

**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: ENSINO E APRENDIZAGEM**

**A DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA E A IMPORTÂNCIA DO APOIO INSTITUCIONAL
À FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES BACHARÉIS: O CASO DA
UNIOESTE/*CAMPUS* CASCAVEL-PR**

MARIA CONSOLADORA PARISOTTO ORO

CASCAVEL – PR

2012

MARIA CONSOLADORA PARISOTTO ORO

**A DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA E A IMPORTÂNCIA DO APOIO INSTITUCIONAL
À FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES BACHARÉIS: O CASO DA
UNIOESTE/CAMPUS CASCAVEL-PR**

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

CASCAVEL – PR

2012

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
Biblioteca Central do Campus de Cascavel – Unioeste
Ficha catalográfica elaborada por Jeanine da Silva Barros CRB-9/1362

O82d Oro, Maria Consoladora Parisotto
A docência universitária e a importância do apoio institucional à formação pedagógica dos professores bacharéis: o caso da Unioeste/Campus Cascavel-PR. / Maria Consoladora Parisotto Oro.— Cascavel, PR: UNIOESTE, 2012.
93 f. ; 30 cm

Orientadora: Profa. Dra. Carmen Célia Barradas Correia Bastos
Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná.
Bibliografia.

1. Formação pedagógica. 2. Ação docente. 3. Desenvolvimento profissional. 4. Formação continuada. I. Universidade Estadual do Oeste do Paraná. II. Título.

CDD 21.ed. 370.71

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

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**A DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA E A IMPORTÂNCIA DO APOIO
INSTITUCIONAL À FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES
BACHARÉIS: O CASO DA UNIOESTE/CAMPUS CASCAVEL – PR.**

Autora: Maria Consoladora Parisotto Oro

Orientadora: Carmen Célia Barradas Correia Bastos

Este exemplar corresponde à Dissertação de Mestrado defendida por Maria Consoladora Parisotto Oro, 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: 30/11/2012

Assinatura: Carmen Célia B. C. Bastos
(orientadora)

COMISSÃO JULGADORA:


Profa. Dra. Suéli Petry da Luz


Profa. Dra. Tânia Rechia Schröder

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho, como forma de agradecimento aos meus três queridos filhos: **Priscilla, Thiago e Geovane Jr.** Só eles sabem o quanto isso nos custou em termos de ausência, atenção, carinho, acompanhamento no dia a dia. Ser pai, mãe, professora e estudante ao mesmo tempo e conduzir as tarefas com discernimento, seriedade, comprometimento, ética e honestidade só é possível quando temos algo que nos motiva realmente a fazer tudo isso, sem desanimar. Posso dizer que essa motivação foi e é originada pelas pessoas que fazem parte do meu mundo, pessoas muito especiais: **MEUS FILHOS. MUITO OBRIGADA, AMO VOCÊS!**

AGRADECIMENTOS

À Professora Dra. **Carmen Célia Barradas Correia Bastos** — orientadora e amiga — que, pelos exemplos de conhecimento e dedicação, despertou-me, com paixão e esperança, para o sonho de uma pedagogia universitária melhor.

À Professora Ms. **Déborah Schneider** pela orientação estatística e auxílio na coleta de dados.

Às professoras Dra. **Suely Petri Luz**, Dra. **Tânia Rechia Schröder** e Dra. **Ireni Marilene Zago Figueiredo**, educadoras da banca, pela gentileza da leitura do texto e pelas críticas justas e necessárias ao aperfeiçoamento da pesquisa.

Aos Professores, sujeitos importantíssimos deste processo de investigação, os quais gentilmente concordaram em responder ao questionário, fornecendo dados para que o trabalho se concretizasse.

À **Márcia Ionara Piovezani**, colega do mestrado e amiga, pela companhia singela, pela alegria da convivência e pelas palavras de ânimo no processo de leitura, de pesquisa e de escrita.

Considero a docência o valor mais alto, mais digno. Mas onde se encontra a docência na bolsa internacional dos saberes da ciência? Ausente. Uma vez decretado que o valor mais alto é a publicação de artigos em revistas internacionais, “publish or perish”, os alunos passam a ser trambolhos que atrapalham os cientistas (não mais docentes...) na busca da excelência.

Rubem Alves

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo principal conhecer as condições pedagógicas no exercício da ação docente na universidade, para aqueles docentes que advêm de cursos de bacharelados. Alguns autores, dentre eles, Silva e Klüber (2012); Neitzel, Ferri e Leal (2009) e Pachane (2003), ao se referirem à formação do professor universitário, destacam a carência de pesquisas que evidenciem a formação pedagógica desse professor, como se a formação específica para esse nível de ensino fosse algo supérfluo ou mesmo desnecessário. Buscamos compreender o *locus* de formação pedagógica dos professores universitários bacharéis, por meio de pesquisa de campo direcionada a doze cursos de bacharelado da UNIOESTE – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, *Campus* de Cascavel. O estudo realizado fundamenta-se nos princípios da modalidade de uma pesquisa qualitativa e com ênfase na técnica interpretativa baseada na Análise de Conteúdos (BARDIN, 1977) que busca conhecer o objeto de estudo como possibilidade de interpretação dos dados a partir das falas dos sujeitos, nas dimensões de dados manifestos ou latentes. A nossa hipótese principal partiu da possível fragilidade no processo de formação desses profissionais, constatando-se que a formação dos mesmos nem sempre contempla aspectos didático-pedagógicos considerados essenciais na formação e atuação docente. Nesse sentido, é razoável supor que há necessidade de se repensar as políticas de formação para suprir tais deficiências. Para que essa situação possa ser superada, a instituição de educação superior deve criar políticas próprias que permitam a formação continuada desses profissionais, visto que os mesmos nem sempre encontram nos programas de formação *Stricto Sensu* o espaço para se vivenciar e discutir questões específicas e fundamentais à qualidade do exercício da docência universitária. Dessa maneira, faz-se necessário também, urgentemente, rever os programas de pós-graduação, pois, muitos dos alunos que neles estão, atuarão futuramente na docência. Essas são algumas das questões que buscamos pontuar em nosso estudo, procurando chamar a atenção dos dirigentes da IES, para os resultados obtidos na pesquisa. Espera-se através deste, que se concretize uma proposta de ação voltada à formação didático-pedagógica dos profissionais liberais, e que esta possa fazer parte de um programa que seja visto como Política Institucional do *Campus* de Cascavel. Como disse um docente do curso de Engenharia Agrícola: “Seria admirável tal ação”.

