

## **CONTRIBUIÇÕES DO SOFTWARE ATLAS-TI PARA ANÁLISE DE CONTEÚDO DOS SABERES DOCENTES**

*Guilherme Leonardo Freitas Silva*

**Resumo:** O objeto estudo saberes docentes já tem sido muito debatido no mundo e no Brasil nas últimas décadas, poderíamos supor, em um primeiro momento, que este trabalho viria apenas complementar uma base do conhecimento existente. Contudo, o que pretende-se é apontar as contribuições do *software* Atlas-Ti para organização dos dados da análise empírica dos saberes docentes de uma instituição de ensino superior de Ponta Grossa – PR. Para análise dos dados empíricos foi utilizado os procedimentos metodológicos da análise de conteúdo proposto por Laurence Bardin (1978): pré-análise, descrição analítica e interpretação inferencial, sustentados com a base nos seguintes teóricos dos conhecimentos e saberes docentes: Shulman (1986), Tardif et. al. (1991) e Gauthier et. al. (1998). Conclui-se a importância da utilização do *software* Atlas-Ti para uma análise dos dados empíricos sobre os saberes docentes com vistas para auxiliar na concepção de programas de formação que atendam às necessidades dos professores para a organização pedagógica e condução de sua prática pedagógica.

**Palavras-chave:** Atlas-ti, Saberes docentes, Ensino Superior, Formação de professores.

### **INTRODUÇÃO**

Atualmente existem vários *softwares* que possibilitam uma análise qualitativa de um trabalho científico. No entanto optamos pelo programa de *software* Atlas-Ti, por possibilitar a organização de dados por meio da Análise de Conteúdo de Bardin (1978), tornando mais fácil e prático cada etapa que são: pré-análise, descrição analítica e interpretação inferencial, descritas posteriormente.

O *software* Atlas-Ti permite a descoberta de fenômenos complexos, os quais, possivelmente, seriam detectáveis com maior dificuldade com a simples leitura do texto, principalmente em relação à técnica tradicional de tratamento dos dados manualmente, com a utilização de lápis, tesoura e cola, porque é possível integrar as unidades hermenêuticas (projetos primários) entre si.

Vale destacar que nenhum software realiza todo o procedimento de análise independente do pesquisador. É necessário, portanto, que este conheça as potencialidades do *software* para adequá-lo à teoria de base utilizada para análise.

Cabe ressaltar que, em nosso estudo, e também em outros, essa ferramenta privilegia o contexto, os processos e a subjetividade em que estão envolvidos os sujeitos, neste caso

dessa pesquisa os professores (as) de uma rede particular de educação de ensino superior de Ponta Grossa – PR.

Portanto o objetivo desse trabalho foi apontar as contribuições do *software* Atlas-ti, na pesquisa educacional, especificamente na análise de saberes docentes de professores de uma instituição de ensino superior. Como subsídio teórico para analisar esses saberes docentes, optamos pelos teóricos Tardif et. al. (1991) e Gauthier et. al. (1998).

Cabe ressaltar a importância desse estudo, pois partimos do pressuposto que a metodologia de análise de conteúdo de Bardin (1978), é bastante difundida no meio acadêmico, especificamente em pesquisas de cunho qualitativo na área de educação, portanto, *a priori*, estudar os saberes docentes, como objeto de estudo para análise do software, poderá contribuir na organização e concepção de programas de formação atendam às necessidades dos professores para a organização tanto metodologicamente, quanto para a condução da sua prática pedagógica.

## ANÁLISE DE CONTEÚDO DO SABERES DOCENTES

Para a análise dos saberes docentes, optamos por utilizar as etapas da análise de conteúdo de Bardin (1978):

- Pré-análise: caracterizou-se pela criação de categorias para análise e elaboração dos instrumentos de coleta de dados (questões do questionário e roteiro da entrevista), com bases nos seguintes teóricos sobre os conhecimentos e saberes docentes, Shulman (1986), Tardif et. al. (1991) e Gauthier et. al. (1998). Os saberes elencados como categorias prévias foram: **Saber de conteúdo**: refere-se aos conteúdos específicos da matéria que o professor leciona (inclui tanto a compreensão de fatos, conceitos, processos, procedimentos de uma área específica de conhecimento quanto a compreensão relativa à construção dessa área); **saber pedagógico**: é o saber que transcende uma área específica (inclui conhecimentos de teorias e princípios relacionados a processos de ensinar e aprender, conhecimentos dos alunos, conhecimentos educacionais); **saber profissional**: é o saber transmitidos pelas instituições de formação de professores, em que o professor e o ensino constituem objetos das ciências da educação; **saber curricular**: corresponde aos discursos, objetivos, conteúdos, métodos e programas escolares que são incorporados à prática docente através das disciplinas, programas escolares, matérias e conteúdos a serem transmitidos; **saber experiencial**: saberes específicos que os professores desenvolvem

no exercício de sua função e prática do seu ofício, fundados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio.

- Descrição analítica: contemplou a organização e a análise de dados, em forma de redes semânticas, com o auxílio do software Atlas-ti e com base nas categorias prévias;
- Interpretação inferencial: possibilitou inferir acerca dos resultados encontrados sobre os saberes relativos a prática docente.

## METODOLOGIA

A coleta de dados para elaboração dessa pesquisa ocorreu por meio de questionários e entrevistas com a população investigada. A organização dos dados, por sua vez, foi realizada com auxílio do *software* Atlas-Ti. Os sujeitos da pesquisa foram 100 professores da rede particular de ensino superior de Ponta Grossa (PR), que atuam em diferentes cursos de diferentes áreas (ciências agrárias, saúde, exatas, humanas e sociais aplicadas), bem como professores que fazem parte do quadro efetivo da instituição, ou seja, são contratados em regime integral ou parcial.

O tamanho a amostragem é expressivo, pois durante a pesquisa, a instituição contava com mais de 300 professores que faziam parte do corpo do docente, sendo que 100 responderam o questionário. Na tabela 1 é possível visualizar as características dos 100 sujeitos da pesquisa.

