

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO
NÍVEL DE MESTRADO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: SOCIEDADE, ESTADO E EDUCAÇÃO**

**A DISCUSSÃO SOBRE A DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA NAS TESES E
DISSERTAÇÕES PRODUZIDAS NOS PROGRAMAS *STRICTO SENSU* DAS
UNIVERSIDADES DO ESTADO DO PARANÁ NO PERÍODO DE 2000 A 2013**

EDIANA MARIA NOATTO BELADELLI

CASCADEL – PR

2014

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO
NÍVEL DE MESTRADO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: SOCIEDADE, ESTADO E EDUCAÇÃO**

**A DISCUSSÃO SOBRE A DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA NAS TESES E
DISSERTAÇÕES PRODUZIDAS NOS PROGRAMAS *STRICTO SENSU* DAS
UNIVERSIDADES DO ESTADO DO PARANÁ NO PERÍODO DE 2000 A 2013**

Dissertação apresentada à Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE – para obtenção do título de Mestre em Educação, junto ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação - nível de Mestrado. Linha de Pesquisa: Formação de professores e processos de Ensino e Aprendizagem.

Orientadora: Prof.^a Dra. Carmen Célia Barradas Correia Bastos

CASCADEL – PR

2014

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

B37d

Beladelli, Ediana Maria Noatto

A discussão sobre a docência universitária nas teses e dissertações produzidas nos programas stricto sensu das universidades do Estado do Paraná no período de 2000 a 2013. / Ediana Maria Noatto Beladelli.— Cascavel, 2014.

143 p.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Carmen Célia Barradas Correia Bastos
Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná.
Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação

1. Estado do Paraná. 2. Universidades. 3. Programas de pós-graduação stricto sensu. 4. Teses e dissertações. 5. Docência universitária. I. Bastos, Carmen Célia Barradas Correia. II. Universidade Estadual do Oeste do Paraná. III. Título.

CDD 21.ed. 378.1553

UNIOESTE - UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

A DISCUSSÃO SOBRE A DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA NAS TESES E DISSERTAÇÕES PRODUZIDAS NOS PROGRAMAS STRICTO SENSU DAS UNIVERSIDADES DO ESTADO DO PARANÁ NO PERÍODO DE 2000 A 2013

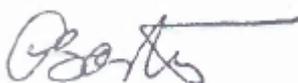
Autora: Ediana Maria Noatto Beladelli

Orientadora: Carmen Celia Barradas Correia Bastos

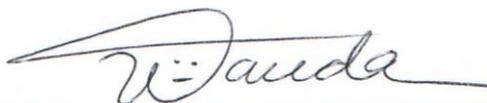
Este exemplar corresponde à Dissertação de Mestrado defendida por Ediana Maria Noatto Beladelli, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE para obtenção do título de Mestra em Educação.

Data: 30/04/2015

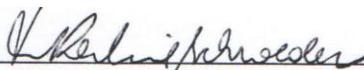
Assinatura: _____
(orientadora)



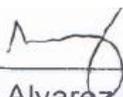
COMISSÃO JULGADORA:



Profa. Ora. Wanda Terezinha Pacheco dos Santos



Profa. Dra. Tânia Maria Rechia Schroeder



Prof. Dr. Adrian Alvarez Estrada

DEDICATÓRIA

A construção desse trabalho foi um processo de realização pessoal, motivado por um sonho conjunto, com todas as pessoas especiais de minha vida. A essas pessoas, mãe **Iracema**, pai **Antonio**, (em memória), irmãs **Tânia** e **Rosemari**, esposo **Moacir**, filha **Júlia** e filho **João** dedico com gratidão e amor essa conquista. Obrigada por serem fonte de inspiração e força. Amo vocês!

AGRADECIMENTOS

À **Deus** pela vida, nosso bem maior.

À Professora Dra. **Carmen Célia Barradas Correia Bastos**, orientadora e docente inesquecível por sua sabedoria, que pela sua grandeza humana fez o processo de pesquisa ser um prazeroso caminho de aprendizagem e de formação.

Às professoras Dra. **Wanda Terezinha Pacheco dos Santos**; Dra. **Tânia Rechia Schröder** e ao professor. **Dr. Adrian Alvarez Estrada**, pela leitura do texto e contribuições para sua melhoria.

À **UNIMEO- CTESOP**, pela possibilidade de vivenciar a Docência na Educação Superior.

À **UNIOESTE** pela oportunidade de cursar o mestrado.

À **Daiane Acco Rossarola Bcker**, amiga de estrada, literalmente, que só somou contribuições positivas a minha vida, pela agradável companhia.

À **Carla Melli Tambarussi**, colega de mestrado que tenho o prazer de hoje chamar de amiga, pelas palavras sinceras de apoio e pelos momentos de alegria proporcionada pela sua presença.

Às colegas de mestrado, **Raquel Bertoldo, Franciele Fernandes e Elisabete Tessari**, pelos momentos de alegria compartilhados em cada encontro, em cada aula.

A **Mayara Fabriny de Barros Silva Ribeiro, Maria Consoladora Parisotto Oro, Sindinéia Motta de Melo, Adriele Souza Keller e Ivanete Tessari Balena**, pela presença amiga que sempre evidenciaram palavras de confiança, incentivo e força.

O humano é o objeto da profissionalidade docente. Ao lidar com o ser humano, o professor desenvolve uma sensibilidade de profunda compreensão do outro. O professor na sua tarefa de docente constrói a própria humanidade.

Casemiro de Medeiros Campos

BELADELLI, Ediana Maria Noatto Beladelli. **A discussão sobre a docência universitária nas teses e dissertações produzidas nos programas stricto sensu das Universidades do Estado do Paraná no período de 2000 a 2013.** 2014. 143p. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de concentração: Sociedade, Estado e Educação. Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel, 2014.

RESUMO

A Educação Superior tem sido foco de discussões significativas nos últimos anos em âmbito nacional e internacional, apontando temas emergentes, como a Docência Universitária. E é sobre essa temática, que decidimos investigar, partindo do pressuposto que a Docência Universitária corresponde a um campo de pesquisa profícuo pois “o terreno é acidentado, pleno de possibilidades, mas também de lacunas que impulsionam a necessidade de investigação” (ÁVILA, 2013. p.19). Nesse sentido, o objetivo central da pesquisa consiste em apresentar um mapeamento das produções (teses e dissertações) e das discussões sobre docência universitária realizadas em todos os programas de pós – graduação stricto sensu ofertados nas universidades públicas do estado do Paraná e na PUC-PR, no período de 2000 a 2013. A finalidade do mapeamento centra-se em esboçar o “estado da arte” nesse campo de investigação e apontar por meio da análise dos resumos os temas evidentes e silenciados nas discussões sobre a Docência Universitária. Isso porque temos por problemática algumas questões, entre elas: quantas produções são defendidas no período de 2000 a 2013 nas universidades públicas do estado do Paraná e na PUC-PR que apresentam a temática Docência Universitária? Em que programas de pós-graduação stricto sensu esta temática se evidencia? Em que ano as produções se destacam? Que discussões são realizadas a respeito da Docência Universitária? Que temas estão em foco nas discussões e quais demandam novas investigações? Para alcançarmos o objetivo proposto assim como buscar respostas as nossas indagações, fundamentamos o estudo na metodologia denominada “estado da arte”, caracterizada como bibliográfica; qualitativa do tipo descritiva e analítica. Nossa hipótese se fundamenta na suposição que as discussões sobre Docência Universitária centram-se nos programas de pós-graduação stricto sensu em Educação e que trazem em sua essência temas relacionados à ausência de políticas públicas de formação para o exercício da docência na Educação Superior silenciando temas como a formação ética do professor universitário. O levantamento das produções se realizou por meio de fontes eletrônicas via bibliotecas digitais, repositórios acadêmicos, banco de teses e dissertações da Capes e sites das universidades do estado do Paraná. Nas buscas utilizamos os seguintes descritores: educação superior, ensino superior, docência universitária e professor universitário. A partir da análise dos dados constatamos que as discussões sobre Docência Universitária, compõem um campo de produção significativo no período investigado, pois das 306 produções que trazem a temática Educação Superior, 106 delas são específicas sobre a Docência Universitária, correspondendo a 34%. Além disso, evidenciamos que as produções sobre Docência Universitária centram-se nos cursos de pós-graduação stricto sensu em Educação, com percentual de 78%. Pontuamos também que 14% das produções sobre Docência Universitária foram defendidas no ano de 2013, tendo um número significativo de produções em 2006 de 13%, ano que marca o aumento crescente das produções. Consideramos relevante apontar também que das 106 produções 58 foram defendidas na PUC- PR, representando 55%. Com relação ao tema mais evidente, a formação docente foi apontada em 96 das 106 produções (90%), destacando-se estudos sobre a prática pedagógica em 51

das 106 produções (48%). Diante dos dados expostos, esperamos fomentar a importância da investigação a fim de que novas pesquisas sejam realizadas sobre a temática em foco, demonstrando a necessidade de se pensar sobre a Docência Universitária a partir de seu universo, que é complexo e contextualizado.

Palavras-chave: Estado do Paraná. Universidades. Programas de pós-graduação stricto sensu. Teses e dissertações. Docência Universitária

BELADELLI, Ediana Maria Noatto Beladelli. **The discussion on university teaching in theses and dissertations produced in the stricto sensu programs of the Universities of Paraná State from 2000 to 2013.** 2014. 143p. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de concentração: Sociedade, Estado e Educação. Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel, 2014.

ABSTRACT

Higher education has been the focus of significant discussions over the last few years both nationally and abroad, bringing up relevant topics such as university education. Through this theme, that we have decided to investigate, with the assumption that university education corresponds to a proficuous research area, due to it being “rugged terrain, filled with possibilities, but also filled with gaps and areas of doubt that beg to be investigated” (ÁVILA, 2013. p.19). In this sense, the main objective of this research is to present a production map (of theses and dissertations) and of the discussion on university education that have taken place and been realized in all of the post graduate stricto sensu programs available in the public universities found in the State of Parana and in the PUC-PR, from the year 2000 through 2013. The purpose of this map would be to show the “state in which the art finds itself to be in”, in this research area and to point out, by means of an analysis of the summaries the evident and silenced themes in the discussions taken place regarding university education. That is due to the fact that we certain questions that must be answered, among them: how many theses and dissertations that have themes regarding university education that were produced, starting from the year 2000 all through to the year 2013, in the public universities found in the State of Parana and in the PUC-PR? In which post graduate stricto sensu programs can we find evidence of this theme? In which year can we find the greatest amount put forth? What are the discussions held regarding university education? Which are the themes focused on in these discussions and which ones demand further investigation? In order for us to reach our objectives, as well as find the answers we are looking for, we are basing our study on a methodology called “state in which the art finds itself to be in”, characterized by being bibliographical; qualitative (descriptive and analytical), and utilizing the interpretative technique based on content analysis (BARDIN, 1977). Our hypothesis is based on the assumption that the discussions about university education are centered around the post graduate stricto sensu programs regarding education and that have, at its core, themes relating to the absence of public policies regarding the qualifications necessary in order to teach and provide a higher education, effectively silencing any discussion of certain themes such as the ethical background of a university professor playing a role in their qualifications. Data was gathered electronically through digital libraries, academic archives, Cape’s thesis and dissertation banks and internet sites from public universities found in the State of Parana and in the PUC-PR. The data gathering was done using the following search terms: higher education, university learning, university education and university professor. From the analysis of preliminary data, we can see that the discussions regarding university education, make up a large portion of the papers produced in the time period studied. Out of 306 papers put forth with a theme dealing with higher education, 106 of them specifically deal with university education, corresponding 34% of the total. It is also evident that most of the papers that deal with university education seem to come from post graduate stricto sensu education majors, totaling up 78% of them. In 2013, of all the papers presented before a committee, 14% were about university education. 2006 saw a significant increase in papers presented relevant to university education, totaling 13%.

We consider relevant to point out that out of 106 papers put forth and presented, 58 of them were done so in PUC-PR, representing 54%. In light of the data presented, we hope to highlight the importance of the investigation in the hope that it will give way to new research done in the topic and theme at hand, demonstrating the need to put some thought into the complex and contextualized world that is university education.

Key Words: State of Parana. Universities. Post Graduate Stricto Sensu Programs. Theses and dissertations. University Education.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.
IES	Instituição de Ensino Superior.
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
IPARDES	Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura.
PUC-PR	Pontifícia Universidade Católica do Paraná
SESU	Secretaria de Educação Superior
UNIOESTE	Universidade Estadual do Oeste do Paraná.
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UFPR	Universidade Federal do Paraná.
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná.
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa
UNILA	Universidade Federal de Integração Latina Americana
UENP	Universidade Estadual do Norte do Paraná
UNICENTRO	Universidade Estadual do Centro Oeste
UNESPAR	Universidade Estadual do Paraná

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO 1 – FUNDAMENTOS TEÓRICOS	15
1.1. CONSIDERAÇÕES SOBRE DOCÊNCIA	16
1.2. DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA	18
1.2.1. Configuração das discussões sobre a docência universitária	20
1.2.2. Docência como prática específica da profissão docente	29
1.2.3. Os saberes da docência necessários a prática educativa	31
1.2.3.1. <i>Os saberes docentes na perspectiva de Dermeval Saviani</i>	32
1.2.3.2. <i>Os saberes docentes na perspectiva de Paulo Freire</i>	34
1.2.3.3. <i>Os saberes da docência na perspectiva de Selma Garrido Pimenta</i>	37
1.2.3.4. <i>Os saberes docentes na perspectiva de Antonio Nóvoa</i>	40
1.2.3.5. <i>Os saberes docentes na perspectiva de Maurice Tardif</i>	43
1.2.4. Competências para o exercício da docência universitária (Marcos Masetto).....	46
1.2.5. Características básicas da Docência Universitária (Irma Passos Alencastro Veiga)	51
1.3. A FORMAÇÃO DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO: REFLEXÕES SOBRE A PROFISSIONALIDADE E A PROFISSIONALIZAÇÃO	54
1.3.1. Profissionalidade docente	55
1.3.2. Profissionalização docente.....	58
1.3.3. Formação inicial	60
1.3.4. Formação continuada.....	61
1.4. DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA NO CONTEXTO BRASILEIRO: A QUESTÃO DA FORMAÇÃO	64
1.4.1. Cenário da Educação Superior Brasileira:	65
1.4.2. A formação docente e seus aspectos legais: apontamentos a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) lei nº 9394/96.	69
1.5. DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA NO ESTADO DO PARANÁ	72
1.5.1. Cenário da Educação Superior no estado do Paraná.....	73
1.5.2. As universidades Públicas do estado do Paraná	74
1.5.3. Cursos de Pós- Graduação Stricto Sensu	75
CAPÍTULO 2 – ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	77
2.1. A METODOLOGIA	77
2.1.1. As etapas do processo metodológico de investigação	77
2.1.2. Os percalços do processo de investigação	81
CAPÍTULO 3 – APRESENTAÇÃO DE DADOS	83
3.1. TESES E DISSERTAÇÕES DEFENDIDAS NOS PROGRAMAS DE PÓS GRADUAÇÃO STRICTO SENSU DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS DO ESTADO DO PARANÁ E DA PUC-PR NO PERÍODO DE 2000 A 2013.	83
3.1.1. Educação Superior de forma geral.....	83
3.1.2. Educação Superior e Docência Universitária.....	85
3.1.3. Docência Universitária.....	87

CAPÍTULO 4 – ANÁLISE DOS RESUMOS.....	96
4.1. ESTRUTURA TEXTUAL DOS RESUMOS: ELEMENTOS EMERGENTES OU EQUÍVOCOS CONCEITUAIS?	96
4.2. CARACTERIZAÇÃO DAS PESQUISAS REALIZADAS NAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS DO ESTADO DO PARANÁ E PUC- PR.....	102
4.3. TEMAS EMERGENTES NAS DISCUSSÕES SOBRE DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA	108
4.4. TEMAS SILENCIADOS NAS PESQUISAS ANALISADAS.....	133
CONSIDERAÇÕES FINAIS	135
REFERÊNCIAS.....	138

INTRODUÇÃO

As discussões sobre Educação Superior têm se evidenciado nos últimos 10 anos, demonstrando a preocupação crescente dos pesquisadores com relação a essa temática. Observamos que nas discussões sobre Educação Superior, as questões referentes à expansão, avaliação e privatização abrangem amplo campo de investigação. Questões como a Docência Universitária, são apontadas de forma minimizadas, demonstrando a necessidade de novas pesquisas. A partir dessa constatação, decidimos realizar a pesquisa sobre a Docência Universitária, considerando a importância dessa temática no universo da Educação Superior, no qual a experiência como docente universitário tem sido um vasto campo de aprendizagem e profissionalização.

Considerando a complexidade da temática Docência Universitária, optamos por delimitar o campo de nossa investigação, a partir da seguinte problemática: que discussões sobre essa temática são apontadas nas teses e dissertações produzidas nos programas de Pós- Graduação Stricto Sensu nas universidades públicas do estado do Paraná e na PUC- PR no período de 2000 a 2013? Problemática essa que foi mobilizada por muitas outras indagações, entre elas: quantas produções são defendidas no período de 2000 a 2013 nas universidades públicas do estado do Paraná e na PUC- PR que apresentam a temática Docência Universitária? Em que programas de pós-graduação stricto sensu esta temática se evidencia? Em que ano as produções se destacam? Que discussões são realizadas a respeito da Docência Universitária? Que temas estão em foco nas discussões e quais demandam novas investigações?

A partir dessas indagações, o objetivo geral da pesquisa consiste em apresentar um mapeamento das produções (teses e dissertações) e das discussões sobre docência universitária realizadas em todos os programas de pós – graduação stricto sensu ofertados nas universidades públicas do estado do Paraná e na PUC- PR, no período de 2000 a 2013. Como objetivos específicos, a pesquisa busca apontar: o campo de discussão sobre docência universitária; características sobre as pesquisas realizadas; temas evidentes e silenciados nas discussões.

Desenvolvemos o processo investigativo seguindo os passos da metodologia estado da arte, a partir de ROMANOWSKI e ENS (2006). O levantamento de dados se realizou por meio de fontes eletrônicas, via bibliotecas digitais, repositórios acadêmicos, banco de teses e dissertações da CAPES e sites das universidades públicas do estado do Paraná. Nas buscas utilizamos os seguintes descritores: educação superior, ensino superior, docência universitária e professor universitário.

Por hipótese, acreditamos que a discussão sobre Docência Universitária centrava-se nos programas de pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação e que essas discussões abordavam temáticas referentes à política de formação do professor universitário, silenciando entre outros temas, a formação ética do professor.

Para contextualizarmos a temática e alcançarmos os objetivos propostos, organizamos o corpus da pesquisa, da seguinte forma:

No capítulo I apresentamos os fundamentos teóricos da pesquisa, apontando elementos conceituais sobre: docência, Docência Universitária, formação do professor universitário, Docência Universitária no Contexto Brasileiro e Docência Universitária no estado do Paraná.

No capítulo II evidenciamos os aspectos metodológicos da pesquisa, discorrendo sobre a metodologia, as etapas e os percalços do processo de investigação.

No capítulo III expomos os dados da pesquisa, referentes às teses e dissertações defendidas nos programas de Pós- Graduação *Stricto Sensu* das universidades públicas do estado do Paraná e da PUC- PR no período de 2000 a 2013. Os dados apresentados trazem informações referentes às produções sobre Educação Superior, Educação Superior e Docência Universitária e Docência Universitária de forma específica.

No capítulo IV, apontamos considerações a respeito do processo de análise dos resumos das teses e dissertações apontando inicialmente os elementos que emergiram e que estão relacionados à estrutura textual tal como foram encontrados. Em seguida, apresentamos um panorama geral de caracterização das pesquisas realizadas nos programas de Pós- Graduação *stricto sensu* das universidades públicas do estado do Paraná e da PUC-PR no período de 2000 a 2013. Após,

evidenciamos os temas emergentes nas pesquisas, discorrendo sobre as temáticas de maneira articulada com os elementos teóricos que fundamentam e subsidiam a investigação.

Nas considerações finais, trazemos os resultados da pesquisa de forma geral, articulando esses resultados à problemática e aos objetivos que mobilizaram nossa investigação. Considerando a relevância da temática e as limitações do estudo trazemos, de forma provocativa, algumas questões referentes à Docência Universitária, a partir dos dados evidenciados, a fim de mobilizar novas investigações.

CAPÍTULO 1 – FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Nesse capítulo, abordamos inicialmente algumas considerações sobre a docência, como prática que traz em si, o processo ensino e aprendizagem de forma integrada. Em seguida, contextualizamos a docência universitária apontando elementos conceituais que permeiam as discussões sobre a temática. Abordamos à docência como prática específica da profissão docente, o que implica em conhecer que saberes constituem essa profissão. Nesse sentido, apresentamos os saberes da docência na perspectiva de alguns autores, os quais consideramos relevantes ao processo de compreensão sobre a complexidade da docência.

Seguimos, discorrendo sobre as competências necessárias ao exercício da docência universitária segundo o posicionamento de Masetto (1998), considerando a importância de suas produções para a compreensão das especificidades da docência na Educação Superior. Apresentamos as características básicas da docência universitária sob o olhar de Veiga (2006). Abordamos questões referentes à profissionalidade docente, trazendo elementos conceituais sobre a identidade docente e a constituição de sua profissionalidade. Discorremos sobre a profissionalização considerando a importância e necessidade da formação inicial e continuada na profissão docente. Essas temáticas explicitam considerações de pesquisadores nacionais e internacionais, de forma articulada.

Considerando que a formação para a docência universitária constitui-se em uma temática emergente no contexto das pesquisas em educação, buscamos entender como essa temática se desenvolve no contexto brasileiro. Apresentamos brevemente o cenário da Educação Superior no Brasil, trazendo dados referentes ao número de instituições, professores, cursos e alunos que constituem a Educação Superior brasileira, relacionando com as questões sociais e políticas que a permeiam. Esses dados se fundamentam no censo de 2012 realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e divulgados pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) em setembro de 2013. Pontuamos a questão da LDB 9394/96 e suas limitações no que se refere à formação do professor universitário e considerações sobre o Programa de Iniciação a Docência (PIBID),

oferecido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), aos alunos bolsistas.

Seguimos apresentando o cenário de nossa pesquisa, o estado do Paraná. Expomos dados a partir do censo de 2012, com relação ao número de instituições, professores, alunos e cursos. Apresentamos de forma mais específica o quadro geral das IES públicas do estado do Paraná e da PUC-PR, que fazem parte de nossa investigação, expondo um panorama geral dos cursos *stricto sensu* ofertados por essas instituições, os quais se constituem como campo de nossa investigação.

1.1. CONSIDERAÇÕES SOBRE DOCÊNCIA

O tema docência, de forma geral, tem fomentado discussões significativas no contexto educacional principalmente nas últimas décadas em função das transformações sociais e históricas que mobilizam o processo educativo de maneira contextualizada. Tais discussões demonstram a preocupação em se entender a especificidade da docência enquanto prática humana, no sentido de reconhecer sua finalidade formativa em todos os níveis de ensino.

Reconhecemos, como defendem Tardif e Lessard (2011), que a docência representa um setor de tensões sob diferentes pontos de vista, que enquanto função se apresenta como peça principal da economia das sociedades avançadas, o que evidencia a necessidade de se pensar sobre a formação desse profissional.

Estudos apontam que a formação de professores se evidenciou a partir de 1990, trazendo a tona temas referentes à formação inicial, a formação continuada, a identidade e profissionalização docente, silenciando temas como a formação política e ética do professor. E que essas discussões abordam a formação do professor no contexto da Educação Básica de maneira mais específica e acentuada.

Nas discussões sobre a Docência de forma geral, percebemos que é consenso o entendimento de que a docência é uma prática que possui em sua essencialidade o processo de ensino e aprendizagem como elementos fundamentais. “No sentido etimológico, docência tem suas raízes no latim, *docere*, que significa ensinar, instruir, mostrar, dar a entender” (VEIGA, 2006, p. 85) e o termo *docere* articula-se com *discere*, que significa aprender. Nessa perspectiva, a docência, é entendida como o exercício do magistério voltado para o ensino e a

aprendizagem, se constituindo como a atividade que caracteriza a profissão docente. “No sentido formal, docência é o trabalho dos professores” (VEIGA, 2006.p.85). Isso implica em dizer que docência é uma prática específica da profissão professor, docência é em si o trabalho do professor.

A docência, como atividade que articula os processos de ensino e de aprendizagem, teve sua complexidade reconhecida no século XVII por Comenius (1997) em especial na sua obra *Didática Magna*, na qual dizia o filósofo que ensinar é a arte das artes é, uma tarefa árdua que requer o juízo atento não de um só homem, mas de muitos, porque ninguém pode ser tão atilado que não lhe escapem muitas coisas. As reflexões de Comenius (1997), ainda que valorizadas até nossos dias, “nem sempre foram levadas a sério nas compreensões da prática educativa, tantas vezes vista conforme a racionalidade técnica dos modelos universais” (SOARES; CUNHA, 2010.p.25).

A partir desses pressupostos, compreendemos ser de fundamental importância discutir sobre a Docência Universitária, considerando os elementos que a constituem enquanto exercício do magistério, como processo inerente e constituinte da profissão, profissionalidade e profissionalização docente. Estudos sobre a docência universitária têm evidenciado a ausência de formação pedagógica dos profissionais que atuam na Educação Superior o que conseqüentemente traz a tona a preocupação com relação aos saberes didáticos- pedagógicos, nos quais se inserem as discussões sobre o processo de ensino e aprendizagem. Processos esses que desejamos tirar do silêncio, do quase anonimato que se encontram no contexto da Docência Universitária.

Portanto, partimos do pressuposto de que a docência é uma prática específica da profissão docente, e que por assim ser exige formação também específica para seu desenvolvimento. Prática essa que é construída social e historicamente e “condicionada pela multiplicidade de circunstâncias que afetam o docente” (FRANCO, 2011, p.167) e se realiza como práxis, num processo dialético que sintetiza a cada momento, as contradições da realidade social em que o docente e a prática esta inserida (FRANCO, 2011). Entendendo-a como “expressão do saber pedagógico” que se constitui numa fonte de desenvolvimento da teoria pedagógica que são demandadas pelas necessidades práticas que emergem do cotidiano da

sala de aula. (AZZI, 2012). Que, além disso, não se realiza apenas nos procedimentos didático-metodológicos utilizados pelo professor, mas que consiste em um “trabalho docente que se organiza em vários tempos e espaços” (FRANCO, 2011, p.164). Tempo e espaço de pensar a aula, pré-organizá-la, de propô-la e negociar com as circunstâncias, tempo e espaço formal de avaliá-la, de reestruturá-la, de pensar o novo (FRANCO, 2011). O que exige,

considerar que a ação de ensinar é uma prática social permeada por múltiplas articulações entre, professores, alunos, instituição, comunidade, impregnados pelos textos socioculturais a que pertencem formando um jogo múltiplas confluências que se multideterminam num determinado tempo e espaço social, impregnado e configurado a realidade existencial do docente. Assim o fazer docente estará sempre impregnado com as concepções de mundo, de vida, de existência, dos sujeitos da prática” (FRANCO, 2011.164)

Essa necessidade de investigação perpassa pelo desejo de entender os conceitos que se mobilizam nas discussões sobre a docência, articulando esses conceitos ao contexto da Educação Superior fomentando a importância de pontuar sobre a profissão, a profissionalidade e a profissionalização docente como processos que constituem a docência.

1.2. DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA

A discussão sobre a Docência Universitária, também conhecida como pedagogia universitária e docência no ensino superior, tem se evidenciado no contexto educacional, por se constituir “ao longo das últimas duas décadas, num campo profícuo de investigação no seio da ciência pedagógica, especificamente, da Didática” (ÁVILA, 2013.P.19) reconhecendo que não faltam razões para isso, pois “o terreno é acidentado, pleno de possibilidades, mas também de lacunas que impulsionam a necessidade de investigação” (ÁVILA, 2013. p.19).

Investigação que tem mobilizado muitas pesquisas no âmbito internacional e nacional, emergindo com mais força no cenário internacional a partir da década de 80 do século XX, inserindo-se “num contexto, simultaneamente, de expansão e de questionamentos relativos ao papel da educação superior e, por conseguinte, da

docência universitária”. (SOARES; CUNHA, 2010, p.14). Isso porque o cenário universitário, em razão das mudanças do mundo contemporâneo, está passando por transformações significativas, entre elas nota-se que:

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

Tais mudanças, exigem um olhar atento as questões relacionadas a universidade, em especial a docência universitária, que traz em si a complexidade do processo de formação profissional. Muitos autores internacionais e nacionais têm discutido e evidenciado a questão da docência universitária, chamando a atenção para sua especificidade formativa.

Internacionalmente, Ávila (2013) destaca o espanhol Garcia (1999); Zabalza (2004); o português Nóvoa (2002) e Alarcão (1998), na América do Norte, Canadá, Langevin (2007); Gervais (2005) e Riopel (2006). Tardif (2002, 2010), Tardif e Lessard (2000) também se destacam nesse cenário, mesmo não especificando a docência universitária, suas contribuições sobre o trabalho docente tem influenciado as discussões referentes aos saberes docentes e a formação profissional.

Nacionalmente, destacam-se Cunha (1998, 2010); Veiga (2000, 2005, 2006, 2008, 2009); Veiga e Quixadá (2010), Veiga e Ávila (2013), Pimenta e Anastasiou (2002, 2010); Pimenta e Lima (2004), Pimenta e Franco (2010) e Masetto (1998).

É importante considerar que a discussão sobre a Docência Universitária nasce no campo internacional, mas que ganha corpo no âmbito nacional via processo dialógico entre os contextos. Os pesquisadores possuem em comum o desejo de entender a especificidade da docência universitária como elemento da profissão docente, do ser professor no contexto da Educação Superior, que historicamente demonstra não ter a devida atenção quanto aos aspectos relacionados à sua formação. Assim, concordamos com Isaia (2006) quando:

Chama atenção a ausência de compreensão de professores e de instituições sobre a necessidade de preparação específica para exercer a docência. Assim, os docentes, mesmo estando cientes de sua função formativa, não consideram a necessidade de uma preparação específica para exercê-la. Como se o conhecimento específico desenvolvido nos anos de formação inicial e/ou ao longo da carreira e também o exercício profissional bastassem para assegurar um bom desempenho docente. (ISAIA, 2006.p.65)

1.2.1. Configuração das discussões sobre a docência universitária

Quando pensamos na docência de forma geral, o que vem a mente é a ideia de que quem exerce essa prática é o professor, proveniente de uma Licenciatura, e de fato é assim que entendemos que deve ser. Porém, no contexto da educação superior nem sempre isso se efetiva, pois grande parte dos profissionais que atuam como professores, não possuem formação pedagógica para exercer o magistério nesse nível de ensino. Pimenta e Anastasiou (2010), pontuam que muitos professores, adentram ao campo da docência na Educação Superior como decorrência natural, sem se questionarem sobre o que significa ser professor e atuam como docentes sem qualquer processo formativo e sem ter feito a escolha por ser professor. “Assim, sua passagem para a docência ocorre naturalmente; dormem profissionais e pesquisadores e acordam professores!” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010, p.104). Acrescentamos que esse acordar, direcionado a uma forma metafórica, pode também não acontecer para muitos professores, que por pensar na docência como prática natural, que qualquer um pode desenvolver, não reconhecem a necessidade de formação específica e acabam desenvolvendo o processo de ensino como um processo de improviso. E é nessa improvisação que se negligencia a própria aprendizagem como processo articulado ao ensino.

Além do improviso e até mesmo do descaso com relação à importância da formação para se atuar enquanto professor na Educação Superior, a docência universitária que se configura atualmente tem outro agravante, que é a concepção de educação que permeiam as práticas realizadas pelos profissionais, que em grande número são profissionais liberais que atuam como professores.

A Docência Universitária nesse contexto traz em si, influências da “concepção disciplinar e fragmentada que separa a teoria da prática, o saber do fazer, o sujeito

do objeto” (VEIGA, 2011). Essa influência tem sido o suporte para a docência de muitos profissionais que atuam na Educação superior, negligenciando a importância da formação pedagógica para o exercício docente enquanto prática complexa.

Dessa forma, a docência não aborda a complexidade do processo didático em seus pilares: ensinar, aprender, pesquisar e avaliar. Isso leva os professores a uma dependência do conhecimento do campo científico para a condução de sua prática docente, o que contribui para a caracterização da docência calcada na transmissão do conhecimento existente. Assim, a docência na Educação Superior continua a ter como exigência a competência científica, deixando de lado a competência pedagógico-didática. A conexão entre instituição e Educação Superior, conhecimento pedagógico e experiencial foi banida a concepção de docência. (VEIGA, 2011.p.2)

Compreendemos que ao deixar de lado a competência pedagógica- didática, a docência na Educação Superior minimiza o sentido e significado da docência como prática inerente a profissão docente, que exige por excelência inúmeros saberes, entre eles o saber pedagógico. “Isso implica em deficiência didática para o êxito do processo de ensinar e aprender” (PINTO, 2012.p.31). E é entre outros, o saber didático –pedagógico que caracteriza a docência como processo no qual o ensino e a aprendizagem constituem-se como elementos chaves para o desenvolvimento do trabalho docente.

Constatamos que a docência, que se apresenta no cenário da Educação Superior esta saindo do silêncio e do anonimato, para ser vista, olhada, pensada, reconhecida como uma prática que exige formação específica.

E essa é uma preocupação emergente que necessita de um olhar atento, comprometido e responsável por parte de pesquisadores sobre o ensino na Educação Superior, entendendo que esse é um processo que acontece de maneira articulada com a aprendizagem, constituindo-se em elementos fundamentais na prática da docência.

Considerando que o modelo de docente universitário atual se constitui como sendo o “porta-voz de um saber dogmatizado, capaz de transferir, pelo dom da oratória, em aulas magistrais, seus saberes profissionais, não mais atende as necessidades da sociedade contemporânea” (SOARES; CUNHA, 2010,p.14). Isso implica na necessidade de se pensar na construção de concepções sobre a profissão docente que reconheçam que ensinar e aprender são processos

mutuamente relacionados. E que na Educação Superior é fundamental “uma aprendizagem significativa e uma formação profissional voltada para o enfrentamento crítico dos problemas da sociedade (SOARES; CUNHA, 2010.p14). E essa aprendizagem deve ser mobilizada pelo processo de ensino.

A partir de Libâneo (2001), entendemos que o ensino é a principal atividade do professor, do profissional docente, o que justifica a necessidade e a importância de se pensar, refletir e discutir sobre o ensino no contexto da Educação Superior, considerando que a formação para a docência nesse nível possui fragilidades evidentes com relação aos aspectos pedagógicos.

Diante dessas limitações, pontuamos que a tarefa de ensinar na universidade supõe algumas disposições:

- a) Pressupor o domínio de um conjunto de conhecimentos, métodos e técnicas científicas que devem ser ensinados criticamente (isto é, em seus nexos com a produção social e histórica da sociedade); a condução a uma progressiva autonomia do aluno na busca de conhecimentos; o desenvolvimento da capacidade de reflexão; a habilidade de usar documentação; o domínio científico e profissional do campo específico;
- b) Considerar o processo de ensinar e aprender como atividade integrada à investigação;
- c) Propor a substituição do ensino que se limita a transmissão de conteúdos teóricos por um ensino que constitua um processo de investigação do conhecimento;
- d) Integrar a atividade de investigação à atividade de ensinar do professor, o que pressupõe trabalho em equipe;
- e) Buscar criar e recriar situações de aprendizagem;
- f) Valorizar a avaliação diagnóstica e compreensiva da atividade mais do que a avaliação como controle;
- g) Procurar conhecer o universo cognitivo e cultural dos alunos e, com base nisso, desenvolver processos de ensino e aprendizagem interativos e participativos. (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010, p.104-105).