Palavras chave: Formação pedagógica. Ação docente. Desenvolvimento profissional. Formação continuada.

ABSTRACT

The main objective of this essay is to know the pedagogical conditions in the development of the teaching process at the university, for those professors that attended only the teachers' graduation. Some authors, among them Silva and Kluber (2012); Neitzel, Ferri and Leal (2009); Pachane (2003) when refer to professors' graduation, highlight the lack of researches that evidence the pedagogical formation of this teacher, as if this formation were something superfluous or even unnecessary. We pursue to understand the locus of the pedagogical formation of these graduated professors, through a field research directed to twelve graduation courses of UNIOESTE – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Campus in Cascavel. The cited study was founded in the principles of the modality of a qualitative research and with the emphasis on the comprehension technique based on the Analysis of Content (BARDIN, 1977) which tries to know the object of study as a possibility of interpreting the data through what the people say, in the dimension of the expressed data or the latent ones. Our principal hypothesis started on the possible fragility during the process of the graduation of these professionals, and it was found that their formation sometimes didn't even deal with didactic-pedagogical aspects considered essential in the formation or teaching performance. This way, it's reasonable to assume the need to think over the policies of formation, to supplement such lacks. So that this situation can be over, the college or university must create its own policies that allow the continuing education of these professionals, observing that they not always find space in the programs of *Stricto Sensu* graduation to go through or discuss specific and fundamental issues regarding the quality of their teaching. Besides, it's also necessary and urgent to verify the programs of post-graduation because many of their students will be teachers someday. These are some of the issues that we try to point out in our study, calling the attention of the coordinators of colleges and universities to the results of the research. It's hoped that this way they come up with a proposal of an action that considers the didactic and pedagogical formation of the professionals that can be part of a program which can be seen as the Policy of the Institution in the Campus of Cascavel. As said by a professor of Agricultural Engineering: "It would be admirable such an action".

Keywords: Pedagogical formation. Teacher's action. Professional development. Continuing formation.

LISTA ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.
CCBS	Centro de Ciências Biológicas e da Saúde.
CCET	Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas.
CCMF	Centro de Ciências Médicas e Farmacêuticas.
CCSA	Centro de Ciências Sociais Aplicadas.
FACIBEL	Faculdade Municipal de Francisco Beltrão.
IES	Instituição de Ensino Superior.
TIDE	Regime de Tempo Integral e Dedicção Exclusiva.
UNIOESTE	Universidade Estadual do Oeste do Paraná.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 CAMINHOS TEÓRICOS	16
1.1 DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE: REFLEXÃO E AÇÃO COMPARTILHADA NUM PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA.....	16
1.1.1 Aspectos Considerados Essenciais na Dimensão do Desenvolvimento Profissional Docente	20
1.2 A FORMAÇÃO PARA O EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR	24
1.3 A IDENTIDADE DO DOCENTE UNIVERSITÁRIO.....	25
2 CAMINHOS METODOLÓGICOS	33
2.1 UNIOESTE, UMA BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA	33
2.1.1 Organograma do <i>Campus</i> de Cascavel	35
2.2 ESPAÇO ACADÊMICO DA PESQUISA.....	36
2.2.1 Número de Docentes Bacharéis, Efetivos na Unioeste – <i>Campus</i> de Cascavel	36
2.3 METODOLOGIA E BUSCA DE SUBSÍDIOS PARA ORIENTAR O PROCESSO DE INVESTIGAÇÃO	36
2.4 BASE TEÓRICO-METODOLÓGICA DO ESTUDO DE CAMPO: A ANÁLISE DE CONTEÚDO	38
2.5 SUJEITOS DA PESQUISA.....	39
2.5.1 População do <i>Campus</i> de Cascavel em Extratos Relativos aos Bacharéis de Diferentes Áreas	42
2.6 ESCOLHA, ELABORAÇÃO E APLICAÇÃO DO INSTRUMENTO	43
3 CAMINHOS DA ANÁLISE	44
3.1 PERFIL DOS RESPONDENTES	44
3.1.1 Quantidade de Professores que realizaram a Pós-Graduação <i>Stricto Sensu</i> e suas respectivas IES	44
3.2 AS SÍNTESES PRODUZIDAS: A DINÂMICA DE ORGANIZAÇÃO DOS DADOS	45
3.3 A CONSTRUÇÃO DO <i>CORPUS</i> DE DADOS CATEGORIZADOS	45
3.4 CATEGORIAS E SUBCATEGORIAS EMERGIDAS DO ESTUDO	46

3.4.1 Identificação dos Sujeitos.....	46
3.5 ORGANIZAÇÃO TEXTUAL: SÍNTESES PRODUZIDAS PARA CADA CATEGORIA E SUBCATEGORIAS ENCONTRADAS NOS CENTROS DA UNIOESTE.....	47
3.5.1 Síntese das Subcategorias por Centros da Unioeste.....	47
4 COMPREENSÃO DO FENÔMENO EMERGIDO NA PESQUISA.....	57
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	76
REFERÊNCIAS CITADAS.....	81
REFERÊNCIAS CONSULTADAS.....	84
APÊNDICES.....	85
APÊNDICE A - Instrumento para coleta de dados.....	86
APÊNDICE B - Termo de consentimento livre e esclarecido.....	90
ANEXO.....	92
ANEXO A – Parecer 405/2011-CEP.....	93

INTRODUÇÃO

A discussão a respeito da formação docente é uma preocupação constante, suscitada em estudos e publicações. São imperiosas tais discussões, principalmente, quando se tem como pano de fundo a qualidade dos cursos e dos profissionais a serem formados. O que se constata, porém, é que existe pouca pesquisa relacionada à formação docente para a educação superior. Silva e Klüber (2012); Neitzel, Ferri e Leal (2009) e Pachane (2003) reforçam essa tese ao referirem-se à formação do professor universitário, destacando que existe no Brasil carência de pesquisas que evidenciam a formação pedagógica desse professor, pois, grande parte do material produzido refere-se à compreensão do processo de formação de professores para os ensinos fundamental e médio e que, dificilmente a abordagem da formação de professores estende-se para a formação da docência universitária, como se a formação específica para o magistério nesse nível de ensino fosse algo supérfluo, ou mesmo, desnecessário.