Tabela 1 – Perfil dos professores

Variáveis	Categorias	Frequência	Porcentagem
<b>Sexo</b>	Masculino	38	38%
	Feminino	62	62%
<b>Tempo de magistério</b>	0 a 5 anos	35	35%
	6 a 10 anos	41	41%
	11 a 15 anos	20	20%
	Mais de 15 anos	04	04%
<b>Idade</b>	Até 30 anos	31	31%
	Até 40 anos	45	45%
	Até 50 anos	20	20%
	Até 60 anos	13	13%
	Mais de 60 anos	01	01%
<b>Carga horária</b>	Até 20 horas	23	23%
	De 20 até 40 horas	45	45%
	Mais de 40 horas	42	42%

Fonte: O autor.

O questionário que os professores responderam continha questões relativas aos saberes docentes necessários para o trabalho docente e as entrevistas foram realizadas com 30 professores e depois transcritas. Os dados empíricos obtidos puderam ser importados com a utilização do software Atlas-ti, que possibilitou a manifestação do saber docente elencado como categoria prévia.

## **A ORGANIZAÇÃO DOS DADOS NO SOFTWARE ATLAS-TI**

O uso do *software* Atlas-Ti é indicado para análise longitudinal, em que se usam instrumentos diversos e complementares ofertados pelas ferramentas do aplicativo. Tem como principal objetivo ajudar o pesquisador a organizar, registrar os dados e possibilitar o acompanhamento dos registros efetuados, contribuindo para a análise dos dados empíricos que foram relacionados com categorias elencadas previamente.

Com o *software* Atlas-Ti é possível a analisar e gerenciar distintos tipos de documentos ou instrumentos de coleta de dados, tais como: respostas às questões abertas de questionários, relatórios de observação, cartas, enfim, todos os textos expressos na modalidade escrita, além de áudio (transcrição de entrevistas não estruturadas, músicas, reuniões, palestras e outros), imagens (fotos, desenhos, pinturas e outros), e vídeos (gravações de reportagens televisivas, de aulas, de filmes e outros).

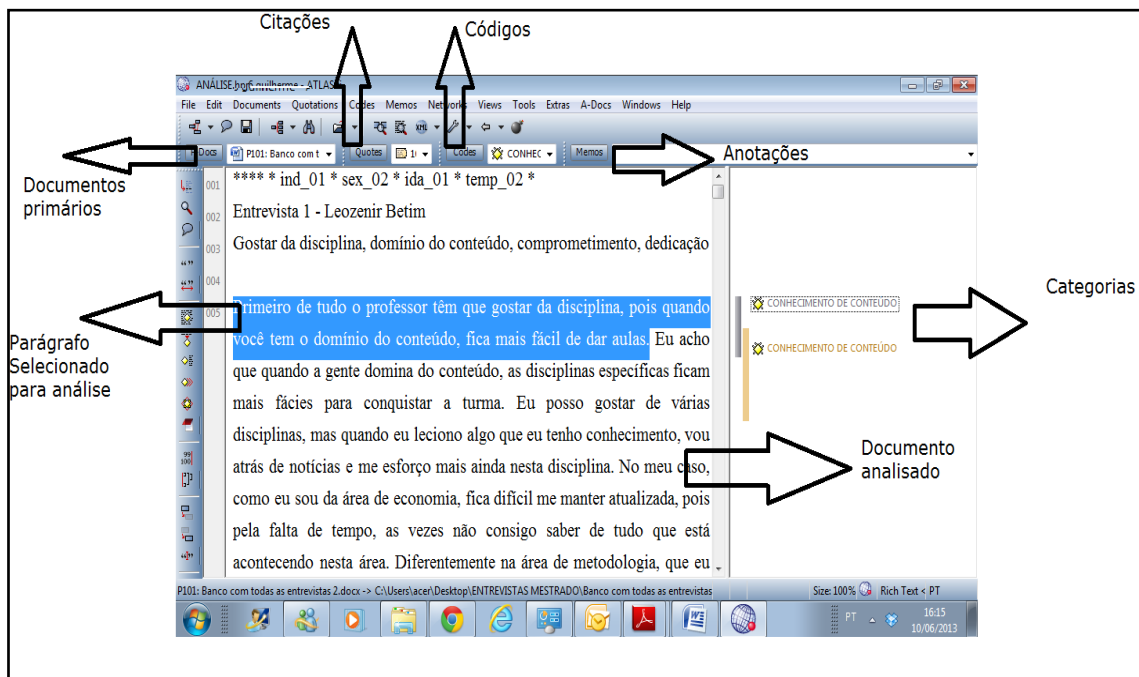
Esse *software* é ideal para trabalhar grandes quantidades de dados textuais, organizados em diferentes arquivos (*word, rich text, pdf*). Além disso, o Atlas-Ti permite, ainda, codificar e analisar outros tipos de formatos, como imagem, vídeo, áudio exibidos ou não em sites desde que em HTML<sup>1</sup>. O software permite algumas vantagens em relação a técnicas antigas empregadas na análise de conteúdo. É possível realizar anotações e comentários sobre os dados empíricos, elaborar relatórios da organização dos dados segundo as categorias (em formas de redes semânticas), criar definições ou esclarecimentos a respeito das categorias à luz de um quadro teórico (denominados memorandos), dispor informações sobre os sujeitos respondentes e sobre as relações entre os dados em tabelas e matrizes, entre outros.

---

<sup>1</sup> HTML é a sigla de *HyperText Markup Language*, que significa "Linguagem de Marcação de Hipertexto". Consiste em uma linguagem de marcação utilizada para produção de páginas na *web*, que permite a criação de documentos que podem ser lidos em praticamente qualquer tipo de computador e transmitidos pela internet.