Tais disposições se apresentam como ações indispensáveis à prática docente, pois exigem saberes pedagógicos que tragam em seu bojo os conhecimentos didáticos, assim como outros conhecimentos que envolvem a complexidade da docência universitária. Fazem com que o ensino na universidade tenha ações docentes diferentes da tradicionalmente praticada. “Na docência, como profissional, que realiza um serviço á sociedade, o professor universitário precisa

atuar de forma reflexiva, crítica e competente no âmbito de sua disciplina” além de explicitar o sentido, o significado e a sua contribuição no processo formativo dos estudantes. (PIMENTA, ALMEIDA, 2011.p.24).

Sob essa afirmativa a docência universitária requer, “conhecimentos específicos, didáticos, experiências e contextuais” (VEIGA, 2011.p.9). Não se limita a uma atividade simplificada que pode ser exercida simplesmente pela idéia de saber fazer, concebida para atingir o caráter meramente prático, dissociado de todo um conjunto de saberes exigidos para a docência assim como do contexto que a permeia enquanto prática social. A docência que se fundamenta basicamente “no fazer não contempla a apreensão do trabalho docente nem as possibilidades de redimensionar a teoria do campo científico com outras áreas do conhecimento, tais como: os pedagógicos, os experiências, entre outros” (GÓMEZ, 1992, p.96). O referido autor ressalta ainda que essas limitações decorrem da concepção racionalizada e técnica de docência que fazem da atividade profissional uma atividade instrumental.

Para Isaia (2006 p.74) a docência “pode constituir-se em um espaço para além da dimensão técnica, sendo perpassada não só por conhecimentos, mas também por relações interpessoais e vivências de cunho afetivo, valorativo e ético”, acrescentando que são essas “concepções que orientarão o modo como os professores desenvolvem suas diferentes atividades docentes”.

Nesse sentido a docência na Educação Superior fundamentada e sustentada na racionalidade instrumental e eminentemente técnica, com ausência de articulação entre diferentes conhecimentos que permeiam a aula precisa ser superada. Isso porque é fato a existência de docentes na Educação Superior que consideram o conhecimento científico específico o único saber suficiente para o desenvolvimento da prática educativa, da docência, disseminando a idéia de que quem tem conhecimento específico sabe ensinar (VEIGA, 2011). A referida autora acrescenta que a docência é uma atividade profissional complexa que requer diversos conhecimentos, e que no âmbito da Educação superior essa atividade desempenha funções investigativas e formativas.

Isso quer dizer que a docência deve estar a serviço de quem aprende e, ao fazê-lo, simultaneamente estará a serviço de quem

ensina pesquisa e avalia. Os dois, professor e estudantes, serão os beneficiados diretos da ação didático-pedagógica. (VEIGA, 2011.p.9).

Na mesma perspectiva, Pimenta e Anastasiou (2010) acrescentam que a universidade enquanto instituição educativa configura-se pela docência e pela investigação tendo por finalidade:

A criação, o desenvolvimento, a transmissão e a crítica da ciência, da técnica e da cultura; a preparação para o exercício de atividades profissionais que exijam a aplicação de conhecimentos e métodos específicos e para a criação artística; apoio científico e técnico ao desenvolvimento cultural, social e econômico das sociedades (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010, p.103)

Sendo assim, o professor precisa entender que a docência exige não somente o saber e o saber fazer, mas o saber ajudar o aluno a apropriar, construir e aplicar os conhecimentos em sua futura atuação profissional (ISAIA, 2006). O aluno da Educação Superior é um profissional em construção, exigindo do professor a compreensão de sua finalidade formativa, o que implica em reconhecer que “a transposição didática trabalha exatamente com esta dupla exigência pedagógica (ISAIA, 2006, p.71). Exigência essa que perpassa o processo de pesquisa enquanto elemento constituinte da docência.

A partir desses pressupostos, entendemos que a docência e a pesquisa são atividades do professor universitário, que se articulam entre si contínua e reciprocamente.

Ensino e pesquisa passam a ser entendidos como uma prática articulada da docência universitária, configurando-se como práxis que “traz em sua especificidade a ação crítica e reflexiva do sujeito com as circunstâncias presentes” e que para essa ação, a “pesquisa é, inerentemente, um processo cognitivo, que subsidia a construção e mobilização dos saberes, construído ou em construção” e que nesse “sentido lato da pesquisa, é, portanto, inerente a prática docente. (FRANCO, 2011, p.167)

Nesse sentido, ensinar é um processo que exige tanto rigor metodológico e conhecimento como o processo de pesquisa. Não há superioridade entre esses dois processos, apenas especificidades que podem ser articuladas de forma dialógica,

favorecem o desenvolvimento qualitativo da docência. Reforçando a ideia de que ensino e pesquisa, assim como o ensinar e aprender são elementos, que embora possuam especificidades distintas, fazem parte de um mesmo processo, e possuem uma relação de interdependência (LOPES, 1996).

“A docência universitária, apesar de ter pouca visibilidade, haja vista que os critérios de avaliação e progressão na carreira docente são essencialmente relacionados à pesquisa” (SOARES; CUNHA, 2010, p.24) é uma atividade altamente complexa, que exige saberes relacionados ao processo educativo, aos sujeitos, espaços e contextos desse processo.

Os docentes universitários desempenham diferentes funções, entre elas a pesquisa, o ensino e a administração em diversos setores da instituição. Além disso, desempenham a função de orientação acadêmica de monografias, dissertações e teses (VEIGA, 2006). Compreendemos nesse sentido que a prática docente na Educação Superior é complexa exigindo do professor aprendizagem contextualizada da sua própria profissão.

Entendemos que a docência no ensino superior requer capacitação própria e específica. “Não bastam diplomas de mestrado e doutorado ou experiência profissional; é preciso também conhecimento pedagógico” pois a docência universitária deve ser concebida como uma profissão e não como prática amadora (FÁVERO; TONIETO, 2010, p.79).

Aprendizagem essa que se firma como a finalidade do próprio processo de ensino, que “na universidade caracteriza-se como um processo de busca e de construção científica e crítica de conhecimentos” (PIMENTA, 2010.p.102). Conhecimentos que precisam ser apropriados e produzidos de maneira contextualizada, para além do processo de assimilação e entendimento fragmentado. A produção do conhecimento favorece o crescimento da consciência crítica, desenvolvendo assim a dimensão política da educação. E “produzir conhecimentos significa colocar os sujeitos da aprendizagem numa perspectiva de indagação que leve ao estudo e a reflexão”. (CUNHA, 1991.p.154). E nessa perspectiva, evidenciamos o sentido da pesquisa, como instrumento mobilizador do pensamento investigativo e crítico, tendo um sentido especial e uma função política. O ensino na universidade constitui-se como um “processo de busca e construção

científica e de crítica ao conhecimento produzido, ou seja, de seu papel na construção da sociedade” (PIMENTA; ALMEIDA, 2011.p.23). O professor precisa se envolver na tarefa de investigar e ensinar como processos que se articulam e fazem parte de seu contexto. Acreditamos, assim que,

somente quando o professor se sentir sujeito da história, consciente de sua prática, capaz de estabelecer relações entre a sua e as demais condições sociais, é que poderá agir em direção à modificação da relações pedagógicas e sociais (CUNHA, 1991. p.154).

Ensinar não é uma prática embasada no senso comum, sendo assim o ensino na Educação Superior exige conhecimentos elaborados, sobre o que ensinar, como ensinar, para que ensinar e a quem ensinar reconhecendo o contexto social, histórico, político, cultural e econômico dos sujeitos envolvidos do processo educativo. Reforçando que “ toda prática docente é carregada de intencionalidade, seja ela refletida ou não” (FÁVERO; TONIETO, 2010, p.75). Isso implica em reconhecer que “ toda prática docente busca intervir na e contribuir para a formação de outros”, que não Educação Superior são os futuros profissionais cidadãos (FÁVERO; TONIETO, 2010, p.75).

Pontuamos assim, que o paradigma do ensino e da aprendizagem precisa ser superado no contexto da docência universitária, pois “cada um deles é orientador das práticas docentes no ensino superior, definindo de modo consciente ou não, a formatação do espaço-tempo da aula e os processos de ensino e aprendizagem”(FÁVERO; TONIETO, 2010, p.76).

Nessa perspectiva, entendemos que o verbo ensinar contém uma utilização intencional, que é a intenção da aprendizagem. Na ensinagem, a ação de ensinar é definida na relação com a ação de aprender por um processo dialético (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010). Sendo dialético consiste em um processo de movimento constante, de relações complexas, contextuais e recíprocas entre si, o que torna o processo educativo dinâmico.

A dinâmica ensino-aprendizagem constitui-se em uma das relações didáticas mais evidentes na situação pedagógica desenvolvida na sala de aula. Tal evidência acontece em virtude de ocorrer no cerne dessa relação o processo de apropriação do conhecimento

elaborado de novos saberes, finalidades básicas da escola. (LOPES, 1996.p.105)

Essa interdependência entre o ensino e a aprendizagem, é pressuposto importante para a docência universitária, pois favorece a compreensão de que não basta ensinar, é preciso que a aprendizagem ocorra e de forma qualitativa. Entendemos por aprendizagem o desenvolvimento da pessoa como um todo, nas dimensões humana, político-social e técnica, que acontece em um espaço e tempo histórico, de forma intencional. (MASETTO, 1994).

Para tanto, o processo de ensino na Educação Superior exige que o conhecimento seja socializado no contexto da práxis pedagógica, práxis aqui entendida como sendo a unidade consistente entre teoria e prática (RIBEIRO, 2001). Essa unidade, que se constitui em um movimento constante de relações e inter-relações, possibilita a construção do sentido e significado do conhecimento enquanto produção humana, que se integra à vida social e histórica da humanidade, sendo também objeto de humanização.

Sendo assim, no processo de ensino na Educação Superior, se faz necessário superar a dificuldade de transposição didática relacionada a dissociação entre teoria e prática, ensino e pesquisa, ensinar e aprender, pois essa dificuldade leva os professores,

muitas vezes a oferecer, um espaço educativo marcado pela reprodução, no qual eles se tornam incapazes de transpor à própria prática a integração dessas dimensões, inviabilizando, então, para eles e seus alunos as condições para a recombinação criativa de experiências e conhecimentos necessários a uma atuação profissional autônoma. (ISAIA, 2006.p.71)

E isso implica no desenvolvimento de práticas pedagógicas fragilizadas, que desintegram a teoria da prática, como se essas fossem dimensões distintas no processo de apropriação, construção e socialização do conhecimento. Além disso, desenvolve uma compreensão fragmentada do conhecimento, como se existisse um saber teórico e um saber prático, e que o primeiro estaria no mundo acadêmico e segundo na realidade da experiência. O que implica em uma compreensão equivocada do próprio saber profissional.

Teoria e prática constituem a dinâmica do próprio processo educativo, que precisam ser mobilizadas, assim como o ensino e aprendizagem, a partir de uma unidade dialética no mesmo processo. E essa unidade é “caracterizada pelo papel condutor do professor e pela autoatividade do aluno, em que ensino existe para promover a aprendizagem mediante tarefas contínuas dos sujeitos do processo” (PIMENTA, ANASTASIOU, 2010.p.208). As autoras acrescentam, nesse sentido que a docência universitária “é profissão que tem por natureza constituir um processo mediador entre os sujeitos essencialmente diferentes, professores e alunos, no confronto e na conquista do conhecimento “ (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010, p. 109).

A existência da ação integradora entre os sujeitos do processo educativo, constituídos pela figura do aluno e do professor, é que constitui a base do processo educativo em qualquer nível de ensino. Evidenciamos nessa perspectiva, que “ a razão do ensino é assegurar os meios e as condições para que ocorra a aprendizagem” (PORTO; DIAS, 2013.p.70). E esse entendimento vem se consolidando na sociedade contemporânea, sob a visão de “ensino como fenômeno multifacetado, apontando a necessidade de disseminação e internalização de saberes e modos de ação (conhecimentos, conceitos, habilidades, procedimentos, crenças, atitudes)” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010.p.102). Ensinar sem considerar a necessidade desses saberes, consiste em um desafio a ser superado na Educação Superior, pois a ausência de saberes é um fato que limita e atrofia o processo educativo. É preciso avançar na compreensão do que é ensinar, e ensinar na Educação Superior.

Libâneo (2011) comenta que atualmente a ideia de ensinar consiste em considerar que as capacidades de pensar e a aquisição de conteúdos são dois processos articulados entre si. Acrescenta que a metodologia de ensino consiste em saber como ajudamos o aluno a pensar com os instrumentos conceituais e os processos de investigação da ciência ensinada, mais do que recorrer a técnicas de ensino. “A questão não é apenas “passar” o conteúdo, mas de ajudar os alunos a pensar como o modo próprio de pensar, de raciocinar e de atuar da ciência ensinada” (LIBÂNEO, 2011, p.189). Nesse sentido, entendemos que:

A aprendizagem exige a compreensão do conteúdo pelo aluno. Compreender por sua vez significa aprender em conjunto. Isso exige a descoberta ou construção de uma rede de relações, de um sistema, em que cada novo conhecimento é inserido pelo aluno, ampliando ou modificando o sistema inicial, a fim de, a cada contato, alcançar melhor apreensão. Quando isso acontece, a visão sincrética, inicial, caótica e não elaborada que o aluno trazia inicialmente pode ser superada e reelaborada numa síntese qualitativamente superior com análise via metodologia dialética. (PIMENTA; ANASTASIOU. 2010.p.2009).

A partir desses pressupostos, compreendemos que ensino e aprendizagem é um processo multidimensional que exige do professor conhecimento pedagógico, que não nega a técnica e nem o instrumental, mas o ressignifica considerando a dimensão política, social e histórico que contextualizam a prática pedagógica, por meio de uma didática fundamental (CANDAU, 2012). No contexto da Educação Superior isso precisa ser evidenciado, pois se configura como uma necessidade emergente.

1.2.2. Docência como prática específica da profissão docente

Partimos do pressuposto que a docência é uma prática específica da profissão docente e que conseqüentemente “é uma prática educativa, ou seja: como tantas outras, é uma forma de intervir na realidade social, no caso, mediante a educação. Portanto, ela é uma prática social” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010, p.178).

Sendo assim, é importante considerar que ser professor é ser sujeito dessa profissão, como parte de um processo complexo que a constitui. A docência não se configura como uma prática dissociada do contexto em que seus atores se inserem, pelo contrário, se firma como prática social e histórica. “Professor é um ser no mundo. Não pode ser pensado independentemente desta perspectiva. É independente e expressa contínua interação e influencia com os outros sujeitos, com a escola, com a sociedade”. (CUNHA, 1991.p.155).

E nessa perspectiva, pontuamos que o professor é um “sujeito que professa saberes, valores, atitudes, que compartilha relações” e que com o outro elabora a interpretação e reinterpretação do mundo e dos seus significados. “Palavras, sentidos que encerram em si a dimensão da multidimensionalidade, da

complexidade e da incompletude do saber e do ser professor” (FELDMANN, 2009, p.71). Nesse sentido, Nóvoa (2010) acrescenta que além de não nascermos professores, aprendemos a ser por meio de um processo constante de aprendizagem na e pela profissão.

Isso demonstra que ser professor corresponde a ser um profissional cuja formação traga em seus aspectos a complexidade da própria educação como processo social e histórico. Que seja capaz de compreender os elementos que constituem a prática docente como prática intencional, objetivada pelo processo de ensino e aprendizagem. Sendo assim, ser professor não corresponde a uma questão natural, provinda de um “ dom”, ou de capacidades naturais, que ao assumir o papel de professor essas capacidades afloram como mágicas. Ninguém nasce professor, se tornam professores “quando se educam com o outro, em um processo permanente de apropriação, mediação e transformação do conhecimento mediante um projeto existencial e coletivo de construção humana”. (FELDEMANN, 2009.p. 72).

Ser professor nesse sentido, requer compreensão, apropriação e construção de saberes específicos relacionados à docência. Docência que, em termos de atribuição, “ engloba todas as atividades desenvolvidas pelos professores que estão orientadas para a formação de seus alunos e deles próprios” (ISAIA, 2006, p.74). O que implica em reconhecer que a docência se constitui por inúmeras atividades, que são

regidas tanto pelo mundo de vida quanto da profissão e estão alicerçadas não só em conhecimentos, saberes e fazeres, mas também em relações interpessoais e em vivências de cunho afetivo, valorativo e ético, o que indica o fato de as atividades docentes não se esgotarem na dimensão técnica, mas remeter ao que de mais pessoal existe em cada professor (ISAIA, 2006.p.74).

Nessa perspectiva evidenciamos que a docência constitui-se em uma prática complexa voltada “para garantir a aprendizagem do estudante, e não para a mera transmissão de conteúdos” bem como “envolver condições singulares e exigir uma multiplicidade de saberes, competências e atitudes que precisam ser apropriados e compreendidos em suas relações” (SOARES; CUNHA, 2010, p.25). Relações que

perpassam o humano e suas múltiplas formas de ser, agir, pensar, ser e estar no mundo. Implica em uma prática humana, histórica, social, política e cultural.

1.2.3. Os saberes da docência necessários a prática educativa

É significativo o número de pesquisadores que discutem e apresentam os saberes referentes à docência, entres eles destacamos Saviani (1996), Freire (1996), Masetto (1998), Veiga (2006), Nóvoa (2010), Tardif (2010) e Pimenta (2011). São autores e autoras que apresentam a docência como um elemento inerente ao trabalho docente e a prática educativa. Nesse sentido, suas contribuições, trazem aporte teórico para discutir a docência universitária de forma contextualizada. Acreditamos que esses autores possam subsidiar o entendimento de que a

docência é uma ação complexa [...] como atividade profissional, exige a condição de saber justificar as ações desenvolvidas, recorrendo a uma base de conhecimentos fundamentados, a uma argumentação teoricamente sustentada. Nesse sentido, o exercício profissional da docência requer uma formação específica capaz de identificar a condição amadora da profissão, condição essa que tende a manter os processos culturalmente instalados e cotidianamente reproduzidos (CUNHA, 2007, p. 22).

Nessa perspectiva, buscamos evidenciar que os saberes da docência se constituem em formas de saber que estrutura o todo da profissão professor. E que por assim ser não consideramos possível limitar um saber docente como uma unidade auto-suficiente para o desenvolvimento da docência enquanto prática complexa. Entendemos também que não há saber mais ou menos importante, mas que há saberes que não podem ser desconsiderados ao exercício da docência. Firmando a ideia de que para ser docente, é preciso formação específica e que considere o contexto da profissão professor em sua complexidade.

Entendemos que os saberes docentes perpassam e permeiam o pessoal e o profissional do ser professor, entendendo que profissão docente é uma profissão de “interações humanas que objetiva mudar ou melhorar a situação humana das pessoas” por processos de interação e reflexão com as pessoas, sobre as pessoas e para as pessoas. “As profissões que lidam com o outro nem sempre têm contornos bem precisos”. (FELDEMANN, 2009, p.76). Isso “sem esquecer que a docência

superior apóia-se na dinâmica da interação de diferentes processos que respaldam o modo como os professores concebem o conhecer, o fazer, o ensinar e o aprender e, ainda, o significado que dão a eles” (ISAIA, 2006, p.74).

Portanto, ao discorrer sobre os saberes docentes, consideramos que “convém notar que não basta apenas saber em que se constitui a atividade docente, é necessário entender como se dá o processo de construção das concepções de docência que os professores apresentam”. (ISAIA, 2006.p.74). Reconhecendo que essas concepções são construídas social e historicamente, o que implica em entender que fazem parte do processo de mudança, de resignificação, de transformação da própria sociedade.

Os saberes que constituem a docência são saberes construídos social, cultural e historicamente, não podem ser pensados e entendidos de forma desvinculada do contexto em que o professor esta inserido.

1.2.3.1. Os saberes docentes na perspectiva de Dermeval Saviani

Saviani (1996) discute sobre a educação de forma geral e sobre os saberes daí decorrentes, afirmando que a origem da educação se confunde com as origens do próprio homem, isso porque “a educação é um fenômeno específico dos seres humanos” (SAVIANI, 1996, p.145) que diferente de outros animais, os quais se adaptam a realidade e possuem sua existência garantida de forma natural, o homem necessita continuamente produzir sua própria existência, adaptando-a a si, transformando-a de acordo com suas necessidades (SAVIANI, 1996).

Nesse processo de transformação da natureza, o homem produz um mundo humano, o mundo da cultura. E a educação, nesse contexto, é produto humano, situado na categoria não- material dessa produção e tem “ a ver com ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades, tais elementos não lhe interessam em si mesmos, como algo exterior ao homem” (SAVIANI, 196, p.146-147).

Nesse sentido, compreendemos que os homens não nascem humanos, se constroem humanos pelo processo de educação, o que implica dizer que o ele “ não nasce sabendo sentir, pensar, avaliar, agir. Para saber pensar e sentir, para saber querer, agir ou avaliar, é preciso aprender, o que implica o trabalho educativo”

(SAVIANI, 1996, p.147). Na mesma perspectiva, o autor acrescenta que o saber que interessa a educação é o que emerge como resultado do educativo, do processo de aprendizagem, pelo fenômeno educativo. Fenômeno esse que se configura complexo, exigindo, com uma boa margem de bom senso, que todo professor deve dominar alguns saberes para o exercício do processo educativo, sendo necessário à integração desses no processo de formação docente.

a) O saber atitudinal:

Esse saber, segundo Saviani (1996.p.148), corresponde ao “domínio dos comportamentos e vivências e consideradas adequadas ao trabalho educativo”. Envolve atitudes e posturas, como disciplina, pontualidade, coerência, clareza, justiça, diálogo, equidade, atenção e respeito às dificuldades dos alunos, como elementos do papel do professor. Isso implica no domínio de “competências que se prendem à identidade e conformam à personalidade do educador, mas que são objeto de formação por processos tanto espontâneos, como deliberados e sistemáticos” (SAVIANI, 1996, p.148).

b) O saber crítico-contextual

Corresponde ao saber relacionado à capacidade crítica e contextual do professor, implicando em um saber “ relativo à compreensão das condições sócio-históricas que determinam a tarefa educativa” (SAVIANI, 1996, p.148). Nessa perspectiva, os alunos devem ser preparados para serem sujeitos, capazes de se integrar à vida da sociedade, desenhando papéis ativos para intervir na sua realidade pela compreensão de seu contexto.

Evidenciamos que esse saber, de acordo o referido autor, exige do professor a compreensão do contexto em que o processo educativo esta inserido e se desenvolve o trabalho docente.

c) Os saberes específicos

São saberes que correspondem “as disciplinas em que se recorta o conhecimento socialmente produzido e que integram os currículos escolares” independente de que ciência se origina (SAVIANI, 1996, p.149). O autor reforça que assim como os demais saberes, esses devem ser integrados a formação do professor, não de forma independente, mas como elementos educativos, que precisam ser assimilados pelos educandos em situações específicos.

d) O saber pedagógico

Nesse saber “incluem os conhecimentos produzidos pelas ciências da educação e sintetizados nas teorias educacionais, visando articular os fundamentos da educação”, considerando as orientações que se imprimem ao trabalho educativo (SAVIANI, 1996, p.149).

O referido autor, acrescenta que esse saber “fornece a base de construção da perspectiva especificamente educativa com base na qual se define a identidade do educador como um profissional distinto dos demais profissionais” (SAVIANI, 1996, p.149).

Percebemos nos pressupostos de Saviani, que o saber pedagógico consiste em um saber atrelado a própria ciência da educação, que por assim ser, é um saber que se aprende, reafirmando sua relevância no processo de formação docente.

e) O saber didático-curricular

Constitui essa categoria de saber “os conhecimentos relativos às formas de organização e realização da atividade educativa no âmbito da relação educador-educando” (SAVIANI, 1996, p.149). Isso implica no domínio do saber-fazer, considerando não somente os procedimentos técnicos-metodológicos, mas de toda a dinâmica do trabalho pedagógico, que inclui a estrutura articulada dos agentes, os instrumentos e procedimentos que mobilizam o tempo e os espaços pedagógicos, assim como os conteúdos, visando atingir intencionalmente os objetivos do processo educativo.

Compreendemos nessa perspectiva, que esse saber, se constitui fundamentalmente ao entendimento, por parte do professor, dos processos que envolvem a relação entre os sujeitos da prática educativa, representados pela figura do professor e do aluno, do sujeito que ensina e do sujeito que aprende.

1.2.3.2. *Os saberes docentes na perspectiva de Paulo Freire*

Freire (1996), na obra *Pedagogia da Autonomia*, evidencia a complexidade da docência, quando apresenta os saberes, que segundo ele, são necessários a prática educativa. Os saberes apresentados pelo autor, se firmam em três eixos centrais, constituídos pelas seguintes afirmativas: não há docência sem discência; ensinar não é transferir conhecimento; ensinar é uma especificidade humana.

Esses eixos demonstram a complexidade da prática educativa, bem como a importância de se desenvolver saberes específicos que devem ser integrados a formação docente.

1. Não há docência sem discência.

A perspectiva crítica de Freire (1996, p. 23), aponta que “não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro”. Segue afirmando que “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”. Nesse sentido, “ensinar inexistente sem aprender e vice-versa e foi socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar” (FREIRE, 1996, p.24).

A partir dessas considerações, entendemos que o processo de ensinar e aprender não existe separadamente, pois o próprio autor, afirma que ensinar é um processo que se dilui na experiência realmente fundante do saber. Em suas palavras, diz:

Não temo dizer que inexistente a validade no ensino de que não resulta um aprendizado em que o aprendiz não se tornou capaz de recriar ou de refazer o ensinado, em que o ensinado que não foi aprendido não possa ser realmente aprendido do aprendiz (FREIRE, 1996.p.24).

Compreendemos sob esse olhar, que ensinar e aprender constitui-se em processos recíprocos, permeados por um contexto que exige responsabilidade pela apropriação e construção do conhecimento. Nesse sentido, é fundamental a capacidade do professor em compreender criticamente o processo de ensinar e aprender, no qual ele não se constitui como mero transmissor do conhecimento, mas sujeito mediador do processo educativo.

Freire (1996) evidencia que ensinar não pode ser uma ação bancária, na qual o professor deposita o saber esperando que o aluno receba esse “depósito”, pelo contrário o ensino precisa ter caráter problematizador.

Nesse sentido aponta os saberes necessários à prática educativa, explicitando que ensinar exige: rigorosidade metódica, pesquisa, respeito aos saberes dos educandos, criticidade, estética, a corporeificação das palavras pelo exemplo, risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer tipo de discriminação,

reflexão crítica sobre a prática, o reconhecimento e a assunção da identidade cultural. (FREIRE, 1996).

2. Ensinar não é transferir conhecimento

Freire (1996.p.47), ao abordar esse saber, deixa claro que o professor deve saber que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. Nesse sentido, a base do processo educativo não se centra na transmissão do conhecimento e na sua memorização, mas na sua compreensão, apropriação e construção de forma contextualizada. Isso exige do professor postura democrática, na qual suas aulas tenham espaço para indagações e questionamentos, assim como para a curiosidade e as inquietudes dos alunos.

Acrescentamos, nessa perspectiva, que a sala de aula passa a ser um espaço dialógico de apropriação e construção do conhecimento e de todos os elementos que o constitui como a crítica, a reflexão e a contextualização.

O autor evidencia que esse saber é necessário ao professor, pois é um saber que “não apenas precisa de ser apreendido por ele e pelos educandos nas suas razões de ser –ontológica, política, ética, epistemológica, pedagógica, mas também precisa ser constantemente testemunhado, vivido” (FREIRE, 1996, p. 47), mas ser apreendido como processo de construção do próprio ser professor. Segue afirmando que enquanto professor, não se pode apenas falar bonito sobre esses elementos que constituem esse saber, o discurso sobre a teoria deve ser seguido com exemplo concreto e prático da própria teoria, ter sua encarnação. Considerando sempre que “ao falar de construção do conhecimento, criticando a sua extensão, já devo estar envolvido nela, e nela, a construção, estar envolvendo os alunos” (FREIRE, 1996, p.48).

Como parte desse saber, Freire (1996. p.49) infere sobre o pensar certo, dizendo que esse pensar “é uma postura exigente, difícil, as vezes penosa” que o professor precisa assumir “diante dos outros e com os outros, em face do mundo e dos fatos” que nos rodeiam. Reconhece a humildade como parte inerente ao pensar certo, que por conseqüência, não tem a ver com as fórmulas preestabelecidas, de licenciosidade ou de espontaneísmo, mas com uma atmosfera que exige rigorosidade metódica, sem a qual não há pensar certo.

Acrescenta que nesse saber, cabe ao professor entender que ensinar exige consciência do inacabamento, reconhecimento de ser condicionado, respeito à autonomia do ser do educando, bom senso, humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos do educando, apreensão da realidade, alegria e esperança, a convicção de que a mudança é possível, curiosidade.

Compreendemos que ensinar nessa perspectiva, exige uma visão ampla sobre os elementos que configuram a prática educativa como processo que ultrapassa a ideia tradicional de ensino, fundamentada na transmissão do conhecimento. É preciso dar sentido e significar ao processo de ensino e aprendizagem, no qual os sujeitos envolvidos possam criar e desenvolver relações conjuntas de apropriação e construção do conhecimento.

3. Ensinar é uma especificidade humana

Ao partir do pressuposto que ensinar é uma especificidade humana, Freire (1996), fundamenta que esse saber integra-se as questões da autoridade docente, de sentido democrático, se revela na liberdade com os alunos pela segurança. Isso implica dizer que “é a segurança que expressa essa firmeza com que atua com que decide com que respeita as liberdades, com que discute suas próprias posições, com que aceita rever-se” (FREIRE, 1996, p.91).

Nesse sentido, a autoridade, não necessita reafirmar sua legitimidade por discursos sobre sua existência, pois já tem segurança sobre si sendo ela. Para tal autoridade, esse saber exige do professor, segurança, competência profissional e generosidade, comprometimento, compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo, liberdade e autonomia, tomada consciente de decisões, saber escutar, disponibilidade para o diálogo, querer bem aos educandos, reconhecer que a educação é ideológica e que ensinar é uma especificidade humana.

1.2.3.3. Os saberes da docência na perspectiva de Selma Garrido Pimenta.

Na perspectiva de Pimenta (2012), os saberes docentes fazem parte da constituição identitária do ser professor. Afirma que uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos

significados sociais da profissão; da revisão das tradições, e também pela reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. “Práticas que resistem a inovações porque prenes de saberes válidos às necessidades da realidade” (PIMENTA, 2012, p.20). Nesse sentido, a mobilização dos saberes da docência é fator pertinente à compreensão da própria profissão docente e da construção da identidade dos professores em processo de formação.

Pimenta considera os seguintes saberes como saberes da docência:

a) A experiência:

Para Pimenta (2012), esse saber se apresenta em dois níveis. O primeiro se refere as experiências dos professores enquanto alunos sobre a profissão docente, provindas de suas relações com a escola, com a sala de aula, com as construções social e historicamente construídas sobre o ser professor. Nesse nível, o aluno traz as suas representações sobre o ser professor embasado no que percebeu em seus professores, construindo conceitos sobre o que é ser professor. O fato é que por essas representações a construção da identidade do professor não pode ser construída, pois são saberes que não bastam para essa construção. O segundo nível a autora apresenta por saberes da experiência aqueles produzidos cotidianamente pelos professores, por meio de um processo constante de reflexão sobre a sua prática, mediados por outros, colegas e textos produzidos por outros professores. Pontuando a importância do processo de reflexão sobre a prática e o desenvolvimento das habilidades de pesquisa da prática na formação de professores.

Compreendemos assim, que a experiência é um saber relevante ao processo de formação docente e corresponde a um saber necessário a profissionalidade e profissionalização docente. Pontuamos, porém que somente o saber da experiência, sem articulação com os demais saberes, não basta para entender a complexidade da docência.

b) O conhecimento:

Este saber, na perspectiva de Pimenta (2012), exige do professor um olhar sobre o que é conhecimento, o que é informação e como esses processos se articulam e desenvolvem no contexto educacional. A autora parte do pressuposto

de Edgar Morin para compreender conhecimento como processo que não se reduz a informação, constituindo o primeiro estágio para entender esse saber. O segundo estágio consiste no entendimento de que conhecer implica, nesse sentido trabalhar com a informação, classificando-as e analisando-as de forma contextualizada. O terceiro estágio, tem a ver com a consciência, a sabedoria, a inteligência, considerando que “inteligência tem a ver com a arte de vincular conhecimento de maneira útil e pertinente, isto é, de produzir novas formas de progresso e desenvolvimento” (PIMENTA, 2012 ,p.23). Consciência e sabedoria “ envolvem reflexão, isto é, a capacidade de produzir novas formas de existência e humanização” (PIMENTA, 2012, p.23). E nessa trama, podemos entender as relações entre o conhecimento e poder, como produção humana, social e histórica.

Isso implica aos professores o desenvolvimento da criticidade sobre o próprio saber, sobre o conhecimento que possuem e socializam no contexto educativo, exigindo que esses sejam articulados ao contexto da totalidade social e histórica no qual são construídos, estruturados e socializados.

c) Saberes Pedagógicos:

De acordo com Pimenta (2012), esses saberes possuem representações por parte de alunos e professores, associadas a ideia de didática enquanto elemento que define quem sabe ou não ensinar. Acrescenta que nesse entendimento existem contradições importantes, pelo fato de revelar por um lado o que os alunos esperam que a didática lhe forneça técnicas para ensinar e de outro o reconhecimento de que para saber ensinar não basta apenas a experiência e o conhecimento específico, fazendo-se necessário os saberes didáticos e pedagógicos.

A autora expõe que, historicamente, a formação de professores com relação aos saberes docentes, tem demonstrado variações em blocos distintos e desarticulados. Em determinado tempo, se valoram os saberes pedagógicos, em outros os saberes da experiência e dos saberes específicos. E nesse movimento constante de se sobrepôr um saber aos demais, de forma fragmentada, flutuando-se a pedagogia enquanto ciência da educação, o autor evidencia a necessidade de reinventar os saberes pedagógicos a partir da prática social da educação, o que no caso da formação de professor significa partir de sua prática social de ensinar.

Segundo Pimenta (2012), a atual configuração social, exige a superação da fragmentação dos saberes da docência, o que implica em ter a prática social como ponto de partida e chegada. Entendemos nessa perspectiva, que os saberes pedagógicos devem ser assimilados como saberes da práxis, admitindo-se as possibilidades evidentes das práticas dos professores para a construção da teoria. Considerando que,

nas práticas docentes estão contidos elementos extremamente importantes, como a problematização, intencionalidade para encontrar soluções, a experimentação metodológica, o enfrentamento de situações de ensino complexas, as tentativas mais radicais, mais ricas e mais sugestivas de uma didática inovadora, que ainda não esta configurada teoricamente. (PIMENTA, 2012.p.30)

A profissão de professor exige de seus profissionais alteração, flexibilidade, imprevisibilidade. Não há modelos ou experiências modelares a serem aplicadas. “Isso implica em entender que “os saberes pedagógicos podem colaborar com a prática” isso se forem mobilizados “ a partir dos problemas que a prática coloca, entendendo pois, a dependência da teoria em relação à prática, pois esta lhe é anterior” (PIMENTA, 2012.p.30).

Acrescentamos que o “saber fazer pedagógico, por sua vez, possibilita ao educando a apreensão e a contextualização do conhecimento científico elaborado”. (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010.p.167). Sendo fundamental ao processo educativo e a docência.