Em pesquisa recente, realizada em periódicos da área de educação¹ Silva e Klüber (2012, p.89) enfatizam que “não há um número expressivo de produções cuja abordagem seja a formação para professores que atuarão no Ensino Superior”. Na análise realizada pelos mesmos, foram encontrados 186 artigos relacionados à formação de professores e à Educação Básica. Destes, somente nove artigos faziam referência à formação de professores vinculados ao Ensino Superior, referindo-se, de maneira específica, à pós-graduação, à qualidade do Ensino Superior e à formação de mestres e doutores pesquisadores. Ao pensar o espaço de formação deste professor, os autores acima mencionados enfatizam que a mesma ocorre em nível de pós-graduação, tanto *Lato* como *Stricto Sensu*, vindo ao encontro do que estabelece o artigo 66, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Brasil (1996).

Silva e Klüber (2012) reconhecem que é nesse espaço de formação que os docentes integram-se com os aspectos de formação tanto teóricos quanto práticos do ensino superior. No entanto, nesses espaços, são instigados a pensar a docência, na perspectiva de tornarem-se professores-pesquisadores.

¹ Revista Brasileira de Educação, Cadernos de Pesquisa, Ciência e Educação – Unesp, Educação e Pesquisa – Revista da Faculdade de Educação, Educação e sociedade – Revista de Ciência da Educação e Pró-posições.

Entendemos ser importante a formação docente atrelada à pesquisa, no entanto consideramos necessário — e Masetto (1998) também destaca essa necessidade — desenvolver capacidades específicas para atuar na Educação Superior, não podendo essa formação ser restringida ao diploma de bacharel ou mesmo de mestre ou de doutor, ou, ainda, ao exercício de uma profissão. Outras competências também se fazem necessárias.

Assim sendo, a nossa hipótese principal partiu da possível fragilidade no processo de formação dos professores bacharéis que atuam na docência universitária. Cogitamos que a formação nem sempre contempla aspectos didático-pedagógicos considerados essenciais tanto na formação quanto na docência do ensino superior. Nesse sentido, é razoável supor que é imprescindível repensar as políticas de formação, de maneira específica, da formação continuada, a qual pode ser vista como alternativa para suprir as deficiências didático-pedagógicas existentes entre os docentes universitários com formação bacharelesca. Para isso, é necessário o estudo desta dimensão, pois, o mesmo poderá contribuir para que haja maior conscientização referente à necessidade de formação pedagógica do professor universitário bacharel. Além disso, o próprio estudo, seus resultados e limitações, podem fornecer subsídios para a implantação de programas específicos para esse fim. Corroborando esta hipótese, utilizamo-nos da fala de Veiga quando afirma que: “[...] o presente estudo se justifica pelos caminhos que podem sinalizar rumos em direção a uma práxis formativa institucional e à criação de uma cultura pedagógica no interior das instituições do ensino superior” (VEIGA, 2010, p.15).

Optamos privilegiar como sujeito de pesquisa o próprio docente, inquirindo-o acerca da situação em que se encontra, sobre sua formação e atuação e sobre as contribuições dela advindas. Assim, fará parte de nossos estudos um *corpus* de 52 professores bacharéis, docentes efetivos de doze cursos de bacharelado que compõem quatro Centros: Centro de Ciências Biológicas e da Saúde (CCBS), que contempla os cursos de Biologia, Enfermagem, Fisioterapia e Odontologia; Centro de Ciências Médicas e Farmacêuticas (CCMF), Medicina e Farmácia; Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas (CCET), Engenharia Agrícola, Engenharia Civil e Ciências da Computação; Centro de Ciências Sociais Aplicadas (CCSA), Administração, Ciências Econômicas e Ciências Contábeis. Todos os Centros

citados fazem parte da Unioeste - Universidade do Oeste do Paraná, *Campus* de Cascavel.

A coleta de dados aconteceu mediante uso de questionário, estruturado com 31 questões, sendo elas objetivas e dissertativas. Na primeira parte do questionário foi delimitada a abordagem em relação à identificação dos sujeitos pesquisados. As demais questões foram estruturadas envolvendo três aspectos diferentes, expressando-os na seguinte dimensão:

1. Formação Pedagógica.
2. Prática Docente.
3. Formação Continuada.

Dessa maneira, almejamos colocar em evidência aspectos que consideramos essenciais para a formação e para a prática da docência universitária. A discussão de cada um dos aspectos levantados por meio de teóricos pesquisados e que estão relacionados ao nosso objeto de estudo, levou-nos a inúmeras reflexões, a partir das quais, elaboramos os questionamentos que balizaram o direcionamento de nossa pesquisa. Em relação à escolha dos sujeitos pesquisados, esta se deu de duas maneiras: aleatória, pela maioria dos Centros e mediante sorteio em reunião de Colegiados com a participação direta dos coordenadores dos cursos.

Optamos pela modalidade de pesquisa qualitativa e, como técnica de interpretação dos dados, a Análise de Conteúdo proposta por Bardin (1977). A abordagem qualitativa permite conhecer o objeto de estudo como possibilidade de interpretação dos dados a partir das falas dos sujeitos, seja nas dimensões de dados manifestos ou latentes.