Quando um projeto (denominado unidade hermenêutica) é criado no Atlas-ti, os seguintes elementos são criados (todos interligados entre si): os documentos primários (P-Docs), que nesse estudo foram compostos pelas justificativas dadas às perguntas do questionário e entrevistas (gravadas e transcritas); as citações (Quotes), que foram compostas por das falas dos professores que foram associados às categorias; os códigos (Codes), que corresponderam às categorias previamente elencadas segundo o quadro teórico; e as notas (Memos), que foram compostas de explicações sobre as categorias elencadas. Esses elementos deram origem às teias, denominadas redes semânticas, por meio de ferramentas do aplicativo que possibilitaram ao investigador, análises sobre as relações ilustradas. A Figura 1 apresenta um layout do software.

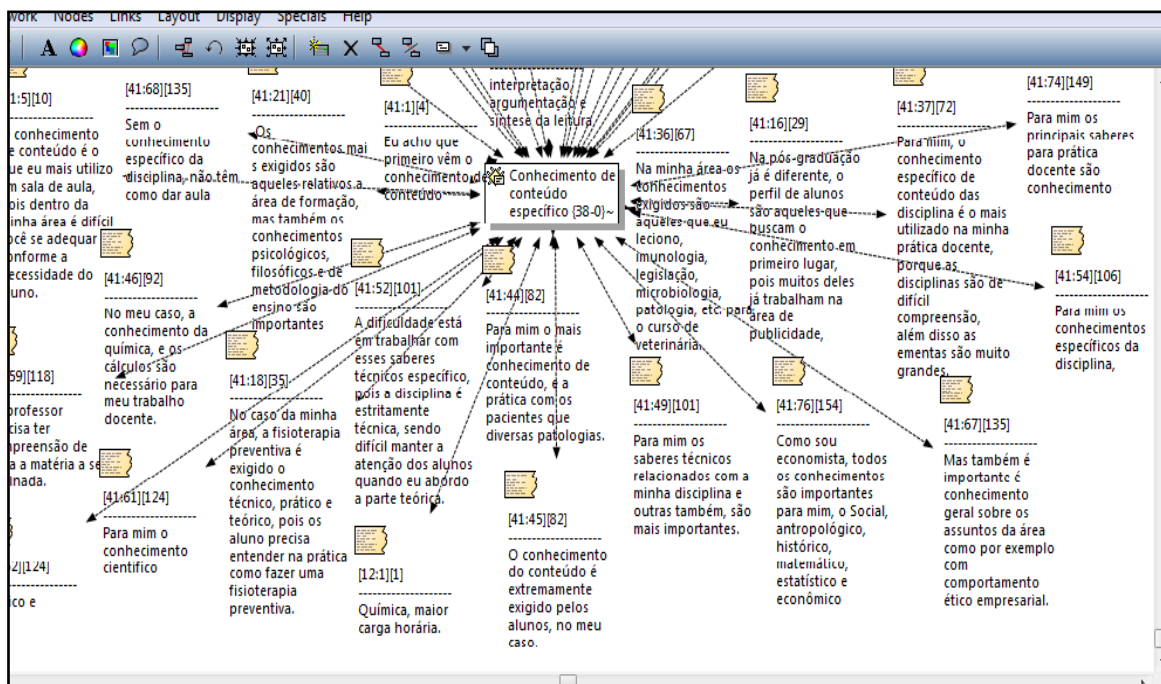
Figura 1 – Layout do software Atlas-Ti



Fonte: O autor.

Como exemplo, a Figura 2 caracteriza uma rede semântica relativa aos textos das respostas dos questionários que foram associadas à categoria. Na etapa de descrição analítica, elas serão retomadas para análise.

Figura 2 – Exemplo das redes semânticas



Fonte: O autor.

A preparação do corpus para a pesquisa se deu na organização dos instrumentos de coleta de dados, a saber: os questionários; os relatos orais (gravação em áudio) obtidos nas entrevistas. É imprescindível a leitura de todo o material reunido e a análise das informações que contemplam os objetivos da pesquisa, isto é, a seleção dos dados significativos e relevantes para posterior descrição analítica a abrangência do campo de investigação.

Nessa etapa, foi realizada a inserção, no software Atlas-Ti, de todos os materiais originais (arquivos que contêm todos os dados de pesquisa, os P-docs) em pastas separadas e sua nomeação de acordo com a natureza de cada instrumento de coleta de dados (questionário ou entrevista), usados para composição das unidades hermenêuticas.

Os documentos referentes à pesquisa, reunidos nas pastas, foram preparados para a análise, e, por essa razão, foram identificadas as diferentes informações necessárias para dar continuidade ao processo que será caracterizada como descrição analítica.

Ainda nesta etapa, foi iniciado o processo de codificação dos materiais, ou seja, a definição da nomenclatura usada para nomear os documentos, identificando-os com letras e números equivalentes às iniciais do documento e do sujeito investigado, por exemplo, PE1 – falas do professor 1 na entrevista; PQ2 respostas do professor 2 às perguntas 1 e 2 do



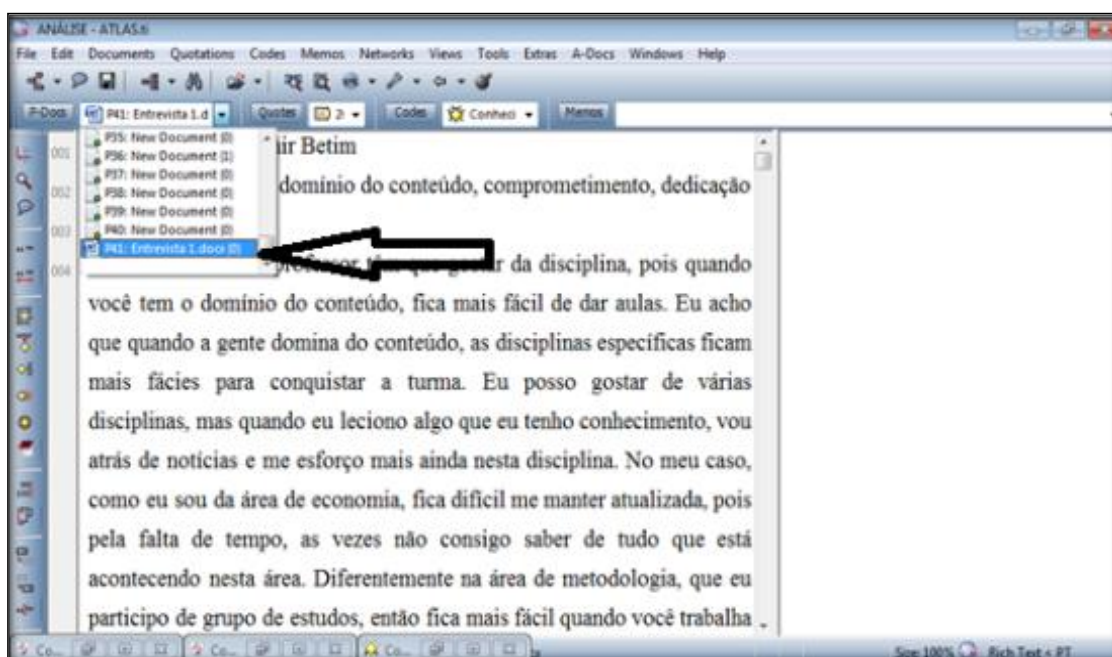
questionário<sup>2</sup>. É aconselhável, também, organizar um arquivo no Excel para catalogação de todos.

