em torno de uma situação concreta que vise a aprendizagem da/o aluna/o. Aprendizagem focada no princípio da tríade EPE, uma vez que não visa somente a didática, mas também inclua as relações do processo educativo, a cultura e a escola: “[só] assim poderá apropriar-se dos verdadeiros sentidos que subjazem aos processos de aprendizagem e lidar, de forma profícua, com as diferenças que caracterizam os alunos e os contextos com que trabalha quotidianamente”.

O desenvolvimento profissional, em termos de renovação do pensamento e da ação dos professores, só é possível se houver a operacionalização das práticas docentes, quer dizer, autonomia curricular⁶. A autonomia permite aos profissionais docentes, criar condições para cada escola conceber e operacionalizar um projeto formativo próprio, isto é, (re)construírem o currículo que desenvolvem enriquecendo o currículo proposto a nível nacional, dado que estão

6 Expressão que se refere aos discursos dos responsáveis educativos no sentido político, digo, “vista como uma oportunidade de mobilizar os agentes e as estruturas locais em torno do fenómeno educativo, o que implica ampliar os seus poderes de decisão” (MORGADO, 2011, p. 799).

dentro do estilo de educação compartilhada⁷. É um processo que envolve os diferentes agentes da comunidade educativa, ao trazer uma concepção de educação que dê sentido à sua ação.

Tardif e Lessard (2014, p.250) consideram que o trabalho docente está ancorado em três planos inter-relacionados: a interpretação, a imposição e a comunicação. A pedagogia decorre do trabalho que se inicia por meio da interpretação realizada pela/o docente em seu cotidiano. Trabalho realizado em sala de aula que exige um profissional leitor de situações e que considera o ensinar como “interpretar a atividade em andamento em função de imagens mentais ou de significações que permitam dar um sentido ao que ocorre”.

Para tanto, a/o docente não é mais visto como o profissional que toma somente decisões racionais, mas também, como aquele que constrói sentido para suas/eus educandas/os. Quando falamos em significar uma ação devemos lembrar que ela não se reduz ao sentido subjetivo que um ator lhe dá, mas situa-se no âmbito do contexto comum, quando é compartilhada e interpretada por diferentes atores, ao mobilizar recursos simbólicos e linguísticos coletivos. Portanto, a significação é social.

É necessário à/o docente, a oscilação na ação do pensamento entre a construção de rotinas e a improvisação ante as inúmeras contingências situacionais causadas pela busca de significação em sala de aula. Contingências que podem ser resolvidas por meio de sua experiência (teórica e prática), seu conhecimento das/os alunas/os e a história da turma.

Contudo, esse profissional impõe sentidos e dirige a comunicação pedagógica, ao orientar o programa de ação em curso e privilegiar determinadas significações em detrimento de outras. Isto é, estão implicados nesse contexto, relações de poder que “[como] processo de imposição, a comunicação didático-pedagógica funciona tanto no plano das formas e códigos da comunicação quanto em seus conteúdos e normas do jogo” (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 251) São, portanto, discursos que procuram impor às/aos alunas/os, os modos e conteúdos arbitrários da cultura e dos saberes escolares.

Quando pensamos em sala de aula esquecemos, muitas vezes, de refletir sobre: Como a/o docente chegou até aqui? Qual caminho seguiu? Por que motivo? A rotina e o cotidiano criam uma nuvem cinzenta sobre estas perguntas e muitas vezes os fins do trabalho docente são realizados de maneira automática.

Zabala (1998, p.28) nos leva a refletir que a atuação na escola pelas/os professoras/es resulta da forma como ela/e compreende a sociedade e o papel que as pessoas têm nela.

7 “[...] atender às necessidades, interesses e expectativas da comunidade, decidir sobre as disciplinas, realizar actividades culturais adequadas a cada contexto, organizar mais eficientemente os recursos e aglutinar os pais, os alunos e os professores” (MORGADO, 2011, p.799).

Portando, educar significa considerar que as/os educandas/os não estão parceladas/os em compartimentos estanques nos quais suas capacidades são parceladas, mas significa formar cidadãos e cidadãs, uma vez que, “[a] capacidade de uma pessoa se relacionar depende das experiências que vive, e as instituições educacionais são um dos lugares preferenciais, nessa época, para se estabelecer vínculos e relações que condicionam e definem as próprias concepções sobre si mesmo e sobre os demais”.

A posição da/o profissional da educação frente à vida e às imagens que oferece⁸ influencia diretamente em todas as capacidades da/o educanda/o. Esse profissional não somente toma decisões racionais, mas constrói sentidos durante a sua prática. Logo, essa/e docente pode desenvolver a sua atividade sem colocar um sentido profundo das experiências propostas e se deixar levar pela inércia e tradição, ou pode procurar compreender a influência dessas experiências e intervir a favor delas para potencializar o desenvolvimento e o amadurecimento de sua/eus educanda/os.

Nóvoa (2017) traz a identidade docente como uma tomada de posição, a qual é construída em relação a si e aos outros. Só pode ser compreendida e apreendida dentro do seio de um coletivo organizacional contextualizado, que dê a/ao profissional sentido e densidade. A posicionalidade, por ser relacional, depende de uma posição de afirmação da profissão como pública. Ela agrega valor à formação docente quando:

- a posição é uma *postura*, a construção de uma atitude pessoal enquanto profissional;
- a posição é uma *condição*, o desenvolvimento de um lugar no interior da profissão docente;
- a posição é um *estilo*, a criação de uma maneira própria de agir e organizar o trabalho como professor;
- a posição é um *arranjo*, melhor dizendo, um rearranjo, a capacidade de encontrar permanentemente novas formas de actuar;
- a posição é uma *opinião*, uma forma de intervenção e de afirmação pública da profissão (NOVOA, 2017, p. 1120, grifos do autor).

Se o objetivo da escola está na formação de sujeitos com capacidades autônomas de aprendizagem, assim como capacidades reflexivas e críticas do mundo no qual estão inseridos para tornarem-se agentes de transformação, a formação de docentes deve estar voltada para o desenvolvimento de sua identidade calcada no desenvolvimento dos saberes da experiência, do conhecimento e os pedagógicos, conforme teoriza Pimenta (1999).

Tal qual, são necessários às/aos educandos os conteúdos de ordem conceitual, procedimental e atitudinal “organizados pedagógica e didaticamente na Proposta Curricular,

⁸ Zabala (1998) explica que essas imagens são determinadas pela forma de comunicação em sala, o tipo de regras do jogo e a convivência.

em consonância com as intencionalidades do Projeto Político-Pedagógico” (VASCONCELLOS, 2011, p.101). Conteúdos que não se reduzem exclusivamente às contribuições das disciplinas ou matérias tradicionais, mas também àqueles que desenvolvam as capacidades motoras, afetivas, de relação interpessoal e de inserção social.

Conforme Zabala (1998) e Vasconcellos (2011), o conteúdo conceitual refere-se em seu significado às representações ou conteúdo da consciência; sua área de abrangência está contida em conhecimentos, fatos, fenômenos, conceitos, princípios, leis, saberes, ideias, teorias, imagens, esquemas, informações, entre outros. Os conteúdos procedimentais possuem sua significação na construção de esquemas/mecanismos operatórios do sujeito; sua área de abrangência refere-se ao domínio de habilidades, competências, aptidões, procedimentos, destrezas, capacidades, método de pesquisa, desenvolvimento de operações mentais, hábitos, metacognição, entre outros. Por fim, os conteúdos atitudinais possuem sua significação na disposição do sujeito em relação ao seu sentir, modos de agir, valorar, se posicionar, entre outros e sua área de abrangência refere-se ao envolvimento, interesses, atitude, postura, propensão, valores, posicionamento, convicções, sentimentos, crenças e pré-conceitos relacionados a si e aos outros.

2.4 FORMAÇÃO DOCENTE

As teorias modernas, enquanto campos científicos, consideram as universidades como a principal responsável pela estrutura epistêmica do Estado nacional atual. Seu *ethos* está localizado na construção de conhecimento, base da sociedade moderna (MOROSINI, 2006).

Enquanto albergue de diferentes paradigmas e criadora de conhecimento, a Universidade é uma instituição que, em acordo com Morin (2007, p.15), conserva conhecimentos ao ritualizar uma herança cultural que memoriza e integra saberes, ideias e valores; possibilita uma regeneração cultural, uma vez que está incumbida de reexaminar, atualizar e transmitir conhecimentos e gera conhecimentos que farão parte dessa herança cultural. Portanto os conhecimentos gerados, regenerados e conservados pelas Universidades “[...] vão do passado ao futuro por intermédio do presente [...]”. Isto é, as universidades são responsáveis por criar, apreender e divulgar conhecimentos validados pela sociedade no passar do tempo.

A ciência moderna nasce no século XVI e desenvolve-se nos séculos seguintes. Com ela nasce o campo científico. Referindo-se a Khun, Chauí (2002, p.258) nos coloca como campo científico, o todo sistemático criado por meio de métodos, tecnologias, formas de observação e

experimentação e de conceitos e demonstrações que possibilitam a formação de uma teoria que permite o conhecimento de diferentes fenômenos, assim “[a] teoria se torna um modelo de conhecimento ou um paradigma científico”.

O currículo calcado na ciência moderna, se distancia do renascimento ao contrapor-se à visão baseada na fé religiosa e nos saberes do senso comum como orientadores da vida no mundo ocidental, pois o avanço dos instrumentos de observação do universo se contradizia às verdades dogmáticas. A ciência volta-se para uma visão distinta na qual vale-se de uma perspectiva emancipatória. A fé e a crença não precisam de evidências, e seguem ao poder regulatório da igreja e da monarquia, poderes soberanos: divinos e terrenos (CUNHA, 2016).

A partir desse confronto, uma importante mudança epistemológica⁹ definidora da era moderna da civilização surge e um novo paradigma consolida a ciência natural. Defende-se a separação entre a fé e a ciência. Essa nova epistemologia científica toma “[...] a natureza como referente, a partir da observação dos fenômenos e, pela constância e frequência, [define] o conhecimento válido, neutro, isento de subjetividades” (CUNHA, 2016, p. 06). O entendimento de conhecimento se concretizou com base na dualidade do conhecimento do senso comum e o científico, entre a natureza e a pessoa, “[matematizou-se] o mundo, pois se lança mão da quantificação como valor para sustentar as verdades” (CUNHA, 2016, p. 07). A julgar por esse modelo, a nova concepção de racionalidade científica é, assim como no modelo anterior, um modelo totalitário, uma vez que nega todas as formas discrepantes de conhecimento pautados em princípios epistemológicos diferentes dos defendidos por sua vertente científica.

Simões (2013) ao realizar estudo sobre o aparecimento na história do ocidente das Universidades¹⁰, considera como a primeira Universidade a de Bolonha, Itália, criada no século XI, ligada à igreja e à fé. Sendo seguida pela Universidade de Oxford, Inglaterra, criada no final do mesmo século. É no início do século seguinte que a Universidade de Paris, França, surge, assim como se institui a Universidade moderna da Itália. Nos séculos XIV e XVI, a Universidade se expande pelo globo terrestre. São criadas novas instituições nos países de França, Espanha, Inglaterra, Itália, Portugal, República Tcheca, Polônia, Áustria, Alemanha, Escócia, Bélgica e Dinamarca.

A Universidade constituída como modelo de ciência se amplia e fortalece até o século XIX com a proposta positivista que pregava uma única forma de conhecimento homogeneizado

9 Segundo Chauí (2002, p. 257, grifos da autora), “[...] a palavra *epistemologia* é composta de dois termos gregos: *episteme*, que significa ciência e *logia*, vinda de *logos*, significando conhecimento. Epistemologia é o conhecimento filosófico sobre as ciências.

10 A autora considera como modelo de universidade a conhecida atualmente como “centro cultural”.

e verdadeiro, ou seja, universal e generalista. Não reconhece a ciência social em seu estatuto epistemológico e a considera subalterna à ciência natural, pois deveria assumir seus pressupostos para ser validada (CUNHA, 2016).

Todavia, a ciência social possui estatuto próprio, no qual “procura compreender os fenômenos sociais a partir dos sentidos que os sujeitos conferem à suas ações” (CUNHA, 2016, p. 07). A principal contraposição à ciência social, fez-se por meio de contestação ao entendimento de realizar uma pesquisa com pressupostos metodológicos voltados para os diferentes sentidos dados pelos sujeitos em relação a um mesmo fato, ou seja, que pressuponha a aceitação de múltiplas perspectivas sobre um mesmo fato.

O século XIX e início do século XX apresenta-se sob a herança dos paradigmas epistemológicos anteriores. Para entendimento da finalidade da educação institucionalizada, a cultura é posta como a necessidade de um conhecimento escolarizado fragmentado, isento, absoluto, neutro e disciplinado, se afastando do processo de construção do conhecimento. Essa concepção vai ao encontro das ideologias neoliberais e posições conservadoras. Conduz a reorientação dos sistemas educacionais para “fazer valer o mercado como eixo das definições políticas nesse campo, [isto é], a proposição de uma subjetividade construída sobre uma nova retórica, que assume o mercado como referência da gestão educacional” (CUNHA, 2016, p. 4).

O fenômeno da globalização fragiliza as condições dos países em relação à sua autonomia e responsabilidade de políticas internas. Desloca a educação e a torna um bem de consumo privado e de responsabilidade pessoal, “[trata-se] de um processo de padronização, como se houvesse uma única forma de conhecimento e uma só alternativa de formação” (CUNHA, 2016, p. 04). Mais uma vez, repete-se o modelo totalitário ao provocar uma “cegueira epistemológica e valorativa”¹¹ por desconsiderar as demais formas de conhecimento. Essa desvalorização nos traz consequências, uma vez que destrói práticas sociais, assim como destrói os sujeitos envolvidos que operam a favor delas (CUNHA, 2016).

Ancorada aos preceitos e finalidades da universidade, o curso de pedagogia está localizado como campo das ciências da educação¹². Possui como objetivo equipar os sujeitos como profissionais da educação, no intuito de promoção de uma educação humanizadora. Dessa forma debruça-se sobre as contribuições dos temas referentes à educação de diferentes ciências, ou seja, “[a] pedagogia investiga a natureza do fenômeno educativo, os conteúdos e os métodos

11 Cunha (2016), forja esse termo com base nas pesquisas de Boaventura de Souza Santos.

12 Entendemos a expressão “ciência da educação” como um olhar que distingue vários campos de investigação em educação, separados e voltados a conhecimentos que se originam e se dirigem a outros campos (GATTI, 2001).

da educação, os procedimentos investigativos [e] articula as contribuições das demais ciências da educação sobre ele” (PIMENTA, 2015, p. 83).

Com a finalidade de entendimento e contextualização dos cursos de pedagogia nas Universidades, devemos primeiramente reconhecer como deu-se o pensamento educacional brasileiro.

Gatti (2001, p.66), nos traz um breve histórico sobre esse pensamento. Constata que foi a partir da fundação do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais, desdobrado no final dos anos 30 em Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos - Inep, no Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais e nos centros regionais localizados no Rio Grande do Sul, São Paulo, Bahia e Minas Gerais, que ele começa. Nesse período, as universidades pouco desenvolviam estudos na área de educação, “[o] Inep e seus centros constituíram-se em focos produtores e irradiadores de pesquisas e de formação em métodos e técnicas de investigação científica em educação. Inclusive os de natureza experimental”. Esses centros tornam-se responsáveis pela institucionalização da pesquisa e a formação de pesquisadores. Enquanto centro de formação de pesquisadores, desenvolveu uma estreita relação com as universidades, ao absorver professores em seu quadro de pesquisas e formação. Nas décadas de 1940 e 1950, são incentivados grupos voltados à pesquisa educacional nas universidades. Iniciativa que fixa equipes, promove publicações, além de organizar dados.

A partir das profícuas parcerias com as universidades constituídas nas décadas anteriores entre os Institutos e as Universidades, na década de 60, o foco de produção e formação de quadros são transferidos para as universidades em definitivo. Os centros regionais do Inep são fechados e seus recursos transferidos aos programas de pós-graduação das instituições de ensino superior (GATTI, 2001).

André (2006) dispõe que a pesquisa educacional inicialmente foi induzida pelos órgãos governamentais com objetivo específico de obter subsídios para as políticas educacionais, ou seja, as pesquisas eram encomendadas e os temas pré-determinados pelos órgãos do governo. Mas com a chegada da ditadura essa tendência é quebrada e a produção científica volta-se para as práticas pedagógicas e sua relação com o contexto, temas desconsiderados no período anterior. Agora a/os pesquisadora/es possuem maior independência para escolher os temas e metodologias de suas pesquisas. Revela-se então uma desconexão entre o conhecimento produzido e a prática. Nos anos 70 as pesquisas em educação são instaladas de forma regulada nas Universidades com a criação dos cursos de pós-graduação vinculados diretamente a elas e não mais ao Ministério da Educação ou Planejamento.

Nas próximas duas décadas assiste-se à expansão intensa do ensino superior e da pós-graduação. Por consequência, aumenta o número de pesquisas diversificadas em temas desenvolvidos em grupos de pesquisas que se consolidam na área de pesquisa. Essa expansão foi acompanhada pelas Conferências Brasileiras de Educação, assim como pela criação da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação – ANPED (GATTI, 2001).

O processo de constituição dos movimentos epistemológicos que definem o campo de formação de professora/es, entremeiam e ligam os motivos de explanação da composição do campo da educação das Universidades e da área de pesquisa imbricadas à formação de professora/es¹³ praticadas atualmente. Ou melhor, “[entender] esse processo na sua dimensão evolutiva favorece o entendimento da complexidade desse campo de conhecimento e as múltiplas influências que se estabelecem sobre ele” (CUNHA, 2013, p. 609).

São consideradas no campo de formação de professores dois espaços preferenciais: o da formação inicial realizada em instituições que geram licença profissional com reconhecimento legal para exercício da profissão e o da formação continuada que consideram a formação como um processo ininterrupto, portanto são instituídas com a finalidade de acompanhar o desenvolvimento profissional da/o professora/or e podem ser pontuais ou contínuas, por iniciativa própria do profissional ou institucionalizadas. As Universidades e escolas são as principais instituições a realizar a formação de professores (CUNHA, 2013).

Já nos lembraram Tardif e Lessard (2014) na seção anterior, que a profissão docente é complexa e exige trabalho de alto nível intelectual com período de formação processual ininterrupto. Pimenta (1999) complementa que são necessários para a formação docente os saberes da experiência, do conhecimento e os pedagógicos. Portanto, para entendermos a finalidade da formação docente institucionalizada, é necessário voltarmos a atenção para a pesquisa realizada na área, à prática de formação e o significado do papel da/o professora/or na sociedade, ou seja, “[a] pesquisa acompanha os movimentos político-econômicos e socioculturais que dão forma ao desempenho docente, quer no plano do real, quer no ideal. Já a prática estabelece-se a partir de uma amálgama de condições teórico-contextuais” (CUNHA, 2013, p. 611).

13 Vale destacar que não cabe à/ao pesquisadora/or reconstruir ou moldar a história, mas compete-lhe entender que a experiência pertence ao passado que se concretiza no presente por meio da memória, dos vestígios, das permanências, descortinadas pelas fontes e acontecimentos históricos. Ou seja, o passado emerge segundo as necessidades do presente (Ferreira 2018).

A partir do pressuposto de que a concepção de formação não é neutra, ela é tida como prática social específica que reflete no cumprimento das funções sociais relacionadas com a reprodução, regulação e legitimação do sistema social. De modo que, dependendo do contexto e do tempo analisado, pode ser ligada ao mundo empresarial e generalista como ao mundo cívico e da cidadania. A pedagogia surge a partir do momento que se reconhece a formação da/o professora/or relacionada ao fabricar o humano, ligada a um projeto e a uma intencionalidade “de ser professora/or” (CUNHA, 2013).

O desenvolvimento da identidade profissional docente (PIMENTA, 1999; MORGADO, 2011; TRADIF e LESSARD, 2014; CARDOSO, BATISTA e GRAÇA, 2016; NÓVOA, 2017 e COELHO e DINIZ-PEREIRA, 2019), aqui torna-se ponto de referência e realiza-se como um *continuum*, que analisa “desde a educação familiar e cultural [da/o professora/or] até a sua trajetória formal e acadêmica, mantendo-se como processo vital enquanto acontece seu ciclo profissional” (CUNHA, 2013, p.612).