Além do tema pouco explorado, buscamos, com a pesquisa de campo, respostas que evidenciassem aspectos que pudessem dar crédito à nossa hipótese, quando os sujeitos viessem a se pronunciar em relação à formação pedagógica, à prática docente e em relação à formação continuada. Salientava-se assim, a necessidade de se conhecer, de maneira mais aprofundada, como se tem constituído o professor universitário no espaço de sua profissionalização e buscar dados que permitissem conhecer a realidade educacional do processo de ensino-aprendizagem na Unioeste, *Campus* de Cascavel, considerando-se assim, de extrema relevância a reflexão em relação à formação e à atuação desse profissional.

Portanto, é significativo, sabermos como o professor que teve formação em bacharelado se percebe como docente. Objetivamos conhecer as condições pedagógicas deste professor no desempenho da função docente e se os aspectos didático-pedagógicos estão presentes em sua formação e até que ponto eles interferem na qualidade tanto da formação quanto da atuação docente. Pretendemos também, verificar qual o *locus* de formação deste professor; se há necessidade de se rever essa formação e de se ofertar programas que subsidiem a formação pedagógica continuada do professor universitário bacharel e, ainda, quais aspectos relacionados à profissionalização docente poderão ser melhorados com a participação deste em programas de formação pedagógica, na dimensão de uma formação continuada.

No trabalho de investigação tínhamos também como propósito, diante dos possíveis resultados, buscar elementos teóricos e práticos que pudessem dar embasamento à estruturação de uma proposta de formação docente que pudesse vir a ser institucionalizada como política de formação didático-pedagógica, mais especificamente na área da educação continuada. Isso tudo, tendo como base os resultados apresentados pelos docentes bacharéis, quando da pesquisa de campo realizada.

Dessa maneira, organizamos o trabalho em cinco capítulos, os quais apresentarão dados relevantes que poderão contribuir para a melhoria das condições pedagógicas na docência universitária. De modo especial, esperamos que os dirigentes que estão à frente do processo de gestão institucional, percebam o quanto é importante olhar para o corpo docente e ouvir suas vozes. Estas, quando ouvidas, respeitadas e atendidas poderão trazer enormes contribuições diante do que se faz necessário: criar possibilidades de espaços onde se permita fazer uma reflexão acerca da formação docente e que esta possa se constituir diante de possibilidades de formação também didático-pedagógica necessária para que a prática docente aconteça com mais qualidade.

No capítulo 1, apresentaremos "**Os Caminhos Teóricos**" seguidos para a elaboração deste trabalho. Nele especificamos as reflexões que nos levaram à consolidação do tema estudado e também fornecemos referências teóricas que podem contribuir para a compreensão do nosso objeto de estudo.

No capítulo 2, "**Caminhos Metodológicos**", fazemos referência às abordagens teórico-metodológicas utilizadas no desenvolvimento do trabalho. O conhecimento destas abordagens é importante para o entendimento do modo com que olhamos para o nosso objeto e, conseqüentemente, das interpretações que fizemos e de outras possíveis.

No capítulo 3, "**Caminhos de Análise**", apresentamos os resultados dos dados coletados junto aos professores numa sequência de quatro momentos relacionados entre si e que consideramos indissociáveis: o primeiro busca conhecer dados referentes à identificação do professor, sua formação, carga horária de trabalho, regime de trabalho (RT), instituição superior em que obteve o último título e outros dados que consideramos relevantes para nos situarmos junto ao público a que direcionamos o nosso trabalho; o segundo busca levantar dados sobre a formação pedagógica do professor universitário; o terceiro busca compreender como se dá a prática docente no contexto da universidade; o quarto levanta informações referentes à formação continuada e interesse do professor em participar de programas constituídos como política da IES; se existem tais políticas e os benefícios que poderão advir da existência de tais programas.

No capítulo 4, "**Estrutura textual**", apresentamos, a partir do fenômeno emergido na pesquisa, que se deu em três categorias e dezenove subcategorias, descrições do estudo realizado por meio da apresentação de um resumo construído com a junção de todas as sínteses integradoras dos diferentes Centros.

No capítulo 5, "**Considerações Finais**", buscamos estabelecer a compreensão do estudo feito, num "reencontro" com as abordagens teóricas utilizadas nos capítulos anteriores, visando à compreensão do estudo numa reflexão que permita contribuir com o conhecimento teórico existente a respeito da docência universitária, buscando assim, rigor analítico-científico.

Essas são algumas das questões que buscamos pontuar em nosso estudo, convictos de que a reflexão a respeito dos aspectos abordados, no âmbito da universidade, pode exercer um importante efeito na revitalização desse nível de ensino; na valorização do trabalho docente nos cursos de graduação e na sensibilização para a função social da universidade.

1 CAMINHOS TEÓRICOS

Neste capítulo, o nosso objetivo é discutir acerca da docência universitária, seus aspectos conceituais, institucionais, enfatizando a necessidade de reflexão diante do que se almeja, em termos de formação profissional na contemporaneidade. Colocaremos em evidência a formação continuada como desenvolvimento profissional, destacando a importância da troca de experiências, da socialização de práticas pedagógicas, do espaço de reflexão e discussão compartilhada, dentre outros.

1.1 DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE: REFLEXÃO E AÇÃO COMPARTILHADA NUM PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA

“Atualmente, o contexto educacional tem-se caracterizado como um momento de preocupação e indagações acerca da formação do professor universitário” (VEIGA, 2010, p. 13). De acordo com a autora, muitos docentes titulados em programas de pós-graduação exercem ou irão exercer atividades docentes para as quais, de maneira geral, não receberam formação alguma que envolvesse aspectos didáticos. A preocupação sobre o que se ensina e como se ensina na educação superior é relegada a certo descaso.

Concordamos com Veiga (2010) e reconhecemos também que a natureza, a especificidade e a importância da formação profissional docente e, de maneira específica, a sua dimensão pedagógica, ainda são pouco compreendidas e investigadas. Assim, portanto, ao se discutir a educação superior, eleva-se a importância quanto à necessidade de se pensar a formação dos professores, a profissionalização e a valorização desse profissional. Alarcão ao referir-se ao conceito de formação afirma:

Associo no meu universo cognitivo, vários elementos, alguns de sentido contrário. Num pólo positivo, constelo: formar, formar-se, educar, talento, potencialidades, criatividade, originalidade. No pólo de sentido oposto emergem idéias como receita, culinária, norma, submissão, passividade. No meio, pairam elementos aparentemente neutros, cujo valor dependerá dos objetivos e das estratégias de contexto. São eles: dar forma, enformar, desenformar (ALARCÃO, 1998, p.100).