Com o auxílio do software Atlas-Ti, procedemos com análises dos dados empíricos obtidos por meio das respostas dadas aos 100 questionários aplicados aos professores e das 30 entrevistas realizadas e transcritas.

Os questionários constituíram os documentos inseridos nessa unidade hermenêutica na forma de P-docs (100 arquivos referentes às respostas dos 100 professores dadas ao questionário e 1 arquivo referente ao conteúdo das 30 entrevistas).

A Figura 3, a seguir, apresenta a interface do software com os documentos primários inseridos:

Figura 3 – Interface do software Atlas-Ti inserindo o documento primário



Fonte: O autor

Os documentos primários receberam a seguinte nomenclatura: P1, P2, P3, P4..., para documentos retirados dos questionários e E1 para o documento referente ao conteúdo das entrevistas.

No Atlas-Ti, o pesquisador criou uma “nova unidade hermenêutica” para iniciar uma pré-análise dos dados empíricos em relação às categorias criadas previamente (conhecimento

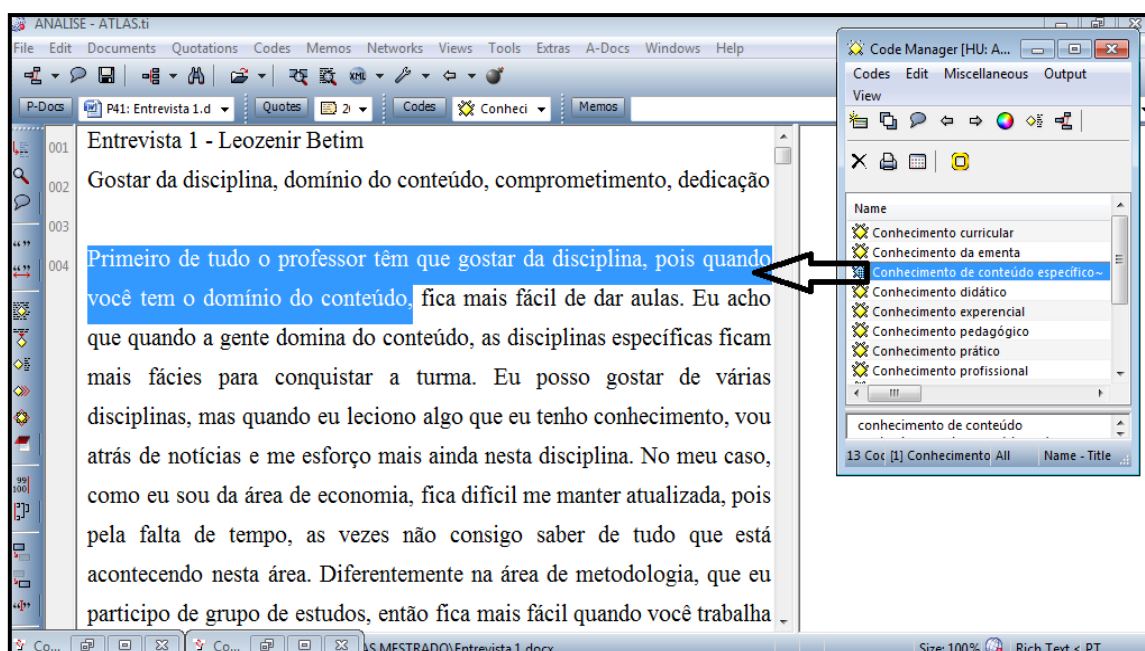
<sup>2</sup> 1) Quais saberes/conhecimentos são exigidos no seu trabalho?

2) Desses saberes citados anteriormente, qual é mais exigido na sua prática docente? Por quê?

de conteúdo, conhecimento pedagógico, conhecimento curricular, conhecimento experiencial). Para tanto, criou os codes referentes a essas categorias. Essa pré-análise compreendeu a associação de extratos de texto, retirados das respostas dadas ao questionário e das entrevistas transcritas, com essas categorias relacionadas aos conhecimentos e saberes docentes mencionados por Shulman (1987) e Tardif (1991) e Gauthier (1998), já descritos anteriormente.

A Figura 4 ilustra o procedimento que compreende a associação dos extratos de texto com os codes (correspondentes às categorias).