Outro pressuposto elencado por Cunha (2013) é o fato de que essa profissão só se realiza em um contexto - escola, universidade, entre outras. Essa instituição cultural e humana localiza-se em determinado tempo e sociedade, sendo que é depositária de valores e expectativas desse tempo e sociedade. Em pesquisa realizada pela autora na literatura pedagógica quanto ao tema “ser professora/or” e a sua formação localiza, sobre esse tema, a perspectiva de uma investigação relacionada às suas constituições epistemológicas e políticas. Define a categoria “ser professora/or” aceita pela sociedade em determinado tempo. A autora compila as informações de forma didática em um quadro explicativo conforme segue:

Figura 1 - Tendências investigativas na formação da/o “ser professora/or”

Tendências	Estudos	Período
Psicologia Comportamental	Valor profissional medido pela capacidade de fazer os alunos compreenderem as informações.	1960/70
Interacionista	A medida da influência do comportamento do professor (verbal e interativo) sobre o aluno revela sua eficácia.	1960/70
Psicologia Cognitivista	A ação do professor relaciona-se com os processos de pensamento dos alunos e a construção das habilidades de ensino. Evolui para o impacto da perspectiva epistemológica construtivista.	1970/80
Psicologia Afetiva	A afetividade do educador, seus traços de personalidade, interesses e autoconceito são básicos para a construção da profissionalidade e das suas formas de ensinar.	1970/80
Política Filosófica	O professor é entendido dentro da estrutura de poder da sociedade, na qual sua identidade é uma construção social. Competências técnica e política se aliam.	1980
Política Antropológica	O professor é um sujeito culturalmente produzido e politicamente situado. Sua história e condição de trabalho resignificam a sua formação.	1980/90
Política Sociológica/Culturalista	A profissionalização do professor e sua condição de trabalho na organização da sociedade capitalista, sua condição de gênero, classe e etnia tem profundos significados nas suas práticas sociopedagógicas.	1980/90
Política Pós-estruturalista	O professor e suas formas de ser e agir estão subordinados a um regime de verdade produzido pelas teorias críticas, tendo efeitos de poder e de verdade específicos sobre os processos de subjetivação docente, relacionados a um dever moral. Centra seu interesse nos processos de subjetivação e nas questões de governabilidade.	1990/2000
Política Neoliberal	O professor é preponderantemente um gestor de pedagogias predeterminadas em forma de competências a serem alcançadas pelos estudantes, na perspectiva da produtividade. É atingido por um processo de proletarianização e desqualificação progressiva pelo esvaziamento de sua condição intelectual.	Final de 1990 e 2000
Políticas centradas na epistemologia da prática	O professor é um sujeito reflexivo que toma a prática como ponto de partida da formação e da sua profissionalidade, resignificando contextualmente a teoria. Assume a autoformação como princípio e a reflexão como possibilidade de desenvolvimento. Considera os contextos institucionais e sociais em que atua.	1990 e anos 2000
Narrativas culturais e desenvolvimento profissional	O professor age com base nos saberes estruturais, provenientes de diferentes fontes e contextos. Constrói seus saberes a partir das múltiplas influências de formação, em cotejamento com o contexto cultural e institucional onde atua.	Anos 2000

Fonte: Cunha (2013, p. 620)

Ao analisarmos a Figura 1 percebemos que esses estudos influenciaram e influenciam a construção de políticas públicas para a educação brasileira, bem como impactaram e impactam nas pesquisas educacionais que promoveram mudanças paradigmáticas através do tempo na constituição e formação desse profissional.

Segundo Cunha (2013) a concepção de “ser professora/or” estava localizada nos anos 70/80 em estudos de origem norte americana e emergem sobre: a) estudo da eficácia do ensino – verificar a relação entre o valor profissional da/o professora/or; b) sua capacidade de fazer as/os alunas/os compreenderem as informações passadas e a educação entendida sob a ótica industrial - ideias focadas na produtividade e controle para subsidiar a administração escolar.

A/Os estudiosa/os dessa época contribuem para um melhor entendimento dos processos de ensinar, em consequência de seus estudos, lhes são impostos a missão de reduzir a complexidade da situação pedagógica impondo uma visão behaviorista como solução. A partir dessa necessidade, os olhares voltam-se para pesquisas psicológicas cognitivas/afetivas ligadas à vivência da/o professora/or e o seu papel na escola, família e sociedade. Embora a/o professora/or e a/os aluna/os fossem “[...] entendidos como seres abstratos, existindo

independente de tempo e espaço, para os quais a história e a estrutura social pouco contavam” (CUNHA, 2013, p. 614).

Determinante contribuição para a mudança do olhar sobre a formação da/do professora/or foi a compreensão da dimensão política desse profissional dentro da estrutura de poder social, na qual a identidade profissional é ponto focal para a construção dessa categoria social e cultural. Com a retomada dos eventos nacionais, como: Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência – SBPC; Conferência Brasileira de Educação – CBE e Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – ENDIPE, espaços privilegiados de discussões acadêmicas e promoção das políticas em educação possibilitaram a promoção e construção de entidades nacionais de apoio à pesquisa em educação, como Associação Nacional de Educação – ANDE; Associação Nacional de Docentes da Educação Superior – ANDES; Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação ANPED; e Centro de Estudos sobre Educação e Sociedade. – CEDES.

A temática formação de professores, nesse período, foi influenciada pelos movimentos de reconstrução democrática do país, voltando-se para referenciais filosóficos e sociológicos,

[a] temática da formação de professores estava na pauta dos governos estaduais, recém-eleitos no contexto da abertura política, que procuravam, na academia, intelectuais engajados para seus quadros. Havia uma emergência para novas práticas que dessem encaminhamentos às demandas reais dos sistemas educacionais públicos, as quais ficavam a cargo dos estados (CUNHA, 2013, p. 615).

Foi atingida por esses movimentos, reconfigurada e estimulada de forma a se distanciar das pesquisas com base na racionalidade técnica, passando a constituir uma base nacional de produção investigativa. Diversos investigadores nacionais se incorporam a contribuições internacionais e voltam-se para estudar a/o professora/or como sujeito concreto da ação pedagógica. Estudos que contribuíram para conscientização e ação em relação à sua constituição técnica, pessoal e profissional. Estudos que se referem à relação entre a educação e o trabalho docente, com base nos referenciais sociológicos¹⁴.

Em meados dos anos 90 as formas de ser e agir da/os professoras/es subordinados a um regime de verdade produzido pelas teorias críticas, são foco dos estudos em formação de professores. Há uma valorização da subjetividade com a instalação do sujeito histórico de transformação social. O “ser professora/or” iria além das dimensões políticas, psicológicas e profissionais. Legitimou-se nesse período a inserção desse profissional na cultura na qual “a contingência global convive com os determinismos locais” (CUNHA, 2013, p. 616).

14 “A profissão docente, na sua condição social de exercício, incorporou aspectos da cultura, do gênero e da etnia como integrantes de sua configuração” (CUNHA, 2013, p.615).

Entretanto, a instalação do neoliberalismo anuncia o fim das utopias solidárias, promove o encolhimento do Estado e reconhece o mercado como principal força reguladora das relações humanas. Há¹⁵ grande impacto na educação em geral e por consequência nas universidades que se encontram em um dilema entre a democratização e as exigências de um mundo produtivo cambiante. Em respostas a essas demandas o “ser professora/or” absorve um discurso da pedagogia das competências inserida em um ambiente de qualidade total. O currículo volta-se para as exigências do mercado produtivo que coloca a/o docente como operário de uma pedagogia predeterminada, “[nesse] contexto, a função docente materializa-se pela ação instrumental de favorecer o alcance das competências por parte de [sua/eus aluna/os]” (CUNHA, 2013, p. 616).

O impacto desse novo panorama promove a discussão quanto ao espaço de formação da/os professora/es tomando como referência a influência sociogeográfica. Termo que entende o espaço como definição de poder e não somente como espaço físico, exigindo estratégias políticas para determinação do lugar de formação da/os docentes que já não era mais vista como propriedade formativa, isto é “[...] o espaço da formação tem um sentido de inclusão/exclusão que, especialmente na reestruturação capitalista da última década, tem profundos significados sociais na estrutura de poder da ordem mundial” (CUNHA, 2013, p. 617). O desafio colocado sobre essa perspectiva está em articular o local e o global e os marcos teóricos e o cotidiano da sala de aula.

Acompanhando a tendência de desqualificar o cultural tomando o universal como padrão para o local, verifica-se a necessidade de uma reflexão quanto à formação e ao exercício docente e a sua relação intrínseca com o contexto social, seus valores e tensões. Os estudos apontam para a significação pela/o docente da sua experiência formativa como importante aspecto do “ser professora/or”, desse modo “[reconhece-se] que essa experiência inclui as trajetórias de vida, os referentes culturais e os valores sociais em um amálgama de possibilidades de construção da profissionalidade docente, sendo entendida como a profissão em ação” (CUNHA, 2013, p. 619).

Vislumbra-se com essa retrospectiva os principais marcadores no tempo quanto à formação de professora/es. Marcadores responsáveis pela criação de conceitos que se apresentaram como produtos e produtores de ações formativas plasmadas pelas políticas, legislações e culturas de diferentes tempos históricos. Portanto, exerceram e exercem

15 Esse impacto ainda é sentido nos dias de hoje.

importante papel nas mudanças paradigmáticas que impactaram e impactam nos estudos educacionais e na formação docente.

3 PROCEDIMENTOS DE PESQUISA

Nessa seção serão apresentadas as características gerais da pesquisa, a forma de coleta de dados, seu contexto, seus participantes, sua análise, interpretação e seu caráter ético.

O estudo se constitui sob uma perspectiva sócio-histórica, coerente com a teoria dialética de compreensão dos fenômenos humanos. Entende-se que as Ciências Humanas estudam os seres humanos em sua especificidade e complexidade. Dá-se por meio de abordagem de investigação qualitativa, que se caracteriza como matéria que reflete sobre a constituição do humano em seu aspecto individual e coletivo, uma vez que a compreensão de si mesmo em relação ao seu significado no mundo da vida, está imbricada à cultura que procede à narrativa e a/o narradora/or, expressada por meio da linguagem refletida sobre a experiência (MINAYO, 2012).

Os sujeitos históricos foram concebidos como concretos, produtores e criadores de ideias e de consciência ao produzirem e reproduzirem a realidade social e serem produzidos por ela. Portanto, a interpretação e significação do estudo leva em consideração as ideias e concepções de mundo dos entrevistados, assim como da pesquisadora (FREITAS, 2002).

O estudo seguiu as cinco principais características de uma investigação qualitativa definidas por Bogdan e Biklen (1991):

1. a fonte de dados dá-se no ambiente natural e o investigador constitui-se como instrumento principal, ao rever em sua totalidade todo o material registrado de forma mecânica (questionário eletrônico), apontamentos realizados pelos respondentes nas perguntas abertas e fechadas do questionário e conversas eletrônicas (preocupação com o contexto);
2. foi uma investigação descritiva, já que os dados são em forma de palavras e não de números. Os dados foram colhidos de forma minuciosa e analisados com a ideia de que nada é trivial, cada pista pode esclarecer ou aproximar o pesquisador do objeto de estudo;
3. percebeu e enfatizou o processo ao invés dos resultados ou produtos;
4. a análise dos dados deu-se de forma indutiva, não se presumindo que se sabe o suficiente para reconhecer as questões importantes antes de realizar a investigação e
5. o significado foi de grande importância, pois sobrelevou os diferentes sentidos que seus entrevistados dão à vida e às situações de estudo, iluminando a dinâmica interna das situações, algo que está, frequentemente, invisível para o observador exterior.

O presente trabalho foi caracterizado enquanto seu objetivo, como pesquisa descritiva que se aproxima da explicativa ao tentar explicar a natureza da relação das respostas da/os egressa/os às atividades de ensino, pesquisa e extensão voltadas para a formação docente no campo da universidade foco e a sua atuação na sala de aula. Portanto, considerou a pesquisa descritiva como aquela que possui ausência de números e está preocupada com a atuação prática

de seu objeto de estudo. Procurou ainda pesquisar as características de um grupo, descobrir a existência de relações entre as suas variáveis, além de levantar as opiniões, atitudes e crenças de um determinado grupo ou população (GIL, 2002).

Ademais, foi realizada a interpretação de um contexto, assim como retratou a realidade de forma profunda ao descrever e identificar as experiências e presenças das atividades oferecidas pela instituição, em relação ao ensino, pesquisa e extensão no período de formação das egressas. O estudo identificou e analisou os elementos adquiridos a partir das experiências das egressas nas atividades de ensino, pesquisa e extensão que geraram práticas docentes no cotidiano da sala de aula. Também utilizou uma gama de fontes de informação para melhor contextualizar a pesquisa, sendo orientado pelo pressuposto de que a realidade pode ser vista por diferentes perspectivas. Afinal compreendemos, assim como Ludke e André (1986), que não existe uma única verdade. Por isso, deixamos a critério de cada leitora/or a possibilidade de elaboração do desenlace da pesquisa, mas não nos omitimos, pois não deixamos de exprimir no desfecho, a nossa posição de pesquisadora.

3.1 INSTRUMENTOS, CONTEXTO E PARTICIPANTES DA PESQUISA

Com a finalidade de realizar uma análise planejada das mensagens, foram escolhidos como instrumentos de coleta de dados a análise documental, uma vez que esta lida com materiais escritos (fontes diversas) que contribuem com a análise do comportamento humano, como: Leis, regulamentos, normas, jornais, revistas pareceres, relatórios, notas, documentos legais, informativos, dentre outros. Ou melhor dizendo, por meio da análise de diferentes documentos, busca-se identificar fatos que sejam congruentes às questões e hipóteses levantadas pela/o pesquisadora/or (LUDKE; ANDRÉ, 1986). Foram investigados documentos como: o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e Projeto Pedagógico Institucional (PPI) da UDESC, Planejamento Estratégico Institucional – 2017/2021 – da FAED/UDESC, Projeto Político-Pedagógico do Curso Pedagogia (2011).

Um outro instrumento para a coleta de dados utilizado foi a aplicação de questionário eletrônico, já que “[o] questionário é um instrumento de coleta de dados constituído por escrito e sem a presença do entrevistador” (MARCONI; LAKATOS, 2012, p. 86). Junto ao questionário eletrônico está o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Apêndice A), que é um documento emitido pelo Comitê de Ética e Pesquisa com Seres Humanos da Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC e foi enviado por meio de e-mail, WhatsApp ou Messenger. No questionário foi inserido o TCLE que deveria ser confirmado por

meio de aceite em caixa própria que diz: “Declaro que li o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e concordo em participar da pesquisa”, a/o entrevistada/o só consegue dar continuidade ao questionário se anuir -“clique” na caixa específica de aceite.

O questionário versa sobre o entendimento da/o egressa/o sobre suas experiências em atividades relacionadas ao ensino, pesquisa e extensão e como ela/e percebe sua importância para realizar a profissão no cotidiano. É composto por perguntas abertas e fechadas, divididas da seguinte maneira:

1. Anuência e consentimento em participar da pesquisa
2. Dados pessoais e acadêmicos da/o participante
3. Graduação em Pedagogia
4. Participação em atividades de ensino
5. Participação em atividades de pesquisa
6. Participação em atividades de extensão

No intuito de minimizar os riscos, os participantes obtiveram 12 dias para fazer a devolutiva do questionário eletrônico, prorrogados por mais 12 dias (em alguns casos, quando solicitado, foi dado mais prazo para o preenchimento do questionário). Desta forma, as/os entrevistadas/os puderam responder de maneira confortável o pleito, respeitando os seus limites quanto às suas lembranças e encontrando o melhor tempo e espaço para responder ao questionário.

Foram enviados 21 questionários a possíveis respondentes que atenderiam aos requisitos amostrais da pesquisa, entre colegas bolsistas, e aquisição de contatos das/os egressas/os bolsistas, por meio das/os professoras/es responsáveis pelos programas da FAED/UDESC. Desses: 4 retornaram ao e-mail com a mensagem de não existe, 1 respondeu ao questionário, mas não atendia a todos os requisitos para participação, 12 responderam aos questionários e atendiam aos requisitos e 4 não retornaram os questionários. A divisão dos questionários entre ensino, pesquisa e extensão de forma separada deu-se por entendermos que seria mais didático para as/os respondentes.

Com a finalidade de validação da pesquisa, foram enviados a um número restrito de egressas/os o questionário, inicialmente como teste, para serem respondidos e verificada a consistência interna dos dados coletados. Por se tratar de uma pesquisa qualitativa, o conceito de validade da pesquisa esteve atrelado à análise dos resultados como uma expressão da realidade encontrada. O conhecimento considerado válido foi testado durante todos os momentos de desenvolvimento da pesquisa – problematização, coerência, teoria e tema de pesquisa, estruturação da pesquisa, forma de coleta de dados e demonstração da lógica de interpretação e significação (OLIVEIRA; PICCININ, 2009).

Quando nos referimos a essa pesquisa como abordagem qualitativa, deixamos claro que o contexto no qual nos referimos diz respeito ao âmbito da comunicação virtual, portanto, serão consideradas somente as respostas dos respondentes do questionário e as impressões e experiências da pesquisadora que se formou na Instituição objeto dessa pesquisa, e que, portanto, é egressa dela.

A análise exclusiva dos questionários foi uma opção necessária, pois estamos vivendo em estado de pandemia mundial com a COVID-19, doença que assola nosso planeta e nos obriga a estar em isolamento e sem aulas presenciais.

Freitas (2020) anuncia em sua página que o vírus era previsto pela comunidade científica e está sendo negligenciado pelo governo e parte da população. Nos deixa o alerta de que a passagem por essa pandemia, infelizmente, será pela dor. E assim está sendo no Brasil que se tornou palco de justificativas infundadas do governo, para explicar a falta de políticas eficientes e eficazes no combate à doença, o que gerou números altíssimos de mortes e contaminados, “enquanto todos os líderes do mundo enfrentam a pandemia do coronavírus tomando medidas com base em evidências científicas, o presidente brasileiro a enfrenta com base em misticismo e politicagem barata” (JOÃO FILHO, 2020, *online*).

O contexto da pesquisa situa-se no curso de Pedagogia da UDESC/FAED, tanto quanto seus laboratórios, grupos de pesquisa e eventos relacionados ao ensino, pesquisa e extensão utilizados e da experiência das egressas/os durante a sua formação.

Hoje, o curso de Pedagogia da FAED/UDESC possui laboratórios e núcleos de pesquisa que promovem a disseminação de conhecimento com a promoção de programas e ações em ensino, pesquisa e extensão.

Os participantes da pesquisa, respondentes do questionário, são as egressas que atuaram (pelo menos um ano) ou estão atuando na educação infantil, ano iniciais e educação de jovens e adultos, que tenham se formado no curso de Pedagogia da FAED/UDESC e tenham participado de atividades de ensino, pesquisa ou extensão durante a sua graduação.

Determinamos uma amostra de, no mínimo 21 participantes para envio dos questionários. Como os respondentes possuem livre arbítrio para decidirem se participam ou não da pesquisa e por dificuldades em adquirir os contatos da/os egressa/os, foi solicitado aos responsáveis pelos laboratórios de pesquisa da área de pedagogia contatos de egressa/os bolsistas. Entre colegas bolsistas, e aquisição de contatos por meio das/os professoras/es conseguimos o total da amostra de contatos - 21, sendo que desses: 4 retornaram ao e-mail com a mensagem de não existe, 1 respondeu ao questionário, mas não atendia a todos os requisitos para participação, 12 responderam aos questionários e atendiam aos requisitos e 4 não

retornaram os questionários. Dentre os questionários respondidos, 5 responderam ao questionário de ensino, 3 responderam ao questionário de pesquisa e 4 responderam ao questionário de extensão. Portanto de 21 (100%) obtivemos uma adesão de 57,14% (12).

Chegamos ao número de 21(vinte e um/uma) docentes por meio do relatório de gestão FAED/UDESC 2018²⁰. Aplicamos média ponderada nas/os intituladas/os de 1967 a 2017 (3.774) para chegar à média de formadas/os por ano de 75 (setenta e cinco) discentes. Multiplicamos por 27 (vinte e sete) anos, que seria a soma de 1992²¹ a 2018: 2.037,96. O resultado foi multiplicado por 1%, resultado considerado como amostra de contatos base de nossa pesquisa: 21 (vinte e uma/um) egressas.

3.2 PROCEDIMENTOS PARA ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA

A pesquisa está concentrada no campo educacional, possui como forma de investigação e tratamento dos dados a análise de conteúdo. Refere-se à análise das mensagens e dos enunciados expressos por um indivíduo ou um conjunto deles no contexto social, portanto, a análise de conteúdo localiza-se entre a linguística e a psicologia social. Lida com locutores e interlocutores a partir de recursos analíticos e interpretativos correlacionados ao contexto educativo, “[dentre] as manifestações do comportamento humano, a expressão verbal, seus enunciados e suas mensagens, passam a ser vistos como indicadores indispensáveis para compreensão dos problemas ligados às práticas educativas e seus componentes psicossociais” (FRANCO, 2005, p. 08). Parte da mensagem na busca de analisar seu sentido em um contexto, ou seja, estabelece-se na dimensão crítica e dinâmica da linguagem que “desenvolve representações sociais, no dinamismo interacional que se estabelece entre linguagem, pensamento e ação” (FRANCO, 2005, p. 14). Para Franco (2005) a mensagem é tida como: verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa ou documental. É necessário ao pesquisador considerar a relação que vincula a emissão das mensagens às condições contextuais de seus produtores. A autora destaca ainda que o sentido implica na atribuição de um significado (pessoal e objetivado) concretizado na prática social. Sentido que se manifesta a partir das representações sociais contextualizadas (cognitivas, valorativas e emocionais).