Entendemos que por meio dele, o professor tenha condições de compreender as especificidades do processo de ensino e aprendizagem, reconhecendo que cabe a ela a responsabilidade em organizar as atividades de ensino e as de aprendizagem, considerando que essas deverão atender às “características do conteúdo, do curso, da disciplina e, principalmente, dos alunos envolvidos no processo”, sendo que por “esses referenciais serão também organizadas as atividades de aprendizagem, na sala de aula e em outros espaços, individuais e coletivos” (PIMENTA, ANASTASIOU, 2010, p.212).

1.2.3.4. Os saberes docentes na perspectiva de Antonio Nóvoa

Segundo Nóvoa (2010), a formação de professores deve: assumir um forte componente prática, centrada na aprendizagem dos alunos e no estudo de casos concretos; passar para ‘dentro’ da profissão, isto é, basear-se na aquisição de uma cultura profissional, concedendo aos professores mais experientes um papel central na formação dos mais jovens; dedicar uma atenção especial às dimensões pessoais, trabalhando a capacidade de relação e de comunicação que define o tato pedagógico; valorizar o trabalho em equipe e o exercício coletivo da profissão; estar marcada por um princípio de responsabilidade social, favorecendo a comunicação pública e a participação dos professores no espaço público da educação.

Nesse contexto, entendemos que a formação de professor exige um processo complexo de estruturação da própria profissão bem como da prática docente que a fundamenta. Nóvoa (2010) destaca que para o desenvolvimento da prática docente, o profissional professor precisa considerar:

1. Conhecimento

Consiste no saber sobre aquilo que se ensina e de quem se ensina. Isso significa dizer que o professor precisa conhecer seus alunos, a forma como aprendem, tanto quanto o que lhes ensina. Esse conhecimento amplia-se as questões de conhecimento curricular e pedagógico, pois o professor tem a finalidade de fazer com seus alunos aprendam.

2. A cultura profissional

Corresponde ao entendimento de que o professor precisa se integrar na profissão “passar para dentro da profissão”. Além disso, ele precisa é compreender os sentidos da instituição escolar reconhecendo que a aprendizagem docente ocorre pelas relações com os colegas mais experientes. Isso implica no entendimento sobre a relevância do processo de relações entre os pares no contexto educativo, e das experiências que esses desenvolvem no decorrer do processo de formação.

Na perspectiva de Nóvoa (2010), a escola é o espaço no qual o professor aprende a ser professor, pelo diálogo constante com os outros professores. Dessa forma, a escola passa a ser um espaço de profissionalidade e profissionalização docente, a ser considerada no processo de constituição docente.

3. O tato pedagógico

Nóvoa (2010) comenta que esse conceito tem mobilizado produções significativas a fim de defini-lo. Mas, segundo sua compreensão, corresponde a um saber que tem o implícito a capacidade de relação e comunicação do professor, que sem essas capacidades o ato de educar não se cumpre. Notamos que, a comunicação consiste em um ponto de referencia ao processo educativo, considerando as múltiplas formas que ela se manifesta no processo educativo.

O autor reforça a ideia de que no ensino, as dimensões pessoais se cruzam inevitavelmente com as dimensões pessoais. A partir desses pressupostos, entendemos que profissional professor e a pessoa professor constituem a unidade da docência enquanto prática humana, o que a constitui por tudo o que o professor é e não é enquanto profissional e pessoa. Isso significa dizer, que a docência traz em si a necessidade de serenidade por parte do profissional professor, a fim de que esse possa conquistar os alunos para que esses realizem o trabalho escolar.

Entendemos que o tato pedagógico, em síntese, agrega as múltiplas formas de ser do profissional e pessoa professor, que tem um jeito de ser e fazer a docência como prática de relações humanas.

4. O trabalho em equipe

Para Nóvoa (2010), os novos modos de profissionalidade docente exigem uma nova forma de desenvolver a docência, o que implica na necessidade de reforçar as dimensões colaborativas e coletivas da prática educativa. Isso implica em desenvolver o trabalho docente na perspectiva de equipe, fazendo com que os profissionais professores possam intervir de maneira conjunta nos projetos da escola.

Trabalhar em equipe consiste, em dispor de condições para se pensar e se realizar a docência como prática social, que se desenvolve coletivamente no seio da instituição escolar.

5.O compromisso social

Tal compromisso, que no campo teórico se apresenta com nomes distintos, corresponde ao sentido que a educação possui enquanto uma prática social. Nóvoa (2010) traz nesse contexto, a ideia de que educar implica em fazer com que o aluno ultrapasse as fronteiras que lhe foram traçadas como destino. Isso converge na necessidade de entender que ensinar possui em seu sentido e significado, princípios

e valores que se relacionam à inclusão social, a diversidade cultural, a compreensão do mundo em que vive. Isso faz com que o profissional professor reconheça que tem um compromisso social com a formação de seus alunos, para além dos muros da escola, pois esses devem se comunicar com o público e intervir na sociedade, no contexto em que vivem.

Em síntese, esse compromisso faz com que o professor se reconheça como um profissional da dimensão humana, da cultura e das interações sociais.

1.2.3.5. *Os saberes docentes na perspectiva de Maurice Tardif*

Tardif (2010 p. 36) define o saber docente “como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”. Vejamos a compreensão do autor sobre cada saber por ele classificado.

a) Saberes Profissionais:

São saberes que são apropriados no decorrer da vida e da história do professor, de sua cultura escolar adquiridos na formação inicial e continuada, e que tem sua fundamentação nas ciências da educação. Esses saberes procuram ser incorporados à prática do professor, destinando-se à formação científica ou erudita dos professores, possibilitando pela sua incorporação á prática, transforma-la em prática científica. Em suas palavras, o saber profissional constitui-se no “conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores” (TARDIF, 2010, p.36).

O autor reconhece que mesmo sendo transmitidos por instituições formadoras, não são saberes exclusivos dessa ciência, considerando que a prática docente é uma prática de inúmeros saberes, chamados de saberes pedagógicos. “Esses saberes que articulam-se com as ciências da educação na medida em que eles tentam, de modo cada vez mais sistemático, integrar os resultados da pesquisa às concepções que propõem, a fim de legitimá-las cientificamente” (TARDIF, 2010, p.37).

b) Os saberes disciplinares:

Esses saberes, correspondem ao que chamamos de saber disciplinar, ou seja,

são saberes que correspondem aos diversos campos do conhecimento, aos saberes de que dispõe a nossa sociedade ,tais como se encontram hoje integrados nas universidades, sob a forma de disciplina, no interior de faculdades e de cursos distintos. (TARDIF, 2010, p.38).

Esses saberes são integrados igualmente a prática do professor como os saberes profissionais e emergem da tradição cultural dos grupos sociais produtores de saberes sendo transmitidos nos diversos espaços educacionais.

c) Os saberes curriculares:

Constituem-se me saberes que são incorporados a prática docente no decorrer da vida do professor. Estes saberes “ correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos” (TARDIF, 2010, p.38) que orientam o processo de ensino. É a partir desses saberes que as “ instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelo da cultura erudita e de formação para a cultura erudita” (TARDIF, 2010, p.38). Sua apresentação concreta é vista sob a forma de programas escolares, nos quais se evidencia os objetivos, conteúdos e métodos que os professores devem aprender e consequentemente desenvolver no processo educativo.

d) Os saberes experienciais:

São saberes específicos do professor que ele desenvolve em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. “Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser”. (TARDIF, 2010, p.39). São incorporados a experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus*, ou seja, disposições na e pela prática.e de habilidades de saber- fazer e de saber-ser. “Os *habitus* podem transformar-se num estilo de ensino, em macetes da profissão e até mesmo em traços da personalidade profissional” (TARDIF, 2010,p.49). Em síntese são os saberes experienciais e práticos do professor.

Os saberes apontados por Tardif (2010) são saberes que segundo ele, fazem parte do processo de profissão docente. Os saberes curriculares e das disciplinas não são o saber do professor nem o saber docente, pelo fato desses saberes situarem-se numa posição de exterioridade com relação à prática docente. Isso porque já se configuram como “produtos determinados em sua forma e conteúdo,

produtos oriundos da tradição cultural e dos grupos produtores de saberes sociais e incorporados à prática docente” (TARDIF, 2010.p.39), por meio dos programas escolares. Sendo assim, o professor aparece nesses saberes, quando desenvolve o saber pedagógico ou da pedagogia, como um saber específico dos saberes escolares. Com relação aos saberes profissionais, o autor chama a atenção para o fato de que esses também se constituem externamente aos professores, pois “os saberes científicos e pedagógicos integrados à formação dos professores precedem e dominam a prática da profissão, mas não provem dela” (TARDIF ,2010. p.41). Considerando que,

as universidades e os formadores universitários assumem as tarefas de produção e de legitimação dos saberes científicos e pedagógicos, ao passo que os professores compete apropriar-se desses saberes, no decorrer de sua formação, como normas e elementos de sua competência profissional, competência essa sancionada pela universidade e pelo estado” (TARDIF, 2010,p.41)

Compreendemos que de certa forma, como diz o referido autor, existe uma relação pouca autônoma dos professores no processo de constituição dos saberes docentes, considerando que a própria docência se constitui como processo complexo imerso em um contexto social, político, cultural e econômico, caracterizado por relações de controle. E essas relações perpassam a prática docente bem como os saberes que a conceituem. Acreditamos, porém que é necessário refletir sobre esses saberes, entendendo a importância da formação para a docência, buscando superar os limites e fragilidades existentes na profissão docente. Afirmando o que o próprio autor enfatiza, quando diz que:

O saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer. Além disso, o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber *deles* e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc. Por isso, é necessário estudá-lo com esses elementos constituintes do trabalho docente. (TARDIF, 2010, p.11).

A partir dos saberes expostos pelos referidos autores, entendemos que a docência se configura de fato como uma prática complexa, permeada pelas múltiplas questões que norteiam o contexto social, político, cultural e histórico no

qual ela esta inserida. E que por assim ser, exige o reconhecimento de que nenhum saber por si só, é capaz de dar conta de tal complexidade o que mobilizada a busca constante de formação, de profissionalismo e profissionalização para o exercício da docência. Ressaltamos que a apropriação de saberes específicos para a docência se constitui em um instrumento fundamental e estruturante da profissão professor e que por assim ser exige um processo de formação capaz de abarcar a complexidade que envolve a prática educativa.

1.2.4. Competências para o exercício da docência universitária (Marcos Masetto)

Masetto (1998) ao se referir à Docência Universitária, traz algumas competências, que considera importante para a docência. Comenta que a docência no ensino superior exige competências próprias, que quando desenvolvidas, podem trazer a ideia de profissionalismo, a fim de superar a ideia de ensinar por “boa vontade”, ou outras conotações que também permeiam o campo da Docência Universitária.

Segundo o referido autor, algumas competências são necessárias ao professor que deseja ou atua na Educação Superior. Para exercer a docência, o professor precisa:

- a) Ser competente em uma determinada área de conhecimento.

Isso significa dizer que o professor, em primeiro lugar, precisa ter um “domínio dos conhecimentos básicos numa determinada área, bem como a experiência profissional de campo” (MASETTO, 1998, p.19). Esse domínio, segundo o autor, é adquirido em geral por meio de cursos de bacharelado que se realizam nas universidades e outros espaços de educação superior juntamente com alguns anos de exercício profissional.

No entanto, compreendemos sob a perspectiva do autor, que esse domínio é minimizado e insuficiente para o exercício da docência, “exigindo que os conhecimentos e práticas profissionais sejam atualizados, constantemente por participações em cursos de aperfeiçoamento, especializações, congressos e simpósios, intercâmbios.” (MASETTO, 1998, p.20). Isso denota a importância da pesquisa como elemento constituinte do processo de apropriação e construção do

conhecimento, visto como elemento fundamental para a docência. Pesquisa posta pelo autor como um processo que abrange diversos níveis e se apresenta como uma atividade realizada por meio de estudos, reflexões críticas, associações contextuais com as produções teóricas e as experiências pessoais.

b) Tenha domínio na área pedagógica

Masetto (1998) comenta que em geral, esse é o ponto mais carente no dos professores universitários, quando se refere ao profissionalismo da docência. Isso pelo fato desses professores não terem a oportunidade de entrar em contato com essa área ou por considerar essa área desnecessária. Entretanto, o autor evidencia que dificilmente podemos falar de profissionais docentes sem que esses dominem eixos importantes do processo de ensino – aprendizagem. Eixos esses que se constituem em quatro pontos fundamentais, que se são relacionados a seguir:

1. Processo de ensino – aprendizagem:

Nesse eixo é explícita a necessidade do professor entender que o objetivo máximo da docência é a aprendizagem dos alunos (Masetto, 1998). Isso implica na necessidade do professor ter clareza sobre

o que significa aprender, como aprender de modo significativo, de tal forma que a aprendizagem se faça com maior eficácia e maior fixação, quais as teorias que hoje discutem a aprendizagem e com que pressupostos, como se aprende na educação superior, quais os princípios básicos de uma aprendizagem de pessoas adultas que valham para alunos do ensino superior, como integrar no processo de aprendizagem o desenvolvimento cognitivo, afetivo-emocional, de habilidades e a formação de atitudes? Como aprender e aprender permanentemente? (MASETTO, 1998, p.21)

Nesse sentido, a docência passa a exigir um olhar sobre o desenvolvimento das habilidades humanas e profissionais dos alunos, não somente para as questões referentes à aprendizagem de conhecimentos, informações, das potencialidades cognitivas. Valendo-se a preocupação com o aluno na Educação Superior enquanto cidadão que exige uma aprendizagem contextualizada e significativa a sua vida social.

2. O professor como conceptor e gestor do currículo:

É comum que professores na Educação Superior lecionem uma, duas ou mais disciplinas no mesmo curso, e de forma independente se articulação com o todo da proposta curricular do curso e seus pressupostos de formação. Sendo assim, destacamos, segundo Masetto (1998), a necessidade de o professor perceber que o currículo de formação de um profissional é complexo e exige uma prática contextualizada. Isso por abranger o desenvolvimento

da área cognitiva quanto a aquisição, a elaboração, a produção do conhecimento, a reconstrução do próprio conhecimento, a identificação de diferentes pontos de vista sobre o mesmo assunto, a imaginação, a criatividade, a solução de problemas (MASETTO, 1998, p.22).

Compreendemos nessa perspectiva, que cabe ao professor conceber o currículo como um processo que abrange o ensino de muitas aprendizagens, entre elas habilidades para se trabalhar em equipe multidisciplinar, comunicar-se com outras pessoas fora do espaço da universidade, realizar pesquisas em espaços internos e externos da universidade (MASETTO, 1998).

Sendo assim essa competência docente, exige um conhecimento amplo do próprio currículo, possibilitando ao professor a associação dos saberes no contexto da totalidade, potencializando uma aprendizagem mais significativa.

3. A relação professor- aluno e aluno-aluno no processo de aprendizagem:

Nesse eixo, em especial, percebemos que a docência universitária, em função da ausência de formação específica, demonstra fragilidades mais evidentes. Segundo Masetto (1998), o papel do professor se desenvolve na educação superior sob um foco um tanto que tradicional que tem por função a transmissão de informações e conhecimentos.

Sob essa concepção, a relação professor e aluno, passa a apresentar limitações, exigindo “um professor com um papel de orientador das atividades que permitirão ao aluno aprender” (MASETTO, 1998, p.23), e que além disso motive e incentive o desenvolvimento de seus alunos, atento ao progressos desses bem como as suas limitações. O autor acrescenta, que esse professor tenha condições de formar um grupo de trabalho com objetivos comuns, incentivando a

aprendizagem de uns com os outros, do trabalho em equipe, mobilizador de pesquisas e estabelecer feedback entre o aluno e o professor. “Nesse sentido o professor precisa desenvolver “ uma atitude de parceria e corresponsabilidade com os alunos” no processo de formação” (MASETTO, 1998, p.23).

Compreendemos, a partir dos pressupostos do autor, que o professor universitário construa uma relação mais próxima com seus alunos, objetivando efetivar na prática, formas de aprendizagem dialógicas, na qual sejam discutidas maneiras que favoreçam o desenvolvimento qualitativo do processo pedagógico. Professor e aluno precisam se reconhecer como elementos do mesmo processo, que possuem entre si o objetivo comum que é a apropriação e construção do conhecimento de forma significativa a sua formação profissional e pessoal.

4. Domínio da tecnologia educacional:

O domínio da tecnologia educacional é importante para que o professor atue como profissional na docência, considerando seus aspectos teóricos e práticos (MASETTO, 1998). O autor chama a atenção nesse eixo para a necessidade de articular as centenas de técnicas de aula existentes e aplicadas ser associadas ao uso de tecnologias relacionadas com a informática e a telemática. “O computador no processo de ensino- aprendizagem, na pesquisa; a internet, o data-show, a videoconferência, o e-mail etc” (MASETTO, 1998, p.24) comentando que a aprendizagem não será mais a mesma com ou sem tecnologia. Isso porque ensinar é um processo que demanda domínio de elementos tecnológicos que possam favorecer o processo de apropriação e construção do conhecimento pelo aluno, considerando que esse se encontra inserido em um contexto de avanços tecnológicos significativos.

Compreendemos que não considerar a importância do domínio na tecnologia educacional é quase que negar o próprio processo educativo como prática social. Por outro lado, não se pode entender que esse domínio seja suficiente para o exercício da docência, o que seria um equívoco, pois esse domínio se constitui como mais um elemento necessário a prática educativa, não o único.

c) Seja capaz de por em exercício a dimensão política no exercício da docência:

Masetto (1998.p 24), considera que “ o professor, ao entrar na sala de aula para ensinar uma disciplina, não deixa de ser um cidadão, alguém que faz parte de um povo, de uma nação” e que participa da construção da vida e da história de seu povo, considerando que se encontra em um processo histórico e dialético. Sendo assim, esse professor é um sujeito do seu contexto, e por assim ser esta inserido nas dimensões que permeiam esse contexto, entre ela a política. Conseqüentemente, o professor “tem uma visão de homem, de mundo, de sociedade, de cultura e de educação que dirige suas opções e suas ações mais ou menos conscientes” (MASETTO, 1998.p.24). Isso o faz um cidadão político, comprometido com as questões do seu tempo, da sua comunidade, de sua civilização. O autor acrescenta, que mesmo querendo omitir o aspecto político que o constitui enquanto ser social e histórico, o professor ao entrar na sala de aula, não consegue ter neutralidade, carrega em si suas concepções. Afirma que, mesmo não assumindo essa dimensão “o professor continua cidadão e político e, como profissional da docência, não poderá deixá-lo de sê-lo” (MASETTO, 1998, p.24).

A partir dessa compreensão, como cidadão, o professor estará aberto ao contexto da sociedade, ao que existe fora da universidade, as questões referentes às transformações, mudanças, estruturas sociais de forma mais ampla, o que exige reflexão crítica, contextualização e conciliação das questões técnicas do ensino com as questões ética que perpassam a vida profissional.

Entendemos assim, que essa competência se apresenta como fundamental a docência universitária, por trazer em si, as condições para o desenvolvimento das potencialidades política da prática educativa, que visa em si à formação para a transformação social, reforçando o que outros autores já pontuam como um saber necessário a docência.

Ressaltamos que Masetto (1998), apresenta contribuições significativas ao entendimento da docência universitária como prática profissional, que exige competências específicas. Competências essas que não correspondem de capacidade para executar ações, mas de mobilizar as potencialidades cognitivas da prática docente, considerando a sua complexidade. Competência, sob o seu olhar, não se limita a uma visão reducionista de domínio técnico, dissociado das questões sociais que permeiam a docência.

1.2.5. Características básicas da Docência Universitária (Irma Passos Alencastro Veiga)

Compreendendo a docência como prática específica do professor enquanto profissional, Veiga (2006) afirma que;

Formar professores universitários implica compreender a importância do papel da docência, propiciando uma profundidade científico-pedagógica que os capacite a enfrentar questões fundamentais da universidade como instituição social, uma prática social que reflete as ideias de formação, reflexão, crítica. (VEIGA, 2006, p.88)

Nesse sentido a referida autora aponta algumas características que considera relevante a docência universitária, as quais destacamos:

a) A docência como profissão:

Veiga (2006) parte do pressuposto de que a docência é uma prática especializada, e por assim ser defende a sua importância enquanto prática profissional, opondo-se a visão não profissional que permeia o campo da docência universitária. A docência requer formação profissional para seu exercício, sendo necessários “conhecimentos específicos para exercê-los adequadamente ou, no mínimo, a aquisição dos conhecimentos e das habilidades vinculadas à atividade docente para melhorar sua qualidade” (VEIGA, 2006, p.87). Isso implica em dizer que a docência é parte inerente da profissão professor, profissão na perspectiva de processo que se constrói socialmente. “A profissão é uma palavra de construção social. É uma dinâmica e contingente calcada em ações coletivas. É produzida pelas ações dos atores sociais, no caso, os docentes universitários” (VEIGA, 2006, p.87).

b) Indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão:

A indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão se constitui de forma integrada. E “ faz parte dessa característica integradora a produção do conhecimento bem como sua socialização” (VEIGA, 2006, p.87). Entendemos nesse sentido que a integração entre ensino, pesquisa e extensão possui entre si objetivos comuns, de produção e socialização do conhecimento. Sendo assim, “a

indissociabilidade aponta para a atividade reflexiva e problematizadora do futuro profissional” (VEIGA, 2006, p.87).

A autora acrescenta que essa indissociabilidade articula também componentes curriculares e projetos de pesquisa e de intervenção, considerando que a realidade social não é objetivo de uma disciplina, o que exige uma pluralidade metodológica. O que reforça a ideia de que “a pesquisa e a extensão indissociadas da docência necessitam interrogar o que se encontra fora do ângulo imediato de visão” (VEIGA, 2006, p.87). O que não determina a extensão como diluição de ações, tornando o conhecimento científico gerado pela universidade em algo de mera divulgação, mas sim como um instrumento para a melhoria da sua capacidade de decisão.

Entendemos que ensino, pesquisa e extensão são partes de um processo único na universidade, que dá a docência universitária a responsabilidade de produzir, construir e socializar o conhecimento, com o intuito de fazer dele um instrumento de humanização.

c) Inovação:

Essa característica acontece quando:

rompe com a forma conservadora de ensinar, aprender, pesquisar e avaliar; reconfigura saberes, procurando superar as dicotomias entre conhecimento científico e senso comum, ciência e cultura, educação e trabalho, teoria e prática, etc; explora novas alternativas teórico-metodológicas em busca de outras possibilidades de escolhas; procura a renovação da sensibilidade ao alicerçar-se na dimensão estética, no novo, no criativo, na inventividade; ganha significado quando é exercida com ética.(VEIGA, 2006, p.87-88).

Nesse sentido, compreendemos que a inovação corresponde a uma característica fundamental a docência universitária, pois abrange aspectos relacionados ao ensino e aprendizagem de maneira complexa, e exigindo do profissional professor formas diferentes de entender e desenvolver a prática docente. Traz à tona a necessidade de repensar as metodologias, a forma como se ensina, se pesquisa, se avalia, se desenvolvem as relações pedagógicas na sala de aula. Implicando assim, na busca pela inventividade, pela criatividade, articulando-se o saber científico ao sendo comum de maneira significativa e contextualizada. Inovar

significa buscar o novo para melhor ensinar a fim de assegurar conseqüentemente uma melhor aprendizagem.

Entendemos que, a partir das considerações expostas pelos autores evidenciados, que

O trabalho docente é um processo de objetivação do professor. Objetivação em si, quando representa apenas adaptações ou interiorizações do mundo ou, objetivação para si, quando é criativa, quando é sintetizadora (AZZI, 2012, p.54).

Sendo assim, o trabalho docente, que se faz pela docência e essa se efetiva pela prática pedagógica, correspondem a processos integrados a profissão professor, que tem evidenciado a necessidade de valorização. Porém, entendemos que “só teremos uma profissão valorizada, quando agirmos como profissionais que têm saberes especializados, que lhe são próprios” (RIBEIRO, 2012, p.83). Saberes esses que mesmos sendo diversos, trazem em si a responsabilidade de assegurar que o ensino e aprendizagem aconteçam de maneira qualitativa e significativa.

Percebemos que o saber pedagógico, é um dos saberes evidenciados por Pimenta (2011), Saviani (1996), Masetto (1998) e Veiga (2011). Isso significa dizer que esse saber tem uma relevância significativa no contexto da docência universitária, pois o entendemos como sendo, aquele que segundo Ávila (2013) provém da formação docente e do exercício da docência e dizem respeito a habilidades, conhecimentos e atitudes mobilizados como respostas às situações do cotidiano do espaço educativo.

Desde os elementos pré-processo de ensino, como as ações de pesquisar e planejar, por exemplo, os elementos presentes no ato de ensinar –gerir uma classe, interagir verbalmente, mediar didaticamente os conteúdos, etc, e pós-processo de ensino, avaliar, replanejar, **os saberes pedagógicos são os estruturantes da profissão. Ou seja, sem eles não há como exercer a docência.** Se desenvolvem no exercício da profissão (ÁVILA, 2013. p.25, grifos nossos).

Os saberes pedagógicos correspondem a saberes indispensáveis à docência, por se constituírem em saberes que estruturam a profissão docente. Entendemos sob esse olhar, que não há como ser professor sem conhecimentos referentes aos

saberes pedagógicos, pois esses correspondem da docência como prática específica da profissão professor. Profissão essa que exige profissionalismo e profissionalização, considerando que, a docência universitária “é uma atividade complexa do ponto de vista político, social, intelectual, psicológico e pedagógico, cujos saberes e competências imprescindíveis ao seu exercício a configuram como um campo específico de intervenção profissional” (SOARES; CUNHA, 2010.p.31). Nesse sentido como acontece com as demais profissões, são saberes que “não podem ser adquiridos por imitação, e, sim, mediante uma formação específica e consistente” (SOARES; CUNHA, 2010.p.31). As referidas autoras acrescentam que “a ausência de saberes pedagógicos limita a ação do docente e causa transtornos de naturezas variadas ao processo de ensinar e aprender” (SOARES; CUNHA, 2010, p.25).

1.3. A FORMAÇÃO DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO: REFLEXÕES SOBRE A PROFISSIONALIDADE E A PROFISSIONALIZAÇÃO

A partir dos pressupostos evidenciados referentes à docência universitária como prática de uma profissão específica, a de professor, entendemos ser importante discorrer sobre o processo de formação desse profissional, no que tange as questões da profissionalidade e da profissionalização. Pontuamos que a “formação é um fenômeno complexo sobre o qual existe pouco consenso no que concerne tanto às teorias quanto às dimensões mais relevantes para sua análise” (SOARES; CUNHA, 2010, p.31). Nesse sentido, corresponde a um processo amplo, complexo e contextualizado, que motiva a investigação. Isso porque formação corresponde a um processo de superação das condições existentes, de suas lacunas e limitações. Nesse sentido, entendemos que “a formação tem de nos levar para cima, para aquilo que não temos, para não ficarmos nos repetindo, aprisionados naquilo que já sabíamos” (CORTELLA, 2013, p.21).

Essa superação corresponde a uma busca constante de entendimento sobre a própria profissão, sobre os elementos que constituem a docência como atividade específica do profissional professor. Sendo assim,

a formação profissional do professor implica concebê-lo como ator/autor da sua trajetória de vida e emergente da teia econômica, social e cultural em que está inserido e como profissional que busca a formação, reconhece suas necessidades e as do contexto em que atua, se compromete reflexivamente na transformação das práticas e na afirmação da profissionalidade docente. (SOARES; CUNHA, 2010, p.33).

Assim, as referidas autoras, acrescentam que a formação do professor precisa garantir a articulação entre teoria e prática, levando em conta a reflexão epistemológica da prática na qual o conhecimento teórico e prático seja associado de forma significativa na ação do processo educativo, por meio de um movimento dialógico e contextualizado.

Para Veiga e Araujo (2007, p. 44), a docência “abarca dimensões políticas, econômicas e sociais, posto que o exercício profissional não acontece isoladamente, à parte social, como se fosse isento da dinâmica social”. Sob sua perspectiva, o exercício profissional é parte de uma totalidade social e histórica na qual esta inserido.

Portanto, em sentido mais amplo e historicamente, “ as profissões se fazem, se desfazem e se refazem dinamicamente no interior de uma dada totalidade social, em vista da necessidade social por serviços competentes e especializados” (VEIGA; ARAUJO, 2007, p.43). Reafirmando que a profissão docente é resultado de uma construção histórica e está sujeita à sua dinâmica.

Destacamos que nessa dinâmica social e histórica de formação docente se faz necessário pensar sobre o desenvolvimento do profissionalismo, da profissionalidade e profissionalização docente como processos integrantes a profissão docente.

1.3.1. Profissionalidade docente

Considerando ser a docência uma prática inerente à profissão professor, compreendemos que essa exige profissionalidade, profissionalismo. Sendo assim, se faz relevante pontuar algumas considerações referentes a esse tema por fazer parte do processo de formação do professor universitário.

Partimos do pressuposto de Libâneo (2001.p.63), ao afirmar que o “professor é um profissional cuja atividade principal é o ensino”. E nesse sentido, “sua

formação inicial visa a propiciar os conhecimentos, as habilidades e as atitudes requeridas para levar adiante o processo de ensino e a aprendizagem”(LIBÂNEO, 2001, p.63). Fortalecendo assim, a ideia de que “esse conjunto de requisitos profissionais que tornam alguém um professor, uma professora, é denominado profissionalidade”, acrescentando que a conquista da profissionalidade supõe a profissionalização e o profissionalismo (LIBÂNEO, 2001, p.63).

Entendemos nessa perspectiva, que a profissionalidade corresponde a um conjunto de saberes que identificam ou caracterizam uma profissão, um profissional.

O profissionalismo refere-se ao desempenho competente e comprometido dos deveres e responsabilidades que constituam a especificidade de ser professor e ao comportamento ético e político expresso nas atividades relacionadas à prática profissional. (LIBÂNEO, 2001, p.63).

O profissionalismo nesse sentido corresponde a um conjunto de capacidades e saberes desenvolvidos no desempenho das funções de professor, em um determinado momento histórico. Sendo assim, são saberes que “evoluem e se ressignificam no exercício da profissão”, sendo as transformações ocorridas na vida dos professores o que os levam a profissionalização (ÁVILA, 2013, p.26). A referida autora acrescenta que a profissionalidade diz respeito a capacidades, racionalização de saberes mobilizados e estruturados no exercício profissional, com aperfeiçoamento contínuo fazendo com que ocorra o desenvolvimento profissional. Assim sendo, “a profissionalidade se refere ao que há de específico em cada profissão e se constitui historicamente a partir das habilidades, destrezas e valores que se incorporam e materializam nas práticas profissionais” (ÁVILA, 2013, p.26).

Para Ramos (2010), profissionalidade se refere ao aspecto interno da profissionalização, congregando os saberes necessários para este exercício, no qual o dialogo entre a profissionalidade empírica e a científica se faz necessário. Dialogar o saber pedagógico ao saber da experiência, reconhecendo suas especificidades é importante no processo de profissionalização. Considerando a perspectiva de Hoyle (1980), Ramos (2010) evidencia que a profissionalidade, em sentido amplo, é algo que é reconhecido pelos membros de uma ocupação e que exige um conhecimento e uma competência para sua efetivação. No tocante a docência, a referida autora, comenta que a profissionalidade se apresenta de forma extensa e restrita. A extensa

se enquadra mais na prática que se pretende afirmar profissional e a restrita se restringe à intuição e a experiência. Acrescenta que a profissionalidade respeita a capacidade profissional do trabalhador, ressaltando,

que tratar da questão da profissionalidade docente universitária, para além da especificidade e complexidade da docência, exige considerar, por um lado, o desafio de lidar com um conceito em construção, como é o caso do conceito de profissionalidade docente, e, por outro lado, acrescentar a esse desafio o fato de também se encontrar em construção um conceito de docência universitária no quadro de uma condição profissional e não de uma mera “autorização para ensinar (RAMOS, 2010, p.46).

A partir dessas considerações, compreendemos que a profissionalidade, o profissionalismo docente, correspondem a conceitos em construção e que trazem em si, a própria identidade do professor. Identidade essa que “é também profissional; ou seja, a docência constitui um campo específico de intervenção profissional na prática social” (PIMENTA, 2010, p.166). Identidade, entendida como sendo “o conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes, valores que definem e orientam a especificidade do trabalho de professor” (LIBÂNEO, 2001, p.68).

Nessa perspectiva, Tardif (2010, p.68), comenta que a profissionalidade está relacionada e forma estreita a formação identitária do professor, afirmando que “o desenvolvimento do saber profissional é associada a tanto às suas fontes e lugares de aquisição quanto aos seus momentos e fases de construção”. Pode-se também compreender que,

identidade profissional dos professores é formada por um contínuo que vai desde a fase de opção pela profissão, passando pela formação inicial, até os diferentes espaços institucionais e geracionais em que a profissão se desenrola, compreendendo o espaço/tempo em que cada um continua produzindo sua maneira de ser professor. (ISAIA, 2006.p.72).

Isso significa dizer, que a profissionalidade, o profissionalismo docente perpassa e é permeado pela própria construção da identidade docente, constituída pelo processo de formação docente e pelos saberes que a fundamentam enquanto identidade de uma profissão, a de ser professor.

Os saberes profissionais dos professores parecem ser, portanto, plurais, compostos, heterogêneos, pois trazem a tona, no próprio

exercício do trabalho, conhecimentos e manifestações do saber-fazer e do saber ser bastante diversificados e provenientes de fontes variadas, as quais podemos supor também de natureza diferente (TARDIF, 2010.p.61).

Entendemos a partir de Tardif (2010), que os saberes da docência, que constituem a identidade do professor, são ao mesmo tempo os que constituem a sua profissionalidade, pois são os saberes que o tornam profissional. Ressaltando que tais saberes são construídos, apropriados e desenvolvidos de maneira complexa e contextualizada, considerando os elementos que constituem o professor enquanto ser social, cultural, político e histórico. Destacamos assim, “que o processo de construção da profissionalidade docente não passa incólume” e nem resulta da “reprodução inerte de um dado comportamento social e de seus padrões de conduta, pura e simplesmente” (ÁVILA, 2013, p.28). Ao contrário disso entendemos que ,

a profissionalidade, sobretudo, emana de uma capacidade criadora do ser e de um espírito de rebeldia, a nosso ver, imanente às práticas sociais. Assim podemos notar em várias práticas pedagógicas o que há de singular, de próprio em cada cultura e em cada indivíduo. Daí a necessidade de afinarmos o olhar para essas culturas e para a subjetividade humana (ÁVILA, 2013.p.28).

1.3.2. *Profissionalização docente*

Considerando os mesmos pressupostos apontados anteriormente sobre a necessidade de profissionalidade docente, trazemos a discussão sobre a profissionalização docente, isso por considerar que a profissionalidade é parte integrante da profissionalização e essa da profissionalidade. “O profissionalismo requer profissionalização, a profissionalização requer profissionalismo” (LIBÂNEO,2001, p.64). Ambos são processos que constituem o todo da profissão docente e que se desenvolvem social e historicamente, assim como o próprio professor.

Partimos do entendimento de que,

a profissionalização refere-se às condições ideais que venham a garantir o exercício profissional de qualidade. Essas condições são:

formação inicial e continuada nas quais o professor aprende e desenvolve as competências, habilidades e atitudes profissionais; remuneração compatível com a natureza e as exigências da profissão; condições de trabalho (recursos físicos e materiais, ambiente de clima de trabalho, práticas de organização e gestão). (LIBÂNEO, 2001 ,p.63)

Sob esse olhar, a profissionalização constitui-se em condições para o exercício da profissionalidade docente. Isso implica em um processo de formação que abrange duas esferas importantes: a de formação inicial e a de formação continuada. Na formação do professor universitário, essas esferas precisam ser desenvolvidas com a finalidade de formar o professor para atuar nesse nível de ensino, de forma específica. Isso porque, “a formação de professores universitários vai repercutir diretamente na prática educativa e na qualificação da educação superior” (RIBEIRO, 2012, p.83).