Figura 4 – Associação dos extratos de textos em relação aos códigos (Codes)

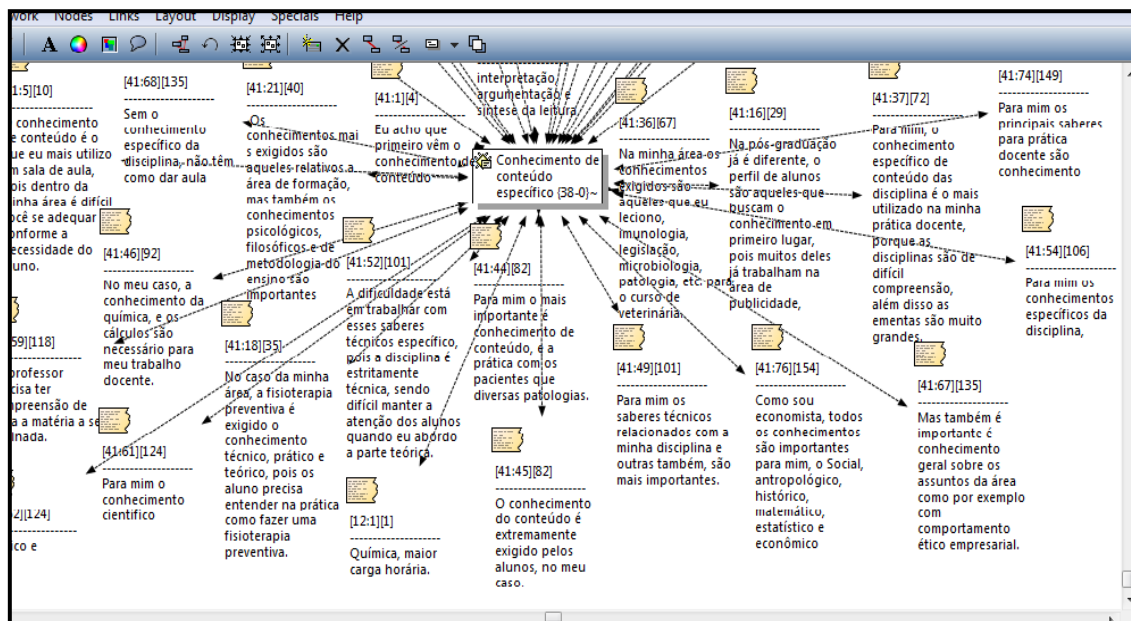


Fonte: O autor.

Após a categorização dos documentos, feita por meio da análise de conteúdo de Bardin (1978), à luz das teorias dos saberes docentes de Shulmam, Tardif e Gauthier, foram criadas as redes semânticas relativas a cada categoria, com todos os extratos associados àquela categoria selecionada, conforme a Figura 5.



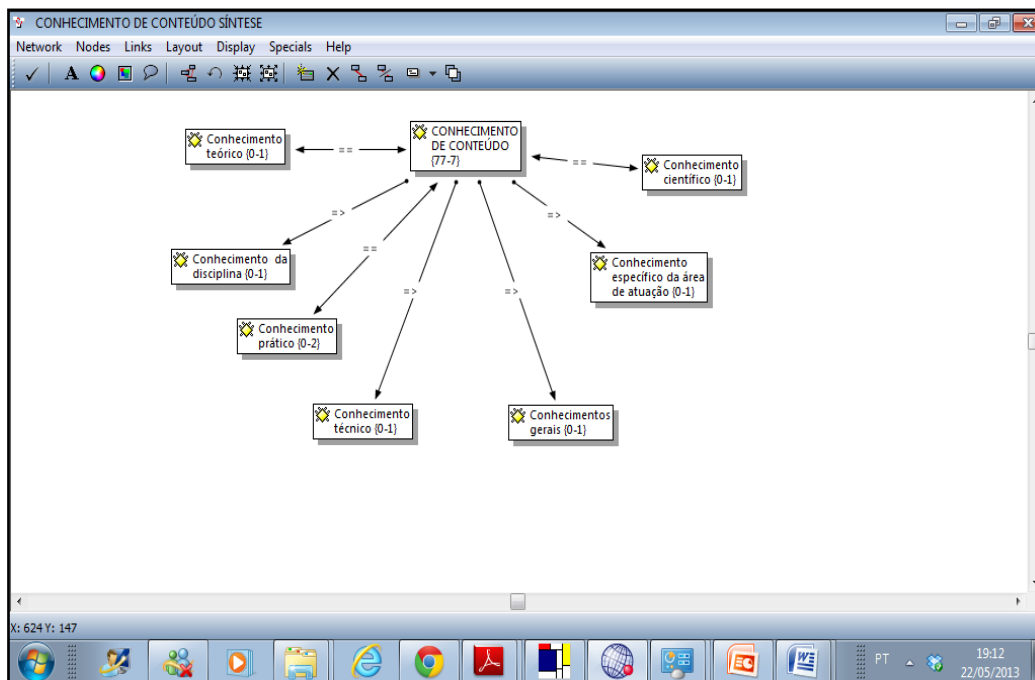
Figura 5 – Exemplo das redes semânticas da categoria conhecimento de conteúdo



Fonte: O autor

Após a obtenção das redes semânticas, o pesquisador criou novas subcategorias, citadas a seguir, pertencentes à categoria mais geral. A Figura 6, representada pela categoria “conhecimento de conteúdo”, foi dividida em subcategorias, como: conhecimento da disciplina, conhecimento técnico, conhecimentos gerais, conhecimentos específicos da área de atuação docente, conhecimentos científicos, conhecimento prático e conhecimento teórico.