Ao evidenciar aspectos positivos ou contrários a estes, em relação à formação docente, a autora acima citada, também faz menção ao conceito de formação continuada, expressando que ele é evocador de outros que lhe estão associados: inicial, inacabada, profissional, sistemática, dinâmica, em processo, concebendo, então, a formação continuada como “processo dinâmico por meio do qual, ao longo do tempo, um profissional vai adequando sua formação às exigências de sua atividade profissional” (ALARCÃO, 1998, p. 100).

Assim, consideramos relevante pensar na possibilidade de reflexão sobre a formação continuada do sujeito que, muitas vezes, não foi ou não é contemplado com uma formação considerada ideal para a docência, ou seja, como corrobora Dias Sobrinho (2005), nem todos os professores receberam uma formação adequada seja em termos científicos ou didático-pedagógicos. Sendo assim, o autor reitera que a formação realizada em um processo contínuo, contribuirá para a construção e desenvolvimento profissional docente.

Reforçando as ideias de Dias Sobrinho, Alarcão menciona que

Na base do conhecimento científico-pedagógico situa-se, como é evidente, o conhecimento do conteúdo disciplinar, isto é, a compreensão profunda e o domínio da matéria a ensinar, no que diz respeito aos conceitos e temas que a constituem, às estruturas que lhes conferem organização interna e ao grau de relevância de uns relativamente aos outros. Mas também, aquilo que Shulmann designa por *general pedagogical Knowledge*, conhecimento pedagógico em geral, ou seja, o domínio dos princípios pedagógicos genéricos comuns às várias disciplinas e que se manifestam na maneira como o professor organiza e gere as atividades de sala de aula (ALARCÃO, 1998, p. 103).

As colocações da autora vêm ao encontro do que defendemos: a importância e a necessidade de uma formação significativa no que se refere aos aspectos científicos, porém, agregados a estes, o conhecimento e domínio dos princípios pedagógicos, considerados essenciais à prática da docência. Aqui, nos referimos, à docência universitária. Portanto, ao aludirmos à formação pedagógica do professor universitário, consideramos novamente o posicionamento de Veiga, segundo o qual, essa formação faz parte do processo de desenvolvimento profissional do docente, pois,

[...] o termo formação se insere como elemento do desenvolvimento profissional e de crescimento dos docentes em seu trabalho

pedagógico e em sua trajetória, integrando as dimensões pessoais, profissionais e sociais na constituição de sua identidade como professor autônomo, reflexivo, crítico e solidário (VEIGA, 2010, p. 16).

Ao tratar do tema formação como elemento do desenvolvimento profissional e crescimento dos docentes, a autora evidencia que o próprio termo desenvolvimento, envolve várias dimensões vinculadas à profissionalização, sendo a formação pedagógica parte dela. A formação pedagógica, por sua vez, é pensada como aperfeiçoamento da prática docente em processo de educação inicial e continuada. Ela desenvolve ações vinculadas à organização didático-pedagógica e científica do currículo; promove a aquisição de competências relativas à ação, na sua inter-relação com a prática social; desenvolve no professor a compreensão de si mesmo na busca da autorrealização e de atitudes compatíveis com o exercício da docência, sendo todos esses aspectos associados à área de conhecimento de atuação do professor (VEIGA, 2010, p. 31).

Faz-se necessário, portanto, considerar, na análise do processo de desenvolvimento profissional docente, vários aspectos, dentre eles a formação continuada² dos professores no ambiente de trabalho. No desenvolvimento da profissão docente, torna-se significativo que haja a construção de uma identidade profissional com a qual o professor se depara com uma identidade biográfica pessoal que se constrói com o individual e o coletivo nos processos de convivência, de trocas, havendo uma relação com atributos culturais.

Vale ressaltar que, a capacidade profissional dos professores não termina na formação técnica, disciplinar e conceitual, mas alcança o terreno prático e as concepções pelas quais se estabelece a sua ação pedagógica. Assim sendo, a formação continuada poderá apoiar, criar e potencializar uma reflexão real dos sujeitos sobre sua prática docente nas instituições educacionais e em outras instituições, de modo que lhes permita examinar suas teorias explícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes, etc., estabelecendo de forma firme um processo constante de autoavaliação do que se faz e por que se faz. Uma orientação formadora voltada para esse processo de reflexão, e os pressupostos

² Formação continuada de professores: toda intervenção que provoca mudanças no comportamento, na informação, nos conhecimentos, na compreensão e nas atitudes dos professores em exercício. Segundo os organismos internacionais, a formação implica a aquisição de conhecimentos, atitudes e habilidades relacionadas ao campo profissional. (IMBERNÓN, 2010, p. 115).

políticos subjacentes a ela exige uma definição crítica da organização e da metodologia da formação continuada dos professores, já que deve ajudar os sujeitos a revisarem os pressupostos ideológicos e comportamentais que estão na base de sua prática. “Isso supõe que a formação continuada deva se estender ao terreno das capacidades, habilidades, emoções e atitudes e deva questionar continuamente os valores e as concepções de cada professor e da equipe de forma coletiva” (IMBERNÓN, 2010, p.47).

Entende-se, dessa maneira, que a colaboração é um processo que pode ajudar a entender a complexidade do trabalho educativo e dar respostas melhores às situações problemáticas da prática. No entanto, o mesmo autor chama a atenção quanto às dificuldades para se colocar em prática as idéias de um trabalho colaborativo entre os professores, pois, nos deparamos com uma maneira de entender a educação que busca propiciar espaços onde se possibilite o desenvolvimento de habilidades individuais e grupais, de troca de informações a partir da análise e discussão entre todos no momento de explorar novos conceitos.