Sendo assim, a formação do professor universitário é fundamental para a própria qualidade da educação superior, considerando que esse professor tem a responsabilidade de formar profissionais por meio do processo de ensino e aprendizagem. A sua formação irá influenciar significativamente no perfil dos profissionais que serão por ele formados, o que implica na necessidade de saberes profissionais. Segundo Ribeiro (2012,p.75) grande parte dos professores “constrói seus conhecimentos profissionais pouco a pouco, com as experiências, e tomando como modelos seus antigos professores, durante anos que ocuparam como alunos, os bancos escolares”. Acrescenta que durante a construção desse saber experiencial, que também é importante, esses sujeitos foram estabelecendo interações com o grupo social com o qual, nas conversações, construíram uma série de estereótipos, esquemas e representações sociais sobre a docência, que nem sempre correspondem a ideia de profissão. “Acontece que muitas dessas representações foram baseadas em elementos de um paradigma que já apresenta sinais inequívocos de saturação”. Sendo assim “há de se formar professores numa perspectiva de profissionalização docente (RIBEIRO, 2012, p.75).

Isso não significa negar o saber experiencial, nem as representações constituídas sobre a docência, pois a vivência, a experiência da docência é parte inerente da profissionalização docente e mobiliza a práxis formativa. Entendemos que o professor aprende a ser professor, e a experiência é uma das formas que o

instrumentaliza para tal aprendizagem. Aprendizagem essa que “envolve a interação com colegas, alunos, espaço acadêmico e a comunidade, em seu conjunto. Aprender a ser professor ocorre na relação com seus pares, nas mediações e nas interações decorrentes desse processo” (ISAIA, 2006, .76).

O que pontuamos, é a necessidade da profissionalização docente para que o saber experiencial assim como as representações possam ser instrumentos que assegurem a formação do professor enquanto profissional. Entendemos que quanto mais condições o professor tenha para desenvolver a docência enquanto profissional, mais condições terão os alunos de se apropriarem da docência como prática específica da profissão professor.

Para tanto, destacamos a importância da formação inicial e continuada no processo de profissionalização docente e apontamos considerações sobre tais formações que devem ser pensadas e discutidas de forma contextualizada.

1.3.3. Formação inicial

Conforme Soares; Cunha (2010,p.34) “não existe uma tradição, nas sociedades ocidentais, de formação inicial do docente universitário; em contrapartida, em especial a partir da década de 1980, o título de doutor é exigido para ingresso no ensino superior”. Isso implica na exigência de uma formação mínima, para ser professor na Educação Superior, que seria o título de doutor . As referidas autoras acrescentam que “na França, existem Centres d’Initiation à l’Enseignement Supérieur (CIES), que formam futuros professores universitários”. Os participantes, nessa formação, possuem a supervisão de um professor-tutor pedagógico e realizam tarefas docentes, por exemplo, aulas práticas e orientação de trabalhos de alunos. Além disso, frequentam cursos que abordam conteúdos sobre a função da universidade, os sistemas educativos, a organização do conhecimento e dos conteúdos didáticos, técnicas audiovisuais entre outros. (SOARES; CUNHA, 2010).

Compreendemos que essa forma de formação, possui uma especificidade importante, que é a de oferecer condições para a docência com acompanhamento de um professor tutor, capaz de subsidiar a prática de aprendizagem docente. Ressaltamos que isso não determina uma boa formação, já que admitimos a

necessidade de mais estudos sobre como essas tutorias se efetivam na prática, em que condições, e como isso tem influenciado no processo de formação docente. Pontuamos com o intuito de dispor informações sobre outras formas de formação inicial que se diferem da realidade brasileira.

No Brasil, a formação inicial apresenta-se quase que silenciosa, pois legalmente a formação para a docência universitária é oferecida pelos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, em nível de mestrado e doutorado, sem especificações sobre como deve ser desenvolvida tal formação.

Salvo o caso da França, a formação inicial dos docentes universitários, tem sido motivo de preocupação em muitos países, como Portugal e Espanha, que reconhecem o vazio dessa esfera da formação docente (SOARES; CUNHA, 2010). Países esses que consideram importante o período de iniciação dos professores na função do ensino na Educação Superior.

No Brasil, destacamos a necessidade de um processo de formação inicial, capaz de oferecer as condições mínimas necessárias ao exercício da docência no âmbito da Educação Superior. Ainda é comum a afirmativa que para ser professor universitário basta ter conhecimento sobre o que ensinar, em uma determinada área do conhecimento, mas isso não pode mais justificar a ausência de formação inicial para o exercício da docência universitária enquanto política e prática social. Isso porque, sendo a educação uma prática social, “ implica na formação dos profissionais como uma área de interesse social” (ROMANOWSKI, 2007, p.115).

1.3.4. Formação continuada:

Considerando as limitações com relação à formação inicial para a docência universitária, destacamos que essas também de ampliam ao contexto da formação continuada. As discussões sobre essa esfera de formação é ainda mais silenciosa no contexto da Educação Superior, pois a partir do ingresso nesse nível de ensino, fica a cargo dos próprios professores e das instituições oferecer condições para a realização da formação continuada.

De acordo com Pimenta e Anastasiou (2010), a formação acadêmica, os conceitos, os conteúdos específicos, o ideal, os objetivos, a regulamentação, como o código de ética, são elementos importantes da docência e tem características

próprias que constituiriam a formação inicial, se ela ocorresse. “Como ela não ocorre, esses aspectos devem ser considerados nos processos de profissionalização continuada” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010, p.107).

Entendemos nesse sentido, que a formação continuada tem uma finalidade formativa de suma importância no processo de profissionalização docente. Por meio da formação continuada, o professor pode ter a oportunidade de ampliar suas condições de aprendizagem docente, não asseguradas pelo processo de formação inicial. Destacamos, porém, a fragilidade do processo de formação inicial e continuada, apontados pelas pesquisadoras citadas. Essa fragilidade traz a tona questões significativas com relação à docência universitária, como por exemplo as relacionadas ao processo de iniciação à docência.

Pinto (2012, p.33), aponta que “os professores que iniciam a carreira docente na Educação Superior sentem a necessidade de um apoio didático pedagógico para aprimorar o saber-fazer”. Acrescentado que a formação de professores universitários para a docência é preocupação dos próprios professores, que admitem a ausência de incentivo para a formação profissional. Formação essa, que apesar do entendimento institucional de que os docentes são os responsáveis pela formação de futuros profissionais, não tem sido valorizada nem pela maioria das IES nem pelas políticas voltadas para a educação superior (ISAIA, 2006).

Apontamos que existe uma reivindicação pela profissionalização que é “ parte e uma luta maior, por motivos, que estão além do contexto educacional, pela manutenção da supremacia política e econômica”, fazendo que se reconheça que o termo profissão não é neutro. (TARDIF, 2000, p.5). Esse movimento pela profissionalização do ensino é ampla, que agrega distintos setores e atores.

O que evidenciamos, é a necessidade de existir um processo de formação inicial, que assegure ao professor universitário, condições para desenvolver sua profissionalização via processo de formação continuada. Considerando que “a formação constitui-se uma das pedras imprescindíveis à renovação qualitativa do sistema de ensino no século XXI” (RIBEIRO, 2012.p.75). O que implica em mobilizar processos formativos que fortaleçam a ideia de profissionalização docente no contexto da educação superior em função de sua finalidade formativa e da necessidade de ofertar e assegurar uma educação de qualidade.

A formação continuada, nesse contexto, deve ser pensada como um processo de formação e não de treinamento, o que implica em um processo que considere as situações problemas enfrentadas pelos professores (IMBERNÓN, 2010). Considerando a complexidade dessas situações que fazem parte de um contexto em que os professores estão envolvidos, desmistificando a ideia de formação padronizada. Sendo assim, “é preciso partir do fazer dos professores para melhorar a teoria e a prática” (IMBERNÓN, 2010.p.57). o que faz do espaço escolar, um espaço mobilizar do processo de formação continuada, como espaço no qual ocorre o processo de “ação- reflexão-ação, como unidade básica de mudança e melhoria” (IMBERNÓN, 2010.p.56).

O referido autor acrescenta que a formação continuada não deve ter caráter individualista, mas sim colaborativa entre os pares, os quais assumem coletivamente a responsabilidade de intervir sobre a realidade a fim de transformá-la, pois, “o objeto da formação continuada é a melhoria do ensino, não apenas a do profissional” (ROMANOWSKI, 2007, p.131). Portanto, na perspectiva da referida autora, os programas de formação continuada precisam incluir saberes científicos, críticos, didáticos, relacionais, saber-fazer pedagógico e de gestão. Isso porque, se faz necessário dar ênfase na prática dos professores e nos problemas que emergem dessas práticas, considerando como eixo condutor da formação continuada, a própria realidade do professor.

A formação assume, assim, um conhecimento que lhe permite criar processos próprios de intervenção, em vez de dar instrumentalização já elaborada. “Para tanto é necessário que o conhecimento seja submetido à crítica em função do seu valor prático e do seu grau de conformidade com a realidade, analisando-se os pressupostos ideológicos em que se baseia” (IMBERNÓN, 2006, p.67).

Nessa perspectiva, entendemos a importância da formação continuada ser colaborativa e capaz de possibilitar novas formas de estruturação no processo de formação docente. E isso implica em mudanças na forma de conceber a profissionalização docente, reconhecendo que essa é um processo coletivo, que necessita de novas estruturas organizativas do espaço formativo. As iniciativas por parte de algumas IES tem sido relevantes, mas com avanços nos discursos mais do que nas práticas efetivas de formação docente continuada e em exercício. “A

formação permanente, para se consolidar, precisa ser entendida como um processo organizado, sistemático e intencional, a partir do grupo de professores, das instituições e das políticas educativas de nível superior” (ISAIA, 2006, p.67).

Em síntese, entendemos que o desenvolvimento profissional, envolve tanto a formação continuada como a inicial, pois ambas as esferas se articulam ao processo de constituição profissional do professor e a sua identidade.

Identidade que é epistemológica, ou seja, que reconhece a docência como um campo de conhecimentos específicos configurados em quatro grandes conjuntos, a saber: 1.conteúdos das diversas áreas do saber e do ensino, ou seja, das ciências humanas e naturais, da cultura e das artes; 2.conteúdos didático- pedagógicos, diretamente relacionados ao campo da prática profissional;3.conteúdos relacionados a saberes pedagógicos mais amplos do campo teórico da prática educacional;3.conteúdos ligados à explicitação do sentido da existência humana (individual, sensibilidade pessoal e social). É identidade que é profissional. **Ou seja, a docência constitui um campo específico de intervenção profissional na prática social, não é qualquer um que pode ser professor.** (LIBÂNEO E PIMENTA, 1999 –apud Libâneo, 2001, p.69, grifo nosso).

1.4. DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA NO CONTEXTO BRASILEIRO: A QUESTÃO DA FORMAÇÃO

A docência universitária no Brasil tem sido evidenciada nas discussões de muitos teóricos já mencionados no decorrer da pesquisa. No que se refere à formação do professor universitário para o exercício de ensinar, destacamos que os estudos de Pimenta e Anastasiou, (2002); Masetto, (1998); Soares e Cunha, (2010), Veiga (2006) dentre outros, sustentam a afirmativa da pouca atenção dada a este segmento de ensino, o que reforça a importância do estudo. Entendemos que a formação para a docência universitária, esta ganhando corpo e conquistando espaço para discussões, mas precisa avançar e estabelecer caminhos para a sua profissionalização, o que requer a princípio estudo e investigação.

Nesse sentido, buscamos nesse momento, apresentar inicialmente o cenário da Educação Superior brasileira, trazendo dados referentes ao número de IES, professores, alunos e cursos de pós graduação, a partir dos resultados apresentados pelo MEC (2013), sobre o censo de Educação Superior de 2012.

Consideramos relevante a apresentação desses dados para situarmos a própria discussão sobre que Educação Superior que estamos nos remetendo, articulando as questões políticas, sociais, culturais e históricas que permeiam a educação como um todo.

Em seguida discorreremos sobre o processo de formação do professor para o exercício da docência universitária no contexto brasileiro a partir da LDB 9394/96, fomentando as questões referentes à profissionalização docente e pontuando as lacunas existentes com relação a essa temática.

1.4.1. Cenário da Educação Superior Brasileira:

A educação superior brasileira vem passando por significativas transformações, em função do próprio contexto social e histórico no qual esta inserida. De acordo com Morosini; Morosine (2006), a partir de dezembro de 1996, com a promulgação da Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), instaura-se uma transformação significativa na educação superior brasileira. Acrescenta que “o sistema que até então se caracterizava pelo forte papel do Estado na sua sustentação, seguindo os ditames internacionais” passa a ter uma expansão desordenada e uma diversificação de tipos IES assim como de cursos. Reduzindo o papel do Estado e mobilizando uma privatização da oferta da Educação Superior, fomentando políticas de avaliação em todos os níveis a partir de critérios de qualidade. (MOROSINI; MOROSINE; 2006.p.50-51).

Nesse contexto de transformações fomentado por questões políticas de cunho liberal, a educação passa a ser vista como uma mercadoria. Isso fez com que novas formas de organização da educação entendida como um produto a ser comercializado, fossem evidenciadas. Exigências essas que,

tem provocado uma expansão do ensino superior no Brasil, desde a década de 90, em especial no âmbito na iniciativa privada, priorizando em muitos casos, a certificação dos cursos, em detrimento da qualificação pedagógica necessária ao ensinar e aprender. (PINTO, 2012.p.35).

Os princípios da racionalidade, eficiência e produtividade com base na pedagogia tecnicista, criticados na década de 1970, assumem na década de 1990 e

anos seguintes, uma nova conotação, “advogando-se a valorização dos mecanismos de mercado, o apelo à iniciativa privada e às organizações não governamentais, a redução do tamanho do Estado e das iniciativas do setor público” (SAVIANI, 2010, p.438). O autor segue afirmando que seguindo essa orientação, as diversas reformas educativas levadas a efeito em diferentes países apresentam um denominador comum “o empenho em reduzir custos, encargos e investimentos públicos buscando senão transferi-los, ao menos dividi-los com a iniciativa privada e as organizações não governamentais” (SAVIANI, 2010, p.438). Nessa perspectiva, Paiva (2003), acrescenta que a privatização empobreceu a universidade pública e incentivou a criação de escolas e universidades privadas, além de centros universitários. A pressão principal é por transformar todos os serviços de consumo obrigatório em serviços privados, constituindo-se em “uma luta ideológica na qual o pendulo da história, nesse momento, oscila em favor do setor privado” (PAIVA, 2003, p.188).

Essa privatização mobilizada por questões sociais e políticas, se evidencia nos dados apresentados pelo INEP (2013), demonstrando que de fato a Educação Superior brasileira não se configura como pública no que se refere ao panorama de oferta, pois se centra em sistemas de ensino privado.

Nesse contexto, apresentamos os dados sobre a Educação Superior divulgados pelo INEP (2013), a partir do censo 2012, referente ao número de IES, de alunos, de docentes e de cursos de pós graduação existentes no Brasil. Isso em função da necessidade de se pensar a formação para a docência universitária, no contexto que se configura a Educação Superior de maneira mais ampla. Não há como pensar em docência sem entender o contexto em que essa prática esta situada, pois como já afirmamos em momentos anteriores, a docência é uma prática social e histórica, constituída por sujeitos que são também sociais e históricos.

Considerando o período de investigação que é de 2000 a 2013, apresentaremos os primeiros e últimos dados que tivemos acesso desse período. Esses dados são significativos para entendermos o panorama da Educação Superior brasileira que se configura em pouco mais que uma década.

Com relação ao número de instituições, em 2001 o Brasil contava com 1.391 IES (sendo 183 públicas e 1.208 privadas) tendo atualmente de acordo com o censo

de 2012, 2.416 IES (sendo 304 públicas e 2.112 privadas). Observamos um aumento de 1.025 IES em dez anos, correspondendo a um percentual significativo de 42%. Considerando os dados expostos, notamos que em 2001 as IES públicas constituíam um percentual de 13% enquanto que as IES privadas de 87%. Em 2012 esses percentuais manifestam o crescimento do número de IES privadas que correspondem a 87% contra 13% de públicas. Destacamos que das 2.416 instituições de educação superior do Brasil, apenas 8% são Universidades e detêm mais de 54% dos alunos, são, portanto, grandes instituições. Por outro lado, as Faculdades têm uma participação superior a 84%, mas atendem pouco menos de 29% dos alunos (INEP, 2013).

Com relação ao número de matrículas na Educação Superior teve um aumento expressivo no período de 2001 a 2012. Pontuamos que em 2001, o número de matrículas foi de 3.062.705, distribuídos em 12.741 cursos, com 1.235.003 ingressos e 401.719 concluintes. Em 2012, o total de alunos matriculados na educação superior brasileira ultrapassou a marca de 7 milhões correspondendo a um total de 7.037.688. Desse total 1.897.376 estão na rede pública e 5.140.312 na rede particular. Enquanto o número de matrículas nas instituições públicas cresceu 7%, o aumento na rede particular, responsável por 73% do total, foi de 3%. (MEC/INEP, 2013).

Os 7.037.688 alunos matriculados em cursos de graduação no Brasil estão distribuídos em 31.866 cursos. O total de estudantes que ingressaram no ensino superior em 2012 chegou a 2.747.089. O número de concluintes, a 1.050.413.

As universidades são responsáveis por mais de 54% das matrículas. As faculdades concentram 29%; os centros universitários, 15%; as instituições federais de educação tecnológica, 2%. Em 10 anos a rede pública cresceu 74%. Neste período as matrículas na rede federal dobraram de tamanho e, entre 2011-2012, cresceram 5% e já têm uma participação de 57% da rede pública, superando a marca de 1,08 milhões de matrículas.

No período 2011-2012, as matrículas cresceram 3% nos cursos presenciais e 12% nos cursos à distância. Os cursos à distância já contam com uma participação superior a 15% na matrícula de graduação. No período 2011-2012, as matrículas cresceram 5% nos cursos de bacharelado, 1% nos cursos de licenciatura e 8% nos

cursos tecnológicos. Os cursos de bacharelado têm uma participação de 67% nas matrículas, enquanto os cursos de licenciatura e tecnológicos participam com 19% e 13%, respectivamente (MEC, 2013). Com taxa média de crescimento anual de 8% nos últimos 10 anos, a rede federal teve um aumento no número de ingressantes superior a 124% entre 2002 a 2012 e já participa com mais de 60% dos ingressos nos cursos de graduação na rede pública (MEC, 2013).

Referente ao quadro de professores que atuam na Educação Superior, em 2001 o número total era de 204.106, sendo 65.265 mestres e 44.022 doutores. Do total, 81.300 em IES pública e 122.806 em IES privada. No total de professores, 204.106 se encontravam em exercício, com 90.631 em tempo integral e 129.319 em tempo parcial.

Os dados do censo de 2012 apresentam o número de 362.732 professores. Desse total, 150.338 atuam em IES pública e 212.394 em IES privada. Esses números representam que 41% dos professores atuam em IES públicas enquanto que 59% atuam em IES privada. 19.297 estão em Universidades, correspondendo a 5%. Os dados demonstram que o número de professores centra-se nas Faculdades privadas com 110.650, percentual de 30%. Com relação a formação, do total de professores, 141.218 são mestres e 115.087 são doutores. 171.815 estão em tempo integral, 92.013 em tempo parcial e 98.904 são horistas.

Comparando os dados de 2001 com 2012, observamos que o número de professores que atuam em IES, teve um aumento de 158.626, correspondendo ao percentual de 42%. Com relação à formação em nível de mestrado, o aumento foi de 75.950 professores, correspondendo ao percentual de 54 %. Em nível de doutorado, o aumento foi de 71.065 professores, correspondendo ao percentual de 62%.

Segundo dados da CAPES, disponibilizados em julho de 2014, com relação ao número de programas *stricto sensu*, o Brasil oferece 3.793. Desses 1.277 mestrados, 62 mil doutorados, 573 mestrados profissionais e 1881 mestrados acadêmicos/ doutorado. Com relação ao número de cursos de pós- graduação *stricto sensu*, o Brasil oferece 5.674. Desses, 3.158 mestrados, 1.943 doutorados e 573 mestrados profissionais.

A partir dos dados apresentados entendemos a relevância do processo de formação para a docência universitária nos cursos de pós - graduação *stricto sensu*,

que de acordo com o censo de 2012, possuem no total 203.717 matrículas. Dessas 172.020 são em IES públicas (115.001 em IES federais, 56.094 em IES estaduais e 931 em IES municipais) e 31.691 em IES privadas. Constatamos que 84% das matrículas centram-se nas IES públicas e 16% nas IES privadas.

Por meio desses dados consideramos importante pensar na formação para a docência universitária, considerando o crescimento emergente do número de instituições, de alunos, de cursos e de professores no contexto da Educação Superior brasileira.

1.4.2. A formação docente e seus aspectos legais: apontamentos a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) lei nº 9394/96.

A partir dos dados apresentados, notamos que o número de professores atuantes na Educação Superior é significativo assim como o número de IES. Observamos que o processo de expansão, privatização e avaliação da Educação Superior, tem demandado novas formas de pensar a Educação Superior como um todo, mas especialmente sobre a questão da formação docente. Isso porque observamos que a Educação Superior esta em processo de significativas transformações, que demandam novas formas de ensino.

Reconhecemos que a Educação Superior brasileira ampliou sua condição de acesso, o que não assegura a permanência e nem a qualidade da educação ofertada. Sendo assim, um dos pontos a ser pensado se refere à formação docente, considerando ser esse aspecto de fundamental importância no processo de desenvolvimento qualitativo da Educação Superior. “É de conhecimento da comunidade acadêmica, e preocupação central dos que pesquisam a docência universitária, a insuficiência pedagógica acerca dos saberes docente” (ANASTASIOU, 2006, p.147). Isso porque,

a própria legislação atual ao propor que “a preparação para exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado (LDB no Art.66), desconsidera esta problemática, deixando a formação inicial e/ou continuada como necessidade ou questão de cada instituição ou pessoal (ANASTASIOU, 2006, p.147).

O termo preparação se apresenta de forma vazia frente à complexidade da formação para a docência universitária. Nem o termo formação é evidenciado. E isso é observado por Veiga (2006.p.86) ao apontar que “o docente universitário, de acordo com o enunciado legal, será *preparado* (e não formado) prioritariamente, nos programas de mestrado e doutorado”. O parágrafo único do mesmo artigo reconhece o notório saber, título concedido por universidade com curso de doutorado em área afim. Nesse contexto, a Formação de Professores para Educação Superior é prevista na referida lei para ocorrer em Cursos de Pós-Graduação *stricto sensu* em nível de mestrado e doutorado. Contudo, segundo Pimenta e Anastasiou (2010) e Veiga (2006) os acadêmicos de pós-graduação, especificamente *stricto sensu*, se dedicam quase exclusivamente a suas pesquisas e colaboram nas pesquisas desenvolvidas por seus orientadores e não para preparação da prática docente, o que implica em defasagem na formação para a docência.

Pontuamos nessa perspectiva que , “os cursos de pós-graduação *stricto sensu*, desde a sua implantação na década de 1960, se configuram formalmente como responsáveis pela formação do professor da educação superior” (SOARES; CUNHA,2010.p.18). O que implica na necessidade de pensar em como estão organizados e em que objetivos se fundamentam. Destacamos, a partir das referidas autoras, que os currículos dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* enfatizam fundamentalmente a formação do pesquisador e se omitem em relação à formação para a docência. Isso demonstra que a preocupação com a docência, é minimizada e que a ampliação da busca dessa titulação por parte dos professores universitários se verificou, “principalmente, com a Lei 9.394/96, que estabelece o limite mínimo de um terço do corpo docente das instituições universitárias com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado”(SOARES; CUNHA, 2010.p.18).

Veiga (2006, p.88), salienta que os “Programas de Pós-graduação se voltam para a formação de pesquisadores em seus campos específicos e sem exigência quanto à formação pedagógica de professores”. Acrescenta que a resolução 3/99 do CNE exige a oferta de uma disciplina sobre metodologia de ensino nos cursos de pós-graduação *lato sensu*. “A formação docente para a educação superior fica,

portanto, a cargo das iniciativas individuais e dos regimentos das instituições responsáveis pela oferta de cursos de pós graduação” (VEIGA, 2006, p.88).

A autora comenta que “o governo (MEC/SESU/CAPES/INEP) determina os parâmetros de qualidade institucional, e muitas instituições de educação superior organizam e desenvolvem um programa de *preparação* de seus docentes, orientadas por tais parâmetros” (VEIGA, 2006.p.88). Isso faz com que as políticas públicas não estabelecem diretamente orientações para a formação pedagógica do professor universitário, deixando sob a responsabilidade das próprias instituições. Isso implica na ausência de uma política de formação docente sob bases da profissionalização.

Anunciamos que no Brasil existe o estágio de docência, obrigatório para os bolsistas da CAPES. (PINTO, 2012). Os não bolsistas, ficam isentos da responsabilidade sobre o estágio docente, o que já se apresenta como um fator preocupante com relação à formação para a docência universitária. Isso porque o número de bolsas oferecidas é minimizado frente ao número de alunos que freqüentam os cursos *stricto sensu* no Brasil, mesmo sendo esse número insuficiente frente à necessidade de formação.

Atualmente, dos alunos que cursam pós-graduação *stricto sensu* em nível de mestrado e doutorado, com bolsa da Capes exige-se a participação em atividades pedagógicas, cursando disciplinas nessa área ou realizando um estágio de monitoria, o que configura uma formação inicial. Essa iniciativa instiga a discussão sobre a importância da preparação necessária ao profissional para o exercício da docência, de forma que se evite deixá-lo à própria sorte, improvisando ações que seu bom senso lhe dizem serem necessárias, mas nem sempre se configuram como ações educativas”. (PIMENTA, 2010.p.105-106).

Entendemos nessa perspectiva, que essa iniciativa realizada pela CAPES, é relevante, porém limitada, pois não abrange a necessidade de formação profissional de todos os alunos dos programas *stricto sensu* ofertados no Brasil. Essa não abrangência se configura como um desafio a ser superado, já que mais que necessário é indispensável o estágio de docência ao processo de profissionalização docente.

Consideramos emergente a necessidade de se pensar na formação pedagógica dos professores que atuam na Educação Superior, considerando a importância da formação inicial e continuada para o exercício do magistério superior.

Nos programas de pós-graduação esta formação tem se reduzido ao cursar de uma disciplina, habitualmente chamada de Metodologia de Ensino Superior ou similar, com uma carga horária média de 60 horas, portanto, insuficiente para a necessária sistematização dos saberes da docência e de uma associação entre a teoria e prática desta área, de complexidade indiscutível. No caso dos bolsistas institucionais, tem sido exigido 60 horas no mestrado e 60 horas no doutorado, associadas ao estágio da docência, como é o caso do Programa PAE, da USP (ANASTASIOU, 2006, p.147).

1.5. DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA NO ESTADO DO PARANÁ

Nesta sessão apresentamos considerações sobre o estado do Paraná, cenário de nossa investigação, com relação ao número de IES, professores que atuam na Educação Superior, número de alunos e de cursos. Apresentamos de maneira mais específica, um quadro geral das IES que fazem parte de nossa pesquisa e dos cursos *stricto sensu* por elas ofertados. Esses dados se fundamentam no senso de 2012, em informações disponibilizadas nos sites das IES e pelo Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social (IPARDES) em 2013.

Considerando o período de nossa investigação que é de 2000 a 2013, apresentamos os dados disponíveis sobre as questões pertinentes ao objeto da pesquisa. Buscamos demonstrar o processo de desenvolvimento da Educação Superior no estado do Paraná, considerando o número de IES, professores, alunos e cursos.

Fomentamos que a opção pelo estudo, tendo como contexto o estado do Paraná e como foco as IES públicas, justifica-se pelo anseio de entender como as discussões sobre a docência universitária se configuram no estado, a partir das produções (teses e dissertações), defendidas no período de 2000 a 2013, em todos os programas *stricto sensu*.

A escolha pelas Universidades públicas teve por critérios o período disponível para a investigação e a compreensão da universidade pública como um dos espaços mais acentuados de construção do conhecimento.

No processo de investigação, além das leituras e buscas por produções referentes à temática de estudo, foram realizadas participações em eventos que discutiam a docência universitária. A partir dessas participações, notamos que a PUC –PR, mobilizou encontros significativos que evidenciaram a discussão sobre a docência universitária, chamando a atenção para essa temática. Ao constatarmos isso, incluímos a PUC- PR em nossa investigação, considerando a relevância de suas produções no contexto das discussões.

Consideramos importante apresentar essas informações para contextualizarmos o campo de nossa investigação, no qual realizamos o estudo sobre a docência universitária, buscando entender como essa temática esta sendo discutida nas teses e dissertações de todos os programas stricto sensu oferecidos nas universidades públicas do estado do Paraná e na PUC- PR.

1.5.1. Cenário da Educação Superior no estado do Paraná

O estado do Paraná, de acordo com o censo de 2012, publicado pelo MEC/INEP em setembro de 2013, possui no geral 195 IES. Esse número corresponde a 48% do total das IES da região Sul do Brasil (409 IES) e a 8 % do total das IES do Brasil (2.416). Do total da IES paranaense, 21 são públicas (4 federais, 13 estaduais e 4 municipais) e 174 são IES privadas. A partir desses dados, é possível visualizar que somente 11% das IES são públicas enquanto que 90 % das IES são privadas.

Considerando os dados de 2001, sobre o número de IES no estado do Paraná, notamos que havia 112 IES no total sendo 22 públicas (2 federais, 16 estaduais e 4 municipais) e 90 privadas. Em percentual, as IES públicas correspondiam a 20 % enquanto que as IES privadas a 80%.

Comparando os dados de 2001 e 2012, constatamos que em uma década aumentaram 83 IES no estado do Paraná, representando um crescimento de 74% das IES.

Com relação ao número de alunos matriculados, de acordo os dados divulgados pelo IPARDES (2013) baseados no censo de 2012 divulgados pelo MEC/INEP em 2013, o estado do Paraná possui um número total de 354.970 matrículas sendo 121.015 em IES públicas (48.310 em IES federais, 69.576 em IES estaduais e 3.129 em IES municipais) e 223.955 em IES privadas. Observamos um percentual de 34% de matrículas em IES públicas e 66% de matrículas em IES privadas. Esses percentuais reafirmam a realidade do contexto brasileiro de forma geral, que demonstra a expansão e privatização da educação superior a partir de 1990.

Com relação ao número de professores que atuam na Educação Superior no estado do Paraná, segundo os dados do censo de 2012, corresponde a 30.114 professores. Desse total, 13.581 atuam em IES públicas (sendo 5.203 em IES federal, 8.134 em IES estaduais e 244 em IES municipais) e 16.533 em IES privadas. Em percentual, os professores que atuam em IES públicas correspondem a 45% e os que atuam em IES privadas correspondem a 55%.

1.5.2. As universidades Públicas do estado do Paraná

Segundo as informações disponibilizadas pela SETI (2013), no estado do Paraná existem 10 universidades públicas, sendo 3 federais e 7 estaduais. Considerando o total de IES no Paraná (195) as universidades públicas correspondem ao percentual de 5%. Considerando o número geral das IES da região sul do Brasil (409) as universidades públicas no Paraná correspondem ao percentual de 2%. Em relação ao número total de IES no Brasil (2.416) as universidades públicas no Paraná correspondem ao percentual de 0,4%.

Considerando o número geral de IES públicas no Brasil (304), o estado do Paraná abrange o percentual de 3%. Considerando o número geral de Universidades públicas do Brasil (108), o estado do Paraná abrange o percentual de 9%.

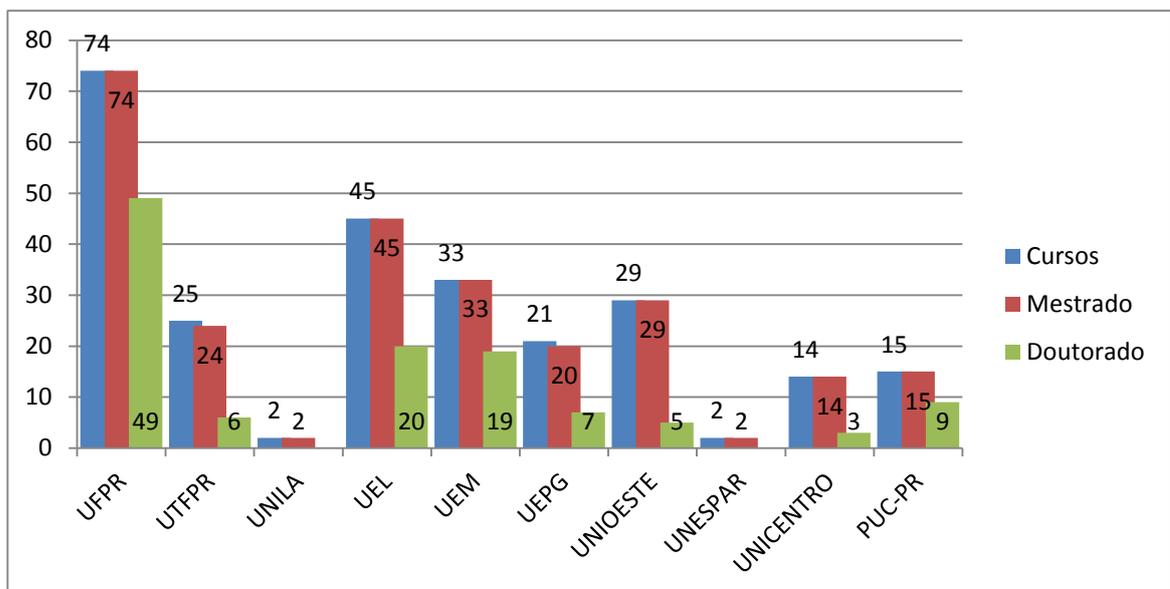
Segundo as informações disponibilizadas no site da Secretaria da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, em 2014 as universidades públicas no estado do Paraná, contavam com 99.942 alunos, 267 cursos de graduação, 303 cursos de especialização e 7.378 docentes. Dos docentes, 77% são mestres e doutores.

Com relação ao número de cursos *stricto sensu*, não foram encontrados dados do número geral ofertado pelas universidades públicas no Paraná. Observamos que no site da SETI a quantidade dos cursos são disponibilizadas por nível. Segundo esses dados, são ofertados 52 cursos *stricto sensu* em nível de doutorado e 141 cursos em nível de mestrado.

Considerando a necessidade de termos dados atuais dos programas de pós-graduação *stricto sensu* ofertados nas universidades públicas no Paraná e na PUC-PR, fizemos o levantamento dos dados por meio dos sites das Universidades, de junho a agosto de 2014. Nos sites das universidades, os cursos são separados por nível e o total dos cursos de forma geral não é apresentado, o que dificultou a organização dos dados. Em função disso, realizamos a contagem dos cursos considerando os que ofertavam em nível de mestrado e doutorado uma única vez, observando os que eram ofertados somente em nível de mestrado e os que eram ofertados somente em nível de doutorado. Percebemos que poucas universidades possuem cursos específicos de doutorado.

1.5.3. Cursos de Pós- Graduação *Stricto Sensu*

Gráfico 1 - Cursos de pós- graduação *stricto sensu* ofertados nas universidades públicas do estado do Paraná e na PUC-PR



Fonte: informações obtidas nos sites das universidades. Autoras (2014).