Figura 6- Rede semântica do conhecimento de conteúdo



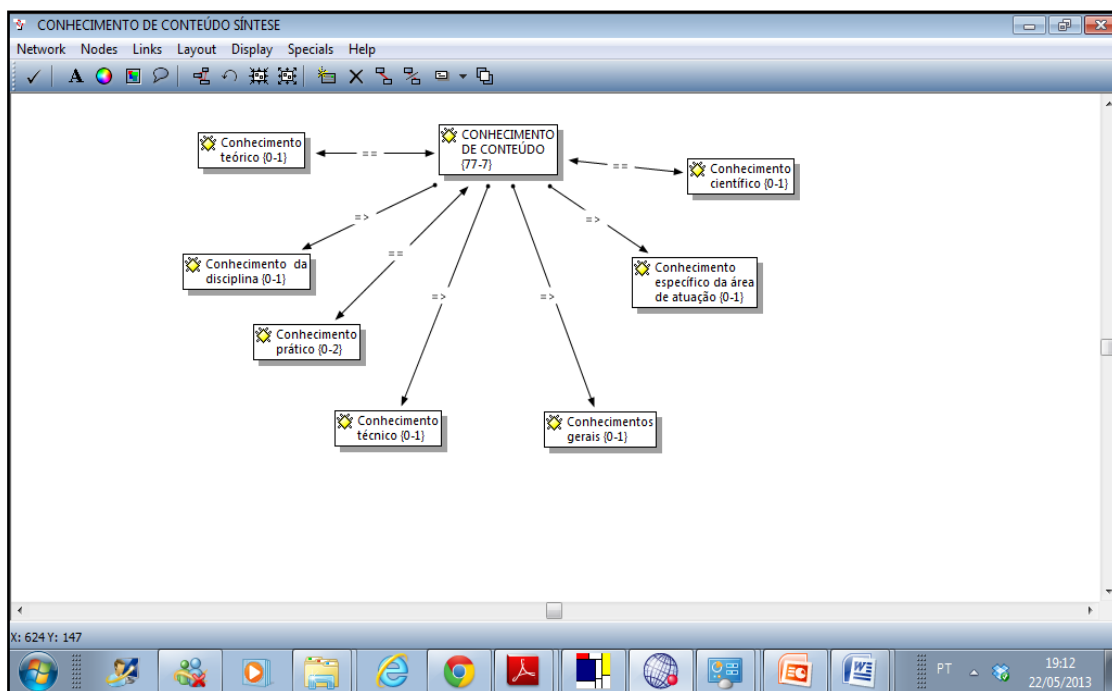
Fonte: O autor

Na rede semântica ilustrada na Figura 6, percebemos que dos 100 questionários aplicados e das 30 entrevistas realizadas com os professores, foram selecionados 77 extratos que indicam a categoria “conhecimento de conteúdo”.

## RESULTADOS

Devido à grande quantidade de extratos que remetem à categoria denominada conhecimento de conteúdo (77 dentre 100), evidenciamos que a maior parte dos professores considera o domínio de conteúdo como sendo um dos principais saberes importantes que caracterizam o trabalho docente. Apesar de o conhecimento de conteúdo ser importante para o ato de ensinar, somente este conhecimento não dá conta que o aluno aprenda de forma efetiva, fazendo-se necessários outros saberes. A Figura 7 representa as subcategorias do conhecimento de conteúdo.

Figura 7 - Rede semântica do conhecimento de conteúdo



Fonte: O autor.

Por meio das subcategorias, conseguimos evidenciar vários conhecimentos que se complementam entre si para que o que seja ensinado pelo professor seja aprendido pelo aluno.

Por exemplo, dentro da categoria do saber de conteúdo, o professor necessita ter o conhecimento sobre a disciplina, que ao mesmo tempo também exige um conhecimento teórico, técnico e prático, dependendo da área do saber. Conhecer sobre a disciplina a ser ministrada implica, também, o professor ter os conhecimentos gerais, conhecimentos específicos das áreas da atuação e conhecimento científico. (TARDIF, 1991; SHULMAN, 1987)

O extrato de texto da fala do indivíduo E1, por exemplo, permite inferir que além do conhecimento de conteúdo, citado por Shulman (1987), o conhecimento da disciplina também é relevante, pois esse tipo de conhecimento é (re)construído diariamente pelo docente quando ele ensina sua disciplina específica:

(E1): Eu acho que quando a gente domina o conteúdo, as disciplinas específicas ficam mais fáceis para conquistar a turma [...]

A fala do E1 também possibilita entender que o conhecimento de conteúdo também é importante, pois o ato de “dominar o conteúdo” exige uma compreensão do que significa ensinar aquela disciplina específica, quais suas técnicas e princípios para aquela disciplina.

Outra fala do E1 demonstra a prevalência do conhecimento de conteúdo em detrimento dos outros tipos de conhecimentos:

(E1): Eu acho que primeiro vem o conhecimento de conteúdo, depois os outros conhecimentos.

Cabe aqui uma discussão em relação às teorias educacionais, sobre a ênfase no conhecimento de conteúdo em virtude de outros conhecimentos que compõem o trabalho docente.

Para Masetto (1998) no início das primeiras universidades brasileiras, o ensino era predominante tradicional, ou seja, bastava o professor apenas transmitir os conteúdos específicos. Como observamos nas falas dos professores, esta forma de ensino tradicional está engendrada historicamente no professor universitário e ainda persiste nos dias atuais. O conhecimento de conteúdo foi citado 77 vezes pelos professores.

Além disso, a primazia deste conhecimento revela que a maior parte dos entrevistados não possui licenciatura ou alguma formação na área educacional, indicando um paradigma no ensino superior, em que cabe apenas ao professor saber sobre a sua disciplina de formação acadêmica, pouco exigindo o conhecimento de outras áreas, como pedagogia, psicologia, didática etc. A fala do E1 expressa isso:

(E1): O conhecimento pedagógico é importante, mas de nada adianta sem ter o domínio de conteúdo.

Na pesquisa conseguimos evidenciar que 77 professores priorizam o conhecimento prático em face do teórico, principalmente em cursos relacionados à área da saúde. Isso tem se tornado uma verdadeira falácia no ensino superior, pois os alunos buscam apenas informações práticas imediatistas sem ter um embasamento teórico, exigindo desse professor aulas mais práticas. Por exemplo:

(E6): Na minha área, como ela é mais prática, o conhecimento exigido são aqueles voltados para o planejamento e execução de projetos, ou seja, eu demonstro a eles.