Isso supõe uma formação voltada para um processo que provoque uma reflexão baseada na participação, com contribuição pessoal, não rigidez, motivação, metas comuns, normas claras, coordenação, autoavaliação, e mediante uma metodologia de formação centrada em casos, trocas, debates, leituras, trabalho em grupo, incidentes críticos, situações problemáticas, etc. Nesse sentido, acreditamos que a aprendizagem pode acontecer de maneira colaborativa, dialógica, participativa podendo-se desse modo analisar, comprovar, avaliar e modificar em grupo.

Entendemos, portanto, que não se pode separar a formação do contexto de trabalho, pois é este que condiciona as práticas formadoras, bem como sua repercussão nos professores, e, sem dúvida, na inovação e na mudança. Eis aqui a intenção de produzir reflexões sobre essa mudança.

Ao pensarmos em questões alternativas de inovação e de mudança, seja em relação às políticas ou práticas de formação, faz-se necessário, ter consciência de que, atualmente, não podemos propor alternativas à formação continuada sem antes analisar o contexto político-social como elemento imprescindível à formação, já que o desenvolvimento dos indivíduos sempre é produzido em um contexto social e histórico determinado, que influi em sua natureza. “Isso influi analisar o conceito da profissão docente, a situação de trabalho e a carreira docente, a situação atual das

instituições educativas (normativas, política, estrutural, entre outras)” (IMBERNÓN, 2010, p.9).

Considerando a própria aprendizagem, o autor acima citado, sugere olhar para frente, ratificando que há necessidade de que a teoria e a prática da formação, seus planos, suas modalidades e estratégias, seu processo, etc. devam ser pensados e introduzidos em novas perspectivas. Ele destaca, ainda, a relação entre os professores, as emoções e as atitudes, a complexidade docente, a mudança de relações de poder, a autoformação, a comunicação, a formação com a comunidade e também a influência ocasionada pela sociedade da informação.

Enfim, contextualizar a formação no âmbito do processo de desenvolvimento profissional dos professores, decorre do entendimento de que a formação contínua processa-se como algo dinâmico que vai além dos componentes técnicos e operativos, devendo dar-se importância à dimensão coletiva do trabalho e às situações reais enfrentadas por esses profissionais em suas práticas cotidianas. Essa contextualização também propicia um caráter mais orgânico a várias etapas formativas vividas pelo professorado, assegurando-lhes um caráter contínuo e progressivo.

Assim, diante das preocupações manifestadas na atualidade, frente à profissionalização docente, Alarcão (1998, p. 107), posiciona-se dizendo que estas preocupações não podem dissociar-se de teorias e práticas de formação continuada. Segundo ela, a existência de uma formação continuada séria e sistemática pode desempenhar um papel significativo na revalorização de um corpo profissional inquieto com o seu estatuto social e confrontado com as exigências múltiplas. Dessa maneira, acredita-se que, a formação continuada pode contribuir para estruturar uma nova profissionalidade ao estimular a cultura profissional dos professores e a cultura organizacional das instituições de ensino, no caso, no âmbito da universidade.

1.1.1 Aspectos Considerados Essenciais na Dimensão do Desenvolvimento Profissional Docente

Consideramos ainda que, para haver entendimento de como se dá a formação do professor universitário, entendida como processo de desenvolvimento profissional, devemos compreender, além do conceito formação, os termos *docência*

e *universidade* e, conhecer também, aspectos que se referem à instituição escolhida como espaço de pesquisa, ou seja, de estudo. Dessa maneira, colocamos esses tópicos em evidência, acreditando que darão subsídios qualitativos, diante do objeto que buscamos estudar.

Para Veiga, a docência pode ser vista como: “[...] uma prática social que, para ser problematizada, compreendida e transformada, precisa ser dialogada e construída nos significados que emergem das práticas dos professores e alunos que a concretizam” (VEIGA, 2010, p. 18).

Portanto, ao afirmar que a docência é vista como uma prática social, a autora assegura que esta se configura através das condições institucionais de trabalho, remuneração, organização da categoria, planos de saúde, direitos previdenciários e sociais, carreira e estatuto do magistério. Também, a docência é uma atividade que exige conhecimentos e aprendizagens diferenciados durante o processo da prática educativa, conhecimentos científicos relacionados à disciplina, aos aspectos pedagógicos e experienciais também.

Concordamos, pois, baseados em Veiga (2010, p.170), que a “docência é um dos atos mais representativos da ação do professor, e seu produto é a aprendizagem do aluno”. A referida autora considera ainda outra concepção de docência: a que possui um caráter heterogêneo e laborioso e este exige do docente, habilidades relacionadas à reflexão crítica sobre a própria ação, para que se possa compreender a sua natureza dinâmica, suas possibilidades e suas limitações. Nessa concepção o professor constrói, através de sua prática, conhecimentos imprescindíveis à docência, podendo revisar e reconstruir o direcionamento de sua intervenção pedagógica com atitudes reflexivas, construindo maneiras de ser e agir fundamentais ao seu desenvolvimento seja pessoal, profissional ou institucional.

Portanto, seja a docência vista como uma prática social, ou como um dos atos mais representativos da ação do professor, ela deve sempre ser problematizada, compreendida e transformada. Assim, faz-se necessário que haja um ambiente que permita que essas transformações ocorram sempre que necessário. Neste caso específico, referimo-nos ao espaço universitário. Consideramos ideal também, abordarmos o conceito relacionado à própria universidade e o entendimento que se tem desse espaço de formação.

Para falarmos sobre concepção de universidade, apoiamo-nos em Gamboa (1994), que a classifica quanto ao espaço, ao tempo e ao processo de formação. Ao referir-se à dimensão espacial, o autor afirma que tanto a universidade quanto os institutos superiores, lugares onde acontece o ensino, colégios maiores, referem-se ao ensino superior. Já em relação à dimensão temporal, esta pode ser vista como um nível de seriação escolar, sinônimo de 3º grau, de estudos pós-secundários. A universidade também pode ser vista como um processo de formação e de capacitação profissional, de desenvolvimento científico e tecnológico, de produção do conhecimento, de ações socioeducativas em função do ensino, da pesquisa e da extensão. Para o autor, todos esses processos remetem à ideia de ação ou movimento e se modificam de acordo com as necessidades e com o momento histórico.