20 Disponível em: <https://www.udesc.br/arquivos/faed/id_cpmenu/1470/Relat_rio_de_Gest_o_2018_15857520130083_1470.pdf>.

21 Estipulamos 4 (quatro) anos após a Constituição de 1988 como base de formação. Somente após essa data os cursos poderiam prover uma formação com base no princípio constitucional da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. O Ano de 2018 foi considerado como base por ser exigência desse estudo no mínimo 1(um) ano de trabalho na escola.

Para Bardin (1977, p. 38), a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas para análise da comunicação, uma vez que analisa o conteúdo da mensagem por meio de procedimentos sistemáticos e objetivos. Conteúdos considerados como conhecimentos explícitos ou implícitos, portanto, sua intenção “[...] é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não)”, ou seja, a/o pesquisadora/or deve deduzir de maneira lógica com a finalidade de ligar a descrição e a interpretação em seu processo de análise da pesquisa.

Em uma análise da mensagem planejada o pesquisador deve considerar: as características do texto; suas causas e antecedentes das mensagens e seus efeitos da comunicação, já que as mensagens expressam um significado e um sentido. Portanto, é um conjunto de técnicas de análise das comunicações que “[...] metodologicamente, confrontam-se ou complementam-se duas orientações: a verificação prudente e a interpretação brilhante” (BARDIN, 1977, p. 29).

O processo de análise de conteúdo inicia-se com base no conteúdo manifesto e explícito, ou seja, “[...] o que está escrito, falado, mapeado, figurativamente desenhado e/ou simbolicamente explicitado sempre será o ponto de partida para a identificação do conteúdo manifesto (seja ele explícito e/ou latente)” (FRANCO, 2005, p. 24). Portanto, a primeira fase da análise de conteúdo é a “enumeração das características do texto, após um tratamento inicial” (FRANCO, 2005, p. 25), tida como “descrição”; a segunda fase “é o procedimento intermediário que vai permitir a passagem explícita e controlada, da descrição à interpretação” (FRANCO, 2005, p. 26) tida como “inferência” e, a terceira e última fase é a significação concedida às características encontradas na primeira fase, tida como “interpretação”.

Para Bardin (1977) a Análise de Conteúdo se constitui em três etapas chamadas de:

- a) Pré-análise: possui a finalidade de construção de um quadro conceitual teórico que possui como objetivo a sistematização das ideias iniciais e o estabelecimento de indicadores para a interpretação

das informações coletadas por meio da leitura flutuante²², escolha de documentos²³, formulação de hipóteses²⁴ e elaboração de indicadores²⁵

- b) Exploração do material: é “[...] a administração sistemática das decisões tomadas [...]” (BARDIN, 1977, p. 101) anteriormente. Decisões que servirão de referência para construção de operações de codificação²⁶, uma vez que é necessário saber o motivo da análise, a fim de explicitar esse motivo para conseguir saber como analisar o código definido. Ou seja, o material recolhido na primeira fase será “tratado”. Os dados tratados serão codificados a fim de agregá-los em unidades que permitam a descrição pertinente e exata do conteúdo.
- c) Tratamento dos resultados, interpretação e inferência: por estarmos trabalhando com vestígios a/o analista tira proveito do tratamento das mensagens adquiridas para deduzir de maneira lógica (inferir) conhecimentos sobre o respondente do questionário. Ou seja, após a descrição e tratamento das mensagens coletadas é necessário a significação às características selecionadas, por meio da interpretação. A inferência irá atuar na intermediação entre a descrição e a interpretação, uma vez que admite uma proposição em virtude de sua ligação com outras proposições já aceitas como verdadeiras.

3.3 CONSIDERAÇÕES DE CARÁTER ÉTICO PERTINENTES À PESQUISA

Essa pesquisa foi aprovada e segue os princípios e preceitos do que estipula o Comitê de Ética e Pesquisa com Seres Humanos da Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC, uma vez que acata a Resolução 466/2012/CNS/MS e a Resolução 510/2016/CN/MS, focadas nos principais documentos internacionais que derivam das diretrizes das pesquisas que envolvem seres humanos ancoradas à ótica do indivíduo e das coletividades. Considera os quatro referenciais da bioética: autonomia, não maleficência, beneficência e justiça. Possui como finalidade assegurar os direitos e deveres que se referem ao respeito à comunidade científica, aos sujeitos da pesquisa e ao Estado.

22 Em acordo com Franco (2005) a leitura flutuante é o primeiro contato com os documentos a serem analisados. Possui como finalidade o conhecimento dos textos e as mensagens neles contidos.

23 “[...] convém colher o universo de narrativas adequadas para fornecer informações sobre o problema levantado” (FRANCO, 2005, p.49), considerando os critérios de exaustividade (não deixar fora da pesquisa qualquer um dos itens dos documentos escolhidos que constituirão o contexto, as condições sociais e políticas presentes contidas nas mensagens emitidas), de representatividade (análise realizada a partir de uma amostra que garanta maior relevância, maior significado e maior consistência do que é realmente importante em aprofundar para a pesquisa em questão) e de homogeneidade (os documentos elencados devem obedecer a objetivos e critérios precisos de escolha, sempre observando se não são demasiadamente singulares a ponto de extrapolar os critérios determinados).

24 “[...] é uma afirmação provisória que nos propomos a verificar (confirmar ou não) recorrendo aos procedimentos de análise” (FRANCO, 2005, p. 51).

25 Franco (2005) explica que o índice pode ser a menção explícita, ou subjacente, de um tema em uma mensagem. Quanto mais frequentemente um tema é mencionado mais importante ele se torna, tornando-se, assim, um indicador que balizará a relação dele com outros assuntos.

26 “A codificação corresponde a uma transformação - efetuada segundo regras precisas – dos dados brutos do texto, transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo, ou da sua expressão, susceptível de esclarecer o analista acerca das características do texto [...]” (BARDIN, 1977, p. 103).

Foi possibilitado ao respondente a liberdade de recusar-se a participar ou retirar seu consentimento no decorrer da pesquisa como lhe foi garantido o direito ao sigilo quanto à sua identificação, uma vez que prevê:

[...] procedimentos que assegurem a confidencialidade e a privacidade, a proteção da imagem e a não estigmatização dos participantes da pesquisa, garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades, inclusive em termos de autoestima, de prestígio e/ou de aspectos econômico-financeiros (BRASIL, 2012, p. 04).

Estamos cientes de que se trata de pesquisa com benefícios indiretos. Segundo Resolução 466/12, são admissíveis pesquisas cujos benefícios a seus participantes forem exclusivamente indiretos, desde que consideradas as dimensões física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual. Aspectos preponderantes nessa pesquisa, já que o respondente possui como vantagens com sua participação: contribuir para a valorização docente; identificar pontos que podem ser aperfeiçoados na formação inicial; levantar temáticas que podem contribuir para a formação continuada; colaborar para a criação de estratégias de inserção profissional da/o docente, assim como fortalecer as reflexões entre a ciência e a sociedade.

Os riscos inerentes a essa pesquisa são considerados mínimos, estão relacionados aos aspectos psíquicos e físicos como: desconforto ao trazer a lembrança de eventos referentes à sua formação e prática pedagógica e de fadiga por dedicar um tempo extra para responder ao questionário. No intuito de minimizar os riscos, declaramos que o respondente teve sua identidade preservada, pode escolher horário oportuno para responder às questões pois foi realizada de forma eletrônica, sem a presença da pesquisadora, além de disponibilizar de 59 dias para devolver o questionário respondido.

Foram considerados como critérios de exclusão da pesquisa: i) a não participação espontânea, sem necessidade de justificativa ou prejuízo aos participantes; ii) participantes que optarem em não responder ao questionário; e iii) participantes que queiram se retirar da pesquisa a qualquer momento. Foram considerados incluídas/os na pesquisa as/os pedagogos e pedagogas que se formaram na UDESC/FAED, que estejam atuando ou que tenham atuado por pelo menos 01 (um) ano na educação infantil, anos iniciais e educação de jovens e adultos e tenham participado de alguma atividade em ensino pesquisa e extensão durante a sua formação, que consentiram e assentiram de forma livre e esclarecida a sua participação na pesquisa e que responderam a todas as partes do questionário.

4 DESDOBRAMENTOS DO ESTUDO

4.1 POLÍTICAS EM ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO NA UNIVERSIDADE

Essa seção visa atender ao primeiro objetivo específico da presente pesquisa por meio da reflexão da extensão concebida como atividade-meio da universidade quando indissociável do ensino e da pesquisa, como explanado na subseção 4.1.1. Já as subseções 4.1.2 e 4.1.3 promovem uma incursão nos documentos da UDESC e da FAED em relação às políticas, funcionamento e desenvolvimento das atividades em ensino, pesquisa e extensão previstas e praticadas pela universidade e pelo curso de Pedagogia.

4.1.1 Extensão como base teórica filosófica da indissociabilidade entre a tríade EPE

Ao considerarmos o trabalho docente como uma profissão essencialmente de interações humanas, estamos em acordo com Tardif e Lessard (2014, p.227) quando afirmam que “[...] a educação pertence a práticas profissionais cujas situações de trabalho se caracterizam pela instabilidade, mobilidade e indeterminação: os objetivos não são inerentes à situação, mas derivam em boa parte das intervenções e interpretações dos atores”, isto porque a finalidade do ensino está relacionada a produzir algo social, sendo papel da/o docente “formar e instruir seres socializados [...] para que possam corresponder aos papéis sociais que são esperados deles e atender funções e *status* sociais”(TARDIF; LESSARD, 2014, p. 226, grifos dos autores).

Freire (1983, p.07), em seu livro intitulado: “Extención o Comunicación?”, apresentado em 1969 no Chile, já nos trazia uma perspectiva da finalidade do trabalho docente como o de interações humanas, derivado das intervenções e interpretações dos atores que possui como finalidade “humanizar o homem na ação consciente que este deve fazer para transformar o mundo”. O autor dava maior ênfase à perspectiva cidadã da formação, por meio da conscientização. Considerando a transformação do mundo por meio do diálogo focado na ação de criação do sujeito.

O autor nos alerta que a palavra “extensão”²⁸ não deve ser tratada como um ato de transmissão, mas sim como um ato de superação do conhecimento sensível, por um conhecimento, que partindo do sensível, alcança a razão da realidade. Realidade manifestada no concreto, a partir dele. É a necessidade de um aprofundamento da tomada de consciência

28 O autor inclusive sugere usarmos no lugar a palavra “extensão” a palavra “comunicação”.

desdobrada na ação transformadora da realidade. E onde a realidade se manifesta? No real, no cotidiano, no concreto, no social.

É importante destacar que os tempos e contextos dos dois trabalhos são diferentes. Tardif e Lessard (2014) referem-se a uma pesquisa realizada nos contextos cotidianos dos agentes da educação em Quebec, enquanto Freire (1983) referiu-se a suas experiências vividas em exílio no Chile em comunidade rural, não com educadores, mas com técnicos agrícolas. Todavia, não impede inferirmos que ambos se voltam às questões referentes à necessidade de socialização e consciência social cidadã, que a/o discente deve desenvolver durante sua formação, ou seja, desenvolvimento de consciência que só é possível quando o processo de formação de docentes e discentes está calcado na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Tauchen (2009) tutora que o ensino, a pesquisa e a extensão são atividades-meio das universidades que a partir do princípio de indissociabilidade estão imbricadas à razão de ser das universidades, constituídas historicamente e vinculadas aos projetos nacionais de educação. Portanto, a compreensão sobre a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão não pode se restringir a uma questão conceitual ou legislativa, mas sim deve ser vinculada a questões paradigmática, epistemológica e político-pedagógica. A compreensão do ensino, pesquisa e extensão como um princípio indissociável demanda a apropriação e produção de conhecimentos contextualizados, complexos e transdisciplinares.

Assim como prevê a Política Nacional de Extensão Universitária de 2012, que ressalta a perspectiva de um ideal de universidade voltado para as dimensões social e política. Universidade que vise uma formação calcada nos princípios de extensão. Princípios elencados pelo FORPROEX como: Interação Dialógica; Interdisciplinaridade e Interprofissionalidade; Indissociabilidade Ensino-Pesquisa e Extensão; Impacto na Formação do Estudante; e Impacto e Transformação Social (GOLÇALVEZ, 2015).

Após a ditadura no Brasil houve um período de questionamento e análise dos fatos do período da ditadura que culminou no processo de redemocratização brasileira. Com a abertura política realizada por meio de movimentos sociais, foi atribuído à Educação um papel fundamental. As universidades, a partir desse momento, passam a possuir funções sociais e políticas. Para cumprimento dessa nova função é necessária a institucionalização da extensão. Logo, foi criado o Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras – FORPROEX que assumiu importante papel de articulação e pressão política junto ao Ministério da Educação – MEC, uma vez que está voltado à criação,

desenvolvimento e discussão de reflexões, princípios e procedimentos voltados à extensão nas universidades (GONÇALVES, 2015).

Hoje, a extensão universitária está em processo de institucionalização e consolidação nas Universidades, embora estivesse imbricada ao ensino e a pesquisa de forma subjetiva. Suas primeiras manifestações de atividades coincidiram com a implementação do ensino superior no início do século XX no Brasil. Manifestações como: a conferência realizada sobre esse tema na Universidade de São Paulo (1911) e as prestações de serviço da Escola Superior de Agricultura e Veterinária de Viçosa (1920).

A instalação da ditadura no país contribuiu com a institucionalização da extensão universitária ao promover três importantes iniciativas para a educação: a – criação do Centro Rural de Treinamento e Ação Comunitária – CRUTAC, b – criação do Projeto Rondon e c – a promulgação da Lei Básica da Reforma Universitária (Lei n. 5.540/68). As duas primeiras iniciativas possibilitaram experiências de aproximação com as comunidades rurais que promoveram horizontes de expectativas ao proporcionar junto a essa comunidade uma melhora nas condições de vida. A terceira iniciativa determinou, em seu artigo 20, a possibilidade de fornecimento de cursos e serviços especiais à comunidade. Instituiu a extensão universitária sob a condição de proporcionar aos corpos discentes, oportunidades de participação em programas de melhoria das condições de vida da comunidade, por meio de suas atividades de extensão (FORPROEX, 2012).

Coincidindo com a abertura, lenta e gradual, do regime militar, os avanços do trabalho de extensão universitária foram revitalizados em conjunto entre a sociedade civil e a sociedade política brasileira. Em meio à luta pela redemocratização do país, foi (re)elaborada a concepção de universidade pública, sendo agora, vista como instituição geradora, conservadora e regeneradora que possui como finalidade:

[...] o permanente exercício da crítica, que se sustenta na pesquisa, no ensino e na extensão, ou seja, a produção do conhecimento a partir da problematização dos conhecimentos historicamente produzidos e de seus resultados na construção da sociedade humana e dos novos desafios e demandas que esta coloca. (ALMEIDA; PIMENTA 2014, p. 08).

A partir de então, a universidade passa a ser concebida como um processo que articula o ensino e a pesquisa aos novos movimentos sociais. Somente em 1987 com a criação do Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras as atividades extensionistas conquistam o reconhecimento legal. O Fórum, em seu primeiro encontro, pactua um novo conceito de extensão universitária vista como um processo educativo,

cultural e científico que articula o Ensino e a Pesquisa de forma indissociável, ao possibilitar a relação transformadora entre Universidade e sociedade (FORPROEX, 2012).

No início do século XXI, a extensão universitária já havia conquistado consistente aparato legal em relação à sua institucionalização - Constituição de 1988, artigos 207 e 213, à legislação federal, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394, de 1996, artigo 43, Plano Nacional de Educação para o decênio 2001-2010, meta 23 e às regulamentações do FORPROEX, Plano Nacional de Extensão. Sua anterior concepção é (re)elaborada para “instrumento por excelência de inter-relação da Universidade com a sociedade, de oxigenação da própria Universidade, de democratização do conhecimento acadêmico, assim como de (re)produção desse conhecimento por meio da troca de saberes com as comunidades” (FORPROEX, 2012, p. 17).

4.1.2 Criação da UDESC imbricada ao ensino, pesquisa e extensão

A criação da UDESC foi influenciada pela marcha irreversível da civilização e progresso. Nasce com ela, em 1963, a Faculdade de Educação – FAED em conjunto do Centro de Estudos e Pesquisas Educacionais - CEPE. O governador do Estado na época era Celso Ramos, também presidente da Federação das Indústrias do Estado de Santa Catarina – FIESC. Ele possui como proposta governamental a implementação de seminários com a finalidade de levantar as condições de infraestrutura em Santa Catarina. O resultado desse levantamento revelou um quadro preocupante, principalmente nas áreas de mão-de-obra qualificada de trabalho. Essa constatação enalteceu a escola como mediadora do processo desenvolvimentista previsto para o Estado, “[dessa] forma, a educação escolar foi considerada área prioritária para o programa modernizador do Estado de Santa Catarina, que incluía a criação de uma universidade estadual” (TEIVE; DALLABRIDA, 2003, p. 80).

O Estado participou de forma ativa do acordo brasileiro com os Estados Unidos da América – EUA, acordo de cooperação MEC³⁰ e a USAID³¹ que previa a aceleração do desenvolvimento socioeconômico do país. Com base no levantamento realizado pelos seminários e no acordo de cooperação com os EUA, criou-se a primeira faculdade de educação assentada na necessidade de equilibrar o desenvolvimento econômico e o sistema de ensino.

30 MEC – Ministério da Educação e Cultura

31 USAID - *United States Agency for International Development* - Agência dos Estados Unidos para o desenvolvimento Internacional.

Para que o progresso chegasse, era necessário a formação e capacitação de professora/es, orientadora/es e administradoras/es escolares, finalidade e responsabilidade dada à Faculdade de Educação, assim como possuiu a missão de implicitamente, “subsidiar a formulação da política educacional catarinense, sintonizando-a com os ideais de desenvolvimento e modernização” (TEIVE; DALLABRIDA, 2003, p. 81). Os autores colocam, ainda, que dentro do plano do Governo Estadual estava incluído a constituição do CEPE que inicialmente dividiu-se em uma frente de técnica/os dedicada/os à atividade de extensão realizando cursos de formação continuada e outro grupo dedicado à pesquisa educacional. Acompanhando as imposições do regime militar o CEPE, enquanto formador de políticas públicas, recebeu a incumbência de realizar pesquisas sobre o sistema escolar, voltada para a formação e aperfeiçoamento do elemento humano necessário ao processo de desenvolvimento socioeconômico. A partir dessas pesquisas a formação continuada foi absorvida pela Secretaria de Estado da Educação e a Faculdade de Educação ficou responsável pelas pesquisas que visavam fundamentar o planejamento educacional do Estado de Santa Catarina.

A formação de professora/es nos anos 60, em Santa Catarina, estava voltada para uma/um profissional preparada/o em assumir posição de liderança frente ao processo de modernização educacional, intitulado como bacharel, que possui a cultura tecnicista coerente com o regime militar. Durante os anos 70, a maioria das Universidades brasileiras inseriram em seus quadros o nível de mestrado na pós-graduação, todavia a Faculdade de Educação continua oferecendo somente cursos de graduação (TEIVES; DALLABRIDA, 2003).

Somente em 1985, por meio da portaria do MEC 893 de 11 de novembro, a UDESC é reconhecida como Universidade pelo Ministério da Educação. A partir desse decreto, a Universidade conquista sua autonomia, passando de uma política assistida para outra didático-científica outorgada pela legislação (UDESC, 2015)

O Projeto de desenvolvimento institucional³² - PDI (2017 – 2021) da UDESC identifica a instituição como:

[...] uma instituição pública de educação, sem fins lucrativos, com prazo de duração indeterminado, gozando de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira, disciplinar e patrimonial, **e obedece ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, conforme o artigo 207 da Constituição da República Federativa do Brasil e os artigos 168 e 169 da Constituição do Estado de Santa Catarina** (UDESC, 2017^a, p. 09, grifos meus).