Analisando os dados apresentados no quadro, constatamos que as universidades públicas federais no estado do Paraná, ofertam 101 cursos de pós-graduação stricto sensu, sendo 100 em nível de mestrado e 55 em nível de doutorado. Esses números demonstram que, em percentual a oferta de cursos de pós-graduação stricto sensu nas universidades públicas federais no estado do Paraná correspondem a 41% do total de cursos e nas universidades estaduais no estado do Paraná, correspondem ao percentual de 59%.

Constatamos também que o número de cursos em nível de mestrado centra-se nas universidades estaduais, equivalendo ao percentual de 59% do total. Em nível de doutorado, a diferença entre as universidades federais e estaduais é mínima, pois 50 % dos cursos são ofertados pelas universidades federais e 49 % são ofertados pelas universidades estaduais.

Observamos que a PUC-PR, oferta um número significativo de cursos stricto sensu, o que evidencia a relevância da investigação.

No total de cursos stricto sensu ofertados nas universidades públicas do estado do Paraná e na PUC-PR, temos 260 cursos, desses 258 são em nível de mestrado e 118 em nível de doutorado (considerando que desses 118 apenas 2 são ofertados somente em nível de doutorado os demais são em nível de mestrado e doutorado). Esses cursos constituem-se no campo de nossa investigação, na busca pelas produções de teses e dissertações defendidas em todos os programas, no período de 2000 a 2013.

CAPÍTULO 2 – ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Neste capítulo abordamos os aspectos metodológicos da pesquisa, descrevendo brevemente a metodologia, as etapas do processo de investigação e os seus percalços.

2.1. A METODOLOGIA

O estudo fundamenta-se na metodologia denominada Estado da Arte, por ser “um levantamento e uma revisão do conhecimento produzido sobre o tema” (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p.43). Constitui-se em um passo “indispensável para desencadear um processo de análise qualitativa dos estudos produzidos nas diferentes áreas do conhecimento” (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p.43). Este tipo de estudo se caracteriza por ser descritivo e analítico. Essa forma de pesquisa possibilita mapear o conhecimento já elaborado sobre a temática, apontando os enfoques, os temas mais pesquisados e as lacunas existentes e as contradições.

2.1.1. As etapas do processo metodológico de investigação

A nossa intenção primeira era a de investigar sobre a configuração da Educação Superior no contexto brasileiro a partir da década de 1990 e a relação dessa configuração com as questões internacionais. Organizamos um esquema de estudo, buscando pontuar os temas que mais se evidenciavam nas discussões sobre Educação Superior a partir da referida década. Iniciando o processo de leitura sobre o tema e, no decorrer desse processo, notamos que muitas questões foram emergindo nas discussões teóricas, abordadas por escritores nacionais e internacionais. Elaboramos um mapeamento dessas discussões de forma sucinta, o que nos fez perceber o campo de abrangência de nosso tema, assim como a sua complexidade. Nesse momento conseguimos visualizar a dimensão do que nos havíamos proposto a realizar e perceber que precisávamos delimitar melhor o nosso tema, assim como o caminho de nossa investigação. Isso porque o panorama elaborado sobre Educação Superior nos permitiu visualizar que, no Brasil, a Educação Superior estava se configurando sobre três elementos fundamentais:

expansão, privatização e avaliação. Além desses elementos, destacamos que outros como a diversidade na forma de ofertas, as modalidades de ensino, a democratização do ensino e o papel social da IES também aparecem de forma significativa. Percebemos que no geral, as discussões se apresentavam sob o olhar de análise político, o que nos fez pensar sobre o que realmente queríamos investigar.

Analisando o panorama e percebendo a relevância do que havíamos construído, nos perguntamos: a partir dessa configuração da Educação Superior brasileira, como se apresenta a profissionalização docente?

A partir dessa indagação, tivemos clareza do que queríamos investigar de fato, e recortamos o tema, de Educação Superior para Docência Universitária. Decidimos tomar como recorte temporal o período de 2000 a 2013, tendo como hipótese, que nesse período a temática seria evidenciada, considerando as significativas discussões realizadas no campo da Educação Superior a partir da década de 1990.

Definida a temática e o período de estudo, tínhamos ainda que pensar no campo de nossa investigação. O desejo primeiro firmou-se em analisar as discussões sobre Docência Universitária, nas teses e dissertações de todos os programas *stricto sensu* das universidades públicas brasileiras. Porém, considerando o tempo para realização da pesquisa decidimos, nesse momento, realizar o estudo no estado do Paraná. Temos por anseio ampliar futuramente essa investigação, considerando a sua relevância. A opção pelas universidades justifica-se por entender que é nesse espaço que o processo de produção do conhecimento se evidencia, constituindo-se em resultados de pesquisas que passam por um processo de avaliação constituído por bancas, denotando a seriedade e veracidade das produções.

Destacamos que, no decorrer do processo de organização da pesquisa, por meio das leituras preliminares e participações em eventos que discutiam a temática Docência Universitária, decidimos incluir a PUC- PR em nosso campo de investigação. Isso porque observamos que nos eventos realizados pela referida universidade, a temática docência universitária se evidenciava. Sendo assim,

consideramos pertinente incluir na pesquisa as teses e dissertações produzidas nos programas de pós-graduação da PUC-PR.

Com o tema, o campo de investigação e o período do estudo determinado iniciamos o processo de busca das informações necessárias para o desenvolvimento da pesquisa. Inicialmente realizamos, por meio online, a busca de informações sobre o número de IES públicas do estado do Paraná e dos programas *stricto sensu* por elas ofertados. Realizamos também as buscas no site da PUC-PR.

A partir disso, realizamos as seguintes etapas:

- Organização de um quadro síntese por universidade e, em seguida, de forma geral dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* ofertados pelas universidades públicas do estado do Paraná e pela PUC-PR.

- Definição dos descritores para realizar as buscas a serem feitas nos programas *stricto sensu* dessas universidades. Esses descritores foram: ensino superior, educação superior, universidade, docência universitária, professor universitário e docente no ensino superior.

- Busca das teses e dissertações em todos os programas de pós-graduação *stricto sensu* ofertados pelas universidades já citadas. Os descritores nortearam as buscas, que foram realizadas nos sites das universidades públicas do estado do Paraná e da PUC-PR, nos sites dos programas de pós-graduação *stricto sensu*, no sistema da CAPES, nos repositórios, nas bibliotecas (BDTD) e acervos digitais.

Realizamos uma varredura em todos os meios online disponíveis para consulta, além de realizar contatos com algumas universidades por meio de e-mail e via telefone, quando não encontradas produções disponíveis na íntegra ou o próprio resumo, apenas informações como o título, autor, orientador e ano de defesa. O objetivo nessa fase da pesquisa, centrou-se em ter acesso ao maior número possível de produções disponíveis, de todos os programas *stricto sensu* ofertados pelas universidades públicas do estado do Paraná.

- Estabelecimento dos critérios para seleção do material que compõe o corpus da investigação. Os critérios de seleção das teses e dissertações foram fundamentados nos descritores que havíamos definido para a realização das buscas. Separamos inicialmente todos os trabalhos que apresentavam o descritor educação superior, para depois realizar a seleção dos quais trariam a temática

específica da docência universitária. Destacamos que o período de nossa investigação também foi um critério importante no processo de seleção das teses e dissertações, pois só selecionamos as produções defendidas no período de 2000 a 2013. Destacamos que para realizar a seleção foi necessário ler todos os títulos de todas as teses e dissertações defendidas no período de 2000 a 2013, de todos os programas de pós-graduação *stricto sensu* das universidades públicas do Paraná. Além do título, foi necessário realizar a leitura dos resumos e de muitas introduções para termos clareza quanto ao tema da pesquisa. Muitos títulos não correspondiam ao tema da pesquisa, deixando de evidenciar elementos importantes, que só conseguimos visualizar com a leitura dos resumos e também de algumas introduções.

- Leitura dos resumos das teses e dissertações encontradas nos programas de pós-graduação *stricto sensu* das universidades públicas do estado do Paraná e da PUC- PR. Selecionamos as produções por temáticas, dividindo em dois grupos. Um constituído por produções que trazem o tema geral de Educação Superior e o outro que trazem a temática específica sobre Docência Universitária. Essa divisão foi necessária para termos uma visão das produções no geral que discutem Educação Superior e das que entre essas, discutem a docência universitária.

- Elaboração de um panorama geral das produções encontradas considerando os dois grupos selecionados: optamos inicialmente em organizar um panorama das produções encontradas por universidade e, em seguida, de forma geral. Isso porque entendemos que dessa forma conseguimos ter uma visualização mais específica das produções, para posterior análise dos dados necessários a investigação.

- Elaboração de um panorama geral das produções encontradas sobre docência universitária: nesse panorama, apresentamos informações sobre os cursos que discutem essa temática, nível, as linhas de pesquisa, área de concentração das discussões, os setores/centros que discutem a temática bem como o período da discussão dividido por ano.

- Leitura dos resumos que discutem docência universitária considerando o tema, os objetivos, as problemáticas, as metodologias e as conclusões.

- Analise dos temas evidentes nos resumos selecionados e tabulação dos dados, apresentando os descritores emergentes;
- Organização da síntese do estudo por meio de quadros.
- Analise dos dados e elaboração das considerações sobre o estudo.

2.1.2. Os percalços do processo de investigação

O processo de investigação é um caminhar que aprendemos caminhando. E nesse caminho, além das descobertas, dos avanços, da busca constante da veracidade das informações, encontramos alguns percalços que consideramos relevante pontuar. Entre eles, a dificuldade de acesso aos dados necessários para a realização da pesquisa.

Como nossa investigação consiste no levantamento das teses e dissertações defendidas de 2000 a 2013, pelos programas de pós-graduação *stricto sensu* das universidades públicas do Paraná, tivemos que realizar as buscas nos sistemas online. Nessas buscas, determinamos os descritores que iriam nos nortear. Acreditávamos que esses estariam nos títulos, resumos e palavras-chaves de todos os trabalhos que em sua íntegra abordassem a temática da investigação. Para nossa surpresa, observamos que em muitos títulos das produções o tema educação superior não estava presente mas tinham em seu corpo a discussão sobre a temática. Além disso, muitos resumos demonstraram fragilidades com relação à organização das informações, não especificando os elementos necessários a sua estruturação. A fragilidade de organização dos resumos, fez com que fizéssemos as buscas pelas teses e dissertações completas, a fim de termos o máximo de informações necessárias para realização da pesquisa. Constatamos também, em número menor, a ausência de trabalhos disponíveis na íntegra. Sendo necessário o contato por e-mail e via telefone com as universidades para termos acesso ao trabalho completo, considerando que os resumos disponíveis não possuíam todas as informações que desejávamos.

Outro ponto importante que destacamos se refere à ausência de informações básicas na capa e contra capa das teses e dissertações, como a área de concentração e linha de pesquisa. Essas informações são pertinentes ao processo

de investigação, considerando que possibilitam a visualização do campo das discussões realizadas sobre a temática.

Compreendemos que o processo de investigação se constitui em um processo de construção do próprio pesquisador. É assim que nos vemos na pesquisa, construtores de nós mesmos. Sendo assim, a metodologia que abordamos, representa o perfil de nossa investigação assim como do perfil que estamos construindo enquanto pesquisadores em processo de construção.

Consideramos que o mais importante na pesquisa, é a relação de aprendizagem que construímos entre o objeto, o meio e os resultados da pesquisa. Acreditamos que é essa relação que nos faz dar sentido e significado ao processo de apropriação, construção e socialização do conhecimento que a pesquisa possibilita. Reconhecendo que ser pesquisador é ser um constante aprendiz, que busca respostas que o mobiliza a realizar novas perguntas.

CAPÍTULO 3 – APRESENTAÇÃO DE DADOS

3.1. TESES E DISSERTAÇÕES DEFENDIDAS NOS PROGRAMAS DE PÓS GRADUAÇÃO STRICTO SENSU DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS DO ESTADO DO PARANÁ E DA PUC-PR NO PERÍODO DE 2000 A 2013.

Nesta sessão do estudo, apresentamos os dados preliminares da pesquisa referentes ao levantamento das teses e dissertações encontradas nos programas Stricto Sensu das universidades públicas do estado do Paraná e da PUC- PR, defendidas no período de 2000 a 2013. Os dados foram organizados em forma de gráficos com a finalidade de favorecer a visualização das informações. Optamos pela apresentação das informações por universidades, separando as universidades públicas em dois gráficos, constituindo o primeiro pelas universidades públicas federais e o segundo pelas universidades públicas estaduais. Consideramos essa divisão pertinente ao processo de compreensão das informações e dados da pesquisa, pois possibilitam entender em que universidades às produções se evidenciam no período de investigação. Os dados referente à PUC- PR, são apresentandos em gráfico separado, com o mesmo objetivo.

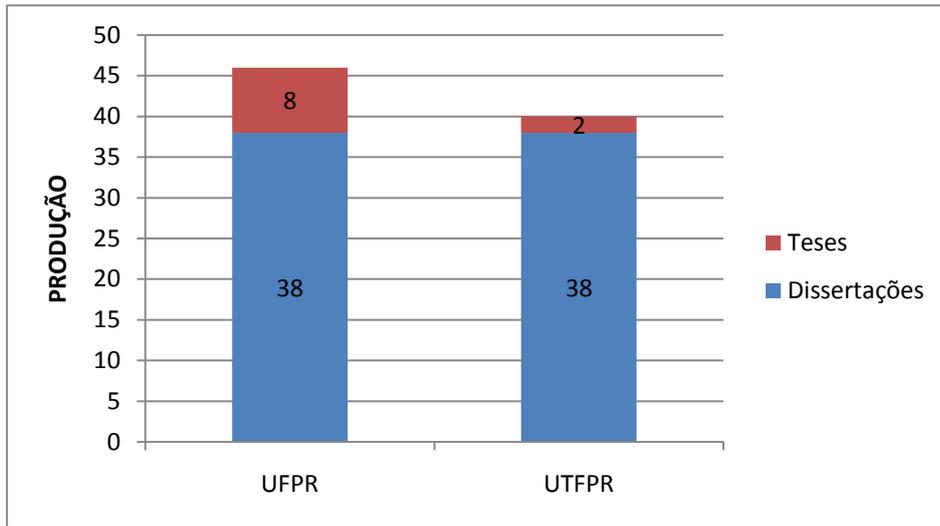
Inicialmente expomos dados sobre o número de produções por universidade que apresentam em suas discussões o tema Educação Superior. A apresentação desse levantamento é significativo por se constituir em um processo importante da pesquisa sobre docência universitária, foco de nossa investigação.

Em seguida, apresentamos os dados específicos referentes à docência universitária.

3.1.1. Educação Superior de forma geral

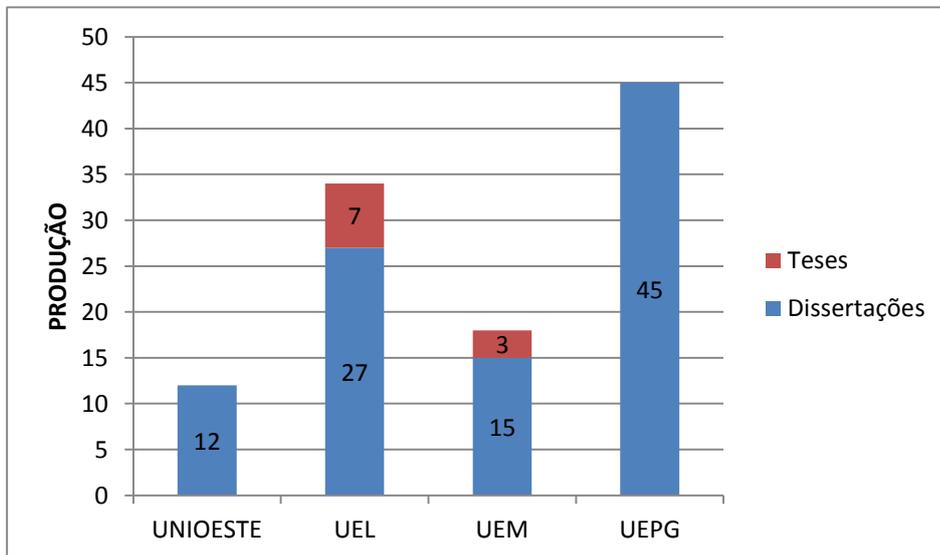
Apresentamos os dados por universidades, dividindo as universidades públicas em federal e estadual.

Gráfico 2 - Total de teses e dissertações sobre Educação Superior de todos os programas stricto sensu das universidades federais do estado do Paraná defendidas no período de 2000 a 2013.



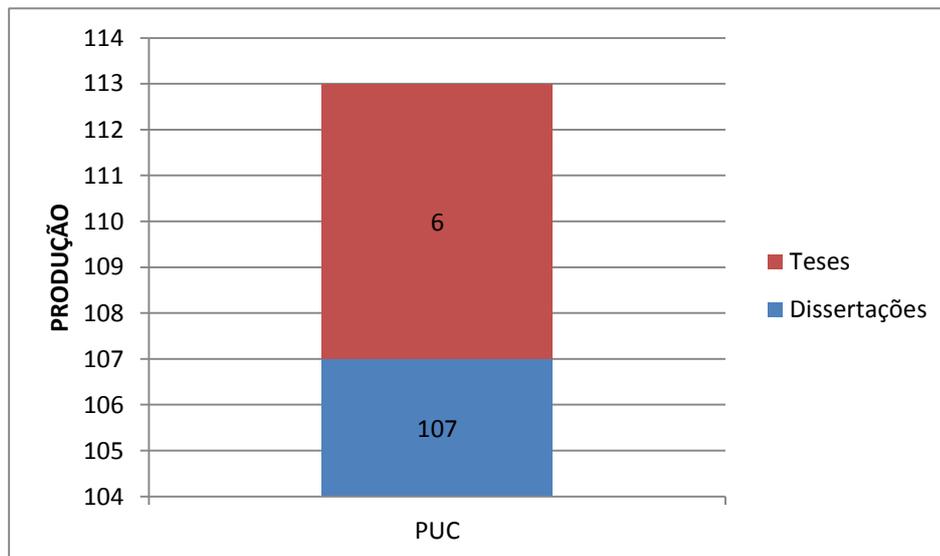
Fonte: Autoras, 2014.

Gráfico 3 - Total de teses e dissertações sobre Educação Superior de todos os programas stricto sensu das universidades estaduais do estado do Paraná defendidas no período de 2000 a 2013.



Fonte: Autoras, 2014.

Gráfico 4 - Total de teses e dissertações sobre Educação Superior de todos os programas stricto sensu ofertados na Pontifícia Universidade Católica do Paraná defendidas no período de 2000 a 2013.



Fonte: Autoras, 2014.

Considerando as produções de todas as universidades públicas no estado do Paraná e da PUC- PR, temos um número geral de 306 trabalhos, defendidos no período de 2000 a 2013. Desses 280 são dissertações e 26 são teses. Do todo das produções, 86 estão nas universidades federais, 107 nas universidades estaduais e 113 na PUC- PR. Em percentual temos 28 % das produções nas universidades federais, 35 % nas universidades estaduais e 37 % na PUC- PR. No geral, as universidades públicas abrangem o percentual de 63% das produções. Observamos, porém, que esse percentual representa as 10 universidades públicas do Paraná. Isso demonstra que na PUC-PR, o percentual de produções é significativo, por representar uma única universidade.

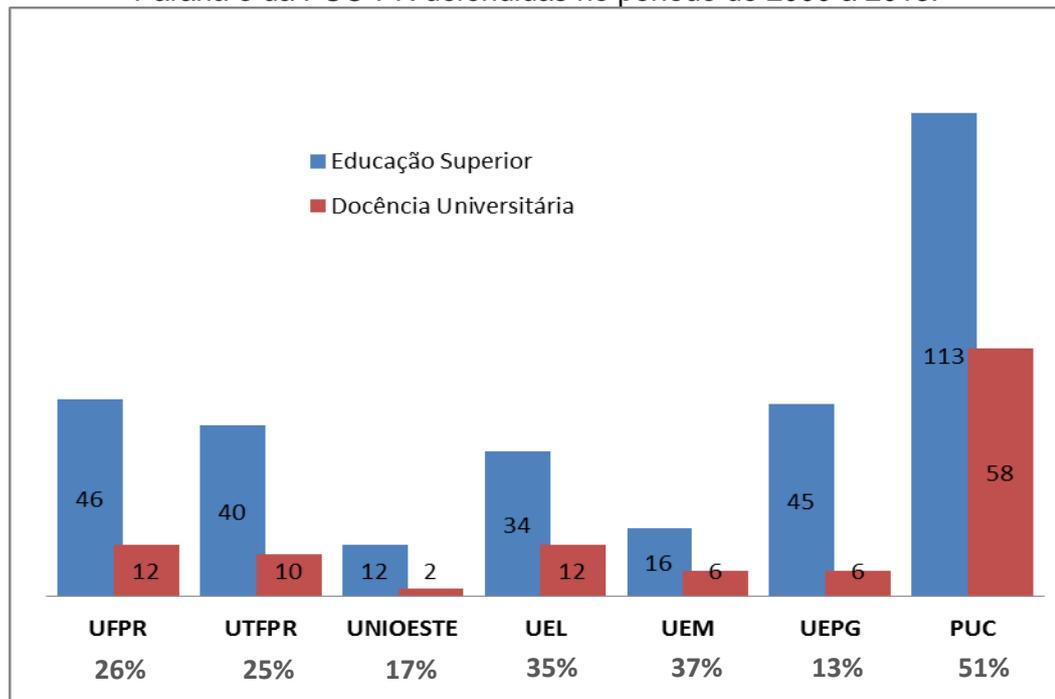
Destacamos que na UNICENTRO, UNILA, UENP e UNESPAR, não foram encontrados nenhuma produção sobre a temática Educação Superior de forma geral.

3.1.2. Educação Superior e Docência Universitária

Apresentamos os dados partindo do geral para o específico, com percentual sobre o número de produções específicas a partir dos dados gerais sobre a temática educação superior. A apresentação dessas informações é importante por

demonstrar em quantidade e percentual, as produções de forma geral e específica por universidade. Isso possibilita observar a relevância da temática no todo da discussão sobre Educação Superior.

Gráfico 5 - Total e percentual de teses e dissertações sobre Educação Superior e docência universitária de todos os programas stricto sensu das universidades públicas do estado do Paraná e da PUC-PR defendidas no período de 2000 a 2013.



Fonte: Autoras, 2014.

Considerando o número geral das produções sobre Educação Superior (306) e o número de produções sobre Docência Universitária (106), observamos que 34% representa um número significativa de produções, evidenciando a relevância da temática. Observamos que dentre as universidades estaduais, a UEL se destaca no número de produções sobre docência universitária, seguida pela UEM. Dentre as universidades federais, a UFPR e a UTFPR, observamos que os percentuais se aproximam, demonstrando que nas duas universidades o tema tem sido mobilizado nas produções de maneira significativa.

Contatamos que na PUC-PR se concentra o maior número de produções, tanto sobre a temática educação superior como docência universitária.

A partir da análise dos dados, nos perguntamos: por que a discussão sobre a temática Educação Superior e Docência Universitária tem sido evidenciada na PUC-

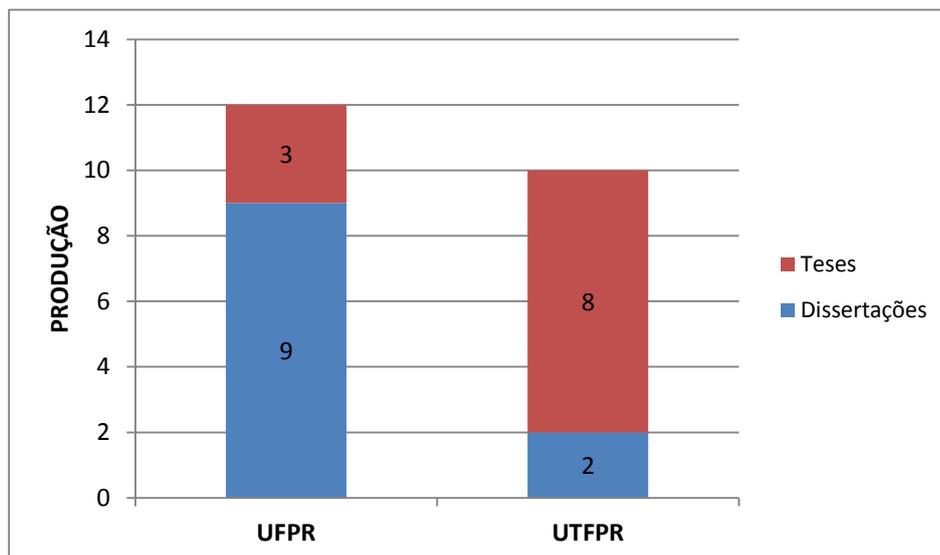
PR e nas universidades federais? Que razões mobilizam as pesquisas sobre essas temáticas?

3.1.3. Docência Universitária

Apresentamos as produções que trazem a temática docência universitária inicialmente por universidade e, em seguida, de forma geral. Destacamos que das 10 universidades públicas que compõem o campo de nossa investigação, somente em 6 foram encontrados produções sobre a temática Docência Universitária, dessas 2 são federais e 4 estaduais.

Os dados referem-se ao número de teses e dissertações localizadas por universidade e de forma geral, apontando nível (mestrado e doutorado), curso, setor – centro, área de concentração, linha de pesquisa e ano de defesa.

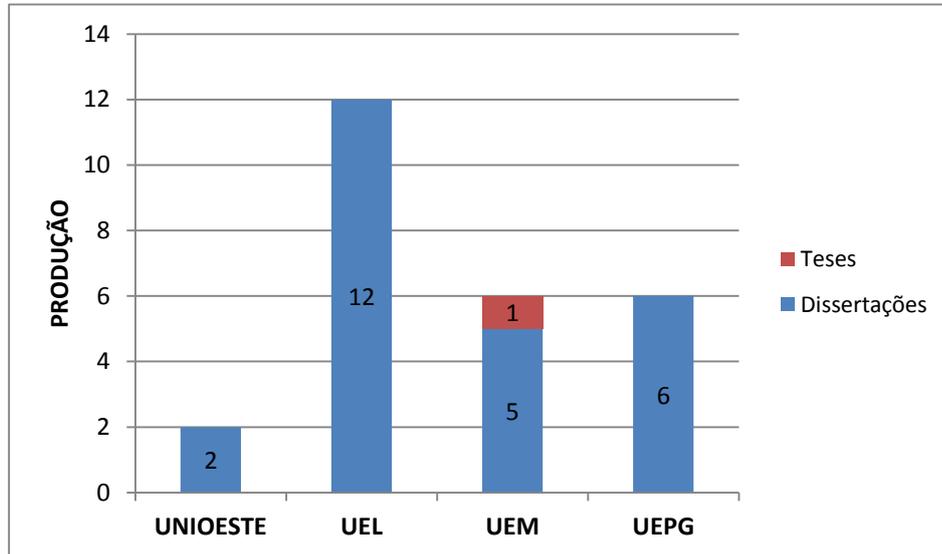
Gráfico 6 - Total de teses e dissertações sobre Docência Universitária de todos os cursos de pós-graduação stricto sensu das universidades Federais do estado do Paraná defendidas no período de 2000 a 2013.



Fonte: Autoras, 2014.

Considerando o número geral de produções sobre Docência Universitária (106) destacamos que as universidades federais abrangem o percentual de 21%. Considerando todas as produções nota-se que as discussões são desenvolvidas sob o mesmo percentual nos programas stricto sensu em nível de mestrado e doutorado.

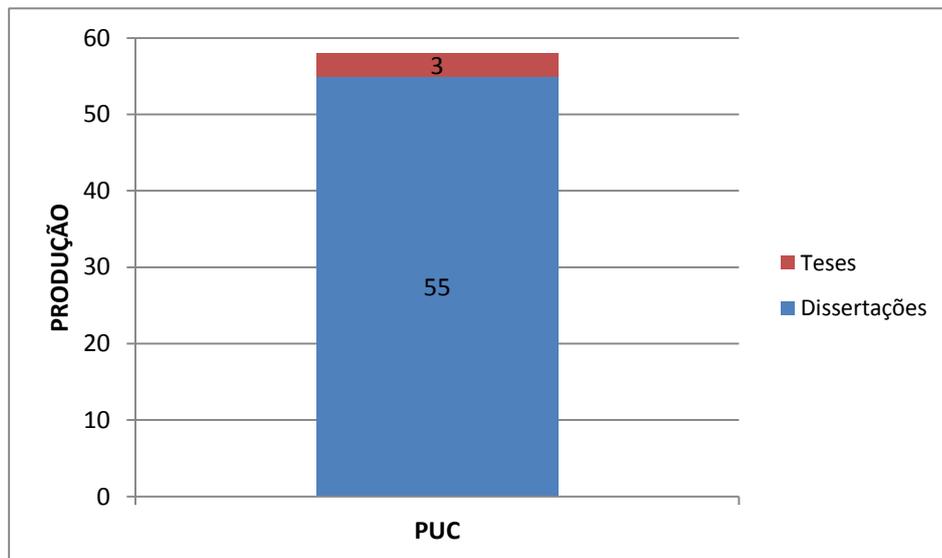
Gráfico 7 - Total de teses e dissertações sobre Docência Universitária de todos os cursos de pós - graduação stricto sensu das universidades estaduais do estado do Paraná defendidas no período de 2000 a 2013.



Fonte: Autoras, 2014.

Considerando o número geral de produções sobre Docência Universitária (106) destacamos que as universidades estaduais do estado do Paraná abrangem o percentual de 25%. Observamos que as discussões se centram quase que especificamente nos programas de pós-graduação stricto sensu em nível de mestrado que representam o percentual de 96%. Considerando as produções por universidade destacamos que a UEL abrange 46% do total das produções centrando-se nos cursos stricto sensu em nível de mestrado.

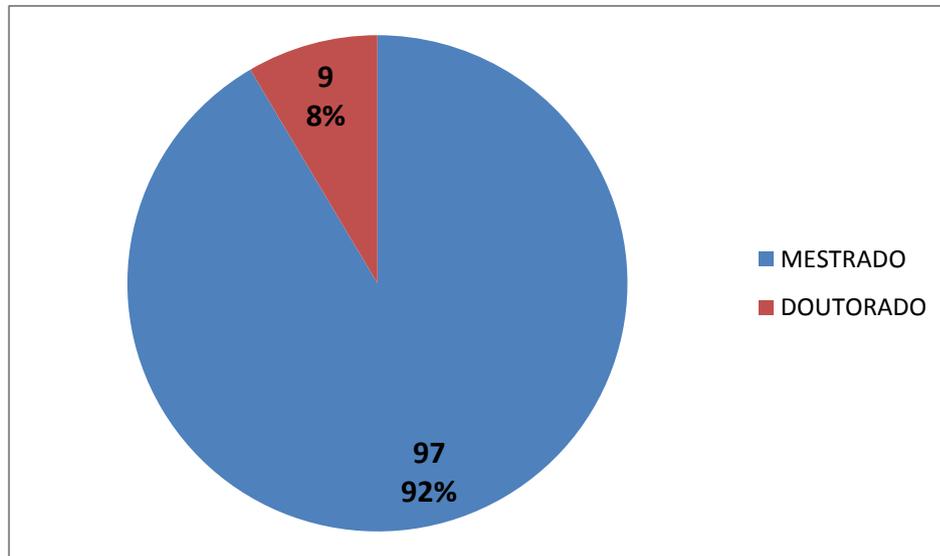
Gráfico 8 - Total de teses e dissertações sobre Docência Universitária de todos os cursos de pós- graduação stricto sensu da Pontifícia Universidade Católica do Paraná defendidas no período de 2000 a 2013.



Fonte: autoras, 2014.

Considerando o número geral de produções sobre docência universitária (106) destacamos que a PUC – PR abrange o percentual de 55%. Demonstrando assim que a temática tem relevância nas discussões que se centram nos programas de pós - graduação stricto sensu em nível de mestrado que representam o percentual de 95%.

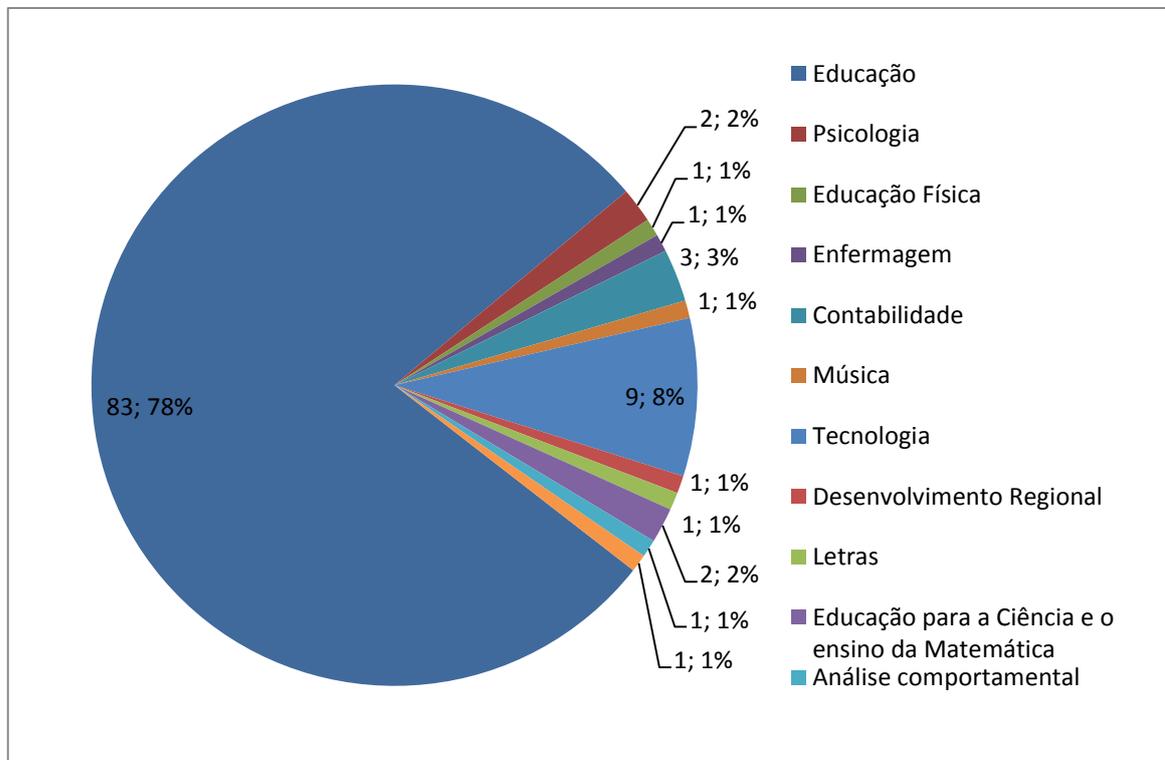
Gráfico 9 – Total e percentual de teses e dissertações sobre Docência Universitária por nível de todos os cursos de pós-graduação stricto sensu ofertados nas universidades públicas do estado do Paraná e na Pontifícia Universidade Católica do Paraná defendidas no período de 2000 a 2013.



Fonte: autoras, 2014.

Observamos que as discussões sobre Docência Universitária centram-se de forma expressiva nos cursos de pós – graduação stricto sensu em nível de mestrado, que abrange o percentual de 92 %.

Gráfico 10 - Total e percentual dos cursos de pós- graduação stricto sensu e das teses e dissertações sobre Docência Universitária defendidas no período de 2000 a 2013 nas universidades Públicas do Estado do Paraná e na PUC- PR.