Temos, no entanto, que levar em consideração que a universidade, nos últimos anos, tem se transformado em um espaço no qual se fortalece a formação técnica, de acordo com as necessidades da economia vigente, e é assim que se perpetua o ensino em nível de especialização, atendendo aos imperativos de mercado, e deixando em segundo plano ou até inexistindo a preocupação com o conhecimento e com a formação humana.

Em resumo, a expressão ensino superior refere-se à ação educativa de formar, ensinar, produzir e socializar conhecimentos, nas circunstâncias de uma sequência de escolarização (3º grau) em lugares ou instituições de educação superior – IES (GAMBOA, 1994, p. 24).

Bastos (2007) posiciona-se dizendo que quando situamos a presente discussão no âmbito da educação superior é necessário refletir acerca da concepção de universidade que se coloca no nosso meio, não somente o meio social, mas também o ambiente da academia. Concordamos com a autora citada, quando diz que não há pretensão de se estender o assunto às discussões históricas sobre o surgimento da universidade. Almejamos resgatar tão somente o aspecto conceitual do termo, conforme afirma a autora:

[...] comprometida com uma formação de sujeitos na perspectiva de uma educação superior não só com a excelência na produção de conhecimentos, mas também pela sua capacidade de formar profissionais qualificados para atuar nos diversos setores da sociedade. E isso tem a ver com a ação do docente universitário

como um professor de nível superior, um profissional engajado na aprendizagem do seu aluno, visando a uma formação, além de profissional, científica, também humana e ética. (BASTOS, 2007, p. 105).

Esse entendimento de ser professor universitário, de compreender a universidade como instituição social, permite-nos constatar que há, em ambas

[...] profundo enraizamento e grande densidade históricos. Por isso, são instituições que preservam suas tradições básicas e produzem continuamente os seus mecanismos de atualização e sobrevivência. Sobre a base comum universal e histórica – instituição que deve produzir e disseminar o conhecimento e formar cidadãos críticos e competentes – as universidades também produzem suas diferenças. Isso porque são forças vivas mergulhadas nos enredos das relações econômicas e políticas, sobre as quais intervêm e exercitam uma espécie de consciência ética da sociedade. (DIAS SOBRINHO, 1998, p. 139).

Desse modo, situamos as discussões no sentido de entendermos o conceito de universidade, seus mecanismos de atualização e sobrevivência, seus objetivos voltados à capacitação profissional e ao desenvolvimento científico.

Pachane (2003) chama a atenção quando pensamos a educação superior, mesmo que seja somente em termos de Brasil e nos referimos ao conceito de universidade como um espaço pós-secundário, voltado à capacitação profissional e ao desenvolvimento científico, em virtude da complexidade e dificuldade em se estruturar uma única definição, pois existem muitas Instituições de Ensino Superior (IES) e muitas são as diferenças entre elas também. Ao falarmos de IES, podemos estar referindo-nos a institutos isolados ou universidades e também a instituições municipais, estaduais, federais ou particulares, que, mesmo tendo objetivos semelhantes (qualificação profissional de modo geral), possuem formas de organização que as diferenciam umas das outras, como por exemplo, organização, estrutura, incentivo à pesquisa, realização de cursos diurnos, noturnos, etc.

Dias Sobrinho (2002, p. 15) enfatiza que, em variados tempos e lugares, conforme as configurações ideológicas dominantes, a universidade foi concebida distintamente, atribuindo ênfases diferenciadas a uma ou outra função, mas sempre resguardando sua relação com a formação, a produção do conhecimento e o desenvolvimento da sociedade.

1.2 A FORMAÇÃO PARA O EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Numa breve retrospectiva do estudo realizado, observamos que a formação exigida do professor universitário tem sido restrita ao conhecimento aprofundado da disciplina a ser ensinada, sendo esse um conhecimento prático (decorrente de exercício profissional anterior) ou teórico/epistemológico (decorrente do exercício acadêmico) (PACHANE, 2003, p. 1). Constata-se que a formação pedagógica para atuar nesse nível de ensino é pouco exigida ou completamente negligenciada. Assim, a formação para o exercício da docência na educação superior pode ser vista como um campo em que há muito por se fazer em termos de pesquisas e práticas, pois, pouco se tem feito em termos institucionais. Entendemos a formação docente não voltada somente à excelência da produção do conhecimento, mas consideramos, e Bastos (2007) reforça essa ideia, que o espaço do ensino superior deve estar nutrido de condições para formar profissionais qualificados para atuar em diferentes frentes do mercado e da sociedade e que a qualidade da ação docente faz-se na relação dos diferentes saberes, contemplando de maneira especial os aspectos éticos e humanos que se articularão com os conhecimentos científicos.

Acreditamos que seja possível superar os problemas das práticas pedagógicas repensando a ação docente, buscando articular os saberes científicos com os saberes metodologicamente embasados em concepções educacionais que superem as concepções tradicionais de ensino, presentes ainda nas práticas desenvolvidas no interior das universidades. Neitzel, Ferri e Leal (2009) e Zabalza (2004) reforçam a necessidade de se conduzir o trabalho docente, considerando as demais dimensões do humano, para que haja a superação da feição extremamente produtivista e instrumental do modelo epistêmico moderno. Não se pode deixar de lado, quando se pensa a formação de professores, os aspectos que extrapolam os saberes científicos da docência, ou seja, devemos estar atentos também à dimensão ética, cultural e política da prática educativa. Diante do exposto, concordamos com Brzezinski et al (2006, p. 34), que se mostra favorável e assegura que é possível proporcionar novas reflexões sobre a ação profissional e que é possível também a busca de novos meios para o desenvolvimento do trabalho pedagógico, considerando que “[...] o conhecimento produzido e adquirido na formação inicial, na

vivência pessoal e no saber da experiência docente, deve ser repensado e desenvolvido na carreira profissional”.