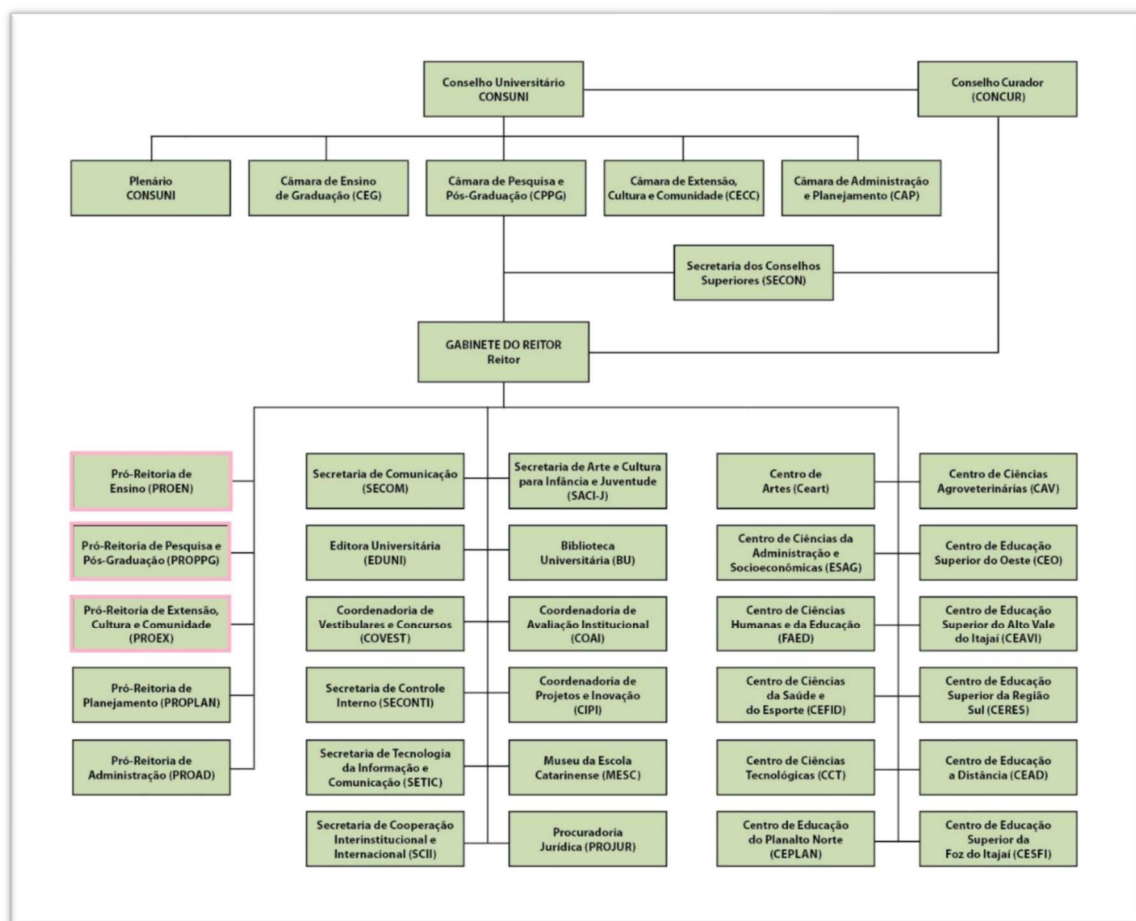
Portanto, está previsto na identidade da instituição o princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Sua finalidade está ancorada no fomento dessas atividades

32 O PDI é realizado em acordo com PPI da instituição, ele é um instrumento de planejamento e avaliação que referencia o processo de credenciamento e credenciamento das Instituições de Ensino Superior e os seus cursos.

realizadas para produzir, preservar e difundir o conhecimento científico, tecnológico, artístico, desportivo e cultural, criados na instituição. Sendo um de seus princípios a garantia da tríade EPE nas diversas áreas do conhecimento comprometidos com a cidadania e a socialização do saber (UDESC, 2017^a).

Em acordo ao Projeto Pedagógico Institucional - PPI da UDESC (2017b), a instituição deve garantir e fomentar recursos para suas atividades em ensino pesquisa e extensão. Sua estrutura organizacional em relação aos programas e às atividades referentes à extensão, cultura e comunidade está sob responsabilidade da Pró-Reitoria de Extensão, Cultura e Comunidade - PROEX, as referentes a pesquisa e pós-graduação sob a responsabilidade de Pró-Reitoria de pesquisa e pós-graduação - PROPPG e as referentes ao ensino sob a responsabilidade da Pró-Reitoria de ensino – PROEN.

Figura 2 - Estrutura organizacional UDESC



Fonte: UDESC (2021, *online*, grifos meus)

A PROEN possui como alguns de seus objetivos: revisar a progressão dos docentes incentivando tanto as atividades de ensino como as extensionistas, pontuando sua participação nos editais referentes a tais atividades; dar visibilidade institucional ao Programa de Educação

Tutorial - PET dos cursos de graduação da UDESC, incentivar a participação da/os graduanda/os em programas de monitoria e extensão e proporcionar ambiente de discussões pedagógicas por meio de Fóruns institucionais das Licenciaturas e dos Estágios da Graduação.

O Programa de Educação Tutorial – PET é um programa desenvolvido por um grupo de estudantes com tutoria de uma/um docente. São ações extracurriculares em ensino, pesquisa e extensão desenvolvidas por cada curso de graduação. Melhor dizendo, abrangem desde iniciação científica, até parcerias com empresas e intervenções em comunidades que sejam objeto do projeto de ensino do curso de graduação. Já o Programa de Monitoria de Ensino de Graduação da UDESC possui como “objetivo auxiliar o desenvolvimento de determinada disciplina, no aspecto teórico e prático, visando a melhoria do processo ensino - aprendizagem e criando condições para o aperfeiçoamento de habilidades relacionadas à atividade docente” (UDESC, 2015, p. 37)

A PROPPG considera a vocação regional e as necessidades dos mercados de atuação dos egressos dos cursos de graduação para elaborar os programas de Pós-graduação oferecidos à comunidade. Os programas e cursos estão organizados de forma a atender e ampliar a formação profissional. Além de contribuir para a formação científica, tecnológica e artística ao capacitar a/os aluna/os para buscar soluções a questões importantes da sociedade. Isto é, a política da instituição “[...] demonstra a relevância da Pesquisa como fomentadora de mecanismos relacionados ao desenvolvimento social e cultural de todas as regiões do Estado, e os projetos de pesquisa desenvolvidos na UDESC têm contribuído de maneira significativa ao desenvolvimento do Estado de Santa Catarina” (UDESC, 2017b, p. 41).

A PROEX, com base no Estatuto da UDESC, visa suas políticas e ações ancoradas nos princípios e fins da instituição, quando, por intermédio do ensino, pesquisa e extensão fomenta a difusão do conhecimento científico, tecnológico, artístico, desportivo e cultural, por meio da garantia da indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão nas áreas do conhecimento, comprometidos com a cidadania e a socialização do saber. Assim como deve fomentar e prover os recursos para os programas de ensino, pesquisa e extensão em sua esfera interna. Em outros termos,

[...] a extensão, enquanto processo interdisciplinar, educativo, cultural, científico e político, denota uma postura da Universidade na sociedade, cuja interação gera efeitos recíprocos de transformação. E pressupõe, no âmbito da prática acadêmica, a indissociabilidade do ensino e pesquisa, com vistas à promoção e garantia dos valores democráticos, da equidade e do desenvolvimento da sociedade em suas dimensões social, cultural, econômica, científica, a partir da formação crítica de licenciados e bacharéis nas mais diversas áreas do saber (UDESC, 2017b, p. 43).

Quanto aos princípios éticos e filosóficos adotado pela UDESC, a instituição considera a sintonia com a sociedade da informação, sem perder as características da dimensão humana e o respeito à diversidade cultural. Para tanto, é necessário ao profissional graduado “reflexão e proatividade, rapidez e equilíbrio, metas e alteridade, inovação e consciência ecológica” (UDESC, 2017b, p. 06). Suas ações de ensino e aprendizagem estão focadas na construção dialógica do conhecimento imbricado à elaboração e reelaboração de conhecimentos e extensão como a ação-reflexão com a comunidade.

4.1.3 O Centro de Ciências Humanas e da Educação – FAED e sua relação com o ensino, pesquisa e extensão.

Como visto anteriormente, o curso de Pedagogia possui seu início imbricado à constituição da UDESC. Em acordo com o Projeto Político Pedagógico - PPP (2011) do curso, a antiga faculdade de educação iniciou o curso de pedagogia em 1964 e teve seu ato de reconhecimento em 1968 com o Decreto Federal nº 63.615, de treze de novembro. Assim como a UDESC o movimento modernizador do Estado Catarinense impulsiona a constituição do curso, uma vez que não havia mão de obra qualificada para o Primeiro Plano de Metas do Governo (PLAMEG) apresentado pelo, então, governador Celso Ramos (1961 – 1965). A Consequência desse movimento realizado pelo governo do estado catarinense foi a constituição de uma faculdade e um curso com contornos voltados para a pesquisa, já que seu surgimento se deu dentro do Instituto de Educação com o objetivo de ser um “órgão superior de estudos e experimentação pedagógica” (UDESC, 2011, p.09).

Os objetivos do curso estão voltados para a formação de uma/um profissional que atue na Educação com base sólida em fundamentação teórica, metodológica e prática, uma vez que essa/e profissional necessita relacionar a teoria e a prática de forma crítica. Esse profissional deve trabalhar os saberes escolares de forma interdisciplinar, saber relacionar as linguagens dos meios de comunicação à educação, nos processos didático-pedagógicos, entender a escola como um espaço de cruzamento de culturas e saberes, estimulando a consciência acerca da diversidade, alteridade e das diferenças, possuir noções de gestão educacional com a finalidade de elaboração de planejamento, acompanhamento e avaliação de projetos e programas educacionais.

Para a obtenção desses conhecimentos listados é necessário a promoção, pelo curso, de incentivo em participação em eventos científicos e atividades de pesquisa e extensão, com a finalidade de formação de uma/um profissional crítico-investigativa/o que problematize frente

aos fenômenos educativos. Ponto importante no PPP do curso, é que fica definido que a/o docente deve estar apto a:

- Atuar com ética e compromisso no exercício profissional.
- Educar e cuidar de crianças de zero a cinco anos, de forma a contribuir para o seu desenvolvimento.
- Atuar na docência dos anos iniciais do Ensino Fundamental contribuindo para promover as aprendizagens de crianças, jovens e pessoas adultas (EJA).
- Garantir aos educandos os saberes atinentes à Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano.
- Atuar em espaços educativos escolares e não escolares, na promoção da aprendizagem de educandos em diversos níveis e modalidades do processo educativo.
- Relacionar as linguagens dos meios de comunicação à educação nos processos didático-pedagógicos.
- Promover e facilitar relações de cooperação entre a instituição educativa, a família e a comunidade.
- Identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para superação de desigualdades, que geram situações de exclusão como: étnico-raciais, de classes sociais, religiosas, geracionais, necessidades especiais, de gênero e orientações sexuais, entre outras.
- Participar da gestão de instituições contribuindo para elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico.
- Realizar pesquisas que proporcionem conhecimentos sobre acadêmicos e alunas e a realidade sociocultural em que estes desenvolvam suas experiências não escolares; sobre processos de ensinar e de aprender, em diferentes meios ambiental-ecológicos; sobre propostas curriculares; e sobre organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas, dentre outros.
- Analisar criticamente os parâmetros e diretrizes curriculares nacionais e outras determinações legais que lhe caiba implantar, executar e avaliar. (UDESC, 2011, p. 20)

Dentro das aptidões estipuladas estão aquelas relacionadas à complexidade da docência como profissão de interações humanas: análise, execução e reflexão das determinações legais educacionais de forma crítica, contextualizada e aplicável na realidade escolar, possuir postura integrativa, investigativa e propositiva em face das realidades complexas apresentadas pela sociedade, relacionar diferentes linguagens, por meio de uma proposta didático-pedagógica (TARDIF; LESSARD, 2014).

O Centro de Ciências Humanas e da Educação – FAED é um dos 12 (doze) centros da estrutura multicampi da UDESC. Cada centro foi pensado estrategicamente para atender as diferentes necessidades de cada região do estado catarinense. A FAED oferece à comunidade catarinense, cursos de graduação, dentre eles o Curso de Pedagogia, foco de nosso estudo.

A FAED constitui como sua identidade, a produção de conhecimento e a formação de cidadãos. É por meio de sua identidade que determina a sua missão em “[produzir] conhecimento e formar cidadãos críticos, por meio da excelência no ensino, na pesquisa e na extensão, visando a transformação e desenvolvimento de uma sociedade plural” (FAED, 2017, p. 10). Entende que na busca pela sistematização dos saberes resultantes da pesquisa e sua

atuação no âmbito do ensino pesquisa e extensão imbricadas, signifique uma melhoria de vida da sociedade e uma forma de promoção da formação “[...] centrada na leitura de contexto social, político, econômico, cultural e educacional, com capacidade de síntese e criticidade científica” (FAED, 2017, p. 11). A FAED preconiza como seu objetivo formar quadros profissionais com alto nível de conhecimento acadêmico-científico-cultural ou melhor dizendo:

[tem] por natureza e finalidade promover a formação de profissionais com base em atividades de ensino, pesquisa e extensão, [...] dedicou especial atenção à educação pública e às demandas por formação continuada, planejamento e gestão da educação, bem como contribuir conceitual e metodologicamente com os sistemas de ensino em Santa Catarina. (FAED, 2017, p. 17).

Coaduna com o previsto pela FORPROEX (2012); o PPI (2017b) e PDI (2017^a) da UDESC em relação à concepção da extensão como instrumento da inter-relação da Universidade com a sociedade, por meio da troca de saberes com as comunidades, visando a democratização do conhecimento acadêmico produzido ou reproduzido por ela.

Para tanto, possui em seu quadro um total de 28 (vinte e oito) laboratórios de pesquisa, sendo que destes, 08 (oito) laboratórios estão sob tutela da FAED. São eles: Laboratório de Mídias e Práticas Educativas – LAMPE; Observatório de Práticas Escolares - OPE; Laboratório de Educação e Infância - LABOREI; Laboratório de Vivências e Alternativas Lúdicas – LALU; Laboratório de Mobilidade, Trabalho e Movimentos Sociais – LABTRAMS; Laboratório PROLINGUAGEM; Laboratório Tecendo Saberes e Fazer no Campo da Educação Sexual Emancipatória – LABTEIAS; Núcleo de Apoio Pedagógico - NAPE ³⁵.

Entre 2020 e 2021, conforme edital PROEX 01/2019³⁶, foram selecionados 09 (nove) programas de extensão. Programas que permitem aos laboratórios uma estrutura física e profissional que vincula a participação de seu quadro docente participando dos editais com a criação de projetos de pesquisa. Promovem atividades em ensino, pesquisa e extensão à/aos sua/eus discentes, egressos e comunidade em geral. Ou seja, disponibilizam bolsas (voluntárias ou remuneradas) de Iniciação Científica, de Monitoria, de extensão, PIBID e PRP, assim como promovem às/aos discentes, possibilidades na participação e na organização de palestras, seminários e congressos oferecidos pela instituição. Dessa forma, cria, articula e disponibiliza o conhecimento à sociedade, além de promover a formação de profissionais cidadãos.

Martins, Dias e Martins-Filho (2016) nos levam a refletir sobre o desenvolvimento dos saberes docentes, não somente como uma acumulação de conhecimento, mas como uma interface entre o conhecimento e o cotidiano vivido. É por meio desse diálogo entre a reflexão

³⁵ Informação disponível em: <<https://www.udesc.br/faed/laboratorios>>

³⁶ Disponível em:

<http://www1.udesc.br/arquivos/id_submenu/82/edital_001.2009___programa_de_apoio_a_extensao.pdf>

e a ação docente que se enseja a interface no percurso formativo docente articulado com a escola e a universidade. O que possibilita melhorias para a prática docente, para a formação inicial e continuada.

O PIBID e a PRP são programas de ensino voltados para a formação docente. Ambos promovem a imersão da/o discente na escola da educação básica, para realizar, de forma orientada, atividades em sala de aula sob orientação de professoras/es experientes.

Em acordo com o MEC (2020), o PIBID é um programa que disponibiliza bolsas de iniciação à docência às/aos discentes das licenciaturas dos cursos presenciais. Sua finalidade é a integração entre educação superior, a escola e os sistemas estaduais e municipais, por meio da “[antecipação do] vínculo entre os futuros mestres e as salas de aula da rede pública” (MEC, 2020, *online*).

Segundo a CAPES (2018), o PRP é uma ação vinculada à Política Nacional de Formação de Professores, que visa a formação prática das/os discente matriculados em cursos de licenciatura, a partir da segunda metade de seu curso. Promove a imersão da/o discente nas escolas da educação básica com a finalidade de contemplar a “regência de sala de aula e intervenção pedagógica, acompanhadas por um professor da escola com experiência na área de ensino do licenciando e orientada por um docente da sua Instituição Formadora” (CAPES, 2018, *online*).

Os dois programas estão presentes na FAED e são programas que desenvolvem a identidade docente, com o fortalecimento da profissão e visam o que Nóvoa (2017) propõe como uma tomada de posição para construção da profissionalidade em relação a si e aos outros. Depende do coletivo organizacional contextualizado, para dar sentido e densidade a essa identidade profissional. Portanto, é relacional e só pode ser constituída em relação ao outro e a si mesmo.

O curso de pedagogia atende aos preceitos da UDESC e da Constituição Federal calcados ao princípio de indissociabilidade entre o ensino, pesquisa e extensão, quando articula seu currículo a três eixos: 1 - educação, cultura e sociedade; 2 - teoria e prática pedagógica e 3 - diversificação e aprofundamento dos estudos.

Esses eixos são apresentados no PPP (2011) do curso de forma articulada. O primeiro eixo visa a aprendizagem das bases epistemológicas que compõem o campo de estudos da pedagogia relacionados ao desenvolvimento de compromissos éticos, políticos e sociais. O segundo eixo possui como finalidade a integração do currículo por meio dos saberes teóricos

práticos; aqui estão os estágios obrigatórios³⁷. O terceiro eixo possui as disciplinas optativas do curso que estão relacionadas com as áreas de pesquisa e excelência acadêmica do Curso de Pedagogia da FAED, com a finalidade de implementação do princípio da tríade EPE, tanto que as disciplinas oferecidas são originárias dos grupos de pesquisa constituídos, dos núcleos e laboratórios existentes no curso, assim como advindas da articulação com Programa de Pós-graduação em Educação oferecido pela UDESC. O eixo é ainda, composto pelas “Atividades Complementares” previstas nas Diretrizes Curriculares Nacionais e na Resolução nº 15/2007-CONSEPE, específica da UDESC.

4.2 CONTRIBUIÇÕES DAS EGRESSAS DO CURSO DE PEDAGOGIA FAED/UDESC

Neste segundo conjunto de dados investigados na pesquisa, apresentamos a descrição, análise e reflexões voltadas às respostas dos questionários eletrônicos respondidos pelas egressas do curso de pedagogia. Intenta ao alcance do segundo e terceiro objetivos específicos dessa pesquisa, por meio de duas subseções: a primeira, voltada a questões referentes à formação inicial das egressas e a segunda, relacionada às práticas pedagógicas oportunizadas por suas experiências durante a graduação em atividades de ensino, pesquisa e extensão.

A forma de investigação e análise dos dados é a análise de conteúdo. Nessa pesquisa, a unidade de registro utilizada é o “tema”. Em acordo com Franco (2005), o registro é a menor parte do conteúdo e sua ocorrência é registrada conforme as categorias criadas; já o tema pode ser uma simples sentença assertiva sobre determinado assunto. Em outras palavras, uma questão temática pode abranger em menor ou maior grau, aspectos pessoais das respondentes dos questionários acerca do significado de uma palavra, ou referente aos sentidos atribuídos a um conceito. Portanto, “[o] Tema é considerado como a mais útil unidade de registro em análise de conteúdo. Indispensável em estudos sobre propaganda, representações sociais, opiniões, expectativas, valores, conceitos, atitudes e crenças” (FRANCO, 2005, p. 39).

Como as categorias foram criadas a partir das respostas das egressas, houve a necessidade constante de idas e vindas ao material de análise e a teoria, uma vez que as categorias não foram pré-determinadas. Sendo assim, as categorias foram criadas a partir da análise das respostas e interpretadas à luz das teorias explicativas, ou seja, a partir dos diferentes

³⁷ Existe a possibilidade de aproveitamento do estágio curricular obrigatório - anos iniciais do ensino fundamental, por meio de participação do discente no PRP. Informação disponível em: <https://www.udesc.br/arquivos/faed/id_cpmenu/3458/Resid_ncia_Pedag_gica_Editado_Capes_06_2018_15706423124205_3458.pdf>.

enunciados obtidos, inferiu-se diferentes concepções de políticas públicas educacionais, de sociedade, de escola, de currículo, de formação inicial, identidade profissional, entre outros.