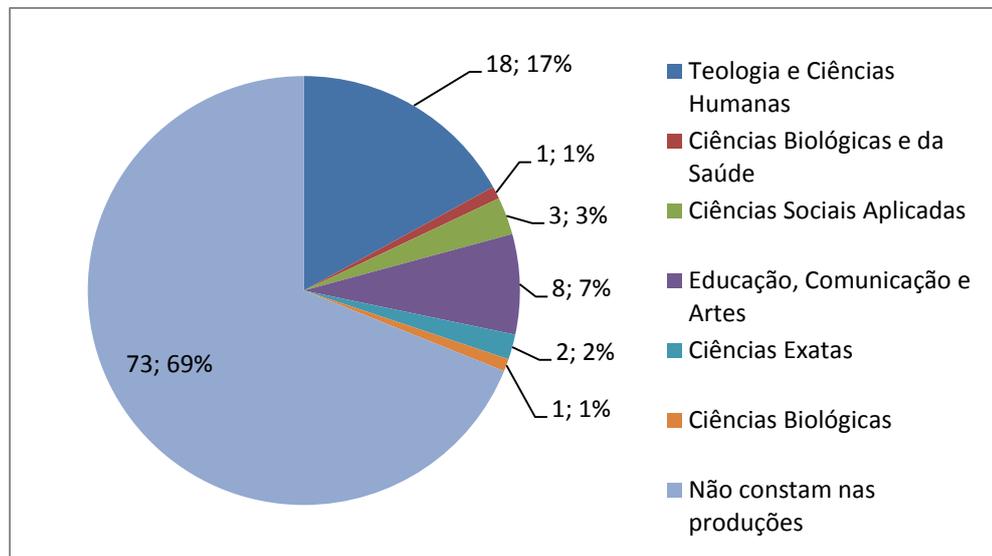
Fonte: autoras, 2014.

Observamos que as produções sobre a temática Docência Universitária centram-se nos cursos de pós-graduação stricto sensu em educação, com o percentual de 78%. Acreditamos que esse percentual representa uma constatação significativa referente ao campo de investigação da temática, o que instiga novas reflexões, apontando que os cursos de pós-graduação stricto sensu em Educação estão mobilizando as discussões sobre a docência universitária de maneira evidente.

Entre os demais cursos, os de Tecnologia e de Contabilidade apresentam percentuais significativos, que demonstram a preocupação desses cursos em discutir sobre a docência universitária.

Entendemos que as discussões realizadas nos cursos evidenciados possuem razões que merecem atenção e novas investigações.

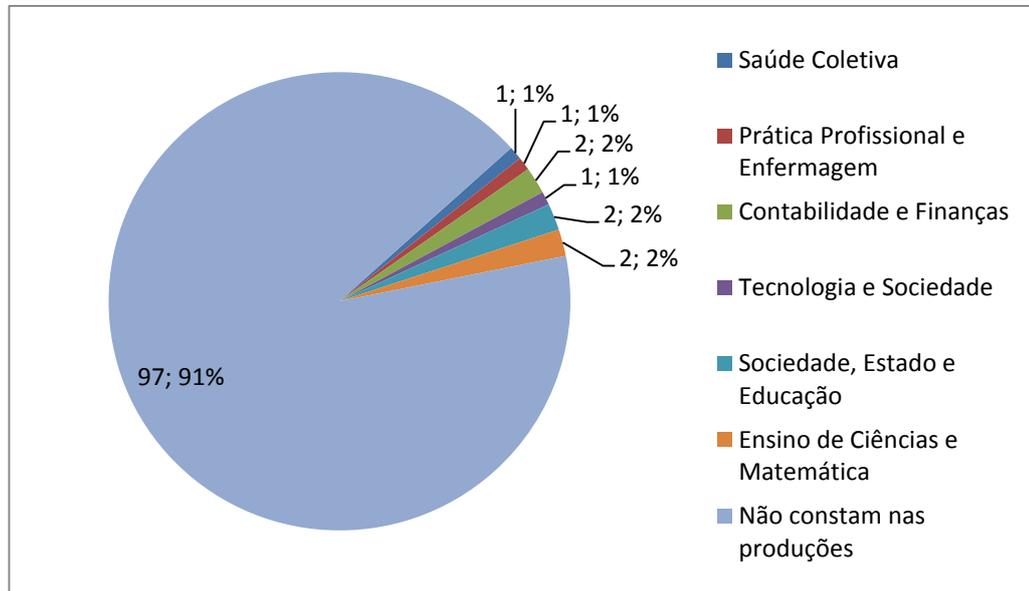
Gráfico 11- Total e percentual dos setores- centros que discutem a Docência Universitária nas teses e dissertações defendidas no período de 2000 a 2013 de todos os cursos de pós-graduação stricto sensu das universidades Públicas e da PUC-PR.



Fonte: autoras, 2014.

Compreendemos que apresentar os setores- centros de investigação é relevante para ampliarmos a visão sobre o campo de discussão da temática docência universitária. Porém, constatamos que mais da metade das produções não informaram o setor- centro, representando 69%. Isso fez com que o levantamento desse dado fosse comprometido pela falta de informação. Dentre os informados se destacam: o setor- centro de Teologia e Ciências Humanas com 18 produções, representando 17% do total das produções e o setor de Educação, Comunicação e Artes, com 8 produções, representando o percentual de 7 %.

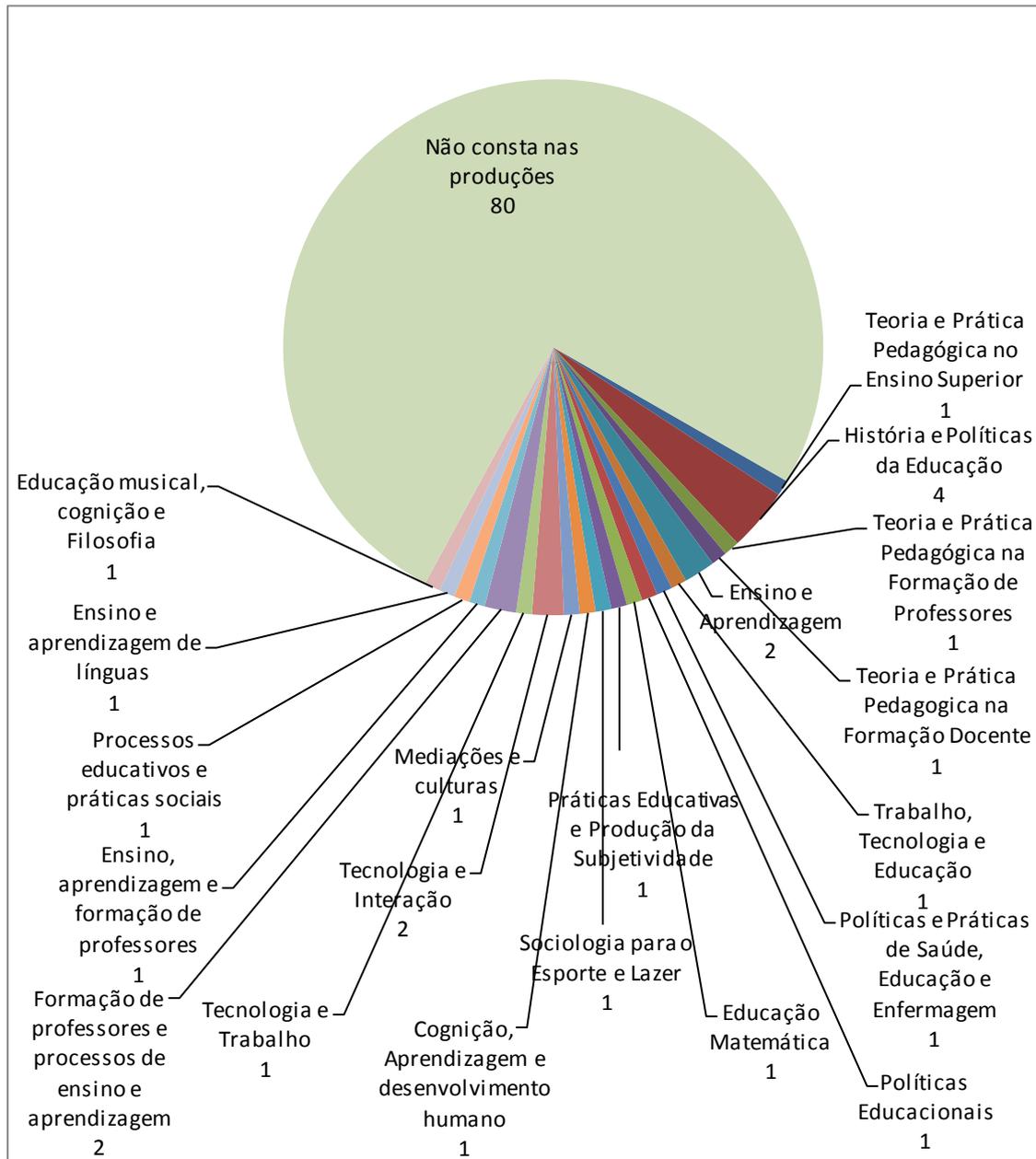
Gráfico 12- Total e percentual das áreas de concentração que discutem a Docência Universitária nas teses e dissertações de todos os cursos de pós-graduação stricto sensu defendidas no período de 2000 a 2013 nas universidades Públicas do Estado do Paraná e na PUC-PR.



Fonte: autoras, 2014.

Constatamos que a área de concentração dos cursos não foram apresentadas em 97 produções, correspondendo ao percentual de 91%. A ausência dessa informação faz com que não seja possível visualizar de forma ampla aspectos relacionados ao campo das discussões.

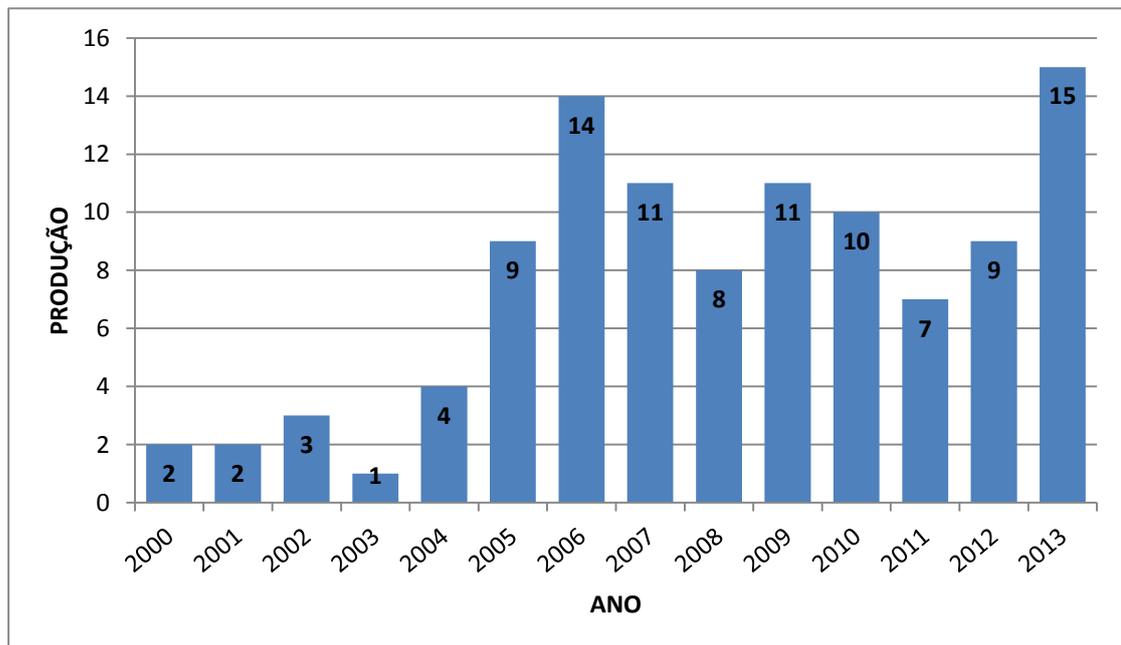
Gráfico 13- Total e percentual das linhas de pesquisa que discutem a Docência Universitária nas teses e dissertações de todos os curós de pós-graduação stricto sensu defendidas no período de 2000 a 2013 nas universidades Públicas do Estado do Paraná e na PUC- PR.



Fonte: autoras, 2014.

A linha de pesquisa não foi informada em 80 produções, representando o percentual de 75 %. Dentre as linhas informadas, o maior percentual de produções está relacionado à História e Políticas da Educação, com 4%.

Gráfico 14 - Total e percentual por ano de defesa das teses e dissertações que discutem a Docência Universitária de todos os programas stricto sensu defendidas no período de 2000 a 2013 nas universidades Públicas do Estado do Paraná e na PUC - PR.



Fonte: autoras, 2014.

Observamos que o número de produções se destaca no ano de 2013, com 14 %. Em 2006 temos 14 produções, correspondendo a 13 %. Constatamos que a partir de 2005 as produções aumentam significativamente, ano a ano, o que nos leva a pensar nas razões e por quês desse aumento.

CAPÍTULO 4 – ANÁLISE DOS RESUMOS

Abordamos nessa sessão, considerações a respeito do processo de análise dos resumos das teses e dissertações apontando inicialmente os elementos que emergiram e que estão relacionados à estrutura textual tal como foram encontrados.

Relatamos o que consideramos como fragilidades a um resumo ou pelo menos que dificultou nosso trabalho de busca. Seguimos apresentando um panorama geral de caracterização das pesquisas realizadas nos programas de Pós- Graduação Stricto Sensu das universidades públicas do estado do Paraná e da PUC-PR no período de 2000 a 2013 .

Como eixo central dessa sessão, evidenciamos os temas emergentes nas pesquisas, percorrendo sobre as temáticas de maneira articulada com os elementos teóricos que fundamentam e subsidiam a investigação, apontando em seguida os temas silenciados nas discussões.

4.1. ESTRUTURA TEXTUAL DOS RESUMOS: ELEMENTOS EMERGENTES OU EQUÍVOCOS CONCEITUAIS?

Consideramos relevante apontar algumas questões sobre a estrutura textual dos resumos, por ser esse nosso objeto de investigação. Tendo por caminho a metodologia denominada estado da arte, consideramos importante destacar que, algumas das limitações referente a essa metodologia centram-se na utilização dos resumos como fonte de pesquisa. Ens e Romanowski (2006), apontam estudos de André (2001), que indicam a variação no formato dos resumos como uma limitação ao processo de análise. Além disso, apontam que “ alguns resumos são muito sucintos e outros confusos, incompletos, sem informações sobre o tipo de pesquisa e os procedimentos de coleta de dados” (ENS; ROMANOWSKI, 2006.p.46). Essas limitações também foram observadas nos resumos que analisamos, pois muitos deles se estruturam em sete ou oito linhas, sem informações essenciais, realmente confusos e incompletos. Além disso “ alguns sequer deixaram claro os objetivos do trabalho e vários confundiram metodologia de pesquisa com os procedimentos e instrumentos de pesquisa” (ENS; ROMANOWSKI, 2006.p.46-47). Reforçamos que “essas limitações dificultam e, em alguns casos, prejudicam a categorização e análise

de conteúdo” (ENS; ROMANOWSKI, 2006.p.47). Essas limitações, já apontadas pela literatura, precisam de atenção no universo dos pesquisadores, pois é necessário avançar para além dos apontamentos, estabelecendo alternativas para que os resumos possam estar coerentes com uma estrutura adequada, capaz de oferecer informações necessárias a pesquisas que os utilizam como fonte de investigativa.

Nos questionamos sobre essas limitações, por considerar que todas as teses e dissertações passam por um processo rigoroso de análise, feita pelos orientadores e banca avaliadora, sendo assim os resumos são aprovados da maneira como estão organizados. Pensamos nesse sentido, ser urgente a necessidade de se rever à forma de organização dos resumos, observando criteriosamente a sua estrutura nas teses e dissertações, a fim que eles possam de fato ser instrumentos de pesquisa capazes de trazer informações mais claras e precisas.

A padronização dos elementos indispensáveis na estrutura dos resumos pode ser uma alternativa a ser discutida, respeitando o perfil de escrita de cada pesquisador que o torna único, assim como de sua produção. Queremos apenas reforçar que, os resumos representam um campo de pesquisa fundamental e que por assim ser, precisam apresentar elementos que possam subsidiar o processo investigativo de maneira ampla, favorecendo a identificação do maior número de informações relacionados ao todo da pesquisa. Portanto, é urgente a necessidade de pensar sobre sua estrutura. Dizemos isso, por entendermos que o resumo corresponde a uma parte muito importante de cada tese e dissertação, pois apresenta a produção de forma sucinta. A partir desse pressuposto, acreditamos que o resumo precisa ser organizado com elementos básicos necessários a sua finalidade. Consideramos importante, como comenta Gonçalves (2004) que o resumo apresente uma visão breve do tema, os objetivos, o problema, a hipótese e metodologia que correspondem aos elementos básicos necessários a sua estrutura. Além desses elementos, consideramos importante destacar; a) o problema de pesquisa; b) o campo de investigação; c) os sujeitos da pesquisa; d) os instrumentos de pesquisa; e) as principais bases teóricas evidenciadas na pesquisa; f) resultados e considerações breves. Esses elementos, quando evidenciados no todo, possibilitam uma visão geral das produções a partir dos resumos, potencializando esse instrumento de pesquisa

como fonte de investigação. Isso porque o resumo serve de elemento informativo para o leitor e para a divulgação dos estudos realizados.

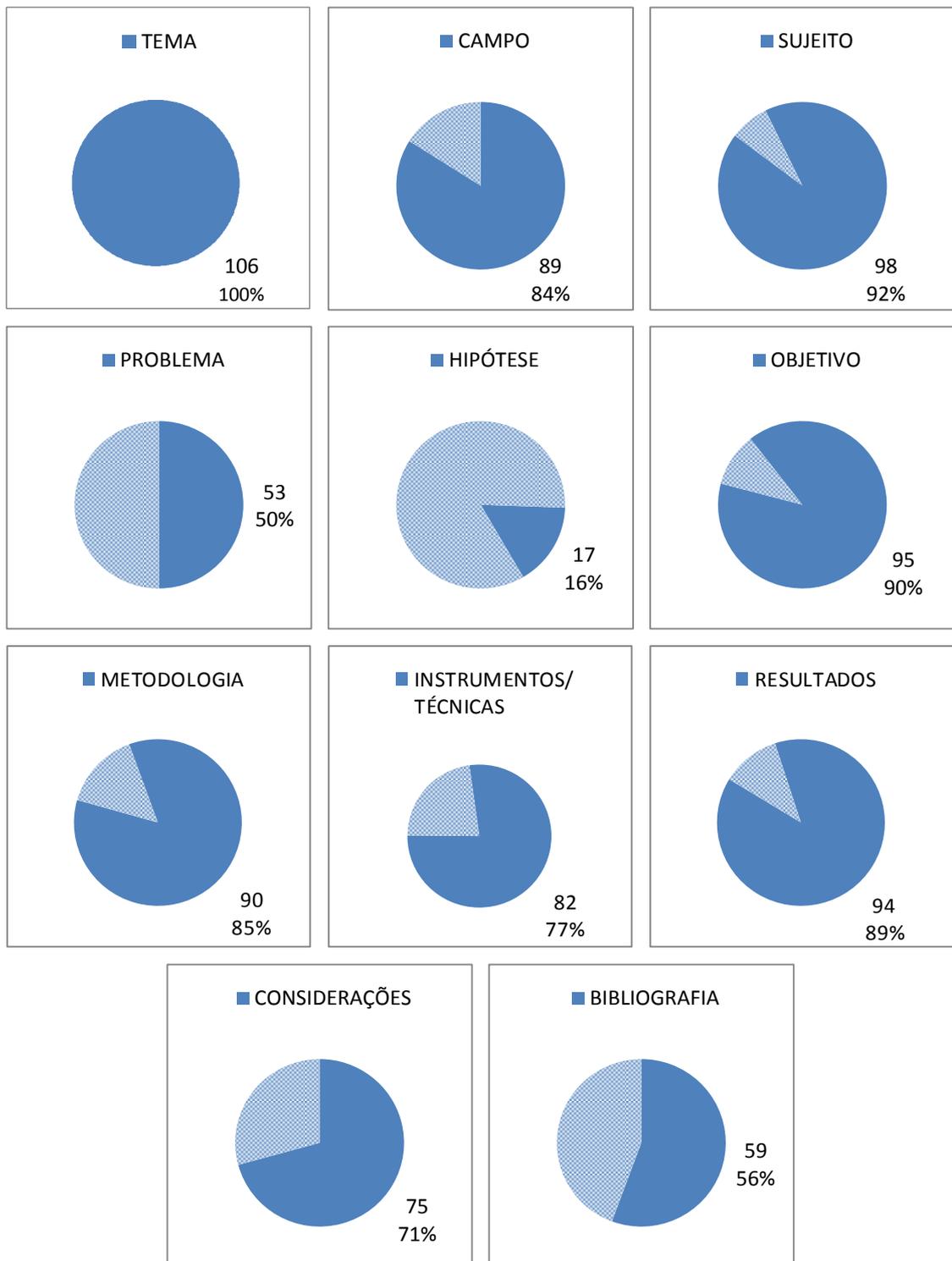
E por assim ser os elementos que constituem os resumos são relevantes ao processo de investigação, pois podem facilitar ou limitar as pesquisas de acordo com os objetivos do pesquisador, assim como a compreensão do leitor de forma geral. A fim de demonstrar a relevância desses elementos, observamos quais são evidenciados nos 106 resumos analisados, das teses e dissertações sobre Docência Universitária, por meio de dados quantitativos apresentando números e percentuais.

Os elementos dispostos no quadro abaixo foram identificados no conjunto da análise dos resumos, a partir das leituras, sem previa definição dos descritores.

Para elaboração do quadro, consideramos o tema como sendo a discussão evidente, em foco no todo do resumo; a) o campo de investigação: espaço, local, onde a pesquisa se realizou; b) Sujeito da pesquisa; quem participou da pesquisa, fontes de investigação; c) problema: a problemática da pesquisa, a pergunta norteadora, a indagação da pesquisa; d) Hipótese: suposição sobre os resultados; e) Objetivo: motivação da pesquisa, para que investigar; f) Metodologia: como a pesquisa foi realizada, bases metodológicas; g) Instrumentos/ técnicas de pesquisa: como os dados foram coletados; h) Resultados: dados referentes à pesquisa; i) Considerações: o que os pesquisadores reforçam sobre os resultados e sobre a pesquisa em geral.

A seqüência dos elementos dispostos no quadro foi pensada dessa forma para facilitar a visualização do todo dos resumos, sem critérios pré-estabelecidos para sua organização. Os elementos dispostos no quadro serão explicados a seguir, exceto os resultados e as considerações, que serão integrados a análise das temáticas emergentes nos resumos a que será apresentada de forma específica em outro eixo de discussão presente neste capítulo.

Elementos emergentes no corpus dos resumos sobre Docência Universitária: apresentação por meio dos gráficos dispostos abaixo. Cada gráfico corresponde a um descritor, trazendo a quantidade e percentual de trabalhos a partir do todo analisado (106) que apontaram os descritores.



Fonte: autoras, 2014.

No total, identificamos 11 descritores, os quais foram informados pelos autores. Para apontarmos o tema de cada resumo, realizamos a leitura do todo, pois nem sempre estava claro, demandando a observação do problema e dos objetivos da

pesquisa. Mesmo com fragilidades, consideramos que todos os resumos trouxeram em seu bojo o tema de pesquisa, evidente ou subjetivamente.

Com relação ao **campo de investigação**, observamos que 16% dos resumos não especificam onde a pesquisa foi desenvolvida, trazendo informações vagas, como “em uma instituição de educação superior”. **Os sujeitos da pesquisa**, informado em 92% dos resumos, mesmo sendo identificados, exigiu análise dos objetivos, quando apresentados, pois 8% dos resumos os sujeitos não foram informados ou eram chamados de “indivíduos” sem determinar quem.

Chamou-nos a atenção em relação aos dados sobre o **problema de pesquisa**, já que 50% dos resumos não evidenciaram a problemática de investigação. Esse dado representa a necessidade de se pensar sobre um dos recortes fundamentais do tema, que é a própria problemática de investigação que norteia os objetivos. Entre os 50% dos resumos que apresentaram o problema de pesquisa, destacamos que muitos não apresentaram de forma clara, sendo necessário considerar o objetivo da pesquisa para identificar a problemática, que muitas vezes foi silenciada pela ampla contextualização do tema. Destacamos que o problema foi o segundo elemento mais silenciado nas pesquisas, o que merece atenção pela sua relevância enquanto recorte do tema de forma mais específica.

A **hipótese** de pesquisa, foi o elemento mais silenciado nos resumos. 84% dos resumos não informaram a hipótese de pesquisa, e dos 16% que informaram, foi possível perceber que nem sempre a hipótese foi clara e concisa.

Com relação aos **objetivos da pesquisa**, considerados elementos importantes e associados ao problema, 10% dos resumos não trouxeram nenhum objetivo. Dos 90% que apresentaram, pontuamos que muitos dos objetivos considerados foram associados à problemática da investigação de maneira subjetiva, pois nem sempre tínhamos essa informação no mesmo resumo. Acrescentamos que um número significativo de resumos apresentou o objetivo geral e específico de maneira contextualizada.

Com relação à **metodologia de pesquisa**, tivemos muita dificuldade em identificar, pois muitos resumos demonstram equívocos em relação à metodologia e instrumentos assim como a técnicas de coleta de dados. Sendo assim, optamos em considerar o que os pesquisadores denominaram metodologia, mesmo que muitas

vezes soubéssemos que se referiam aos instrumentos, técnicas de pesquisa. 15% dos resumos, não fizeram referência em relação à metodologia utilizada na pesquisa.

Os **instrumentos e técnicas** considerados no mesmo contexto da metodologia, que a nosso ver, apresentam problemas conceituais, foram identificados em 77% dos resumos, considerando as informações dos autores, que nomearam como instrumento.

Os **resultados** foram apresentados em 89% dos resumos, sendo que 11% não apresentaram nenhuma informação referente aos resultados da pesquisa. Tivemos essa palavra como critério, considerando a existência das considerações de forma separada dos resultados. Assim, especificados como descritores diferentes em função do como foram apresentados nos resumos.

As considerações sobre os resultados da pesquisa ou do próprio processo de investigação foram pontuadas em 71% dos resumos. A análise das considerações foi uma tarefa bastante apreensiva, pois nem sempre era clara e objetiva. Dos 29% dos resumos que silenciaram as considerações, muitos deles também silenciaram os resultados.

As bases teóricas de fundamentação das pesquisas, que delimitamos no descritor **bibliografia**, foram apresentadas por 56% dos resumos. Um número significativo de resumos informou as bibliografias sobre a metodologia utilizada e os instrumentos de análise dos dados, de forma específica.

A partir desses dados, reforçamos a necessidade de olhar atentamente para a estrutura dos resumos, a fim de mobilizar alternativas de mudança, pois acreditamos que elementos fundamentais como o problema de pesquisa, demonstram limitações significativas, que aqui apontadas precisam ser superadas de alguma forma. Além da problemática, elementos como a hipótese, basicamente silenciada, necessitam de um olhar específico, considerando sua relevância ao processo de investigação. A hipótese em síntese representa a suposição inicial dos resultados da pesquisa e move o caminho metodológico na busca de comprovar ou não a suposição do pesquisador.

Compreendemos que todos esses elementos emergentes são importantes e precisam estar na estrutura dos resumos. Parecem muitos, mas é possível que esteja em harmonia no corpus do texto resumo, com coerência e clareza. Destacamos que

dos 106 resumos analisados, apenas 1 apresentou em sua estrutura todos esses elementos. Observamos que nesse resumo, constituído de 34 linhas, existiu preocupação por parte dos pesquisadores, em apresentar o maior número de informações sobre a pesquisa sem exceder no tamanho do texto. O que pontuamos também é que alguns elementos como estrutura da tese ou dissertação, a justificativa do tema assim como sua contextualização ampla e os objetivos específicos de forma detalhada, sejam elementos a serem evidenciados na introdução das produções, considerando que é nesse momento que o autor tem espaço para discorrer mais especificamente sobre o que aponta sucintamente no resumo.

4.2. CARACTERIZAÇÃO DAS PESQUISAS REALIZADAS NAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS DO ESTADO DO PARANÁ E PUC- PR.

A partir dos dados relacionados à estrutura textual dos resumos, e superando as dificuldades de entendimento, conseguimos visualizar informações relacionadas à caracterização das pesquisas realizadas nas universidades públicas do estado do Paraná e na PUC- PR, ou seja, ao nosso objeto de estudo. A apresentação dessas informações constitui-se em dados importantes a compreensão da pesquisa, que é mobilizada pelo desejo de mapear, de maneira mais completa possível, as discussões sobre a Docência Universitária. Ao olharmos para os dados, percebemos suas contribuições para a compreensão da complexidade que permeia uma pesquisa, assim como a sua temática, considerando sempre a problemática e os objetivos da investigação.

- Campo de Investigação:

Com relação ao campo de investigação, observamos que as pesquisas centram-se nas próprias IES ,considerando uma disciplina, um curso, uma IES. Pesquisas envolvendo um campo investigativo mais amplo são minimizadas. As IES privadas são apontadas em 8 trabalhos, as públicas de forma específica em 7 e IES comunitária 1. Considerando as limitações já evidenciadas a respeito desse elemento nos resumos ,pontuamos que a PUC- PR, é campo de investigação apontada em 12 resumos, sendo 3 específicos sobre o projeto MATICE,(Metodologias de Aprendizagem via Tecnologias de Informação e Comunicação Educacionais) que é

um projeto de pesquisa que visa acompanhar a implantação de Programas de Aprendizagem online na PUC- PR. A UFPR, é apontada como campo de investigação em 7 resumos. Os cursos de licenciatura aparecem como campo de investigação em 6 resumos. A grande maioria dos processos de investigação acontece nos cursos bacharéis.

- Sujeitos da Pesquisa:

Os professores como sujeitos da pesquisa, foram apontados em 73 resumos, correspondendo ao percentual de 69% do total das produções acadêmicas. **Os alunos** foram apontados em 40 trabalhos, sendo desses 3 com alunos egressos dos cursos pesquisados. Os alunos correspondem a 38%. A **coordenação de curso** aparece em 8 resumos, correspondendo a 8%. Os **diretores de IES**, em 3 resumos, correspondendo a 3%. **Gestores, pedagogo**, a própria pesquisadora e um indivíduo sem identificação, aparecem cada um em um resumo, totalizando juntos 4%.

Observamos que os dados demonstram preocupação em envolver alunos e professores no processo de pesquisa, o que nos faz supor que essa preocupação esta associada ao desejo de ouvir, observar, questionar professores e alunos sobre a Docência Universitária. E isso implica que tal preocupação representa um passo importante no processo de desenvolvimento da temática, pois professores e alunos são os sujeitos diretos no processo de desenvolvimento da docência como prática complexa.

- Problemas de Pesquisa:

Na análise dos resumos das teses e dissertações foi possível identificar que a **problemática das pesquisas** se fundamenta em responder questões relacionadas: a) a representação social dos professores a respeito da sua formação; b) ausência da formação específica; c) aos saberes docentes, sua importância a prática docente e a formação do professor universitário; d) a formação da identidade docente; e) as características, condições pedagógicas e a relação existente entre a formação docente f) a qualidade de ensino na Educação Superior; g) as políticas avaliativas e formação docente continuada; h) configuração do ensino na Educação Superior; i) as

contribuições dos programas de formação continuada; j) a articulação pedagógica no contexto universitário; l) a relação entre teoria e prática como ela ocorre no contexto da Educação Superior; m) a relação entre formação e prática pedagógica; n) formação e expansão da Educação Superior; o) o ensino; formação continuada institucionalizada.

De forma geral, observamos que as problemáticas de pesquisa estão centradas no processo de formação docente e a elementos que a perpassam a docência como prática complexa. A partir dessa problemática, indagamos: O que quer dizer esta centralidade no processo de formação docente? O que podemos inferir desta situação? Por que a preocupação com a formação docente e sua complexidade? Será que é porque houve uma expansão da educação superior e não houve uma preocupação com a profissionalidade do quadro docente para as IES?

- Hipóteses:

Discorreremos nesse momento sobre as hipóteses apresentadas nos resumos dos trabalhos, as quais supõe que: a) educação Superior se fundamenta sob um modelo educacional bancário com práticas reprodutoras; b) o professor em sua prática reflexiva leva o aluno a construir uma compreensão crítica da realidade a fim de transformá-la; c) o paradigma positivista do conhecimento científico parece ter hegemonia na mediação do professor universitário; d) a Docência Universitária se sustenta pela experiência do professor enquanto profissional o qual reproduz a visão fragmentada e conservadora do conhecimento; e) a relação teoria e prática consegue uma ação interpretativa e transformadora da ação docente; f) as representações dos alunos sobre a aprendizagem são forjadas desde as suas experiências iniciais na escola; g) existe ênfase na formação profissional por parte dos professores em detrimento da formação específica; h) a avaliação do professor pode ser um instrumento para a formação continuada; i) o paradigma da complexidade pode vir a atender as expectativas da profissão professor; j) qualidade de ensino e formação docente são variáveis da mesma equação; k) o profissional necessita de formação para aproveitar melhor as tecnologias; l) a maioria dos docentes dos cursos de engenharia na cidade de Curitiba é composta por homens; m) efetivamente a ação do

professor não esta produzindo qualidade; n) o mercado dita a função da universidade; o) o docente é levado cotidianamente a atitude reflexiva sobre sua postura em sala de aula; p) o ranqueamento da IES colaboram para a precarização do trabalho docente; q) há fragilidades na formação dos professores bacharéis; r) a representação social do professor tutor pode influenciar o processo de ensino e aprendizagem do conhecimento.

- Objetivos de pesquisa:

Dos 95 resumos que apontaram os objetivos da pesquisa, 34 utilizaram o verbo **analisar**, correspondendo a 37%, sendo o primeiro mais usado. O verbo **Investigar** ocupou a segunda posição, com 22 resumos, percentual de 23%. O verbo **identificar** apareceu na terceira posição, aparecendo em 6 resumos correspondendo a 6%. O verbo **compreender** foi evidenciado em 5 resumos, percentual de 5%, ocupando a quarta posição. **Verificar** apareceu em 3 resumos, correspondendo a 3%. Os verbos **conhecer, refletir, avaliar e discutir** apareceram cada qual em dois trabalhos, percentual de 2 % cada. Os verbos abordar, entender, apontar, estabelecer, configurar, mostrar, questionar, descrever, interpretar, caracterizar, experienciar, levantar, trazer, desenvolver, estabelecer, contribuir foram evidenciados uma única vez nos resumos, correspondendo cada qual ao percentual de 1%.

Os objetivos de forma geral são direcionados a **analisar e investigar** o processo de formação docente para a Docência universitária em especial a continuada, fomentando a prática pedagógica, as representações dos professores e a alunos sobre a formação bem como sobre a prática docente. Questionamos-nos sobre o que isso significa: analisar e investigar a formação docente da Educação Superior, a Docência Universitária para que? Qual o sentido desta preocupação?

- Metodologia – tipo de pesquisa:

Considerando a dificuldade de identificação da metodologia e dos instrumentos, a partir do que os autores dos trabalhos de teses e dissertações em seus resumos evidenciam ou chamam de metodologia ou tipo de pesquisa,

apresentamos os principais dados levantados. Pesquisa denominada **qualitativa**, foi apontada em 52 resumos, 58%. Do total 8 resumos classificam como qualitativa tipo participante.