Ainda nesta fala, E7 destaca vários tipos de conhecimentos relacionados ao conhecimento prático e específico da disciplina:

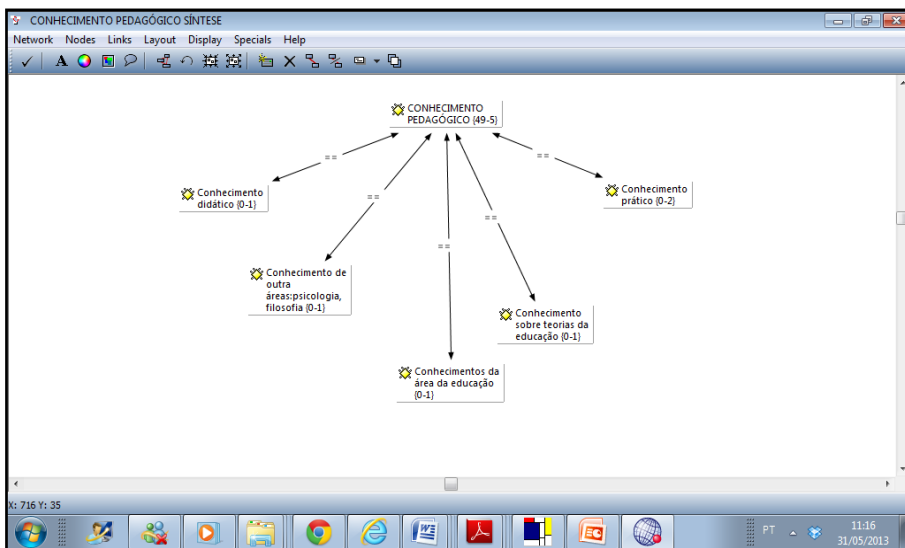
(E7): No caso da minha área, a fisioterapia preventiva é exigido o conhecimento técnico, prático e teórico, pois os alunos precisam entender na prática como fazer uma fisioterapia preventiva.

Neste caso, esse professor considera que também é importante outros tipos de conhecimentos, como técnico, prático e teórico para efetivar o processo de ensino/aprendizagem na sua disciplina específica, assim concordamos com Shulman (1986), que durante o exercício profissional os professores acabam reconstruindo um tipo de conhecimento da área específica que é cada vez melhorado a partir de outros conhecimentos.

O novo conhecimento acaba incorporando os aspectos mais relevantes para serem estudados. O conhecimento pedagógico é extremamente importante, pois dá condições aos professores de estabelecerem analogias, ilustrações, exemplos e explanações, tornando capaz o ensino e a aprendizagem das disciplinas específicas.

Na Figura 8 identificamos as possíveis subcategorias relacionadas com a categoria do conhecimento pedagógico.

Figura 8 - Rede semântica dos conhecimentos pedagógicos



Fonte: O autor.

Na rede semântica dos conhecimentos pedagógicos, visualizamos 49 respostas dos professores e, pelos questionários e entrevistas, que existem uma importância desse tipo de conhecimento pedagógico.

Percebemos que há duas interpretações possíveis para a palavra “didática”.

1. O conhecimento didático pode ser considerado de uma forma como esse professor aborda a disciplina de forma didática, ou seja, utilizando recursos didáticos (transparências, data-show, etc.), ou então,
2. Configura-se como a forma do professor expor seu conhecimento teórico de forma didática, ou seja, a explanação oral do professor de forma didática.

E3 ressalta a importância da formação didática na sua área do saber:

(E3): Acho importante também ter o conhecimento da didática, pois como na minha área, que é medicina veterinária, muitos alunos têm dificuldade de entender certas coisas microscópicas, então eu peço para eles fazerem todo semestre maquetes sobre determinado assunto, para facilitar a aprendizagem.

Quarenta e nove professores destacam a importância do conhecimento pedagógico no processo ensino/aprendizagem, porém justificam suas dificuldades encontradas em sala de aula devido a não terem o embasamento pedagógico durante a sua formação acadêmica e profissional. As falas de E1 e E7 demonstram a falta de conhecimento pedagógico:



(E1): Eu tenho pouca experiência em sala de aula, mas faz uma grande diferença você ter o conhecimento pedagógico, pois eu sou pesquisadora e tive que me virar para poder dar aula.

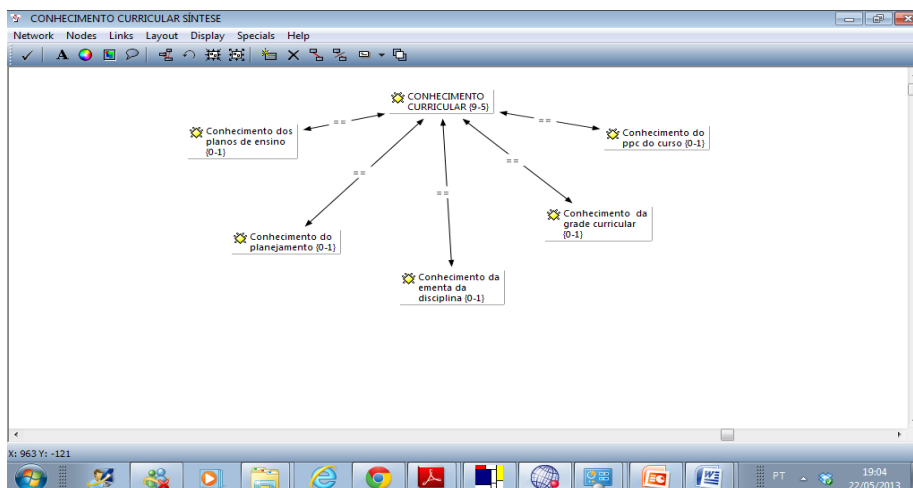
(E7): Minha maior dificuldade talvez seja a parte didática, pois nunca tive isso na graduação, e a gente sente necessidade depois que começa dar aulas.

Percebemos também que existe uma preocupação por parte dos professores pelos conhecimentos que complementam o saber pedagógico, como os conhecimentos psicológicos, ou seja, entender as bases psicológicas que norteiam o campo educacional (como Piaget, Vygostsky, etc.), assim como conhecimentos filosóficos que dão o embasamento crítico e reflexivo ao aluno. A fala do E8 demonstra essa preocupação:

(E8): Os conhecimentos mais exigidos são aqueles relativos à área de formação, mas também os conhecimentos psicológicos, filosóficos e de metodologia do ensino são importantes.

Na Figura 9 estão representadas as subcategorias relacionadas com o conhecimento curricular.

Figura 9- Rede semântica do conhecimento curricular



Fonte: O autor.