Com a finalidade de evitar o risco das categorias se tornarem redundantes e com discursos fragmentados, foram utilizados alguns princípios organizacionais. Criamos, inicialmente, categorias mais amplas ou molares para depois classificar os indicadores em módulos interpretativos menos fragmentados (FRANCO, 2005). No caso dessa pesquisa, as categorias temáticas são a subseção 5.2.1 - Formação Inicial e a relação com as atividades (ensino, pesquisa e extensão) participadas durante a graduação e a subseção 5.2.2 – Contribuição das atividades em ensino, pesquisa e extensão, participadas pelas egressas durante a graduação no exercício da profissão.

4.2.1 Formação Inicial e a relação com as atividades (ensino, pesquisa e extensão) participadas durante a graduação

Os questionários eletrônicos foram aplicados no primeiro semestre de 2021 a 12 egressas do curso de pedagogia da FAED/UDESC. Como essa pesquisa teve o respaldo do Comitê de ética em pesquisas com seres humanos – CEPESH/UDESC, só quem respondeu a pesquisa foram as egressas que leram e assinalaram o Termo de Consentimento Livre esclarecido – TCLE. As 12 egressas respondentes, obtiveram seu título de graduação dentro do intervalo de tempo de 1998 a 2019, possuem uma média percentual (%) de experiência em sala de aula com contrato trabalhista formal de 1 a 4 anos - 66,67%, e 6 a 10 anos - 33,33%.

Dentre as respondentes, durante a graduação, 03 participaram somente de atividades em Ensino, 01 em atividades de Pesquisa, 02 em atividades de Extensão, 01 Ensino e Pesquisa, 04 Pesquisa e Extensão e 01 Extensão e Ensino. Das 12 respondentes, 50% (6) atuam na Educação Infantil, 25% (3) nos Anos Iniciais e 25% (3) na Educação de Jovens e Adultos. Apenas uma egressa possui segunda graduação, 50% possuem especialização, 41,67% (05) possuem mestrado em educação e 16,67% (02) possuem doutorado em educação.

Como critério de categorização molar, não seguimos as questões por ordem de numeração, portanto, para a presente subseção foram escolhidas 03 perguntas referentes ao tema da formação inicial das egressas em relação às atividades participadas durante a graduação. As respostas a essas perguntas foram utilizadas como base para criação de quadros ilustrativos que serviram para facilitar os procedimentos de agrupamentos de classificação e de pré-análi, listadas a seguir com seus respectivos motivos de inclusão:

- Pergunta – 23: A relação entre pesquisa, ensino e extensão é uma obrigatoriedade legal nas universidades do Brasil, denominada como tríade ou tripé universitário. O que você compreende por essa relação?

Questão que visa a identificação dos motivos, finalidades e importância da tríade EPE para a formação inicial nas universidades.

- Pergunta - 25: Vamos supor que você fosse falar com a turma da primeira fase do curso de pedagogia da UDESC, sobre a importância da participação em atividades de ensino pesquisa e extensão e o reflexo dela no seu cotidiano de docente. O que você diria para estes novos acadêmicos/os?

Pergunta realizada com o objetivo de inferir até que ponto o conhecimento das egressas sobre a tríade EPE podem significar uma política desenvolvida na universidade que justifique a formação e a prática docente.

- Pergunta - 28: Discorra sobre sua experiência nas atividades em ensino, pesquisa e extensão participadas durante a graduação. Como foi sua trajetória? O que poderia destacar de significativo?

Pergunta realizada com o objetivo de inferir até que ponto a participação das egressas em atividades de ensino, pesquisa e extensão foram significativas para o seu desenvolvimento na formação inicial.

Em vista da busca pelo significado e do sentido das asserções organizadas nos quadros ilustrativos, e com base no referencial teórico anteriormente refletido nesse trabalho, foram criadas categorias molares com a intenção de identificar a intensidade do aparecimento dos diferentes significados lógicos-semânticos. Assim, foram criados quadros, listados a seguir, que em conjunto a uma análise de seus conteúdos vinculados ao contexto visam a compatibilização intra e entre dados, além de sua necessária adaptação aos objetivos propostos nessa pesquisa. É importante destacar que as porcentagens de todos os quadros foram calculadas a partir do total de motivos explicitados e não a partir do número de egressas respondentes

O quadro 1 diz respeito a pergunta 23: A relação entre pesquisa, ensino e extensão é uma obrigatoriedade legal nas universidades do Brasil, denominada como tríade ou tripé universitário. O que você compreende por essa relação? Questão que visa a identificação dos motivos, finalidades e importância da tríade EPE para a formação inicial nas universidades.

Quadro 1 - Distribuição dos motivos explicitados pelas egressas para justificar a importância da tríade EPE

Motivos ligados ao ensino/aprendizagem durante a graduação	N	%
- Relação entre teoria e prática	6	37,5
- Ampliação de repertório		
- A partir de conhecimentos populares desenvolver conhecimento científico		
- Promover aprendizagens vividas e experienciadas		
- Desenvolver metodologias de ensino/aprendizagem		
- Promoção de métodos para compreensão do campo de formação		
Motivos ligados à criação de conhecimento para a sociedade	N	%
- Promoção de transformação social	5	31,25
- Ações Políticas pedagógicas		
- Desenvolvimento e disseminação de conhecimento		
- Relação universidade, escola, comunidade		
- Integração de sujeitos de diferentes culturas e espaços sociais		
Motivos ligados ao desenvolvimento da identidade docente	N	%
- Conscientização da necessidade de formação especializada	5	31,25
- Oportuniza vivências e experiências que desenvolvem a identidade docente		
- Discentes como protagonista das atividades		
- Desenvolvimento de senso crítico		
- Construção de análise consistente do campo de atuação após formado		

Fonte: Elaborado pela autora (2021)

Por meio do Quadro 01, podemos observar que os motivos que justificam a importância da Tríade EPE na formação inicial para as egressas respondentes dessa pesquisa estão ligados de forma quase igualitária ao ensino/aprendizagem (37,5%), à criação de conhecimento para a sociedade (31,25%) e ao desenvolvimento da identidade docente (37,5%). Os motivos, finalidades e importância da tríade EPE, na formação inicial dessas egressas, obteve como foco de suas respostas a melhoria de seu ensino/aprendizagem, por meio de participação em vivências e experiências. Estas vivências e experiências, a partir de conhecimentos populares relacionados à teoria e prática e por meio de metodologias e didática, proporcionaram a ampliação de repertório das egressas durante a sua formação, assim como aumentou a compreensão do campo de formação e atuação profissional.

A imagem de docente criada pelas egressas sobre si e sobre sua profissão influenciaram diretamente em todas as capacidades da/os educanda/os, pois essa/e profissional não toma somente decisões racionais, mas constrói sentidos durante sua prática pedagógica. As egressas perceberam de forma crítica que são construtoras de sentido e imagens para sua/eus estudantes ao destacarem o ensino/aprendizagem em conjunto à criação de conhecimento para a sociedade em suas respostas. Identificaram durante a sua graduação, que essa imagem possibilitará a apreensão e compreensão dos conteúdos propostos de forma didático pedagógica pela/os educanda/os.

Nessa direção, Welffort (1996) reforça que toda pedagogia está ancorada em um método, uma maneira de organizar com disciplina a ação pedagógica seguindo pressupostos teóricos, além de estar engajada a concepções políticas e de sociedade situadas na história. Envolve a ação criadora que estrutura de forma significativa o conhecimento, uma vez que a ação criadora transmuta as possibilidades latentes para o campo do possível e do real. Portanto, ela dá forma compreensível e inteligível, por meio da significação do nosso mundo das emoções em relação ao mundo exterior, real e concreto.

Identificamos, ainda, que a oportunidade de participar em atividades de ensino, pesquisa e extensão, promoveram o desenvolvimento da identidade profissional das egressas no sentido de oportunizar vivências e experiências que as conscientizaram durante a graduação quanto à necessidade de formação especializada e desenvolvimento de senso crítico, por meio do seu protagonismo nas atividades, possibilitando, assim, a construção de análise consistente do campo de atuação. A identidade docente, dessa forma, é entendida pelas egressas como um item de qualificação profissional, é aquela que necessita ser pública e aparece como uma posição. Por ser relacional, a identidade e a tomada de posição necessitam de uma afirmação da profissão como pública, uma vez que essa posição é relacional construída em relação a si e aos outros. Só pode ser compreendida e apreendida dentro do seio de um coletivo organizacional contextualizado, que dê a/ao profissional sentido e densidade (NÓVOA, 2017). Ou seja, relacionam-se às políticas da universidade e ao seu currículo praticado.

Por fim, as egressas destacam como uma das justificativas da importância da tríade EPE para a formação inicial, a criação de novos conhecimentos para a sociedade. Uma vez que é por meio do desenvolvimento de ações político pedagógicas imbricadas na relação cíclica e intrínseca entre a universidade, escola, comunidade, que será possível a integração de diferentes culturas e espaços sociais, culminando no desenvolvimento e disseminação de conhecimento que promove a transformação social.

O quadro 2 refere-se à pergunta - 25: Vamos supor que você fosse falar com a turma da primeira fase do curso de pedagogia da UDESC, sobre a importância da participação em atividades de ensino pesquisa e extensão e o reflexo dela no seu cotidiano de docente, o que você diria para estes novos acadêmicos/os? Pergunta realizada com o objetivo de inferir até que ponto o conhecimento das egressas sobre a tríade EPE podem significar uma política desenvolvida na universidade que justifique a formação e a prática docente.

Quadro 2 - Distribuição dos motivos explicitados pelas egressas para significar política universitária voltada para a formação e prática docente

Relação com a política de qualidade nas universidades	N	%
- Valorização da formação	8	44,44
- Educação Pública		
- Formação que contemple todos os níveis de ensino		
- Relação com crianças, famílias e sociedade		
- Valorização das disciplinas sobre a formação humana		
- Proporcionar atividades voltadas que auxiliem a formação inicial e proporcionem desenvolvimento de experiências que ancorem a atuação profissional		
- Articular ações entre teoria e prática por meio de atividades em ensino, pesquisa e extensão		
- Considerar os projetos de ensino pesquisa e extensão de forma indissociável.		
Relação com o currículo na universidade	N	%
- Reflexão sobre os contextos educativos	10	55,56
- Visar aprendizagens diante de situações reais		
- Voltar ao questionamento realizado na prática		
- Desenvolver autoavaliação		
- Proporcionar assuntos de interesse		
- Promover disciplinas sobre a formação humana		
- Possibilitar o aprofundamento nas áreas de afinidade profissional		
- Realizar praxis entre teoria e prática pedagógica		
- Promover um olhar mais amplo sobre a educação		
- Oferece,r aprendizagens por meio de estratégias de análise, descrição e questionamento sobre um objeto de estudo.		

Fonte: Elaborado pela autora (2021)

Ao observarmos o Quadro 02, identificamos os motivos elencados pelas egressas que significam uma política universitária voltada para a formação e prática docente que promova a qualidade nas universidades (44,44%). Qualidade entendida pelas egressas como aquelas que estão voltadas para a educação pública, que considere os projetos de ensino, pesquisa e extensão de forma indissociável, além de articular as atividades e ações voltadas à tríade EPE, que valorize a formação inicial e continuada, contemple todos os níveis de ensino, disponibilize disciplinas sobre formação humana, proporcione atividades voltadas à formação inicial que visem experiências ancoradas na atuação profissional e incentivem a relação entre as crianças, a família e a sociedade.

Dentre as categorias molares criadas, a primeira categoria do Quadro 02 - relação com a política de qualidade nas universidades – exige um maior esclarecimento quanto ao que inferimos das respostas coletadas como uma política de qualidade. Haja vista que são tempos de tensões em relação à implementação e imposição da BNCC, relacionada às políticas de formação inicial e continuada da/os docentes. Em nota de repúdio, Anped (2019, online), diferentes instituições vinculadas à educação afirmaram que a descaracterização da formação da/os professora/es impede a elevação da qualidade da educação brasileira uma vez que a nova

resolução apaga as políticas já instituídas, não considera a produção e o pensamento educacional brasileiro, pois segue os princípios ultrapassados da pedagogia das competências.

A questão da qualidade na universidade, na escola, no currículo, nas formações, é um tema que apareceu nas respostas das egressas, e assim como Dourado e Oliveira (2009) reflete, é compreendido com base e perspectiva polissêmica, uma vez que compreende-se o processo educativo de qualidade social concretizada na realidade por meio de uma visão de mundo, sociedade e educação, que evidenciam e definem seus elementos para qualificar, avaliar a natureza, as propriedades e seus atributos desejáveis. Portanto, está vinculado à educação, compreendida como

[...] espaço múltiplo, que compreende diferentes atores, espaços e dinâmicas formativas, efetivado por meio de processos sistemáticos e assistemáticos. Tal concepção vislumbra as possibilidades e os limites interpostos a essa prática e sua relação de subordinação aos macroprocessos sociais e políticos delineados pelas formas de sociabilidade vigentes (DOURADO; OLIVEIRA, 2009, p. 203).

Ou seja, a política de qualidade possui significação polissêmica (que considere todas as dimensões) e está voltada para uma formação com desenvolvimento sólido teórico e interdisciplinar em educação de crianças, adolescentes, jovens e adulta/os, assim como nas áreas específicas do conhecimento científico imbricado à unidade entre teoria e prática que possui como eixo nucleador a pesquisa, entendida como princípio cognitivo e formativo.

Embora na referência teórica desse estudo pouco tenha se falado sobre o currículo, ele aparece como importante área a ser considerada na relação da universidade e uma política voltada para a prática e formação inicial, uma vez que 55,56% das significações nas respostas das egressas estavam voltadas para o currículo.

As egressas concebem o currículo na formação inicial como aquele voltado a uma política universitária que vise aprendizagens diante de situações reais, que esteja voltado ao questionamento realizado na prática, que promova reflexões sobre os contextos educativos, que realize práxis entre a teoria e prática pedagógica, promova um olhar mais amplo sobre a educação, oportunize assuntos de interesse socialmente referenciados, disponibilize disciplinas sobre a formação humana, possibilite o aprofundamento nas áreas de afinidade profissional, ofereça situações de aprendizagens por meio de estratégias de análise, descrição e questionamento sobre um objeto de estudo e que desenvolva a autoavaliação.

Portanto, quando egressas significam e dão destaque à política universitária de qualidade voltada à formação e prática docente, podemos identificar e inferir, a partir de suas respostas, que a concepção de currículo está em acordo com a defendida por Sacristán (1998), como uma linguagem especializada que não existe fora da experiência humana e que possui acepção

pedagógica, pois é um modo de organizar as práticas educativas, portanto, não é um conceito, mas uma construção social.

De forma integrada e simultânea, o currículo cumpre as funções de cultura e socialização manifestadas nos conteúdos, formas e formatos criados em torno de si. Assim, são concretizados conteúdos, códigos pedagógicos e ações práticas. Vê-lo de forma concreta significa considerar o contexto em que se configura e ocorre sua expressão em prática educativa que gera resultados. Portanto, o currículo não partilha da assepsia científica, uma vez que reflete o conflito de interesses dentro de uma sociedade em determinado tempo histórico, além dos valores dominantes que regem os processos educativos. A concepção processual do currículo nos leva a várias variantes que interagem, portanto, não possui somente aspectos materiais, mas significa prestar atenção às práticas políticas e administrativas oriundas de seu desenvolvimento, sua estrutura, organização, materiais e professorado além da bagagem de ideias e significados que o modelam em sucessivos passos de transformação.

O quadro 3 está relacionado à pergunta - 28: Discorra sobre sua experiência nas atividades em ensino, pesquisa e extensão participadas durante a graduação. Como foi sua trajetória? O que poderia destacar de significativo? Pergunta realizada com o objetivo de inferir até que ponto a participação das egressas em atividades de ensino, pesquisa e extensão foram significativas para o seu desenvolvimento na formação inicial.

Quadro 3 - Distribuição dos motivos para identificar os significados das experiências vividas nas atividades em ensino, pesquisa e extensão

Significados das experiências em Pesquisa	N	%
- Leva a querer saber mais	14	43,75
- Amplia a visão sobre a educação		
- Incentiva a busca pelo conhecimento		
- Promove mais contato com a/os professora/es do curso		
- Oportuniza a participação em eventos		
- Realiza reuniões e discussões dos estudos em grupo		
- Leva a/ao discente a ser mais responsável		
- Promove o contato com pessoas de diferentes instituições		
- Amplia a visão da/o discente sobre a escola, suas materialidades e práticas		
- Grupos de estudos (leituras e discussões) levam a maiores aprendizagens		
- Aprendizado em relação a ver, a escutar, a compreender o outro sem julgar		
- Proporciona a luta por justiça social, ser resiliente e ter força para lutar		
- Desenvolve a habilidade de enxergar cada indivíduo e tentar compreender suas ações e reações		
- Incentiva a ser humana/o		
Significados das experiências em Ensino	N	%
- É um processo enriquecedor	5	15,63
- Possibilita conhecer novos colegas		
- Realiza troca e reflexões com a/os professora/es		
- Promove suporte aos graduandos		
- Promove relação construída com os estudantes, professora/es e equipe escolar		
Significados das experiências em Extensão	N	%

- Possibilita a vivência da universidade em todas as suas dimensões e expressões	13	40,63
- Oportuniza a participação em eventos, grupos de estudos, defesas de dissertação e teses		
- Leva a/ao discente à compreensão de como a pesquisa acontece		
- Leva a/ao discente a conhecer os caminhos da vida acadêmica		
- Grupos de estudos (leituras e discussões) levam a maiores aprendizagens		
- Aprendizado em relação a ver, a escutar, a compreender o outro sem julgar		
- Proporciona a luta por justiça social, ser resiliente e ter força para lutar		
- Desenvolve a habilidade de enxergar cada indivíduo e tentar compreender suas ações e reações		
- Incentiva a ser humana/o		
- Promove a valorização da formação continuada		
- Auxilia no amadurecimento, na independência e proatividade pessoal		
- Promove o exercício da sensibilidade e empatia		
- Cultiva vínculos pessoais e de aprendizado		

Fonte: Elaborado pela autora (2021)

Já no Quadro 03, buscamos investigar o significado para as egressas quanto às experiências em participação de atividades em ensino, pesquisa e extensão. Os questionários, para facilitar análise dos dados, foram divididos nas três dimensões da tríade. Podemos verificar pelo Quadro 03 que, das egressas bolsistas respondentes, a maioria participou de atividades com bolsa na área de pesquisa 43,75%, em seguida, vem a área de extensão com 40,63% e, por último, a participação em atividades na área de ensino 15,63%. Mesmo com percentuais de participação diferentes, a significação das experiências nas atividades em ensino, pesquisa e extensão são válidas e representam os sentidos dados pelas egressas durante a sua graduação.

A partir da concepção crítica de currículo, os motivos elencados pelas egressas que justificam a importância da tríade EPE durante a graduação, estão vinculadas a motivos ligados à criação de conhecimento para a sociedade, ao desenvolvimento da identidade docente e ao ensino e aprendizagem. Depreende-se das respostas das egressas, concordância com a concepção de universidade explanada por essa pesquisa anteriormente e que está em acordo com os documentos de referência publicados pela UDESC e pela FAED, ao situar a universidade como instituição que por meio do princípio constitucional de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, conserva conhecimentos ao ritualizar uma herança cultural que memoriza e integra saberes, ideias e valores; possibilita uma regeneração cultural, uma vez que está incumbida de reexaminar, atualizar e transmitir conhecimentos, além de gerar conhecimentos que farão parte dessa herança cultural.

As universidades são responsáveis por criar, apreender e divulgar conhecimentos validados pela sociedade no passar do tempo, isto é, graças à defesa da Extensão concebida como um processo cultural e científico que viabiliza a relação entre a universidade e a sociedade de forma transformadora ao articular o ensino e pesquisa de forma indissociável. Portanto, a UDESC/FAED, na concepção das egressas, possui atividades de ensino que aproximam a relação entre a/os discentes, a/os estudantes, a/os professora/es e a equipe escolar, que promove

a primeira experiência prática docente em sala de aula com apoio e supervisão da/o professor/a líder nos programas de ensino da universidade, como PIBID e RP, e a/o professora/or preceptora/or na escola. Dessa forma, as atividades em ensino possibilitam a troca de reflexões sobre a prática pedagógica, que por meio do desenvolvimento da autonomia profissional, as egressas conseguiram produzir conhecimento, articular a teoria e a prática, além de estarem atentas às transformações e necessidades de sua/eus estudantes.