Pesquisa denominada **quantitativa** foi apontada em 10 resumos, 11%. Sendo **quantiqualitativa**, foi evidenciada em 6 resumos, percentual de 7%. Como bibliográfica foi especificada também em 6 resumos, percentual de 7%. Sendo documental é apontada em 8 resumos, percentual de 9%. Ditas pesquisas de campo foram 10, percentual de 11%. Sendo exploratória 7 resumos, percentual de 8%. Sendo descritiva ,12 resumos, percentual de 13 %. Pesquisa ação e problematização arco de Maguenez apareceram cada qual em 4 resumos, com percentual de 4%.

Apenas um resumo identificou a metodologia como sendo estado da arte, um como fenomenológica e duas baseadas no método do materialismo histórico dialético.

De modo geral, podemos observar que as pesquisas são quantitativas, qualitativas e quantiqualitativas respectivamente. Essa constatação pode ser objeto de estudo para futuras investigações, com o objetivo de analisar o que esses dados representam ao campo da Docência Universitária.

- Instrumentos/ Técnicas de coleta de dados de pesquisa:

Considerando a questão referente à identificação dos instrumentos/ técnicas de coleta de dados no contexto dos resumos, que muitas vezes foram nomeados como metodologia, apontamos os mais evidentes.

A **entrevista** é apontada como instrumento de coleta de dados em 44 resumos, desse total 21 semiestruturada e 2 focalizadas. Esses dados correspondem a um percentual de 53%.

O **questionário** é apontado em 37 resumos (desses 2 semi-estruturado, 1 realizado por meio eletrônico e 3 com questões somente abertas), percentual de 45%.

A **análise documental** é apontada como instrumento de coletada de dados em 11 resumos, percentual de 13 %. A observação é apontada em 8 (1 foi apontada como participante, 1 assistemática e 1 sistemáticas) resumos como fonte de coleta de dados, correspondendo ao percentual de 10%.

Referindo-se a instrumento de coleta e análise de dados foram apontados ainda: autoconfrontação simples e cruzada (1), modelo hermenêutica (4), depoimentos (3), relatos de experiência (1), fala dos sujeitos (1), discussão em grupo (1), multifocal (1), grupo focal (2), diário de bordo (2), diário de campo (2), análise de conteúdo (6), técnica interpretativa (1), estatística descritiva (1), software EVOC- Tec de evocação livre de palavras (1), adaptativo do WLTQOL -100 (1), software Athas Ti (2), visita técnica (1), chat –fórun (1) e software de ensino (1).

Observamos de modo geral que a **entrevista** e os **questionários** representam os instrumentos mais utilizados nas pesquisas e que a **observação** tem um número significativo de pesquisas. Esses instrumentos reforçam a ideia de que os sujeitos da pesquisa **estão sendo abordados e participando de forma mais direta**, sendo entrevistados, questionados e observados sobre o objeto das pesquisas em foco.

- Referencial Teórico mais recorrentes nas teses e dissertações:

Ao analisarmos os resumos das produções, observamos que alguns autores foram evidenciados com mais frequência. A partir dessa constatação, selecionamos a quantidade de vezes que os autores eram citados, considerando o total dos resumos que apresentaram o referencial teórico, que foram 59 resumos que trouxeram essa informação. Os dados obtidos possibilitam visualizar a tendência teórica das discussões sobre o tema Docência Universitária nas universidades públicas do estado do Paraná e na PUC-PR.

Segundo o levantamento realizado, destacamos:

- 1- BEHRENS, Marilda Aparecida. Apontada em 25 resumos (percentual de 42%.
- 2- TARDIF, Maurice. Apontado em 15 resumos (4 desses juntamente com Lasserd), percentual de 25%.
- 3- PIMENTA, Selma Garrido. Apontada em 14 resumos, percentual de 24%.
- 4- NÓVOA, Antonio. Apontado em 13 resumos, percentual de 22%.
- 5- CUNHA, Maria Isabel da. Apontada em 11 resumos, percentual de 19%.
- 6- MORIN, Edgar. Apontado em 11 resumos, percentual de 19%.
- 7- ANASTASIOU, Lea da Graças Camargo. Apontada em 10 resumos, percentual de 17%.

8- FREIRE, Paulo. Apontado em 9 resumos, percentual de 15%.

Além desses em destaque, aparecem ainda CAPRA, LIBÂNEO e SHOON apontados em 7 resumos, percentual de 12% cada; PERRENOUD, MASSETO e MARCELO GARCIA foram apontados em 6 resumos, percentual de 10% cada; ZABALZA, MORAES e MORAN, são apontados em 5 resumos, percentual de 8,4% cada. VASCONCELLOS, GAUTHIER, VEIGA, DEMO, DIAS SOBRINHO e SAVIANI, são apontados em 4 resumos, percentual de 7% cada; ALARCÃO, ARROYO, BARDIN, BELLONI e ROMANOWSKI são apontados em 3 resumos, percentual de 5% cada; ANDRÉ, AZEVEDO, CHAUI e INBERNÓN são apontados em 2 resumos, percentual de 3% cada.

A partir dos dados evidenciados é possível dizer que as discussões sobre Docência Universitária têm se firmado no que se refere às produções acadêmicas no estado do Paraná, sobre autores brasileiros, com influencia significativa do posicionamento teórico de Tardif e Nóvoa. Observamos uma influencia de Behrens centrada nos resumos da PUC-PR, que tem evidenciado também Morin, com discussões relacionadas ao paradigma da complexidade e Shoon sobre a prática reflexiva.

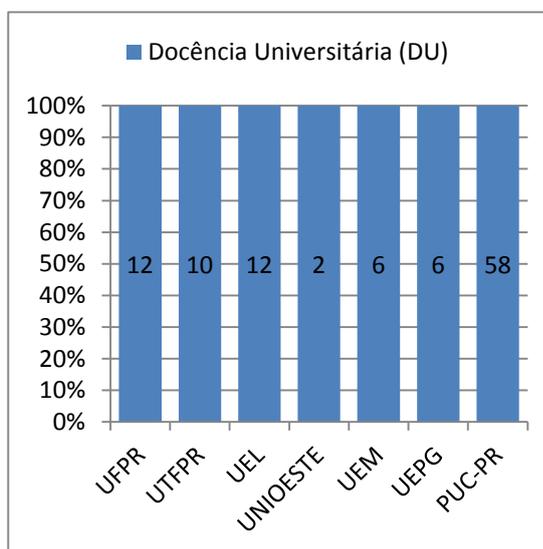
Muitos dos autores evidentes nas produções, são autores já apontados pela literatura como destaque nas discussões sobre Docência Universitária, como é o Caso de Veiga, Anastasiou, Pimenta, Cunha, Novoa e Tardif. A evidencia desses autores, que se reforça nas pesquisas analisadas, sinaliza uma tendência teórica que fundamenta as discussões sobre Docência Universitária. Que tendência é essa? Que caminhos essa tendência aponta ao processo de constituição e construção da Docência Universitária?

4.3. TEMAS EMERGENTES NAS DISCUSSÕES SOBRE DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA

Apresentamos um panorama das principais questões discutidas a respeito da docência universitária, as quais nomeamos de **temáticas**. Lembrando que foram analisados 106 trabalhos no total, sendo : 12 UFPR, 10 UTFPR, 12 UEL, 2 UNIOESTE, 6 UEM, 6 UEPG e 58 da PUC-PR. Os gráficos apresentados em cada

temática consideramos o total dos trabalhos analisados por cada universidade, como demonstramos abaixo.

Gráfico 15- Docência Universitária



Fonte: autoras, 2014.

Contextualizamos as temáticas a partir dos resultados e considerações a respeito da Docência Universitária apontadas nos resumos das teses e dissertações, desenvolvendo um diálogo com as bases teóricas que fundamentam nossa investigação já abordadas no primeiro capítulo. Ampliamos a discussão para outros autores que também contribuem para a fundamentação das temáticas.

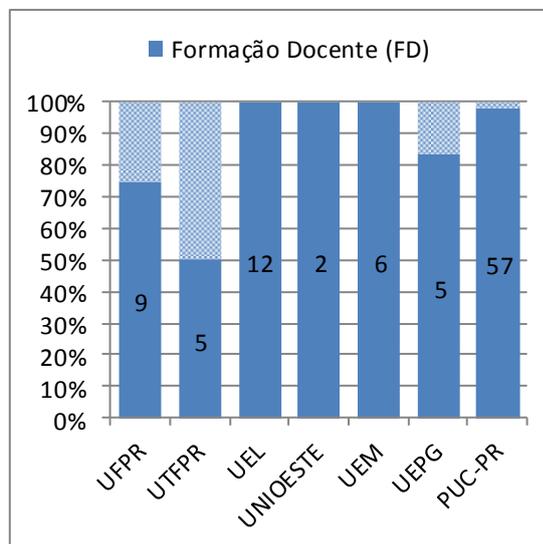
Abordamos as temáticas em dois eixos: formação docente e trabalho docente, organizados a partir dos apontamentos evidentes nos resumos, considerando a análise do todo, observando-se a temática de forma explícita e implícita. Isso porque buscamos identificar em todos os resumos as questões em discussão, muitas vezes não claras, como já pontuamos no decorrer da pesquisa.

Esta análise possibilitou um olhar amplo e contextualizado sobre a docência universitária no estado do Paraná. Esta percepção favoreceu-nos o entendimento sobre o percurso destas discussões bem como de seus horizontes, apontando lacunas e tendências a respeito das temáticas em evidencia nas discussões.

Na seqüência passamos a apresentar os temas evidenciados, analisando e discutindo-as em relação ao referencial teórico que fundamenta estas questões.

- Formação Docente

Gráfico 16 – Formação Docente



Fonte: Autoras, 2014.

A **formação docente** constitui-se na temática emergente mais evidente nas discussões sobre Docência Universitária, assim distribuídas: UFPR (09), UTFPR (05), UEL (12), UNIOESTE (02), UEM (06), UEPG (05) e PUC/PR (57). Dos 106 resumos analisados, 96 se referem à formação para a docência. Isso implica dizer que 90% das teses e dissertações que tinham como objeto de estudo a Docência Universitária defendidas nos últimos 13 anos nas universidades públicas do estado do Paraná e na PUC-PR, tiveram como preocupação maior, discutir sobre a formação docente, sobre a formação do professor universitário, do profissional que atua na Educação Superior como docente. A relevância da temática formação docente evidenciada nas discussões não aparece de forma dissociada de um contexto mais amplo da Educação Superior, que significativamente tem ampliado seu campo de discussão nos últimos anos. Muitos fatores sociais, políticos, culturas e até mesmo econômicos, tem influenciado as discussões sobre a Docência Universitária considerando o contexto que a permeia e envolve enquanto prática social.

Acreditamos que, como já apontam alguns resultados das pesquisas analisadas, a expansão da Educação Superior de forma geral e de alguns cursos em

específico, têm ampliado a demanda dos profissionais liberais para atuarem na docência. Fávero (2010) alerta, a partir do posicionamento de Boaventura (1997), que desse processo de expansão tem-se a ampliação das funções e popularização da universidade, o que deriva uma contradição entre as suas funções. Nessa contradição, a função investigativa da universidade passou a colidir com o ensino de maneira freqüente, criando um clima de tensão entre a função da pesquisa e do ensino. Essa tensão é muito evidente nas discussões a respeito da formação do professor universitário, via de regra formado na pós-graduação *stricto sensu*, em que de forma significativa aponta a valorização da pesquisa em detrimento do ensino, além da desarticulação visível entre os processos de ensino, pesquisa e extensão.

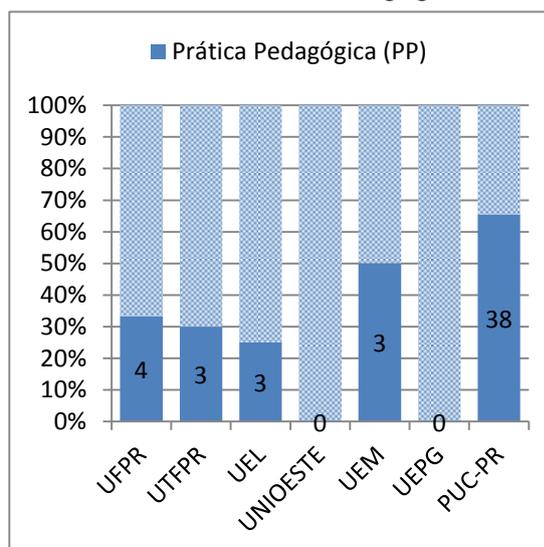
A expansão da Educação Superior e a ampliação da demanda dos profissionais liberais como docentes, têm fomentado a necessidade de formação pedagógica considerando que esses profissionais não possuem formação específica para atuarem como docentes. A atuação como profissional liberal tem suas limitações, pois o profissional que atua como docente, sem formação para exercer o magistério superior, acaba por não compreender a complexidade da docência como prática específica da profissão docente, como já abordamos no capítulo inicial do nosso estudo.

O processo de expansão da Educação Superior também traz a tona uma nova realidade no ensino universitário. Com a expansão, houve um processo significativo de ampliação no número de vagas, o que possibilitou a inserção de novos sujeitos, até então sem acesso a Educação Superior. E acreditamos que essa é uma das preocupações que precisam ser consideradas ao processo de formação docente, pois com diz Arroyo (2012), outros sujeitos exigem outras pedagogias. E isso implica em superar a pedagogia universitária pautada especificamente na racionalidade técnica do conhecimento e na fragmentação, reproduzindo os pressupostos do próprio contexto capitalista, mercadológico. Nesse novo cenário que se configura a Educação Superior pelo processo de expansão, avaliação, privatização e ampliação do acesso, é indispensável uma formação docente capaz de superar o modelo positivista e conservador do ensino. E para que isso ocorra, é necessário compreendermos que a formação docente é complexa e que exige um olhar atento sobre todos os elementos que perpassam o processo educativo. Processos esses que são profissionais e

peçoais e que por assim ser demandam a necessidade da formação técnica, instrumental, epistêmica, humana, emocional e pedagógica do professor universitário de forma integrada. Uma formação no contexto da totalidade humana.

- Prática Pedagógica

Gráfico 17: Prática Pedagógica



Fonte: Autoras, 2014.

A prática pedagógica se apresenta como uma temática emergente de grande ênfase nas teses e dissertações, sendo abordada em 51 das 96 produções sobre **formação docente**, UFPR (04), UTFPR (03), UEL (03), UEM (03), PUC/PR (38), correspondendo a 53 %. Considerando o total das produções sobre Docência Universitária (106), o tema prática pedagógica corresponde a 48 %, demonstrando sua significativa relevância no contexto das discussões.

Pensamos que a preocupação com a prática pedagógica, também chamada pelos pesquisadores de prática docente e ação docente, foi evidenciada em função da nova configuração da Educação Superior, marcada pelo processo de expansão, pela privatização e pelo processo de avaliação. Esses três elementos têm impulsionado a necessidade de se pensar na prática docente como instrumento de compreensão da própria docência. Prática essa que demanda um novo jeito de se desenvolver o processo de ensino na Educação Superior, isso porque os alunos, sujeitos de muitas pesquisas no contexto desta pesquisa, têm apontado a

importância da didática do professor universitário como fator fundamental na relação ensino aprendizagem afirmando que ele precisa saber mais do que “dar aula”, ele precisa saber ensinar e provocar reflexões. Além disso, nas falas dos alunos, apontadas nos resultados dos resumos, o professor precisa ser menos arrogante e prepotente com relação ao conhecimento acadêmico. Para tanto, compreendemos que a voz dos alunos, apontadas nos resultados dos resumos, é uma voz que tem mobilizado oportunidades para se pensar a prática docente, considerando que essa, como também afirmam os próprios alunos, tem um grau de influencia muito forte na formação pessoal e profissional. É unânime nos resultados das pesquisas analisadas, a necessidade de mudança na prática docente, apontando a necessidade de um ensino ativo e significativo aos alunos, centrado no processo de aprendizagem, que seja capaz de realizar a articulação dos conhecimentos acadêmicos com o contexto da realidade dos alunos, associando os conteúdos. Isso não significa dizer, em nenhuma hipótese o esvaziamento do conteúdo acadêmico, pelo contrário, implica em fazê-lo ser apropriado, construído, socializado e incorporado pelos alunos via processos metodológicos de ensino, via transposição didática. Reforçamos que a prática docente deve ter por pressuposto básico o conhecimento a ser ensinado, não há docência sem domínio de conteúdo. O que se faz fundamentalmente é encontrar caminhos que possam fazer com que o conteúdo seja apreendido pelo aluno na universidade efetivando-se como instrumento de formação. Uma prática docente pautada em um ensino fragmentado, conteudista, tradicional, dissociado da realidade dos alunos, pode implicar em resultados negativos a própria qualidade do ensino bem como da própria IES. Isso implica em apontarmos que a qualidade do ensino tem a ver com a qualidade da prática docente e essa com a qualidade da formação dos alunos, daí sua importância.

Um número significativo de pesquisas chama a atenção para a função da própria universidade que em meio as transformações sociais e históricas sofre influências da sociedade. Influências essas demarcadas por pressupostos liberais que tornam a educação uma mercadoria, fazendo como na universidade, bem como a pedagogia universitária reproduza as relações ditadas pelo mercado. Esses apontamentos são relevantes para se pensar na prática docente como instrumento de reflexão política sobre o papel da universidade e do conhecimento, que não pode

ser limitado à lógica do capital, como já apontamos no decorrer da nossa produção. Nessa perspectiva, reforçamos o posicionamento de Freire (1996), ao defender que a educação é um processo político, assim como a prática docente também é, e que tanto a educação como a prática docente não possuem neutralidade. O referido autor defendia a ideia de fazer do espaço educativo um espaço de transformação do pensamento e das práticas pedagógicas. Sobre esses pressupostos, acrescentamos que,

O compromisso político do professor não é atualmente, um aspecto explícito na sua ação. Não faz parte da expectativa dos alunos e nem sempre é consciente no professor. Se não há prática pedagógica neutra, é preciso caminhar mais na direção do desvendamento desta prática pedagógica (CUNHA, 1991, p.156).

A formação docente nesse contexto precisa ser repensada sob um novo foco, um novo olhar, exigindo no mínimo uma formação voltada à reflexão consciente e crítica da realidade, das relações que permeiam a prática docente como prática social e histórica. Como afirma Pimenta (2005) à formação de professores reflexivos, compreende um projeto humano e emancipatório que implica posições político educacional que apostam nos professores como autores na prática social. Isso faz com que seja necessário entender que a formação docente não se limita a uma qualificação meramente técnica ou burocrática, mas política, voltada para o desenvolvimento das potencialidades formativas no contexto da complexidade. E é essa transformação que se evidencia como necessária ao contexto da Educação Superior.

Observamos que há uma tendência expressiva nas discussões sobre o paradigma da complexidade (MORIN) e da prática reflexiva (SCHON), como alternativa às mudanças necessárias nas práticas conservadoras e positivistas explícitas na Docência Universitária atuais. Essa tendência tem forte influência nos referenciais teóricos das pesquisas realizadas na PUC- PR, que representam atualmente, um destacado *locus* das discussões sobre Educação Superior, e nesta, sobre Docência Universitária no estado do Paraná.

Em geral, os resultados das pesquisas, realizadas apontam à necessidade de uma postura mais reflexiva por parte dos professores sobre suas próprias ações. Demonstram que esses possuem grande dificuldade em refletir sobre suas práticas,

apresentando uma lacuna bastante evidente entre o referencial teórico dos professores e a sua relação com a prática docente. De forma geral os professores possuem concepções de prática inovadoras, mas não transpõem o que dizem para o que fazem. Do discurso à prática existe um caminho a ser percorrido, ainda não realizado por muitos professores.

Para que ocorra essa transposição do discurso para a prática, algumas pesquisas evidenciam a importância do “conhecer – na – ação e reflexão –na- ação” (SHON, 2000, p.36), como meio de aprendizagem reflexiva. Essa forma de pensar sobre a prática tem feito com que os “educadores profissionais têm deixado cada vez mais claras suas preocupações com a distancia entre a concepção de conhecimento profissional” (...) e as “atuais competências exigidas pelos profissionais no campo de aplicação” (SHON, 2000,p.20). Isso demonstra de certa forma que a reflexão sobre a prática faz com que o docente tenha a oportunidade de pensar sobre sua própria formação bem como a sua profissão. O professor nessa perspectiva, precisa ter clareza em relação a sua prática, entendendo-a como parte integrante e inerente à docência.

Destacamos que as divergências entre os pressupostos teóricos e a prática docente, apontadas nas pesquisas, constitui-se em uma denúncia bastante delicada com relação à formação docente. Isso porque aponta que a lacuna principal não está centrada na falta de conhecimentos relacionados à área de conhecimento específico, mas na não transposição desse conhecimento na sua prática docente. Não negamos que as concepções dos professores possam ser equivocadas, quando dizemos que esses possuem conhecimentos sobre o processo de ensino. O que queremos evidenciar é o que as pesquisas trazem como necessidade fundamental, que é uma formação sólida de conhecimentos teóricos e práticos (pedagógicos) que possa também subsidiar a prática docente sobre esse mesmo princípio. Demo (2004.p.121), aponta que “ o professor moderno não valoriza apenas o legado teórico, mas sabe fazer da prática uma trajetória de reconstrução do conhecimento, desde que saiba teorizá-la”. Isso implica em promover o movimento constante de conversa entre e teoria e a prática. A literatura já vem apontando, assim como discorreremos no primeiro capítulo, a importância da práxis pedagógica, da relação da teoria com o fazer docente, não só para o processo da docência, mas principalmente

para o processo de aprendizagem significativa dos alunos. Essa relação, teoria e prática, como componentes formativos, fortalecem também a relação da pesquisa com o ensino como sendo elementos de um mesmo processo. É preciso superar a ideia de que o professor universitário é mais pesquisador do que docente. Ser docente e ser pesquisador não são funções dissociadas na Docência Universitária, pelo contrário, são funções que integradas a caracterizam e especificam. Para tanto, é necessário entender que,

O professor é, na essência, pesquisador, ou seja, um profissional da reconstrução do conhecimento, tanto no horizonte a pesquisa como princípio científico, quanto, sobretudo, no da pesquisa como princípio educativo (DEMO, 2004, p.119-120).

Acreditamos que quando superarmos a dicotomia entre ensino e pesquisa na Docência Universitária, compreenderemos que esses elementos até então considerados distintos, farão parte de um mesmo processo, o de aprender e ensinar. A partir disso entenderemos também que é necessário pensarmos no aluno que queremos formar, aluno esse que “não é apenas um técnico, mas fundamentalmente um cidadão, que encontra na competência reconstrutiva do conhecimento seu perfil decisivo” (DEMO, 2004.p120) .

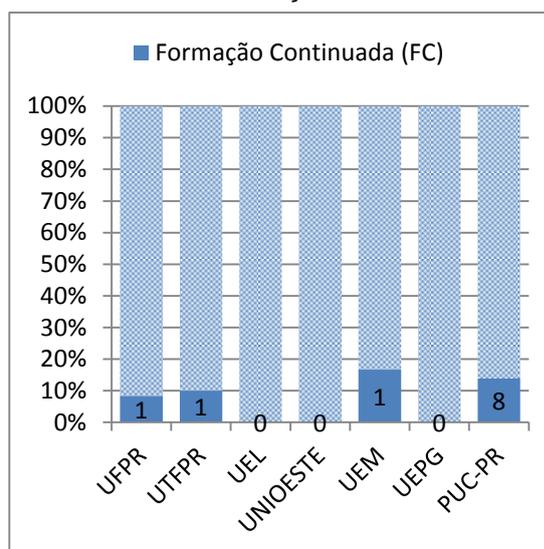
A prática docente, na perspectiva dos professores apontada nas pesquisas, traz à tona a preocupação desses com relação ao processo de ensino. Não por parte de todos, mas por um número expressivo de professores em especial bacharéis, que estão percebendo suas limitações e buscando alternativas de superação via processos de formação.

Observamos que em algumas pesquisas (teses e dissertações) são apontadas práticas inovadoras de ensino, minimizadas, mas significativas, que demonstram o interesse do professor em buscar alternativas enquanto mediador do processo de apropriação, produção e construção do conhecimento. Essas iniciativas devem ser valorizadas e incentivadas, pois sabemos que a aprendizagem docente acontece entre os pares, o que justifica a importância da valorização das práticas que estão buscando novos resultados. Reafirmamos o que alguns resultados evidenciam que a prática docente precisa favorecer uma relação dialógica entre o professor e o aluno fazendo com que esses possam pensar comunitariamente. E essa relação pode ser

construída por meio de práticas voltadas ao exercício diário de diálogo entre os sujeitos (professor e aluno) e o objeto (conhecimento) no processo educativo.

- Formação Continuada

Gráfico 18 – Formação Continuada



Fonte: Autoras, 2014.

A temática formação continuada foi apontada em 11 resumos de teses e dissertações. Considerando o total de resumos relacionados à Docência Universitária (106), essa temática possui o percentual de 10%. Do total de resumos que apontam à **formação docente** (96), possui o percentual de 11%.

É um número bastante expressivo por representar uma temática considerada de forma unânime nas pesquisas, como sendo fundamental à Docência Universitária. Acreditamos que a preocupação com essa temática tem suas raízes também na nova configuração da Educação Superior assim como na necessidade de mudanças da prática docente nesse contexto.

Considerando que muitos professores adentram na Docência Universitária sem formação específica, a formação continuada se torna indispensável, para que possam ter subsídios no processo de desenvolvimento da prática pedagógica.

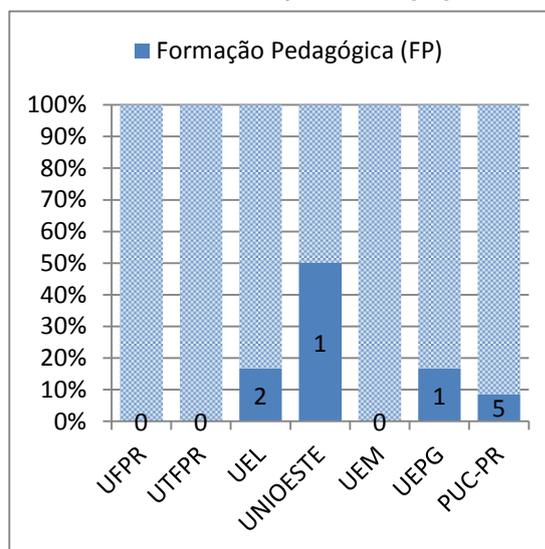
Imbernon (2006), Pimenta e Anastasiou (2010) já apontam a relevância e a necessidade da formação continuada do docente universitário e os resultados das pesquisas apontados nas produções, reforçam essa necessidade. Além disso, os

apontamentos das pesquisas fomentam que os programas de profissionalização desenvolvidos por algumas IES, por iniciativas próprias, são favoráveis e contribuem para a docência de qualidade, que pode impulsionar um ensino de melhor qualidade.

Observamos que há um número (8) expressivo de pesquisas, que em seus resultados, apresentam a necessidade de formação continuada institucionalizada (7% do total de produções sobre Docência Universitária, 8% do total que abordam formação docente). Reforçando a importância da efetivação de políticas internas de formação docente continuada, que priorize a reflexão sobre a prática e os saberes docentes. Além disso, os resultados apontam à necessidade de instrumentalizar o departamento pedagógico das IES para que esses possam ser suportes na formação continuada dos docentes, considerando suas reais necessidades. Faz-se importante nessa perspectiva, instrumentalizar os departamentos pedagógicos e institucionalizar as ações formativas para que essas venham a atender os anseios do corpo docente, incentivando a aprendizagem docente por meio de práticas interativas, compartilhadas e coletivas.

- Formação Pedagógica

Gráfico 19 - Formação Pedagógica



Fonte: Autoras, 2014.

O tema formação pedagógica, evidenciado na UEL (02), UNIOESTE (01), UEPG (01) e PUC/PR (05), portanto, em 09 resumos/teses/dissertações,

correspondem a 8,5% do total de produções sobre Docência Universitária (106) e a 9% dos total de produções que abordam a formação docente (96), representa um número significativo.

Acreditamos que essa temática está associada à formação docente em função de sua relevância ao processo de formação docente para a Educação Superior. Reforçamos o que já evidenciamos anteriormente, que esta situação pode estar atrelada a inserção de profissionais liberais no contexto da Docência Universitária, os quais adentram na docência considerando ser necessário apenas o saber sobre o conteúdo específico a ser ensinado, desconsiderando, portanto, a complexidade da prática docente. Esses profissionais acabam por desenvolver a docência pautada nas suas representações de ensino com base nas experiências enquanto profissionais e como alunos que foram. Isso é evidente nas discussões sobre a Docência Universitária, descritas por Veiga (2011), Pimenta e Anastasiou (2010) e outros pesquisadores da área. O fato destacado é que a formação pedagógica se constitui em um elemento indispensável a formação do docente universitário, é o que caracteriza a docência como prática específica da profissão docente. A ausência dessa formação implica em uma séria fragilidade na atuação docente, pois há uma estreita relação à prática docente, ao fazer pedagógico do professor, a sua forma de ser, pensar e agir como profissional da educação, e profissional professor. Isto implica como apontam os resultados apontados nos resumos das produções pesquisadas, em uma formação que se vincula à prática pedagógica e com a qualidade do ensino na Educação Superior. Para tanto, deve ser permanente, contínua, voltada a uma formação integral, com visão de totalidade sobre o processo educativo, capaz de instrumentalizar pedagogicamente o docente para que esse possa compreender claramente seu papel formativo. Além disso, essa formação traz em seu bojo os elementos fundamentais da docência, que é o processo de ensino e aprendizagem. E saber como ensinar assim como fazer com que aprendizagem aconteça de maneira efetiva e significativa, é fundamental a prática docente.

Observamos que a formação pedagógica, na perspectiva teórica reflexiva, apontada nos resumos, é indicada como possibilidade de promover uma mudança nas práticas pedagógicas, pois os próprios professores demonstram a necessidade

de formação pedagógica e a preocupação com relação à qualidade do ensino na Educação Superior, evidenciando suas dificuldades, suas limitações.

Entretanto, existem professores que consideram essa formação desnecessária, afirmando que a experiência e o saber sobre o conteúdo bastam para ser docente, mas a grande maioria não é indiferente à necessidade da formação pedagógica específica para a docência universitária sente a necessidade de continuarem estudando e buscam ampliar suas condições de aprendizagem docente a fim de assegurar um ensino de qualidade.

Os resultados descritos nas produções apontam o que a literatura já vem evidenciando, que a formação pedagógica é fundamental para a atuação do professor universitário, e é esta dimensão pedagógica o que dá sentido a docência, e a própria educação. Além de reforçar a responsabilidade das IES em assumir o compromisso de institucionalizar a formação pedagógica de seus docentes, considerando suas reais necessidades. Nessa perspectiva, entendemos que a IES têm um papel fundamental no processo de formação docente assim como de seus alunos, pois “a instituição interfere na expectativa, tanto dos professores como do aluno” (CUNHA, 1991, p.151). Essa expectativa tem a ver com a formação dos sujeitos que fazem parte desse ambiente educativo, que é a IES. Ambiente esse que é complexo, constituído por muitas interações sociais, que não podem perder a dimensão mais ampla da sociedade (CUNHA, 1991). A referida autora acrescenta que “o ambiente institucional interfere no desempenho e nas relações professor-aluno” (CUNHA, 1991.p.157). Relação essa que perpassa a formação pedagógica do professor, pois implica em saberes pedagógicos relacionados à didática, a metodologias de ensino e aprendizagem como elementos fundamentais da prática docente.

Nessa perspectiva, entendemos que a institucionalização da formação pedagógica, deve contribuir para formação de um ambiente de aprendizagem docente, que possa subsidiar a prática pedagógica de maneira contínua. A própria IES deve se constituir em um ambiente de formação. Ambiente esse que possa, de acordo com Cunha (1991, p.157), “recuperar no professor a qualidade da relação com o aluno”, ciente de que essa relação é fundamental. Isso porque “é provável que a produção do conhecimento com o professor, sobre sua própria condição e

realidade, nos auxilie esclarecer os rumos da definição de uma nova ordem pedagógica” (CUNHA, 1991.p.157).

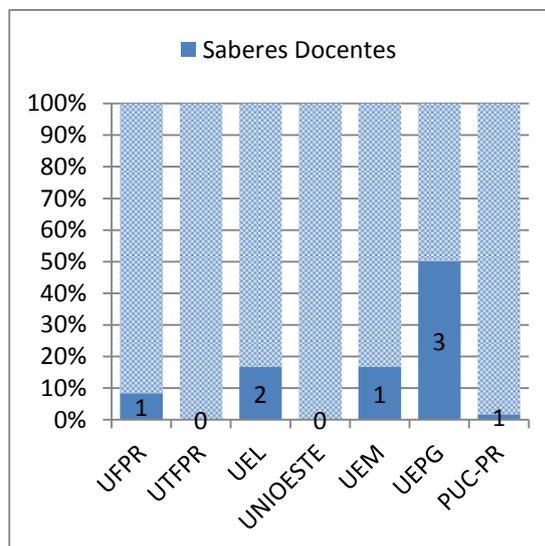
Compreendendo que a relação professor-aluno na Docência Universitária, representa um pilar importante no processo pedagógico, no processo de formação pedagógica, por representar as esferas diretas do processo educativo, que é o ensino e a aprendizagem. É nessa relação que a formação pedagógica se efetiva, a partir do movimento constante do ensinar e aprender que fazem parte de um mesmo contexto.

Consideramos que na relação pedagógica se efetiva a formação do aluno, que na Educação Superior representa o aluno que será um cidadão profissional. E isso implica em considerar a fundamental importância da formação pedagógica docente para subsidiar essa formação que deve ser além de profissional, também humana voltada aos aspectos de estruturação de inúmeros princípios, entre eles os éticos. “Ideias como as de honestidade, coragem, compromisso, responsabilidade e tantas outras importantes na educação se passam no cotidiano da instituição escolar” (CUNHA, 1991.p.156). Acreditamos assim que “quanto mais o professor é próximo do aluno, mais influencia ele tem sobre seu comportamento” (CUNHA, 1991.p.156). Reforçando a influência da prática docente, da postura do professor, da forma como a IES está estruturada, suas concepções e valores podem intervir no processo de formação dos alunos, profissionais que são formados para a sociedade.

Acreditamos que a qualidade das pessoas, dos profissionais que são formados pelas IES, perpassa pela qualidade das próprias IES e de seus formadores. Portanto, a formação pedagógica se constitui fundamental para que a formação como um todo ganhe em qualidade e humanidade.

- Saberes Docentes

Gráfico 20 – Saberes Docentes



Fonte: Autoras, 2014.

O tema saberes docentes, apontado em 8 produções acadêmicas, sendo UFPR (01), UEL (02), UEM (01), UEPG (03) PUC/PR (01) percentual de 7% do total das teses e dissertações sobre Docência Universitária (106) e 8% do total das que abordam a formação docente (96).

A partir dos resultados apontados nas produções, os saberes docentes representam um tema de investigação em processo de discussão que precisa ser ampliado. Os resultados e as considerações das produções apresentam informações importantes sobre a necessidade de se pensar os saberes docentes como elementos fundamentais ao processo de Docência. É recorrente a afirmação de que há, por parte dos professores, ausência de saber específico profissional para a Docência Universitária. Essa ausência já tem sido evidenciada nas discussões em curso sobre os saberes docentes no plano europeu e mundial (RONDÃO, 2005), demonstrando a preocupação com relação à formação específica, ao saber específico profissional necessário ao exercício da Docência Universitária. Reforçamos nesse sentido que,

Tal discussão, e conseqüentemente decisões políticas, terão de sustentar-se, para escaparem à hegemonia de critérios burocráticos e serem produtoras de real acréscimo a qualidade do sistema de ensino, numa clarificação fundamentada acerca do que é a função de

professor, em todos os níveis, e de qual é o saber que a sustenta e lhe garante essa ambiciosa qualidade (RONDÃO, 2005, p.114).