Ao analisarmos os extratos referentes a essa categoria do conhecimento curricular, percebemos que existem subcategorias que fazem parte dos conhecimentos curriculares, como: conhecimento do plano de ensino, conhecimento do planejamento das suas aulas, conhecimento da grade curricular, bem como da ementa da disciplina e por fim o conhecimento do PPC (Plano Pedagógico do Curso).

O conhecimento curricular não é só importante para o professor, mas para a IES como um todo, pois os professores seguem uma série de normas que estão estabelecidas pela instituição. Por exemplo, na instituição analisada, todos os professores ao início de cada semestre entregam o plano de ensino para a assessoria pedagógica, para que seja analisado conforme os critérios da instituição. Isso envolve um conhecimento curricular de planejamento, como destaca a fala do professor E19:

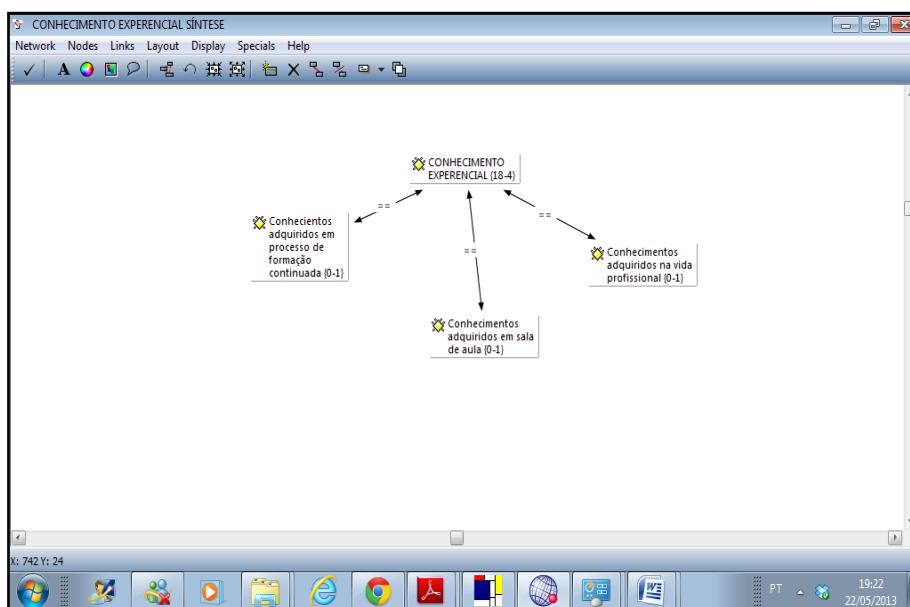
(E19): Devido ao perfil da disciplina, certamente o saber mais exigido é justamente o planejamento, visto que é sobre ele que edificam os outros saberes.

Percebe-se uma preocupação dos professores em aliar o plano de ensino, com ementa da disciplina e PPC, pois isso norteará os demais saberes docentes. A fala do E28 retrata isso:

(E28): Eu acho importante saber primeiramente a ementa da disciplina, pois assim podemos extrapolar para outros tipos de conhecimentos.

A Figura 10 apresenta as subcategorias que puderam ser elencadas para o conhecimento experiencial.

Figura 10 - Rede semântica do conhecimento experiencial



Fonte: O autor

O conhecimento experiencial foi o menos citado pelos professores, mas não podemos considerá-lo o menos importante, pois o conhecimento adquirido ao longo tempo da carreira docente irá refletir sobre as aulas. Foram citados em 18 extratos o conhecimento experiencial,

que se subdividiu em: conhecimentos adquiridos no processo de formação continuada, conhecimentos adquiridos em sala de aula e conhecimentos adquiridos na vida profissional.

Os professores relevam a importância da formação continuada durante sua prática docente, assim como os conhecimentos adquiridos com a experiência em sala de aula e na vida profissional.

## CONCLUSÃO

Nessa pesquisa identificamos quatro saberes que emergiram das entrevistas e questionários respondidos pelos professores e analisados por meio da análise de conteúdo com a contribuição do *software* Atlas-Ti.

Por meio do *software* foi possível identificar que os saberes de conteúdo foram os mais citados, comprovando a hipótese de que ainda é muito frequente o modelo tradicional de ensino com base na transmissão de conteúdos.

Além disso percebemos que embora os professores reconheçam a falta do conhecimento pedagógico em sua formação contínua, poucos buscam uma forma de complementar durante sua graduação nessa área de saber, o que demonstra o pouco interesse pelo método de ensino, pelo saber-fazer.

Os conhecimentos curriculares foram citados mais sobre o ponto de vista normativo, pois o planejamento, aliado ao currículo, às ementas e ao plano de ensino faz parte das normativas do trabalho docente. Além disso, o saber experiencial, entre todos os saberes, é caracterizado como importante na formação docente, mas sozinho não dá conta de responder relativas aos saberes docentes.

Com o auxílio do *software* Atlas-ti foi possível verificar um exemplo prático e empírico da aplicabilidade do programa em relação aos saberes docentes e como eles se relacionam, na prática, de forma heterogênea, ou seja, alguns são priorizados em detrimento de outros.

Novamente ressaltamos que nenhum *software* realiza todo o procedimento de análise independente do pesquisador. É necessário, portanto, que este conheça as potencialidades do *software* para adequá-lo à teoria de base utilizada para análise.

Por último, cabe aqui propormos que a formação contínua de professores seja discutida mais amplamente nas instituições de ensino superior em todo país, uma vez que existe ainda uma lacuna perceptível no que se refere na formação pedagógica.

## REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1978.

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

MASETTO, M. T. Professor universitário: um profissional da educação na atividade docente. In: MASETTO, M. T. (Org.). **Docência na Universidade**. Campinas: Papyrus, 1998.

SHULMAN. L. S. Those who understand: knowledge growth in teaching. **Educational Researcher**, v. 15, n. 2, p. 4-14, 1986.

\_\_\_\_\_. Knowledge and teaching: foundations of the new reform. **Harvard Educational Review**, v.57, n. 1, p. 1-22, 1987.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Os professores face ao saber – esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 4, 1991.