Martins; Dias; Martins Filho (2016) nos levam a refletir quanto à necessidade de um curso de graduação que vise a formação docente voltada para a formação de uma/um docente pesquisadora/or que utiliza sua prática pedagógica para problematizar/investigar com a finalidade de manter um permanente diálogo entre os saberes/fazeres docentes e a materialidade de seus ambientes profissionais (sala de aula, sala de referência). Referencial teórico que vai ao encontro das significações dadas pelas egressas às atividades em pesquisa que promoveram o contato com a/os professora/es de instituições diferentes, oportunizaram a participação da/o discente em eventos da própria instituição e de diferentes instituições e por meio de grupos de pesquisa (leitura e discussão) possibilitaram uma maior aprendizagem dos temas estudados e, portanto, uma ampliação de sua visão e percepção em relação à escola, suas materialidades e práticas.

Enfim, a significação das experiências nas atividades de extensão demonstram que as políticas de ensino, pesquisa e extensão para a FAED/UDESC estão em acordo com o defendido pela legislação, documentos balizadores e curriculares do curso e em acordo com os conceitos e princípios defendidos pela FORPROEX, uma vez que as respostas das egressas vislumbram a atividades significadas como as que cultivaram vínculos pessoais e de aprendizado compartilhado; promoveram a valorização da formação continuada; possibilitaram a vivência da universidade em todas as suas dimensões e expressões; descortinaram os caminhos da graduação; oportunizaram a participação em eventos, grupos de estudos, defesas de dissertações e teses; levaram a maiores aprendizagens por meio de grupos de estudos e de como a pesquisa acontece; promoveram o exercício da sensibilidade e empatia; desenvolveram a habilidade de enxergar cada indivíduo por meio da compreensão de suas ações e reações; sem julgar, promoveram a aprendizagem em relação a ver, escutar e compreender o outro; incentivaram-nas a serem humanas; auxiliaram no amadurecimento, na independência e proatividade pessoal e possibilitaram a resiliência, por meio do incentivo e desenvolvimento de força para lutar por justiça social.

4.2.2 Contribuição das atividades em ensino, pesquisa e extensão participadas pelas egressas durante a graduação no exercício da profissão

As restrições e condições determinadas aos participantes da pesquisa: a) estar formada/o em curso de pedagogia da FAED/UDESC, b) ter trabalhado por pelo menos um ano na Educação infantil, Anos iniciais ou Educação de Jovens e Adultos e c) que tenha participado durante a graduação de atividades em ensino, pesquisa e extensão, foram pré-determinadas em acordo com os objetivos e, também, para dimensionar e auxiliar na categorização do contexto de análise das participantes dessa pesquisa.

Em acordo com Franco (2005), os *slogans* contidos no vocabulário educacional precisam ser esclarecidos e levar em conta as unidades de contexto e as conjunturas contextuais nas quais foram produzidas, uma vez que as análises das mensagens emitidas podem variar conforme as circunstâncias apresentadas. Melhor dizendo, para garantir o efetivo caminhar do processo de análise de conteúdo é necessário considerar a contextualização (pano de fundo) como um dos principais requisitos para garantir a relevância dos resultados analisados. Dessa forma, os vestígios, ou as manifestações de estados e dados de fenômenos expressados por meio das mensagens emitidas pelas egressas, serão inferidas de maneira lógica para ir além do conteúdo manifesto de suas respostas.

Isso posto, assim como na subseção anterior, não seguimos as questões por ordem de numeração, portanto, para a presente subseção foram escolhidas 04 perguntas referentes ao tema da atual subseção na busca das contribuições das atividades em ensino, pesquisa e extensão participadas pelas egressas durante a graduação no exercício da profissão. As respostas a essas perguntas foram utilizadas como base para criação de quadros ilustrativos que serviram para facilitar os procedimentos de agrupamentos de classificação e de análise, listadas abaixo com seus respectivos motivos de inclusão:

- Pergunta – 32: Você considera que participar da(s) atividade(s) contribuiu na sua prática docente? Caso positivo, em um grau de 1 a 10 quanto você acha essa participação importante?

Pergunta realizada com a finalidade de inferir até que ponto as egressas consideram as atividades participadas durante a graduação importantes para a sua prática.

Por se tratar de uma pergunta quantitativa não foi elaborado quadro ilustrativo. A pergunta expressa o grau de contribuição das atividades participadas durante a graduação em relação à prática docente das egressas. A média das participantes ficou em 9,36, número que

revela pelas egressas, de forma geral, a importância elevada dessa experiência na prática docente.

- Pergunta – 21: Liste algumas disciplinas que mais contribuíram na sua formação e atuação como professora/or. Por quê?

Pergunta importante que visa identificar os motivos, as finalidades e a importância das disciplinas que compõe a grade da graduação em relação à prática das egressas.

- Pergunta - 22: Quais as principais carências ou aprofundamentos você entende que poderiam ser mais bem abordadas no curso? Você sente falta de algumas destas carências ou faltas na sua atuação docente? Especifique

Pergunta que visa identificar os motivos das lacunas no currículo do curso de pedagogia FAED/UEDESC para as egressas.

- Pergunta – 31: Quais as aprendizagens adquiridas, durante as experiências vividas nas atividades de sua formação, você utiliza em sua prática pedagógica cotidiana? Relatar, exemplificar, discorrer.

Pergunta realizada com o objetivo de inferir até que ponto a participação das egressas em atividades de ensino, pesquisa e extensão foram significativas e proveitosas para sua prática docente.

Em vista da busca pelo significado e do sentido das asserções organizadas nos quadros ilustrativos, e com base no referencial teórico anteriormente refletido nesse trabalho, foram criadas categorias molares com a intenção de identificar a intensidade do aparecimento dos diferentes significados lógicos-semânticos.

Foram criados quadros, listados a seguir, que em conjunto da análise de seus conteúdos vinculados ao contexto visam a compatibilização intra e entre dados, além de sua necessária adaptação aos objetivos propostos nessa pesquisa. É importante destacar que as percentagens de todos os quadros foram calculadas a partir do total de motivos explicitados e não a partir do número de egressas respondentes.

O quadro 4 está relacionado à pergunta – 21: Liste algumas disciplinas que mais contribuíram na sua formação e atuação como professora/or. Por quê? Pergunta importante que visa identificar os motivos, as finalidades e a importância das disciplinas que compõe a grade da graduação em relação à prática das egressas.

Quadro 4 - Percentual de frequência das disciplinas listadas como importantes na prática docente

Disciplinas significadas como importantes para a prática docente	N	%
Didática	7	41,18
Sociologia	6	35
Estágio obrigatório	5	29,41
Psicologia	5	29,41
Pesquisa e prática pedagógica	4	23,53
Língua portuguesa	4	23,53
História da educação	4	23,53
Educação e infância	4	23,53
Currículo	3	17,65
Alfabetização	3	17,65
Educação e sexualidade	2	11,76
Educação das relações étnico raciais	2	11,76
Literatura e ensino	2	11,76
Políticas públicas	1	5,88
Educação e juventude	1	5,88
Linguagem	1	5,88
Filosofia	1	5,88

Fonte: Elaborado pela autora (2021)

Ao explorarmos o Quadro 04, podemos vislumbrar que as egressas ao identificarem a importância das disciplinas que compõe a grade da graduação em relação à prática, por meio da citação das disciplinas, identificamos que das listadas, a disciplina de Didática está no topo das escolhas com 41,18% de importância em relação às demais. Em seguida, vem a disciplina de Sociologia com 35%, seguida das disciplinas de Estágio Obrigatório e Psicologia com 29,41%. Posteriormente, temos as disciplinas de Pesquisa e Prática Pedagógica, Língua Portuguesa, História da Educação e Educação e Infância com 23,53%. Já as disciplinas de Currículo e Alfabetização possuem 17,65%, logo depois vêm as disciplinas de Educação e Sexualidade, Educação das Relações Étnico Raciais e Literatura e Ensino com 11,76% e, sem tardar, temos as disciplinas de Políticas Públicas, Educação e Juventude, Linguagem e Filosofia com 5,88%.

Embora todas as disciplinas listadas pelas egressas, no Quadro 04, sejam representadas pelas egressas como importantes para a prática docente, estas escolhas podem estar relacionadas a/aos professora/es que estão à frente das atividades em ensino, pesquisa e extensão participadas pelas egressas durante a graduação. Esta/es professora/es, além de atuarem na graduação, estão à frente de projetos de ensino, pesquisa e extensão o que pode ter influenciado nas respostas.

Está previsto no PPP (2011) do curso de pedagogia, em seu terceiro eixo, as disciplinas optativas do curso que estão relacionadas com as áreas de pesquisa e excelência acadêmica. Estas disciplinas visam a indissociabilidade da tríade EPE, tanto que as disciplinas oferecidas são originárias dos grupos de pesquisa constituídos, dos núcleos e laboratórios existentes no curso, assim como advindas da articulação com Programa de Pós-graduação em Educação, oferecido pela UDESC, e que também exercem influência nas respostas e devem ser consideradas.

A forma de pensar o curso de graduação em pedagogia trazida por seu PPP, transparece na escolha pelas egressas das disciplinas citadas como as mais importantes para sua prática docente. Principalmente quando temos 41,18% em relação à Didática, 35% em relação à Sociologia, 29,41% em relação ao Estágio Obrigatório e Psicologia, 23,53% relacionadas à Pesquisa e Prática Pedagógica, Língua Portuguesa, História da Educação e Educação e Infância e 17,65% em relação ao Currículo e Alfabetização, disciplinas nas quais sua/eus professora/es participam de alguma forma de programas em ensino, pesquisa e extensão desenvolvidos nos laboratórios e programa de pós-graduação.

Foram significadas, pelas egressas, como disciplinas que auxiliam na prática docente pelos seguintes motivos: que estejam ligadas ao cotidiano escolar, que ajudem a ampliar os alhares sobre o que significa a profissão e a prática docente, que auxiliem na busca por soluções a repetição de determinadas ações sem parar para pensar sobre as intencionalidades, os percursos e os movimentos históricos, que as envolvam, que auxiliem na compreensão da dimensão política do currículo, das práticas, da organização e da gestão escolar, disciplinas de conteúdos e metodologias de ensino e de formação humana.

O quadro 5 está relacionado à pergunta - 22: Quais as principais carências ou aprofundamentos você entende que poderiam ser melhor abordados no curso? Você sente falta de algumas destas carências ou faltas na sua atuação docente? Especifique. Pergunta que visa identificar os motivos das lacunas no currículo do curso de pedagogia FAED/UDESC para as egressas.

Quadro 5 - Percentual de frequência das disciplinas listadas com carências ou que necessitam de aprofundamentos na grade curricular do curso

Disciplinas com carência ou que necessitam de aprofundamento	N	%
Educação especial e inclusiva	3	43
Matemática e ensino	3	43
Alfabetização	2	28,57
Anos iniciais	1	14,29

Mídia e educação	1	14,29
Educação de Jovens e Adultos	1	14,29
Psicologia	1	14,29

Fonte: Elaborado pela autora (2021)

Quando as egressas foram solicitadas a apresentar as principais carências e aprofundamentos que poderiam ser mais bem abordados durante a graduação, todas as repostas foram vinculadas à grade curricular do curso, listando algumas disciplinas que poderiam aumentar a carga horária ou serem reelaboradas.

Ao verificarmos o Quadro 05, podemos perceber que das disciplinas sugeridas, as de Educação Especial e Inclusiva e Matemática e Ensino, com 43%, são consideradas pelas egressas, aquelas com maior necessidade de reformulação ou ampliação na grade curricular. Da mesma forma, a disciplina de Alfabetização, com 28,57%, também deve ser considerada cuidadosamente para sanar os problemas elencados pelas egressas. Já as disciplinas de Anos Iniciais, Mídia e Educação, Educação de Jovens e Adultos e Psicologia possuem um percentual de 14,29% e merecem um estudo mais aprofundado.

Foram sugeridas pelas egressas, soluções para as lacunas no currículo: o acompanhamento da/os profissionais recém formados, discussões em grupo como um estudo de caso com foco na resolução dos problemas encontrados durante a atuação profissional, compartilhar de forma coletiva as vivências e experiências adquiridas no cotidiano da prática escolar, incluir na grade curricular disciplinas de Estágio Obrigatório em todas as fases da graduação e realizar revisão das matérias na última fase da graduação. O interessante é que as egressas apontaram como solução das lacunas curriculares de sua graduação ações que promovem o que Nóvoa (2019) reflete e que já foi identificado no quadro 01 como o desenvolvimento da identidade docente. Segundo o autor a política de formação docente deve ser construída a partir da forma como construímos a identidade profissional, “[...] no modo como cada pessoa constrói o seu percurso no interior da profissão docente” (NOVOA, 2019, p. 06), pois para se tornar professora/or é necessária a reflexão, sobre as dimensões pessoais e coletivas do professorado, uma vez que só é possível aprender a profissão docente com a colaboração e apoio de outras/os professora/es, sem abdicar do desenvolvimento crítico sobre as dimensões complexas exigidas pela profissão, como as teóricas, experienciais, culturais, políticas, ideológicas e simbólicas.

O quadro 6 está relacionado a pergunta – 31: Quais as aprendizagens adquiridas, durante as experiências vividas nas atividades de sua formação, você utiliza em sua prática pedagógica cotidiana? Relatar, exemplificar, discorrer. Pergunta realizada com o objetivo de inferir até que

ponto a participação das egressas em atividades de ensino, pesquisa e extensão foram significativas e proveitosas para sua prática docente.

Quadro 6 - Aprendizagens adquiridas utilizadas na prática pedagógica

Saberes da experiência	N	%
atividades relacionadas às vivências extracurriculares	12	27,91
promoção da relação entre docente e estudante		
aproximação entre a/o docente formadora/or e a/o docente em curso de formação continuada		
fazer pesquisa altera o olhar, jeito de ler, de analisar os problemas, de buscar fontes de pesquisa e apresentar o conhecimento. Torna-se um hábito.		
estabelecer uma relação horizontal com a/os estudantes		
reconhecimento da diversidade que compõe as salas de aula e as instituições educativas		
compreensão de que o conhecimento não se esgota, sendo imprescindível a contínua pesquisa e atualização na área da educação		
desenvolve o respeito às diferenças		
valorização da individualidade dos estudantes		
ampliação de repertório para a/os estudantes		
percepção da/o estudante, família e comunidade com empatia e acolhimento		
mediação e resolução de problemas apresentados durante o cotidiano da escola		
Saberes do conhecimento	N	%
estudos sobre o projeto de pesquisa	13	30,23
estudos do princípio educativo da leitura		
estudos do princípio da dialética filosófica		
estudos da didática e prática educativa		
estudos em diversidade étnica e racial		
estudos em educação especial e inclusiva		
estudos em sexualidade		
estudos em psicologia educacional		
estudos sobre os projetos de extensão		
estudos sociológicos		
estudos históricos		
estudos sobre o brincar		
estudos sobre jogos cooperativos		
Saberes pedagógicos	N	%
desenvolver por meio da prática a busca constante de provocar e de estimular a curiosidade	18	41,86
diferentes formas de se buscar informações		
problematizar questões sobre a realidade e a sociedade na qual estamos inseridos		
pesquisa relacionada à leitura entendida como leitura de mundo, de contexto, da sociedade		
promoção e o desenvolvimento da reflexão por meio de diferentes metodologias		
desenvolve uma postura de ser professora/or		
oportuniza formas de solução de conflitos		
promove o entendimento de que existem diferentes maneiras de abordar um único assunto, com formas de apresentação às crianças de acordo com a necessidade do grupo		
auxilia na construção de sentidos quanto às relações entre os conteúdos que são exigência na legislação curricular da educação brasileira		

planejamentos e planos de aula que saiam de uma perspectiva de “transmissão do conhecimento”, que busquem fazer uso de diferentes linguagens e fontes, explorando a curiosidade e os interesses dos estudantes		
elaboração sistemática de registros reflexivos sobre as práticas desenvolvidas em aula		
manutenção de diálogo permanente com as produções científicas do campo da educação		
formas de organização do trabalho docente		
planejamento intencional pedagógico		
ensina a escrever um projeto educacional		
desenvolve estratégias de observação e registro do trabalho pedagógico		
formas de trabalho em equipe		
promoção da escrita acadêmica		

Fonte: Elaborado pela autora (2021)

O Quadro 06 nos traz as contribuições declaradas, significativas e proveitosas pelas egressas respondentes ao participarem durante a graduação de atividades em ensino, pesquisa e extensão que são utilizadas em sua prática docente. Para uma melhor análise, as respostas foram interpretadas à luz da teoria de Pimenta (1999, 2011, 2015), Morgado (2011) e Tardif e Lessard (2014), que consideram o trabalho docente como uma ação que vai além das habilidades e conhecimentos técnico-mecânicos. O trabalho docente está situado no ensinar e aprender como contribuição ao processo de humanização das/os alunas/os historicamente situadas/os. Ou seja, são necessários a essa/es profissionais saberes no âmbito da experiência, do conhecimento e pedagógicos.

O saber da experiência está contido nos fazeres do cotidiano, com a construção pela/o docente de sua prática realizada por meio de constante reflexão; os saberes do conhecimento referem-se àquele que surge da significação da informação classificada, analisada e contextualizada, por meio da inteligência e consciência ou sabedoria e, por fim, o saber pedagógico que está relacionado à didática, ou melhor, oriundos do saber de ensinar mediante técnicas a serem aplicadas nas diferentes situações de ensino/aprendizagem.

Saberes potencializados e desenvolvidos por meio da tríade EPE que foram inferidos das respostas das egressas como saberes da experiência que potencializaram em suas práticas cotidianas uma relação horizontal com a/os estudantes, que respeita as diferenças dentro e fora da sala de aula, além de valorizar a identidade de cada um/a dele/as; reconhecimento da diversidade que compõe as salas de aulas e as instituições educativas; utilização no cotidiano, da percepção desenvolvida nas atividades quanto a tornar-se um hábito fazer pesquisa, uma vez que ela altera o olhar, o jeito de ler, de analisar os problemas, de buscar fontes de pesquisa e buscar conhecimento, portanto, leva à conclusão de que o conhecimento não se esgota, sendo imprescindível a contínua pesquisa e atualização na área da educação; promovem a ampliação de repertório para a/os estudantes; sinalizam caminhos na resolução de problemas durante o

cotidiano escolar; promovem atividades extracurriculares relacionadas a vivências e experiências obtidas durante a graduação; desenvolvem e aproximam a relação entre docente e estudante, assim como aproximam a/o docente formadora/or e a/o docente em curso de formação.

Quanto aos saberes pedagógicos, as egressas sinalizaram que as atividades participadas durante a graduação lhes proporcionaram o domínio de técnicas do saber ensinar que foram aplicadas nas situações de ensino/aprendizagem referentes à busca por diferentes formas de informação; problematização de questões sobre a realidade e a sociedade na qual a/os estudantes estão inserida/os, desenvolvimento por meio da prática na busca constante de estímulo e provocação da curiosidade, ou seja o entendimento da pesquisa (relacionada à leitura) pela/os estudantes como leitura de mundo, do contexto e da sociedade; promoção e o desenvolvimento da reflexão por meio de diferentes metodologias, dito de outra forma promove o entendimento de que existem diferentes maneiras de abordar um único assunto, com formas de apresentação às crianças de acordo com a necessidade do grupo; construção e desenvolvimento de uma postura de ser professora/or (identidade docente); oportuniza formas de solução de conflitos; desenvolve estratégias de observação e registro do trabalho pedagógico, ensina a elaboração sistemática de registros reflexivos sobre as práticas desenvolvidas em aula, assim como ensina a escrever um projeto educacional que contenha um planejamento intencional pedagógico e formas de organização do trabalho docente de forma individual ou coletiva contida em uma escrita adequada a profissão; promovem a manutenção de diálogo permanente com as produções científicas do campo da educação, ensinam a criar planejamentos e planos de aula que saiam de uma perspectiva de “transmissão do conhecimento”, que busquem fazer uso de diferentes linguagens e fontes, explorando a curiosidade e os interesses dos estudantes, que auxiliem na construção de sentidos quanto às relações entre os conteúdos que são exigência na legislação curricular da educação brasileira.

Quanto aos saberes do conhecimento, inferimos do quadro 06, por meio das respostas das egressas, que houveram estudos da significação da informação classificada, analisada e contextualizada, por meio da inteligência e consciência ou sabedoria, relacionados a disciplinas de um currículo crítico listado no quadro como estudos sobre: o projeto de pesquisa, o princípio educativo da leitura, o princípio da dialética filosófica, a didática e prática educativa, a diversidade étnica e racial, educação especial e inclusiva, a sexualidade, a psicologia educacional, os projetos de extensão, a sociologia da educação, os aspectos históricos da educação, o brincar e os jogos cooperativos. Essa categorização reflete na prática o currículo idealizado pelo PPP (2011) do curso de Pedagogia da FAED/UEDESC.