Compreendemos a partir dessa perspectiva, que o saber específico, profissional, também chamado de pedagógico, representa um saber fundamental ao exercício da Docência Universitária e conseqüentemente a qualidade do ensino.

Apontamos, de acordo com os resultados das produções, que muitos professores valorizam mais os saberes pessoais provindos da experiência profissional ou de suas representações como alunos e demais espaços sociais, do saber sobre o conteúdo, desconsiderando a importância do saber pedagógico específico como saber inerente a docência enquanto profissão. Essas representações, constituem a “ideia de que ser professor é relativamente fácil desde que se saiba a matéria e se consiga controlar os alunos...esta é, como sabemos, uma representação de senso comum muitíssimo generalizada” (RONDÃO, 2005,p.114). Essa representação ainda persistente na concepção de muitos professores e precisa ser superada. Veiga (2010, 1011), Pimenta e Anastasiou (2010), Nóvoa (2010) entre outros autores, já chamam a atenção a compreensão de docência como prática específica da profissão docente, constituindo como uma prática profissional que exige saberes específicos para seu exercício.

Essas considerações provocam reflexões e questionamentos. Por que os professores não reconhecem a importância do saber docente específico? É deles a responsabilidade em buscar compreender e apropriar-se desse saber? Ou é responsabilidade da IES oferecer condições para a formação pedagógica que assegura o saber específico?

As questões de caráter provocativo nos possibilitam pensar sobre a ausência do saber específico associada ao processo de formação pedagógica, já apontada nessa sessão como fundamental ao exercício da Docência Universitária. Pois pela não compreensão do saber específico que dá base para a prática docente e que dá sentido docência como profissão, o professor desenvolve a docência a partir do que sabe, do que acredita saber ou julga necessário.

Alguns apontamentos observados nos resultados das produções trazem à tona a importância da valorização dos saberes dos professores e apontam a necessidade deles terem suporte para rever suas práticas, bem como as

concepções sobre seus próprios saberes, a fim de que possam compreender a necessidade de articular o saber da experiência com o saber pedagógico. Isso reafirma alguns pontos de nossas indagações acima, demonstrando a necessidade de formação pedagógica institucionalizada.

Pensamos que a partir do que apontam os resultados das produções analisadas, há necessidade de se discutir sobre a questão do processo educativo no ensino superior. É preciso avançar na compreensão sobre o que é ensinar e aprender, o que é ensino e aprendizagem e como esses processos configuram o saber docente específico, pedagógico na Docência Universitária, a fim que o professor compreenda que ,

é o responsável da mediação entre o saber e o aluno, porque é suposto ser ele, e não outros, a saber fazê-lo, pela orientação intencionalizada e tutorizada de ações de ensino que conduzam à possibilidade efetiva de o esforço do aluno se traduzir na apreensão do saber que se pretende ver adquirido (RONDÃO, 2005.p.117).

Nessa perspectiva, compreendemos que os saberes docentes devem subsidiar o processo de ensino para que a aprendizagem do aluno ocorra. É para que o aluno aprenda que o saber docente precisa ser apropriado. Essa é a função maior do professor, saber ensinar para que o aluno possa aprender. Considerando que “o exercício docente no ensino superior continua muito marcado por uma concepção empobrecida de ensinar como mero acto de passagem do conteúdo” (RONDÃO, 2005.p.122). É preciso avançar, como já discorremos inicialmente na pesquisa, apontando os posicionamentos de Pinto (2012), Isaia (2006), Porto e Dias (2013), entre outros teóricos que fundamentam nosso estudo.

Ensinar, criar condições para que a aprendizagem ocorra, como função específica da docência, não se constitui como um saber espontâneo. Exige saber específico, saber pedagógico, que é característica inerente profissão docente. Sendo assim, acreditamos que com relação aos saberes docentes necessários ao exercício da Docência Universitária, precisamos ampliar as discussões também sobre a relação professor e aluno.

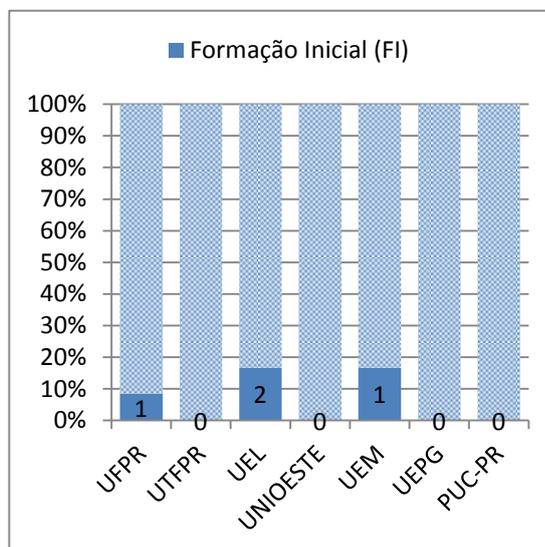
Como ponto de partida a essa discussão, as contribuições de Paulo Freire são significativas. Ao se referir aos saberes docentes o autor traz elementos fundamentais a uma educação mais humanizadora, crítica, significativa e inovadora.

Oferece subsídios para se pensar sobre como o processo educativo acontece na sala de aula, dizendo que “é a convivência amorosa com seus alunos e na postura curiosa e aberta que assume e, ao mesmo tempo, provoca- os a se assumirem enquanto sujeitos sócios-históricos-culturais do ato de conhecer” (FREIRE, 1996, p. 7) que o professor pode falar do respeito à dignidade e autonomia do educando. Pressupõe a necessidade de romper “com concepções e práticas que negam a compreensão da educação como uma situação gnoseológica” (FREIRE, 1996. p. 7) Chama nos a atenção ainda dizendo que a “competência técnica científica e o rigor de que o professor não deve abrir mão no desenvolvimento do seu trabalho, não são incompatíveis com a amorosidade necessária às relações educativas” (FREIRE, 1996.p.7) . Dizendo que essa postura ajuda a construir o ambiente favorável à produção do conhecimento no qual o medo do professor e o mito que se cria em torno da sua pessoa vão sendo desvelados. “É preciso aprender a ser coerente” (FREIRE, 1996, p.7). Ter a convicção de que “de nada adianta o discurso competente se a ação pedagógica é impermeável a mudanças” (FREIRE, 1996, p.7).

A partir de Freire, queremos reforçar o que diz Tardif (2010) que os saberes docentes constituem a profissionalidade docente. Isso implica na compreensão dos saberes como elementos de formação que caracterizam a profissão docente. Sem esses, não há como dizer “sou docente”.

- Formação Inicial

Gráfico 21 – Formação Inicial



Fonte: Autoras 2014

O tema formação inicial, observado em 4 produções, UFPR (01), UEL (02), UEM (01), percentual de 4% do total das produções sobre Docência Universitária e a 4% das que trazem a temática formação docente, traz apontamentos específicos relacionados aos cursos de formação *stricto sensu* em nível de mestrado. Os resultados evidenciam o que a literatura já tem demonstrado que os cursos de mestrado priorizam a formação técnica e valorizam o saber técnico, sem preocupação em relação à formação docente e/ou com o saber pedagógico.

Para além de conferir uma habilitação legal ao exercício profissional da docência, do curso de formação inicial se espera que forme o professor. Ou que colabore para sua formação. Melhor seria dizer que colabore para o exercício de sua atividade docente, uma vez que professorar não é uma atividade burocrática para a qual se adquire conhecimentos e habilidades técnico-mecânicas (PIMENTA, 2005, p. 18).

Nesse sentido, os resultados apontam também que é preciso rever os cursos de formação ofertados nos programas de Pós-Graduação *stricto sensu*, nível de mestrado e doutorado, para que esses possam avançar para além da formação instrumental, avançando também na dicotomia entre pesquisa e ensino. É necessário integrar ensino e pesquisa para a formação de um novo perfil docente.

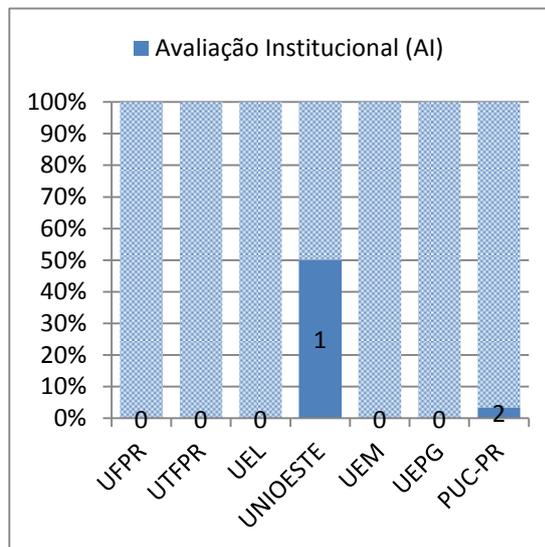
Essa integração já vem sendo apontada como necessária nos posicionamentos de Franco (2011), Soares e Cunha (2010), Lopes (1996), Pimenta e Almeida (2011) e Veiga (2011), sobre os quais discorreremos inicialmente no processo de investigação.

A fim de provocação reflexiva, propomos pensar: se está evidente que ensino e pesquisa são ou deveriam ser elementos fundamentais à Docência Universitária, por que ainda se prioriza nos cursos *stricto sensu* a formação do professor pesquisador? Que mudanças são necessárias para se romper com a dicotomia entre ensino e pesquisa? Que razões existem para a ausência da formação para o ensino nos cursos *stricto sensu*? Que relevância tem a política da CAPES sobre o Estágio de Docência no processo de formação docente? Essa política é suficiente? Sobre quais princípios de formação ela se sustenta?

Essas indagações precisam perpassar o processo de formação inicial para a Docência Universitária, pois como já afirmam Soares e Cunha (2010), não há uma tradição de formação do professor universitário. Acrescentamos que é uma preocupação em muitos países a formação inicial do docente universitário como comentam as referidas autoras. Essa preocupação precisa ser ampliada para além da constatação, possibilitando alternativas de formação inicial do professor universitário que possa atender as necessidades existentes no panorama da Educação Superior, que se configura com novas exigências formativas.

- Avaliação Institucional

Gráfico 22 – Avaliação Institucional



Fonte: Autoras, 2014.

Essa temática, observada em 3 produções UNIOESTE (01), PUC/PR (02), (3% do total das produções sobre Docência Universitária e 3% do total que abordam a temática formação docente), traz considerações relevantes para se pensar na avaliação institucional como instrumento formativo. Isso porque, os resultados afirmam ser a avaliação institucional um meio de melhoria institucional, que a partir de uma concepção formativa possibilita enxergar e engendrar vários caminhos para se consolidar a profissionalização docente e incentivar a formação pedagógica.

Consideramos que esses apontamentos trazem à tona a necessidade de ampliar as discussões sobre a Avaliação Institucional para além das dimensões políticas evidentes na literatura, buscando reconhecer nesse instrumento alternativo para subsidiar a formação docente. Sabemos que os sistemas de avaliação de maneira geral, com grau relevante de imposição e fundamentadas sob pressupostos liberais, como forma de controle, têm provocado desconforto. Porém, a partir do que trazem as pesquisas, é possível visualizar um campo maior de discussão sobre a Avaliação Institucional, buscando as possibilidades que essa oferece para a efetiva melhoria dos sistemas de ensino oferecidos pelas IES. É preciso entendermos que a avaliação “no campo da educação, até a alguns anos, a prática da avaliação era mais conhecida como atividade da escola, isto é, como avaliação da aprendizagem

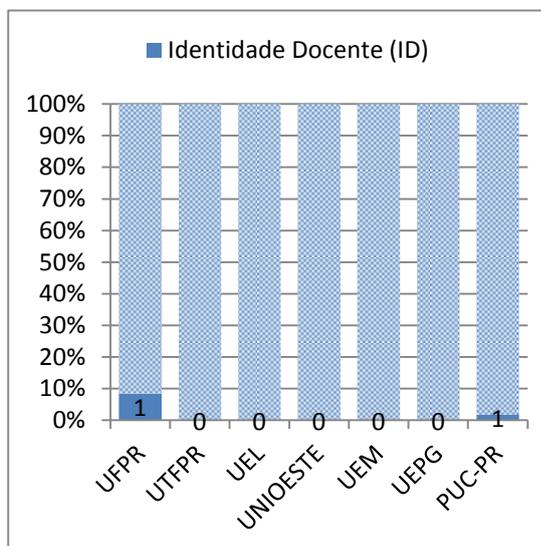
dos alunos na sala de aula” (LIBÂNEO, 2001, p.199). Sendo uma prática realizada pelo professor sobre o aluno, mas com as transformações ocorridas no contexto geral da sociedade e “com a acentuação das análises mais globalizantes das relações entre a educação e o desenvolvimento econômico, ganha grande peso a avaliação dos sistemas educacionais e do conjunto das escolas” (LIBANEO, 2001, p.200). A avaliação passa nesse contexto a ser um instrumento de diagnóstico da realidade das instituições de ensino considerando todos os seus sujeitos e segmentos, com pressupostos questionáveis, sabemos, mas com relevante contribuição para tal diagnóstico. Isso porque, a avaliação institucional passou a ser “uma função primordial do sistema de organização e gestão dos sistemas escolares e das escolas” (LIBÂNEO, 2001, p.200), para mapear o contexto das instituições de ensino.

Essa avaliação, também chamada de administrativa, visa à obtenção de dados quantitativos e qualitativos sobre os alunos, os professores, a estrutura organizacional, os recursos físicos e materiais, as práticas de gestão, a produtividade dos cursos e dos professores, com o objetivo de emitir juízos valorativos e tomar decisões em relação ao desenvolvimento da instituição (LIBÂNEO, 2001, p.2001).

E ao trazer esses dados, possibilita um olhar sobre a realidade da instituição de forma contextualizada, apontando suas potencialidades e fragilidades com relação a todos os elementos que a constituem. Entre esses elementos os pedagógicos, que poderá subsidiar com certeza o processo de formação docente.

- Identidade Docente

Gráfico 23 – Identidade



Fonte: Autoras, 2014.

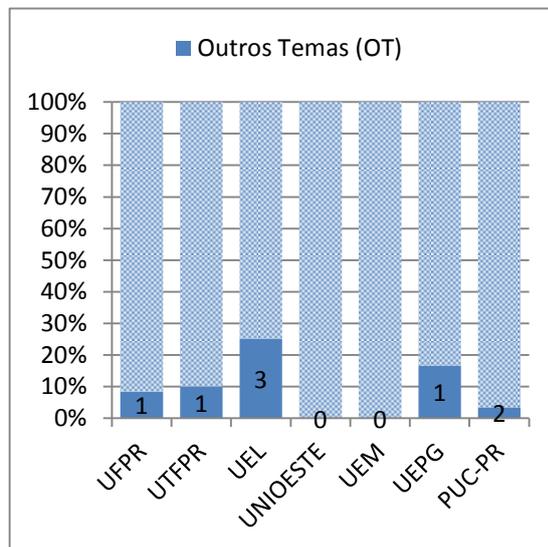
Identidade docente, apesar de ser apontada na literatura como um dos temas em destaque nas discussões sobre Docência Universitária, se apresentou minimamente em nosso universo de pesquisa, em apenas duas produções UFPR (01) e PUC/PR (01), totalizando 2% das produções sobre Docência Universitária, 2 % do total das produções sobre formação docente.

Segundo as informações obtidas nas produções, a partir dos resultados e considerações, estão ocorrendo mudanças no processo de formação da identidade docente, considerando que a formação específica se constitui como um componente aliado à formação dessa identidade.

Supomos nesse sentido, que essas mudanças, não especificadas nas produções, possam estar associadas à necessidade de formação evidenciada nas demais temáticas já apontadas. E que, as transformações ocorridas de maneira geral no contexto da Educação Superior, vêm impulsionando a construção de uma identidade docente específica para esse nível de ensino que esta em fase de construção. Representando assim, o que Tardif (2010) e Isaia (2006) comentam, que a identidade docente se constitui social e historicamente, de forma contínua.

- Outros temas menos evidenciados nas produções

Gráfico 24 – Outros Temas

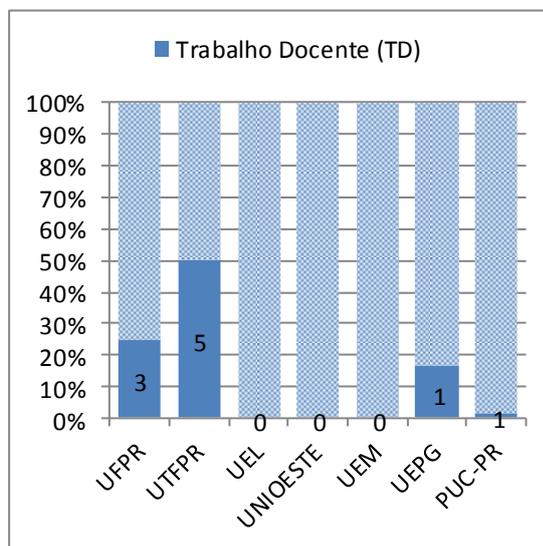


Fonte: Autoras, 2014.

Foram apontados em 8 produções, de forma isolada, outros temas, os quais representam no geral, 7% do total das produções sobre Docência Universitária e a 8% das que apontaram o tema formação docente. Não apresentaremos análises dessas temáticas, considerando que a grande convergência das produções, no período investigado, já foi destacada nas análises anteriores, demonstrando ser a formação docente, e que tem em geral, a perspectiva da atuação profissional do docente universitário. Essas temáticas podem ser objetos de futuras pesquisas.

- Trabalho Docente

Gráfico 25 – Trabalho Docente



Fonte: Autoras, 2014.

O trabalho docente é apresentado como segundo eixo das discussões sobre Docência Universitária. Essa temática foi apontada em 10 das 106 produções referentes à Docência Universitária, percentual de 9%. Representa significativa preocupação por parte dos pesquisadores, em especial das universidades federais do estado do Paraná, onde o número de produções é maior, sendo 8 das 10 (80%), 3 na UFPR e 5 na UTFPR.

Sobre o trabalho docente, as pesquisas apontam discussões referentes: a) qualidade de vida do professor universitário; b) condições de trabalho do professor e qualidade do ensino; c) corpo docente; d) necessidade de trabalho coletivo; e) mal estar docente.

Os resultados observados nas produções demonstram que: o trabalho docente demanda mais discussões, considerando que a falta de condições adequadas de trabalho tem gerado mal estar docente, além de influenciar na qualidade do ensino; a qualidade de vida do professor universitário é razoável e que esse tem tendência ao sedentarismo; a necessidade de trabalho coletivo no campo da Docência Universitária; Os homens compõem a maioria do corpo docente no contexto universitário, mas as mulheres vêm ampliando sua participação; a profissão docente tem exigido sacrifícios por parte dos docentes; apesar da falta de condições

adequadas, os professores demonstram comprometimento e satisfação com relação ao seu trabalho; a satisfação e o comprometimento dos docentes aumentam a medida que avançam na carreira.

Esses resultados possibilitam refletir sobre a temática, exigindo mais discussões e investigações, a partir de alguns questionamentos: Por que essa temática é mais evidente nas universidades federais do estado do Paraná? Em que condição de trabalho se encontra o professor universitário atualmente? Que relação existe entre as condições de trabalho, qualidade de vida do professor universitário e qualidade do ensino?

4.4. TEMAS SILENCIADOS NAS PESQUISAS ANALISADAS

Mesmo sendo a formação docente o tema mais evidente nas discussões, observamos que a formação emocional do docente foi silenciada. Acreditamos que essa formação pode ter relação com a própria qualidade de vida do professor, já abordada no eixo de trabalho docente, exigindo discussões e pesquisas.

A necessidade de formação humana, no contexto da Educação Superior também é tema silenciado nas discussões, mesmo considerando-se a relevância e importância dos espaços formadores no processo de constituição profissional dos alunos.

As relações humanas é uma lacuna evidente nas discussões demandando atenção, pois perpassa a formação de todos os sujeitos envolvidos na educação, em todos os níveis de ensino, e de maneira especial na Educação Superior, por ser o nível que forma os profissionais de todas as áreas.

A formação ética do professor é um tema também silenciado, o que comprova uma de nossas hipóteses. Discutir sobre essa temática é uma necessidade evidente, considerando o que já apontamos anteriormente, sobre o papel formativo das IES, assim como da influencia do ambiente formativo e das pessoas que o constituem no processo de formação profissional dos alunos. A formação ética do professor representa um elemento fundamental à formação do aluno, considerando o que já evidenciam as pesquisas, que a prática pedagógica, a prática do professor influencia significativamente na formação do aluno. E a ética representa um elemento que

perpassa a prática docente, pois é nessa prática que os pressupostos éticos se evidenciam.

A sala de aula na universidade, a aula e seus elementos, as metodologias de ensino na Educação Superior, a didática universitária e o planejamento de ensino são temáticas silenciadas e que demandam discussões urgentes, pois estão associados ao que os dados evidenciam a prática pedagógica do professor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de pesquisa constitui-se em um caminho de busca e de encontro. Busca constante de compreensão sobre nosso objeto de estudo e encontro com um universo fascinante de descobertas, que respondiam nossas questões na mesma proporção que nos instigavam a refletir sobre outras mais. E isso fez o caminho da pesquisa, um caminho de aprendizagem.

Conseguimos, no limite do estudo, construir um panorama das discussões sobre a Docência Universitária realizadas nos últimos 13 anos nos programas de Pós-Graduação Stricto Sensu, nas universidades públicas do estado do Paraná e na PUC-PR. Essa construção possibilitou visualizar, entres outras muitas coisas, que: a) Docência Universitária é tema de crescente preocupação entre os pesquisadores, pois das 306 produções sobre Educação Superior, 106 se referem à Docência Universitária (34%).

b) a discussão sobre Docência Universitária centra-se nos cursos de mestrado em educação (83- 78%) afirmando uma de nossas hipóteses (97 - 91% dissertações); c) o maior número de produções centra-se no ano de 2013, com 15 (14%) e que o ano de 2005 marca o início no aumento das produções sobre Docência Universitária, com 14 produções (13%); a PUC-PR, se constitui em um locus destaque nas discussões, com 58 produções sobre Docência Universitária (51%); a temática mais evidente nas discussões sobre Docência Universitária se refere a formação docente, apontada em 96 produções (90%); a prática pedagógica representa o tema de maior discussão no contexto da formação docente, apontada em 51 produções (48%) e que muitos temas foram silenciados nas discussões, entre eles a formação humana.

A partir desses dados, podemos dizer que alcançamos o objetivo de nossa investigação, além de perceber muitas outras possibilidades para novos estudos. Observamos que nossas hipóteses, referente ao campo de investigação e aos temas silenciados, se confirmaram nos resultados obtidos pois , como supomos, a discussão sobre Docência Universitária, no universo da pesquisa, centra-se nos cursos de mestrado e que a formação ética do professor é de fato um tema silenciado. Além disso, conseguimos constatar o que a literatura já vem sinalizando

nos últimos anos, que a formação docente e nela a prática pedagógica representa o foco central das discussões sobre Docência Universitária. Essa constatação potencializa alguns questionamentos, entre eles: Por que essa preocupação com a formação docente? O que mobiliza essas discussões? Que tendências estão sendo apontadas nessas discussões?

Na tentativa de refletir sobre as possíveis tendências das discussões sobre a formação docente, percebemos, a partir dos dados evidentes, que merecem atenção e novos estudos, que há uma tendência significativa de valorização da prática docente como fonte de investigação. Essa tendência foi apontada por André (2004), em seus estudos sobre a formação de professores (de forma geral) no período de 1990 a 1998. A referida autora aponta que essa tendência, considerando as correntes teóricas evidentes, se firma em três grandes linhas, sendo uma delas a que assume o conhecimento prático como o mais importante para o ensino, enfatizando a “pesquisa do professor (ou do prático) como um dos meios de gerar ou aumentar o conhecimento prático” (ANDRÉ, 2004.p.94).

Considerando os resultados apontados pelas pesquisas que analisamos, assim como os objetivos centrais das investigações, pontuamos que essa tendência apresentada por André (2004) segue nos anos de 2000 a 2013 de forma evidente no contexto das universidades públicas do estado do Paraná e da PUC- PR. Que razões mobilizam essa tendência na formação docente? Por que a preocupação evidente com a prática pedagógica do professor universitário? Que relações podem ser estabelecidas entre a prática pedagógica e a formação docente no processo de elaboração de políticas formativas na Educação Superior? Todas essas indagações potencializam a importância do estudo, que tem como contribuição maior, as inúmeras possibilidades apontadas para novas investigações.

Caminhamos a fim de construir um panorama sobre a temática e chegamos a essa construção com elementos importantes, mas ainda faltam muitos “tijolos” nessa construção para que a Docência Universitária possa ser de fato visualizada em sua totalidade.

Acreditamos que a Docência Universitária, assim como a educação como um todo, se constituem em um processo complexo de construção e formação da mais importante de todas as obras, o ser humano (CORTELLA, 2008). Para tanto cabe, a

cada um de nós e a todos nós, a responsabilidade de fazer da docência e da prática pedagógica, elementos inerentes à profissão de professor universitário, a fim de que esses elementos possam também ser instrumentos que possibilitem a formação de pessoas e profissionais mais humanos, éticos e engajados na construção de uma sociedade mais humanizada.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli. **A formação de professores nas pesquisas dos anos 1990**. In: MACIEL, Lizete Shizue Bomura; NETO, Alexandre Shigunov (Orgs). Formação de professores. São Paulo: Cortez, 2004.

ANASTASIOU, Léa da Graças Camargo. **Docência na Educação Superior**. In: RISTOFF, Dilvo; SEVEGNANI, Palmira (Orgs.). Docência na Educação Superior. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. XX p. – (Coleção Educação Superior em Debate; v. 5).

ARROYO, Miguel G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

AZZI, Sandra. **Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico**. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.) Saberes pedagógicos e atividade docente, 8º ed. São Paulo: Cortez, 2012.

ÀVILA, Cristina Maria d`. **Docência na Educação Superior: labirintos e saídas na construção da profissionalidade docente**. In: profissão docente na educação superior. Cristina Maria d`Àvila, Ilma Passos Alencastro Veiga, organizadoras. 1 ed. Curitiba, PR: CRV, 2013.

BRASIL. **Lei das diretrizes e bases da educação nacional nº 9.394/96**. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em fevereiro, 2014.

CANDAU, Vera Maria. **Rumo a uma nova didática**. 22 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

CORTELLA, Mario Sergio. **Pensar bem nos faz bem!** 1. filosofia, religião, ciência e educação. Petrópolis, RJ: Vozes; São Paulo, SP: Ferraz & Cortella, 2013.

CUNHA, Maria Isabel. **A relação professor –aluno**. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). Repensando a Didática. 5 ed. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1991.

CUNHA, Maria Isabel. (Org). **Reflexões e práticas em pedagogia universitária**. Campinas: Papyrus, 2007 (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

DEMO, Pedro. **Professor do futuro e reconstrução do conhecimento**. In: BOMURA, Lizete Shizue; MACIEL, Alexandre Shigunov Neto (Org.) Formação de professores: passado, presente e futuro. São Paulo: Cortez, 2004.

FÁVERO, Altair Alberto; TONIETO, Carina. **Ensino, aprendizagem e docência no Ensino Superior**. In: FÁVERO, Altair Alberto; TONIETO, Carina. Educar o educador: reflexões sobre a formação docente. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2010.

FÁVERO, Altair Alberto. **Políticas educacionais e os desafios da universidade no século XXI**. In: ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de; MENDES, Vitor Hugo (org.). (Des) Construção da universidade na era do “pós”: tensões, desafios e alternativas. Campinas, SP: Mercado das letras, 2010.

FELDMANN, Marina Graziela. **Formação de professores e cotidiano escolar**. In: FELDEMANN, Marina Graziela (org.). Formação de professores e escola na contemporaneidade. São Paulo: editora Senac São Paulo, 2009.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Prática Docente universitária e a construção coletiva de conhecimentos**: possibilidades de transformações no processo ensino-aprendizagem. In: PIMENTA, Selma Garrido e ALMEIDA, Maria Isabel. Pedagogia Universitária: caminhos para a Formação de professores. São Paulo: Cortez, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 27 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GONÇALVES, Hortência de Abreu. **Manual de Artigos científicos**. São Paulo: Editora Avercamp, 2004.

IMBÉRNON, Francisco. **Formação continuada de professores**. Tradução Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2010.

ISAIA, Silvia Maria de Aguiar. **Desafios à Docência Superior**: pressupostos a considerar. In: RISTOFF, Dilvo; SEVEGNANI, Palmira (Orgs.). Docência na Educação Superior. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. XX p. – (Coleção Educação Superior em Debate; v. 5).

LIBANEO, José Carlos. **O professor e a construção da sua identidade profissional**. In: Organização e gestão escolar: teoria e prática. Goiania: editora Alternativa, 2001.

LIBANEO, José Carlos. **Conteúdos, formação de competências cognitivas e ensino com pesquisa: unindo ensino e modos de investigação**. In: PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel. **Pedagogia Universitária**: caminhos para a Formação de professores. São Paulo: Cortez, 2011.

PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo. **Docência no ensino superior**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LOPES, Antonia Osima. **Relações de interdependência entre ensino e aprendizagem**. In: VEIGA, Ima Passos Alencastro (Org.). *Didática: O ensino e suas relações*. Campinas, SP: Papirus, 1996.

MASETTO, Marcos Tarcisio. **Didática: a aula como centro**. São Paulo: FTP, 1994.

MASETTO, Marcos Tarcisio. **Professor universitário: um profissional da educação na atividade docente**. In: MASETTO, Marcos Tarcisio (Org.). *Docência na universidade*. Campinas-SP: Papirus, 1998.

MORISINI, Marília Costa; MORISINI, Lúcio. **Pedagogia universitária**. In: RISTOFF, Dilvo; SEVEGNANI, Palmira (Orgs.). *Docência na Educação Superior*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. XX p. – (Coleção Educação Superior em Debate; v. 5).

NÓVOA, A. **Profissão: Docente**. *Revista Educação*. São Paulo – SP: Editora Segmento, 154 ed., p. 6 – 9, fevereiro/2010.

PAIVA, Vanilda. Conferencia apresentada na mesa redonda “ **escola pública brasileira na atualidade: lições de história**”, ocorrida no VI Seminário do Grupo Nacional de Estudos e Pesquisas, História, Sociedade e Educação no Brasil (HISTEDBR), em Aracaju –ES, no dia 13 de dezembro de 2003.

PINTO, Marialva Moog Pinto. **Qualidade da Educação Superior e a formação docente: o que pensam os professores?** In: VOLPATO, Gildo; PINTO, Marinalva Moog (orgs.). *Pedagogia Universitária olhares e percepções*. Curitiba, PR: CRV, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores: identidade e saberes da docência**. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.) *Saberes pedagógicos e atividade docente*, 8º ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Lea da Graças Camargos. **Docência no Ensino Superior**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PIMENTA Selma Garrido (Org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 4ª Ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PORTO, Bernadete; DIAS, Ana Maria Iorio. **Desenvolvimento da docência em nível superior: de situações vivenciadas na prática à formação de rede de saberes**. In: ÁVILA, Cristina Maria d`; PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel (Orgs.). *Pedagogia Universitária: caminhos para a formação de professores*. São Paulo: Cortez, 2011.

RONDÃO, Maria do Céu Neves. **Profissionalidade docente em análise:** especificidades dos ensinos superior e não superior. Nuances: estudos sobre educação. Ano XI, v.12, n.13, jan./dez.2005.

RAMOS, Kátia Maria da Cruz. **Reconfigurar a profissionalidade docente universitária:** um olhar sobre ações de atualização pedagógico-didática. Universidade do Porto, 2010.

RIBEIRO, Marinalva Lopes. **Tensões na Formação de professores para o século XXI.** In: VOLPATO, Gildo; PINTO, Marinalva Moog (orgs.). Pedagogia Universitária olhares e percepções. Curitiba, PR: CRV, 2012.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. **Formação e profissionalização docente.** 3 ed. Curitiba: Ibpex, 2007.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. **As pesquisas denominadas do tipo estado da arte em educação.** Diálogo Educ., Curitiba, v.6,n.19, p.37-50, set./dez.2006.

SAVIANI, Dermeval. **História das idéias pedagógicas no Brasil.** 3 ed.rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

SAVIANI, Dermeval. **Os saberes implicados na formação do educador.** Trabalho apresentando na mesa redonda “ a formação do educador e seus saberes que a determinam”. IV Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores. Àguas de São Pedro – SP, 30.5.1996.

SOARES, Sandra Regina; CUNHA, Maria Isabel da. **Formação do professor: a docência universitária em busca da legitimidade.** Salvador: EDUFBA, 2010.

SHON, Donald .A. **Educando o profissional reflexivo:** um novo design para o ensino aprendizagem. Tradução Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente.** 6 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.**10 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (orgs.). Profissão **Docente na Educação Superior.** Curitiba, PR: CRV, 2013.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A docência na Educação Superior e as didáticas especiais:** campos em construção. Educação, Santa Maria, v. 36, n. 3, p. 455-464, set./dez. 2011.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Docência Universitária na Educação Superior**. In: RISTOFF, Dilvo; SEVEGNANI, Palmira (Orgs.). *Docência na Educação Superior*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. XX p. – (Coleção Educação Superior em Debate; v. 5).

Sites pesquisados:

http://www.seti.pr.gov.br/arquivos/File/EnsinoSuperior/Dados_CES_2012.pdf acesso em 23 jun.de 2014.

http://www.seti.pr.gov.br/arquivos/File/MAPA_IEES.pdf acesso em 23 jun. 2014

http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_076_RegulamentoDS.pdf. Acesso em 28 de agos. de 2014.

<http://conteudoweb.capes.gov.br/conteudoweb/ProjetoRelacaoCursosServlet?acao=pesquisarRegiao>. Acesso em 05 de agos. De 2014.

<http://portal.inep.gov.br/>. Acesso em 10 de set. de 2014.

<http://www.utfpr.edu.br/estrutura-universitaria/pro-reitorias/proppg/programas-de-pos-graduacao>. Acesso em 29 de maio de 2014.

<http://www.unioeste.br/prppg>. Acesso em 29 de maio de 2014

<http://www.unicentro.br/posgraduacao/mestrado/>. Acesso em 29 de maio de 2014.

http://tede.unicentro.br/tde_busca/index.php?tipoPesquisa=1. Acesso em 18 de jun de 2014.

http://www.uem.br/index.php?option=com_content&task=view&id=54&Itemid=187. Acesso em 18 de jun. de 2014.

https://www.sistemasweb.uel.br/index.php?contents=system/inscpos/index.php&pagina=view/ListarCursos.php&nv_curso=6&sq_nivel=1. Acesso em 19 de jun. de 2014.

http://www.prppg.ufpr.br/programas_pgmd. Acesso em 20 de jun. de 2014

http://bicen-tede.uepg.br/tde_busca/index.php - Acesso em 06 de jun. de 2014.

http://www.bicen-tede.uepg.br/tde_busca/resultado-tdesprog.php?ver=4&programa=4&ano_inicio=2000&mes_inicio=01&mes_fim=12&ano_fim=2013&grau=Todos. Acesso em 20 de jun. 2014 .

<http://portal.uepg.br/sites.php#> . Acesso em 16 de maio de 2014.

<http://www.pitangui.uepg.br/propesp/ppge/?pg=paginas%7Cdissertacoes-html>. Acesso em maio de 2014