Nóvoa (2019) esclarece que não basta para a formação docente a convocação somente das questões práticas, no sentido técnico ou aplicado, algo que está sendo imposto à formação docente, atualmente por meio da aprovação da resolução CNE/CP n.º 2/2019. O autor explica que devemos ter como orientação “que o lugar da formação é o lugar da profissão” (NOVOA, 2019, p. 07). Para tanto, o autor sugere como metodologia a Triângulo da Formação, que consiste em um triângulo equilátero com seus ângulos congruentes que possibilitam uma relação fecunda entre os três vértices: Professores, Universidade e Escola.

Podemos exemplificar essa relação de triangulação necessária à formação docente, quando as egressas apresentam (no quadro 06) aprendizagem adquirida durante a graduação, ao participar de atividades em ensino, pesquisa e extensão, quando usam em sua prática o saber da experiência – mediar e resolver conflitos apresentados no cotidiano escola – adquirido e possibilitado com a articulação ao saber do conhecimento – estudos da didática e prática educativa - e o saber pedagógico – aprender diferentes formas de resolução de problemas para o cotidiano escolar. Podemos ainda utilizar como exemplo de análise do quadro 06 o saber da experiência - reconhecimento da diversidade que compõe as salas de aula e as instituições educativas - adquirido e possibilitado com a articulação ao saber do conhecimento – estudos sobre a diversidade étnica e racial e educação especial e inclusiva - e o saber pedagógico – problematizar questões sobre a realidade e a sociedade na qual estamos inseridos.

Conhecimentos possibilitados durante a graduação das egressas pela práxis entre a teoria e prática proporcionada no lugar de profissão. Dessa forma podemos qualificar a triangulação proposta por Nóvoa (2019) como opção de processo de formação docente, desqualificando a legislação que está sendo imposta às instituições de formação docente inicial e continuada.

Além de inferir que as contribuições da participação das egressas em atividades de ensino, pesquisa e extensão em suas práticas pedagógicas estão relacionadas a um conjunto de paradigmas gerados pela complexidade da profissão de ser docente, sendo necessário a essa/e profissional saberes do conhecimento, da experiência e pedagógicos, articulados pela triangulação - Professora/es, Universidade, Escola. Afinal não podemos nos esquecer que as respostas foram dadas por egressas do curso que estiveram por pelo menos um ano em sala de aula relatando as contribuições na prática de sua participação em atividades de ensino, pesquisa e extensão. Hoje essas profissionais refletem a partir das necessidades geradas pela prática o que justifica a triangulação sugerida pelo autor, uma vez que as egressas são sujeitos que participaram dos três vértices; Professores, Universidade e Escola.

Analisamos que essa/e profissional utiliza a pedagogia como sua arte, pois lhe permite fazer ao mesmo tempo arte, ciência e política. E assim como explica Weffort (1996),

desenvolve a sua capacidade de leitor de mundo que reflete sobre a realidade, a relação com os outros e a si próprio, interpreta essa leitura em busca de significados. Registra suas reflexões e seu fazer pedagógico, para com isto questionar suas ações e assim formular futuras hipóteses do seu pensar. Reflexões sobre seu fazer pedagógico apresentadas no quadro 06 por meio dos saberes de experiência questionados pelos saberes do conhecimento e possibilitado para futuras hipóteses de seu pensar pelos saberes pedagógicos.

5 REFLEXÕES FINAIS

Quando um estudo é realizado em meio a uma pandemia, na qual a pessoa pesquisadora pegou a doença COVID-19, por causa dessa mesma pandemia que já dura um ano e meio, um dos membros da família fica desempregado, quando acontece uma queda sem sentido, mas que levou à realização emergencial de uma cirurgia complicada na coluna pela quebra de duas vértebras, deixando nessa mesma pessoa uma cicatriz no psicológico e no físico com 8 pinos, consequências são inevitáveis. Chego até aqui por ter trocado de orientação e por acreditar no que Paulo Freire acreditava, somos seres humanos e não podemos deixar de “esperançar” em busca de “ser mais”. Como seres inacabados, necessitamos de um constante fazer-se e refazer-se para transformar a nossa realidade e por consequência, a realidade do mundo.

É com base nessa crença refletida por meio da ação do que nos acontece no fazer, fazendo, imbricada à reflexão entre teoria e prática científica, oportunizada durante a graduação da pesquisadora, que o cego mascando chiclé foi encontrado, melhor dizendo, a busca pelo conhecimento foi despertada e contemplada.

Busca que resultou como problemática do estudo e da investigação de como as egressas do curso de pedagogia da FAED mobilizam os saberes adquiridos na sua graduação quanto aos conhecimentos e experiências advindos da participação em atividades de ensino pesquisa e extensão, aplicados em sua prática docente na Educação Infantil, Anos Iniciais e Educação de Jovens e Adultos.

O estudo ainda definiu como objetivo geral, a investigação dos discursos de egressas do curso de Pedagogia FAED/UDESC, no intuito de analisar as contribuições das atividades em ensino, pesquisa e extensão em sua formação e atuação na prática da sala de aula. Para tanto, foram definidos como objetivos específicos: Explorar aspectos referentes às políticas em ensino, pesquisa e extensão nos documentos do curso de Pedagogia da FAE/UDESC; Identificar aspectos inerentes à formação inicial das egressas do curso de Pedagogia da FAED/UDESC em relação às atividades participadas em ensino, pesquisa e extensão durante sua formação inicial e Analisar as contribuições no exercício da profissão das egressas do curso de Pedagogia da FAED/UDESC sobre aspectos inerentes ao ensino, pesquisa e extensão adquiridos durante a formação inicial.

Com o propósito de contemplar os objetivos gerais e específicos traçados, foi utilizado como referencial metodológico, a caracterização do estudo como sócio-histórico, que se deu por uma investigação de abordagem qualitativa. Estudo que utilizou como instrumentos de

coleta de dados: a análise documental e a aplicação de questionário *online*. Sendo sua forma de investigação e tratamento dos dados, a análise de conteúdo.

O referencial teórico em um primeiro momento realizou uma pesquisa documental no banco de teses e dissertações da CAPES sobre o objetivo geral de estudo com o intuito de conhecer a sua regularidade e interesse pela comunidade acadêmica. Surpresa foi, que o resultado da busca trouxe somente 4 estudos com abordagem direta sobre o tema, sendo que o ano com mais publicações foi o de 2015 e quanto mais próximos da data atual, menos publicações, ou nenhuma. Essa constatação acende um sinal de alerta para a comunidade acadêmica, pois tema tão relevante que está sendo apagado da legislação deve ser estudado no intuito de busca de soluções e resistência contra esse apagamento.

No momento seguinte, houve uma reflexão e contextualização histórica sobre o princípio constitucional de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, com a delimitação do cenário atual desse princípio nas universidades. Reflexão que indicou os marcos cronológicos, os estatutos do princípio de indissociabilidade e sua relação com as demandas sociais relacionadas à formação docente inicial e continuada; além de informar sobre a discussão atual da nova resolução do CNE de 2019 (repudiada pela comunidade acadêmica) que substitui a resolução do CNE de 2015 (aceita de forma ampla pela comunidade acadêmica) sobre a formação inicial e continuada de docentes. Essa subseção deu base para o objeto de estudo desta pesquisa e contribuiu para pensarmos sobre o contexto histórico, atual e futuro da formação inicial e continuada docente nas universidades, assim como nos provocaram a ponderar sobre a importância dessa formação para a sociedade atual, uma vez que ela impacta no Brasil, nos estados, nos municípios, na comunidade, na escola, na casa de cada um e de forma pessoal.

Em seguida aos momentos iniciais, reuniu ainda, a produção teórica do campo educacional que evidenciou conceitos e categorias centrais desse estudo, que ancoraram a formação dos quadros interpretativos das respostas das egressas, possibilitados pela análise de conteúdo.

Vislumbrou inicialmente sobre os fins da educação, a sua relação com a escola, com a formação da/os educanda/os e a formação docente. Trouxe a reflexão sobre os meios pelos quais a/o profissional docente adquire e desenvolve sua identidade profissional, além de destacar a importância do desenvolvimento dessa identidade para garantir a relação entre a escola, a formação da/os educanda/os e seu desenvolvimento profissional e pessoal. Trouxe à tona a constatação de que é por meio do desenvolvimento da identidade docente entendida como uma postura profissional na qual estão envolvidas as aprendizagens de conceitos, capacidades e,

também, a apropriação de valores e atitudes, que servirá de base para a construção da imagem desse profissional perante os alunos, colegas de trabalho, família e comunidade, ao exercer o ensino/aprendizagem em seu cotidiano.

Em seguida, foi destacado o campo de formação de professora/es e a forma que ele se desenvolveu dentro de uma composição temporal da educação nas universidades. Um panorama histórico foi desenhado quanto à ciência moderna e a criação das universidades no ocidente e no Brasil. Identificamos marcadores cronológicos quanto à formação de professores responsáveis pela criação de conceitos que influenciaram, influenciam e influenciarão nas políticas, legislações e culturas na área da educação. Essa marcação cronológica foi ponto importante de conhecimento, necessário ao desenvolvimento das inferências nos quadros de análise das respostas das egressas, uma vez que o passado é reconstruído segundo as necessidades do presente. Desta forma, colocamos em evidência, a identidade das egressas e reequacionamos as relações entre passado e presente. Uma vez que elas, em suas respostas, falam sobre as suas memórias dos tempos da graduação relacionadas à sua prática no cotidiano da escola, realizada atualmente.

Em atendimento ao primeiro objetivo, exploramos aspectos referentes às políticas de ensino, pesquisa e extensão nos documentos do curso de pedagogia da FAED. Estudo ampliado, uma vez que as políticas do curso de pedagogia estão imbricadas às políticas da UDESC e ao entendimento da extensão como atividade-meio da universidade. Atividade-meio pertencente à Política Nacional e Extensão Universitária, de 2012, na qual ressalta a perspectiva de um ideal de universidade voltado para as dimensões social e política. O PPP (2011) do curso de pedagogia da FAED trouxe um currículo integrado a essa política nacional, que entende a extensão como três eixos articulados: educação, cultura e sociedade; teoria e prática pedagógica e diversificação e aprofundamento dos estudos. Constatamos nas respostas das egressas em diferentes perguntas, essa articulação do currículo do curso com a política nacional de extensão de maneira explícita, tanto que utilizamos como base esse estudo para a construção dos quadros de análise.

Em atendimento ao segundo e terceiro objetivos específicos, os discursos das egressas foram significados por meio da análise de conteúdo. As respostas das egressas foram investigadas e tratadas em conjunto com a análise de conteúdo, que possibilitou a criação de quadros representativos dedutivos, criados à luz de teorias do campo educacional. Quadros criados com a intenção de analisar as mensagens e os enunciados expressos pelas egressas no contexto social, portanto, sua análise partiu da mensagem na busca de inferir seu sentido em um contexto.

Quanto ao primeiro objetivo, o contexto das respondentes da pesquisa está concentrado em profissionais com graduação entre 1998 a 2019, sua maioria possui de 1 a 4 anos de tempo de atuação em sala de aula. Em relação à participação das atividades da tríade, muitas das respondentes participaram de mais de uma atividade durante a sua formação inicial, além de continuarem a sua formação participando da pós-graduação. São profissionais com consciência da necessidade de desenvolvimento da identidade docente, com conhecimento de que a profissão é complexa e constituída pela interação entre seres humanos que buscam pela justiça social.

Pela análise dos quadros 01, 02 e 03 foram identificados aspectos inerentes à formação inicial das egressas quanto à participação em atividades de ensino, pesquisa e extensão.

A partir dos enunciados das respostas das egressas, foram destacados como motivos que justificaram a participação das respondentes nas atividades da tríade durante a graduação, os relacionados ao ensino/aprendizagem, à criação de conhecimento para a sociedade e ao desenvolvimento da identidade docente. Já os motivos que justificam a existência de políticas da universidade voltadas à tríade, para estas profissionais, os motivos estão relacionados à qualidade e que estejam focados na forma como o currículo é pensado e executado. Quando inquiridas quanto às suas experiências vividas durante a graduação nas atividades em ensino, pesquisa e extensão, houve grande ênfase das respostas quanto à oportunidade de aproximação entre as egressas, a/os professor/es da universidade e à comunidade escolar, aprofundamento e desenvolvimento de formas para solucionar conflitos do cotidiano escolar, entre outros. Enunciados que demarcam a real necessidade da prática correlacionada à teoria realizada antes de se tornar uma/um professora/or regente de sala de aula ou sala referência.

Para finalizar, os quadros 04, 05 e 06 analisaram as contribuições no exercício da profissão das egressas das atividades da tríade participadas durante a graduação. Inferimos que a teoria base subentendida nas respostas das egressas é a defendida por Pimenta (1999, 2011, 2015), Morgado (2011) e Tardif e Lessard (2014) que consideram o trabalho docente como uma ação que vai além das habilidades e conhecimentos técnico-mecânicos. Está situado no ensinar e aprender como contribuição ao processo de humanização das/os alunas/os historicamente situados. As respostas apresentaram como contribuições para a prática docente das egressas, a construção dos saberes necessários à profissão docente, como os da experiência, do conhecimento e pedagógicos. Outra importante constatação com a análise do quadro 06 foi a confirmação da teoria da triangulação de Nóvoa (2019), como forma de pensar a formação inicial e continuada, pois a partir dela, fica comprovado que a formação docente, seja ela inicial ou continuada, deve ser realizada no lugar/ambiente da profissão. As egressas ainda elencaram

como disciplinas que mais as auxiliaram na sua prática a de didática, sociologia e o estágio obrigatório, e ainda apontaram como disciplinas que necessitam de revisão, as de educação especial e inclusiva e matemática e ensino, pois deveriam possuir mais horas na grade curricular.

Infelizmente, nem toda/os a/os discentes possuem acesso à participação das atividades em ensino, pesquisa e extensão na UDESC. Como explanado anteriormente, cada vez mais as verbas para a pesquisa no Brasil estão sendo reduzidas e as políticas para essas atividades estão sendo apagadas por nova legislação. Muitas vezes, a realidade discente é aquela na qual se tem que trabalhar e estudar para sobreviver, o que não deixa tempo para participação nessas atividades. Pensar a metamorfose da escola, imbricada à formação inicial e continuada, é necessário, haja vista com esse estudo, que as contribuições trazidas da participação pelas egressas nas atividades da tríade, foram determinantes para o desenvolvimento de sua identidade profissional, bem como pela oportunidade de aprendizagem de diferentes formas de solução de problemas, aproximação com colegas, enfrentamento da/os estudantes, aproximação da comunidade acadêmica e escolar, entre tantos outros benefícios oportunizados por uma formação no lugar da profissão.

Sendo assim, se faz necessário ressaltar a importância de novas pesquisas na área tema dessa dissertação, não somente como forma de se pensar a formação inicial e continuada, mas como forma de resistência de quem ensina e aprende com o outro, para realizar ações que melhorem a educação e a sociedade. Deixamos como sugestão aos dirigentes da FAED e pesquisadora/es, efetivarem um levantamento quantitativo de quantas bolsas estão direcionadas às atividades de ensino, pesquisa e extensão e são disponibilizadas por semestre ou por ano, realizarem um estudo com uma retrospectiva histórica do número de discentes que participam dessas atividades e ampliam a presente pesquisa para a/os egressa/os que não possuíram bolsa para participação nas atividades durante a graduação, mas que participaram de eventos promovidos pela universidade (será que essa participação é frutífera e vale a criação de uma política para incentivá-la?).

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Maria Isabel de; PIMENTA, Selma Garrido. Pedagogia universitária: Valorizando o ensino e a docência na universidade. **Rev. Port. de Educação**, Braga, v. 27, n. 2, p. 7-31, jun. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.mec.pt/pdf/rpe/v27n2/v27n2a02.pdf>>. Acesso em 15 set. 2020.
- ANDRÉ, Marli. A Jovem pesquisa educacional brasileira. **Revista Diálogo Educacional**, Paraná, vol. 6, núm. 19, pp. 11-24 set./dez., 2006. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=189116275002>> Acesso em: 31 ago. 2020.
- ANDRÉ, Marli. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Rev. Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez., 2013. Disponível em: <<https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/753/526>> Acesso em: 05 dez. 2018.
- ANPED, **Contra a descaracterização da Formação de Professores - Nota das entidades nacionais em defesa da Res. 02 /2015**. Rio de Janeiro. ANPED, 2019. Disponível em: <<https://www.anped.org.br/news/contra-descaracterizacao-da-formacao-de-professores-nota-das-entidades-nacionais-em-defesa-da>> Acesso em: 26 ago. 2021.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BAZZO, Vera; SCHEIBE, Leda. De volta para o futuro... retrocessos na atual política de formação docente. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 27, p. 669-684, set./dez. 2019. DOI: <https://doi.org/10.22420/rde.v13i27.1038>. Disponível em: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1038/pdf>>. Acesso em: 12 ago. 2021.
- BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em Educação: uma introdução a teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1991.
- BRASIL. [Constituição (1988)] **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República. 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 12 ago. 2019.
- BRASIL. **Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Diretrizes e Bases da Educação. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394compilado.htm> Acesso em: 12 ago. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2/2015**. Brasília, Ministério da Educação, 01 jul. 2015. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>> Acesso em: 12 ago. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2/2019**. Brasília, Ministério da Educação, 20 dez. 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-

rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192> Acesso em: 12 ago. 2021.
BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 466/12**. Brasília, Conselho Nacional de Saúde, 12 dez. 2012. Disponível em:
<<http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>> Acesso em: 12 ago. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 510/16**. Brasília, Conselho Nacional de Saúde, 24 mai. 2016. Disponível em:
<<http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>> Acesso em: 12 ago. 2020.

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Histórico e evolução. Disponível em: <https://sdi.capes.gov.br/banco-de-teses/02_bt_sobre.html>. Acesso em: 09 mar. 2020.

CAPES. **Programa de residência pedagógica**. Brasília, 01 mar. 2018. Portal: CAPES. Disponível em: <<https://capes.gov.br/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>> Acesso em: 16 set. 2020.

CARDOSO, Maria Inês Teixeira, BATISTA, Paula Maria Fazendeiro; GRACA, Amândio Braga Santos. A identidade do professor: desafios colocados pela globalização. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 65, p. 371-390, jun. 2016. Disponível em
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141324782016000200371&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 30 mar. 2020.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia**. 12. ed, São Paulo: Ática, 2002.

COELHO, Ana Maria Simões; DINIZ-PEREIRA, Júlio Emilio. Profissionalização, profissionalismo e profissionalidade: conceitos em disputa e as possibilidades de se repensar o sentido do magistério. In: MONTEIRO, Silas Borges; OLINI, Polyana. (Orgs.). **Coleção Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**: Formação continuada e desenvolvimento profissional docente. Cuiabá-MT: EdUFMT/Editora Sustentável, 2019. p 47-71.

CONTO BRASILEIRO. **Conto - Amor de Clarice Lispector**. 2015. Não paginado. Disponível em: <https://contobrasileiro.com.br/amor-conto-de-clarice-lispector/#google_vignette> Acesso em: 02 fev. 2021.

CUNHA, Maria Isabel da. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 39, n. 3, p. 609-626, set. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022013000300004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 01 set. 2020.

CUNHA, Maria Isabel da. Epistemologias em questão: significados no currículo e na prática pedagógica. **Revista de Estudos Curriculares**, Portugal, nº 1, p. 1 – 13, 2016. Disponível em: <<http://www.nonio.uminho.pt/rec/index.php/rec/article/view/2/3>> Acesso em: 17 ago. 2020.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de. A qualidade da Educação: perspectivas e desafios. **Cad. Cedes [online]**, Campinas, vol. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622009000200004>. Disponível em:
<<https://www.scielo.br/j/ccedes/a/Ks9m5K5Z4Pc5Qy5HRVgssjg/?lang=pt#>> Acesso em: 22

set. 2021.

DOURADO, Luiz Fernandes. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 36, n. 131, pp. 299-324, abr./jun. 2015. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/ES0101-73302015151909>>. Acesso em 12 ago. 2021.

FAED/UDESC. Projeto Político Pedagógico do curso de licenciatura em pedagogia (2011). Florianópolis: 2010. Disponível em: <https://www.udesc.br/arquivos/faed/id_cpmenu/175/ppp___pedagogia_2011_15683056888236_175.pdf> Acesso em: 07 out 2021.

FAED/UDESC. Planejamento Estratégico de Gestão (2017 - 2021). Florianópolis: 2017. Disponível em: <https://www.udesc.br/arquivos/faed/id_cpmenu/642/planejamento_estrategico_faed_2017_2021_15627921069232_642.pdf> Acesso em: 15 out. 2020.

FERREIRA, Marieta de Moraes. Notas iniciais sobre a história do tempo presente e a historiografia no Brasil. **Tempo e Argumento**, Florianópolis, v. 10, n. 23, 2018. p. 80 - 108. Disponível em: <<http://revistas.udesc.br/index.php/tempo/article/download/2175180310232018080/8071>>. Acesso em: 01 set. 2020.

FONTES, Virgínia. **Sociedade civil empresarial e a educação pública** – qual democracia? (Mimeo) Texto base de apresentação realizada no XXII Encontro Estadual APASE (Sindicato dos Supervisores de Ensino do Magistério Oficial do Estado de São Paulo), abril de 2018, e encaminhado para publicação ao Sindicato em julho de 2018.

FORPROEX - Fórum de pró-reitores de extensão das universidades públicas brasileiras. XXXI, 2012, Manaus. **Política Nacional de Extensão Universitária** [...] Florianópolis: UFSC, 2015. Disponível em: <<https://proex.ufsc.br/files/2016/04/Pol%C3%ADtica-Nacional-deExtens%C3%A3o-Universit%C3%A1ria-e-book.pdf>> Acesso em: 09 set. 2020.

FRANCO, Maria Laura P. B. **Análise de conteúdo**. Brasília: Liber, 2005.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Tradução Rosisca Darcy de Oliveira. 7 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREITAS, Luiz Carlos de. Guedes: uma “nova” política educacional. **Blog do Freitas** – Avaliação Educacional, São Paulo, 22 de jan. 2020. Entrevista. Disponível em: <<https://avaliacaoeducacional.com/2020/01/22/guedes-uma-nova-politica-educacional/>> Acesso em: 31 jan. 2020.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, n. 116, p. 21-39, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010015742002000200002&lng=en&nrm=iso>. Acesso: 28 abr. 2019.

GATTI, Bernadete A. Implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil contemporâneo. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, n. 113, p. 65-81, jul. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010015742001000200004&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 01 set. 2020.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projeto de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GONÇALVES, Nadia Gaiofatto. Indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão: um princípio necessário. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 33, n. 3, p. 1229 - 1256, set./dez. 2015. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2015v33n3p1229>. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175795X.2015v33n3p1229/pdfa>> Acesso em: 21 ago. 2021.

GRANEMANN, Sara. Capitalismo “puro”, Estado e fundo público. In: GRANEMANN, S. (org.). **Teoria Social, Formação Social e Serviço Social: Pesquisas Marxistas em debate**. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, 2018, p.177-202.

JOÃO FILHO. Coronavírus: em tempos de guerra, a briga política precisa de um cessar-fogo. **The Intercept_Brasil**. Rio de Janeiro, 05 abr.2020. Entrevista. Disponível em: <<https://theintercept.com/2020/04/05/lula-doria-pontes-coronavirus/>> Acesso em: 08 jun.2020.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2012.

MARTINS, Rosa Elisabete Militz Wypczynski; DIAS, Julice; MARTINS FILHO, Lourival José. O contexto do ensino, pesquisa e extensão na formação docente na Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina. **Rev. educ. PUC-Camp.**, Campinas, v.20, n.3, p. 243-254, maio/ago., 2016. DOI: <https://doi.org/10.24220/2318-0870v21n2>. Disponível em: <<http://periodicos.puccampinas.edu.br/seer/index.php/reveducacao/article/view/2893>> Acesso em: 16 out. 2020.

MEC. **Apresentação PIBID**. Brasília: MEC, 2020. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/pibid>> Acesso em: 16 out. 2020.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciênc. saúde coletiva**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 3, p. 621-626, mar. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232012000300007&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 30 abr. 2019.

MORGADO, José Carlos. Identidade e profissionalidade docente: sentidos e (im)possibilidades. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 73, p. 793-812, out./dez. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v19n73/04.pdf>> Acesso em: 30 mar. 2020.

MORIN, Edgar. **Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

MOROSINI, Marília Costa. Teorias modernas sobre a Universidade. In: MOROSINI, Marília Costa (org.). **Enciclopédia de pedagogia universitária: Glossário 2, Vol.2**. Brasília: Inep/MEC – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. 2006. Disponível em:

<<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484184/Enciclop%C3%A9dia+de+pedagogia+universit%C3%A1ria+gloss%C3%A1rio+vol+2/b9d6f55d-1780-46ef-819a-cdc81ceeac39?version=1.0>> Acesso em: 25 ago. 2020.

NOVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, Dec. 2017. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742017000401106&lng=en&nrm=iso> Acesso em: 13 ago. 2020.

NOVOA, António. Os professores e sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Educação & Realidade** [online], Porto Alegre, v. 44, n. 3. 2019. DOI:

<https://doi.org/10.1590/2175-623684910>. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/84910>> Acesso em: 02 out 2021.

OLIVEIRA, Maisa Aparecida de. Os impactos do produtivismo acadêmico na formação do estudante da pós-graduação e o processo de produção de conhecimento científico. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016.

Disponível em:

<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=4620536> Acesso em: 27 ago. 2021.

OLIVEIRA, Sidnei Rocha de; PICCININ, Valmiria Carolina. Validade e reflexividade na pesquisa qualitativa. **Cadernos EBAPE. Br**, Rio de Janeiro, v. 7, no 1, artigo 6, p. 88 – 98, mar. 2009. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1679-39512009000100007>. Disponível em:

<<https://www.scielo.br/j/cebape/a/5ss33Zwp89j3wW89mXWkG5Q/abstract/?lang=pt>> Acesso em: 31 ago.2021.

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

PIMENTA, Selma Garrido. O protagonismo da didática nos cursos de licenciatura: a didática como campo disciplinar. In: PIMENTA, Selma Garrido; MARIN, Alda Junqueira (Orgs).

Didática: pesquisa e teoria. Araraquara, SP: Junqueira&Martins, 2015. p.81-98.

SACRISTAN, Jose Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SANTOS, Boaventura de Souza. A universidade no século XXI: Para uma reforma democrática e emancipadora da universidade. In: SANTOS, Boaventura de Souza.

Construindo as Epistemologias do Sul: Antologia essencial. Cidade Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2018. V. 2, p. 601 – 666.

SANTOS, Fabiano Antonio dos. O Plano de Desenvolvimento da Escola e a produção do **consentimento ativo**. 2012. Tese (doutorado em educação) - Centro de Ciências da Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Formação de professor e a prática docente. *In*: PINHO, Sheila Zambello de (organizadora). **Formação de educadores: dilemas contemporâneos**. São Paulo: Editora UNESP. 2011. p. 3 – 14.

SIMÕES, Mara Leite, O surgimento das universidades no mundo e sua importância para o contexto da formação docente. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, v.22, n.2, p. 136-152, jul.-dez. 2013. Disponível em:
<<https://periodicos.ufpb.br/index.php/rteo/article/view/17783>> Acesso em: 04 set. 2020.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TEIVES, Gladys Mary Ghizoni; DALLABRIDA, Norberto. A Faculdade de educação nos anos 60: releitura da “idade de ouro”. **Rev. PerCursos**, Florianópolis, V. 04, n. 01, p. 79 – 92, jul. 2003. Disponível em:
<<https://www.periodicos.udesc.br/index.php/percursos/article/view/1460>> Acesso em: 10 set. 2020.

TAUCHEN, Gionara. **O princípio da indissociabilidade universitária: um olhar transdisciplinar nas atividades de ensino, pesquisa e extensão**. 2009. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009. Disponível em: <<http://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/3624>> Acesso em: 10 fev. 2021.

TRONBETTA, Sérgio; TROMBETTA, Luis Carlos. Ética. *In*: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed., São Paulo: Autêntica, 2008.

UDESC. Projeto de Desenvolvimento Institucional – PDI (2017 – 2021). Comissão para elaboração do PDI. Florianópolis, 2017^a. Disponível em:
<https://www.udesc.br/arquivos/udesc/id_cpmenu/6546/PDI_2017___2021_15137043744576_6546.pdf> Acesso em: 15 out. 2020.

UDESC. Resolução CONSUNI n.º 053 de outubro 2017. Altera o Projeto Pedagógico Institucional – PPI/UDESC aprovado pela Resolução nº 08/2016-CONSUNI. Conselho Universitário – CONSUNI. Florianópolis, 26 de outubro 2017b. Disponível em:
<<http://secon.udesc.br/consuni/resol/2017/053-2017-cni.pdf>> Acesso em: 15 out. 2020.

UDESC. HISTÓRIA: A educação como prioridade no Governo Celso Ramos. Florianópolis: Revista UDESC 50 anos, 2015. Versão *online*. Disponível em:
<http://www1.udesc.br/agencia/arquivos/13068/files/revistaUdesc50anos_VERSAOCORRET A.pdf> Acesso em: 11 set. 2020.

UDESC. SOBRE A UDESC: Estrutura organizacional. 2021. Disponível em:
<<https://www.udesc.br/sobre/organograma>> Acesso em: 01 set. 2021.
VASCONCELLOS, Celso dos Santos; **Currículo: a atividade humana como princípio**

educativo. São Paulo: Libertad, 2011.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ZABALA, Antoni; **A prática educativa**: como ensinar. Porto alegre: Artmed, 1998.

WEFFORT, Madalena Freire (coord.) – **Observação Registro Reflexão** – Instrumentos Metodológicos I - Publicações do Espaço Pedagógico, SP, 1996.

APENDICE A – ROTEIRO DO QUESTIONÁRIO

PESQUISA PARA DISSERTAÇÃO - PARTICIPAÇÃO DURANTE A GRADUAÇÃO EM “ATIVIDADES DE ENSINO”

Matriz do questionário a ser respondido por professoras/es graduada/os no curso de Pedagogia da FAED/UDESC, que atuem ou atuaram a pelos menos 1 ano na Educação infantil, Anos iniciais ou Educação de Jovens e Adultos e que participaram durante a sua graduação de atividades em pesquisa. Solicitamos que responda o questionário considerando suas experiências e percepções profissionais.

O questionário é composto por questões fechadas e abertas. Possui como objetivo contribuir para a análise da relação universidade e escola na perspectiva política, institucional e pedagógica no que diz respeito à formação docente na Educação infantil, Anos iniciais e Ed. de Jovens e Adultos

E-mail*

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Lhe convidamos a participar da pesquisa de pós-graduação em nível de mestrado intitulada “Contribuições do ensino, pesquisa e extensão no percurso formativo e na prática docente de pedagogos e pedagogas”, que fará aplicação de questionário, disponibilizado na forma on-line. O objetivo geral da pesquisa é: identificar as contribuições das atividades em ensino, pesquisa e extensão para a formação e atuação docente segundo egressos/as de um curso de pedagogia. Para atender as inquietações sobre a temática, o estudo apresenta como objetivos específicos:

- a) identificar as contribuições no exercício da profissão das egressas do curso de pedagogia da FAED aspectos inerentes ao ensino, pesquisa e extensão adquiridos durante a graduação;
- b) destacar nas legislações e políticas educacionais aspectos pertinentes ao ensino pesquisa e extensão no âmbito da graduação e
- c) elencar nos documentos da UDESC e da FAED os princípios e políticas de ensino, pesquisa e extensão adotados pelo curso de Pedagogia da FAED.

A partir do recebimento do questionário on-line, você poderá dispor de horário, local e tempo para responder, conforme sua opção, dentro do prazo estipulado para o reenvio de 12 DIAS.

Destacamos que lhes é facultado o preenchimento desse questionário, ou seja, você não é obrigada/o a responder ao questionário e a responder todas as perguntas.

Declaramos que você não terá despesa e nem será remunerado pela participação na pesquisa. Todas as possíveis despesas decorrentes de sua participação serão ressarcidas. Em caso de algum dano, decorrente da pesquisa lhe será garantida a indenização.

Trata-se de pesquisa com benefícios indiretos, segundo Resolução 466/12, são admissíveis pesquisas cujos benefícios a seus participantes forem exclusivamente indiretos, desde que consideradas as dimensões física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual. Aspectos considerados nessa pesquisa já que o respondente possui como vantagens com sua participação: contribuir para a valorização docente; identificar pontos que podem ser aperfeiçoados na formação inicial; levantar temáticas que podem contribuir para a formação continuada; colaborar para a criação de estratégias de inserção profissional da/o docente, assim como fortalecer as reflexões entre a ciência e a sociedade.

Os riscos inerentes a essa pesquisa são considerados mínimos, estão relacionados aos aspectos psíquicos e físicos como: desconforto ao trazer a lembrança de eventos referentes a sua formação e prática pedagógica e de fadiga por dedicar um tempo extra para responder ao questionário. No intuito de minimizar os riscos declaramos que o respondente terá sua identidade preservada, poderá escolher horário oportuno para responder as questões pois será realizada de forma eletrônica sem a presença da pesquisadora, além de disponibilizar de 12 dias

para devolver o questionário respondido.

A sua identidade será preservada, pois cada indivíduo será identificado por um código que será colocado em cada questionário pela pesquisadora.

As pessoas que estarão acompanhando os procedimentos serão a pesquisadora e estudante de mestrado Elisa de São Thiago Cunha e sua orientadora a professora orientadora Dr^a Alba Regina Battisti de Souza.

Fica facultada a sua pessoa a decisão de se retirar do estudo a qualquer momento, sem qualquer tipo de constrangimento.

Solicitamos a sua autorização para o uso de suas respostas para a produção de artigos técnicos e científicos.

Lembramos que a sua privacidade será mantida através da não-identificação do seu nome.

NOME DA PESQUISADORA RESPONSÁVEL PARA CONTATO: Elisa de São Thiago Cunha

NÚMERO DO TELEFONE: (48) 98433 - 1133 - lisamestradoudesc@gmail.com

ENDEREÇO: Rua Otavio do Patrocinio Medeiros, 14 - Floresta - São José - SC
ASSINATURA DA PESQUISADORA:

Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos - CEPESH/UDESC Av. Madre Benvenuta, 2007 - Itacorubi - Florianópolis - SC -88035-901

Fone/Fax: (48) 3664-8084 / (48) 3664-7881 - E-mail: cepshe.reitoria@udesc.br / cepshe.udesc@gmail.com

CONEP- Comissão Nacional de Ética em Pesquisa

SRTV 701, Via W 5 Norte - lote D - Edifício PO 700, 3º andar - Asa Norte - Brasília-DF - 70719-040 Fone: (61) 3315-5878/ 5879 - E-mail: conep@saude.gov.br

TERMO DE CONSENTIMENTO - Declaro que fui informado sobre todos os procedimentos da pesquisa e, que recebi de forma clara e objetiva todas as explicações pertinentes ao projeto e, que todos os dados a meu respeito serão sigilosos. Eu compreendo que neste estudo, as respostas ao questionário serão feitas por mim, e que fui informado que posso me retirar do estudo a qualquer momento.

() Declaro que li o Termo de Consentimento e concordo em participar da pesquisa

DADOS PESSOAIS E ACADÊMICOS DA/O PARTICIPANTE

1. Idade
 2. Qual a cidade e estado de seu nascimento?
 3. Qual o ano de conclusão graduação no curso de Pedagogia na FAED/UDESC?
 4. Possui outra graduação além do curso de Pedagogia da FAED/UDESC?
- () Sim
() Não
- Caso possua outra graduação especificar: a graduação e o ano de conclusão.

5. Atua em que área da Educação?

- () Educação Infantil
() Anos Iniciais
() Educação de Jovens e Adultos

6. Você possui especialização?

☐ Sim

☐ Não

Caso possua especialização, especificar: Ano de conclusão; Nome do Curso e Tema de pesquisa.

7. Você possui mestrado?

☐ Sim

☐ Não

☐ Em curso

Caso possua mestrado, especificar: Ano de conclusão; Nome do Curso e Tema de pesquisa.

Caso seu mestrado esteja em curso, especificar: Instituição, Nome do Curso e Tema que está pesquisando ou pretende pesquisar.

8. Você possui doutorado?

☐ Sim

☐ Não

☐ Em curso

Caso possua doutorado, especificar: Ano de conclusão; Nome do Curso e Tema de pesquisa.

Caso seu doutorado esteja em curso, especificar: Instituição, Nome do Curso e Tema que está pesquisando ou pretende pesquisar.

9. Qual a frequência de sua participação em cursos de capacitação continuada e eventos na área da educação?

☐ participo frequentemente

☐ participo esporadicamente

☐ não participo

10. Qual sua principal área de interesse quanto a formação continuada?

11. Qual a sua experiência quanto ao seu tempo de atuação como professora/or?

☐ um ano

☐ de um a dois anos

☐ de três a quatro anos

☐ de cinco a seis anos

☐ de sete a oito anos

☐ de nove a dez anos

☐ mais que dez anos

Especificar desse período de trabalho quantos anos foram como professora/or substituta/o

☐ um ano

☐ de um a dois anos

☐ de três a quatro anos

☐ de cinco a seis anos

☐ de sete a oito anos

☐ de nove a dez anos

☐ mais que dez anos

12. Você possui experiência como professora/or em outras etapas da Educação?

()sim

()não

Caso positivo especificar: etapa e tempo de atuação.

13.Você possui experiência em atividade de gestão ou coordenação pedagógica?

()sim

()não

Caso positivo especificar: atividade e tempo de atuação.

14.Antes de ser professora/or, você atuou em alguma atividade diferente da educação?

()sim

()não

Caso positivo especificar: atividade e tempo de atuação

15.Hoje você atua em qual rede de Ensino

()privada

()pública

()ambas

16.Âmbito da Rede de Ensino na qual você atua:

() Municipal

() Estadual

() Federal

Caso Municipal Especificar: Localização da escola

Caso Estadual Especificar: Localização da escola

Caso Federal Especificar: Localização da escola

17.Qual o seu atual sistema de admissão (contrato)?

()Efetiva/o

() Contratada/o em caráter temporário

() Contrato via CLT

()Outros...

Caso sistema de admissão diferente do previsto especificá-lo

18.Carga horária de trabalho como professora/or

()20horas

()40horas

()outros...

Caso carga horária diferente do previsto especificá-la

GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA

19.Durante a sua graduação você participou de atividades em:

() Ensino (PIBID, PRP, tutorias)

() Pesquisa (IC, organização em eventos, mediação em mesas de colóquios e seminários)

() Extensão (atividades, cursos e vivências relacionadas a programas de extensão)

**** PIBID - Programa Institucional de bolsa de iniciação a docência. PRP -Programa de residência pedagógica. IC - Bolsa de Iniciação científica.**

20.Você de alguma forma mantém algum contato ou atividade com sua Universidade e curso de Pedagogia?

Caso não mantenha contato, você gostaria de manter esse contato? de que forma? Especificar

21.Liste algumas disciplinas que mais contribuíram na sua formação e atuação como professora/or. Por que?

22.Quais as principais carências ou aprofundamentos você entende que poderiam ser melhor abordados no curso? Você sente falta de algumas destas carências ou faltas na sua atuação docente? Especifique

23.A relação entre pesquisa, ensino e extensão é uma obrigatoriedade legal nas universidades do Brasil, denominada como tríade ou tripé universitário. O que você compreende por essa relação?

24.Você considera importante a participação nas atividades em ensino, pesquisa e extensão para a formação dos/as universitários/as?

() Sim

() não

Caso positivo, em um grau e 1 a 10 quanto você acha essa participação em atividades de ensino, pesquisa e extensão importante?

25.Vamos supor que você fosse falar com a turma da primeira fase do curso de pedagogia da UDESC sobre a importância da participação em atividades de ensino pesquisa e extensão e o reflexo dela no seu cotidiano de docente, o que você diria para estes novos acadêmicos/os?

QUESTÕES SOBRE A PARTICIPAÇÃO EM ATIVIDADES VINCULADAS AO ENSINO NA FAED/UDESC

26.Em qual área educação você participou de atividades de ensino?

() Educação Infantil

() Anos Iniciais

() Educação de Jovens e Adultos

27.Sua experiência em ensino se deu por meio de quais atividades?

Especificar o laboratório, professora/or e tema da pesquisa na qual você participou de atividades em ensino:

28.Discorra sobre essa sua experiência. Como foi sua trajetória? O que poderia destacar de significativo?

29.O que interessou a você nessa atividade que a/o levou a participar dela?

30.Em um grau e 1 a 10 (sendo 1 = péssimo e 10 = excelente) como você avalia a sua experiência nestas atividades?

31.Quais as aprendizagens adquiridas, durante as experiências vividas nas atividades de sua formação, você utiliza em sua prática pedagógica cotidiana? Relatar, exemplificar, discorrer.

32.Você considera que participar da(s) atividade(s) de ensino contribuíram na sua prática docente?

() Sim

() não

Caso positivo, em um grau e 1 a 10 quanto você acha essa participação importante?
Por quê?