Consideramos relevante quando a autora menciona que o conhecimento produzido ou adquirido na “formação inicial” deve ser repensado e “desenvolvido” na carreira profissional. Essa afirmação pressupõe lacunas na formação de bacharéis, especialmente, no que se refere às capacidades específicas da atuação docente, vindo ao encontro da fala de Cunha (2010, p.68) que considera haver um agravante na dimensão do ensino, pois, os saberes próprios da profissão docente são alheios a estes profissionais, os quais, não tiveram uma formação inicial para a docência. Neste caso, a formação continuada pode ser utilizada como meio para impulsionar o desenvolvimento profissional dos sujeitos aos quais nos referimos, haja vista que, além da formação inicial não contemplar aspectos didático-pedagógicos, na maioria das vezes, nem mesmo os programas *Stricto Sensu* configuram espaços adequados à formação para a docência. Assim, a formação continuada, se bem pensada e planejada por pessoas comprometidas com a qualidade do ensino pode contribuir para que haja superação de tais deficiências.

Ao referir-se à profissionalização docente, Brzezinski et al (2006) assegura que esta se constrói em um processo de articulação entre a formação inicial e continuada e que a profissionalização do magistério implica um conjunto de saberes e capacidades marcados por um *continuum* de mudanças que se confunde com a própria evolução do conhecimento educacional, com as teorias e processos pedagógicos e com a práxis educativa. Assim, portanto, esse conjunto se ressignifica de acordo com o momento histórico vivido pela sociedade do mesmo modo que se vai ressignificando o conceito de identidades institucionais e saberes culturais.

1.3 A IDENTIDADE DO DOCENTE UNIVERSITÁRIO

Ao propormos a discussão sobre a formação pedagógica dos professores para a educação superior, e chamarmos a atenção em relação ao espaço de formação desses profissionais, Silva e Klüber (2012); Cunha (2010); Bastos (2007), dentre outros, apontam que este espaço de formação, refere-se à pós-graduação *Stricto Sensu*, de maneira específica. Este apontamento é confirmado pelo artigo 66,

da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996, p. 21), cuja redação assegura que “[...] a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado”. Isso faz entender que, para atuar no Ensino Superior, é necessário buscar somente a titulação exigida nas leis que norteiam a educação nacional, pois, em nem um momento se fazem exigências quanto à formação pedagógica, considerada por nós, necessária na atuação docente.

Ressaltamos que a Pós-Graduação surge no Brasil, como espaço de formação do professor do ensino superior, em meados da década de 1960, após 30 anos de instalação do sistema universitário. Dias Sobrinho (1998) destaca a grande expansão social que se produziu, especialmente na América Latina, na década de 1960. Neste período, houve grande crescimento da população, evolução da produção de conhecimentos científicos e descobertas tecnológicas. Instalou-se socialmente um quadro de crescentes complexidades que provocou uma forte pressão por novas e amplas oportunidades educacionais. Essa pressão social pela democratização das oportunidades de estudo e formação escolar veio atender a motivos diferentes entre si como os projetos políticos dos governos de um lado e dos setores produtivos, de outro. Assim, a expansão concomitante do setor público e do mercado de trabalho criou novas oportunidades de emprego e exigiu a formação de profissionais com habilidades específicas e de consumidores mais qualificados. Desse modo,

Do ponto de vista quantitativo, a simples ampliação de oportunidades educacionais, também conhecida impropriamente como ‘democratização da educação’, necessária ao preenchimento de novos empregos para um melhor padrão de consumo e para o alívio de pressões e demandas especialmente da classe média, sem grandes preocupações com a qualidade, resolveu-se com a abertura de um elevado número de faculdades isoladas. As novas configurações econômicas mundiais e, particularmente quanto ao Brasil, o projeto de transformação do país em ‘nação potência’, como pretendido pela elite governante, estavam a exigir, entretanto, de alguns setores educacionais, uma atuação mais qualificada e compatível com essas realidades emergentes e em rápida mudança (DIAS SOBRINHO, 1998, p. 140).

Sendo assim, o país necessitava de cientistas e de técnicos que expressassem qualidade em suas funções, porém, em quantidade compatível com a demanda real, necessitando a instauração de um sistema que fosse consistente e

duradouro de pesquisa. Cobia, portanto, à universidade, formar essa massa crítica e criar as bases e a cultura da pesquisa sistemática. Segundo Dias Sobrinho (1998, p. 140), “Nesse terreno é que começou a vicejar e desenvolver-se a pós-graduação no Brasil, enquanto nível formal e organizado”.

Nesse cenário, coube às instituições universitárias grande parte da responsabilidade pelo desenvolvimento do país. Conseqüentemente, a exigência de qualificação dos professores se alterou, havendo necessidade cada vez maior de especialização acadêmica, o que seria obtido através de uma ampliação dos programas de mestrado e de doutorado (PACHANE, 2003, p. 40). Para Sucupira (1980, p. 03), a ideia de doutorado, apresentada inicialmente por Francisco Campos, Ministro da Educação e Saúde Pública do Governo Provisório (1931), voltava-se à formação de futuros professores, diferenciando-se essa formação em relação ao bacharelado, que formava práticos, desconsiderando a necessidade de estudos da alta cultura àqueles voltados à prática de profissões, citando, como exemplo, o curso de Direito. Segundo o autor,

Os cursos de pós-graduação, responsáveis pela formação dos professores universitários, têm, por sua vez, priorizado a condução de pesquisas e a elaboração de projetos individuais (dissertações ou teses), pouco ou nada oferecendo aos pós-graduandos em termos de preparação específica para a docência (PACHANE, 2003, p. 29).

Diante da ênfase estabelecida que os programas de pós-graduação da época se voltassem para a formação de pesquisadores, após um período entre 1979 e 1984, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) proporcionou apoio à qualificação docente e os programas acabaram se expandindo (SAVIANI, 2000, p. 7). Buscava-se, assim, uma universidade capaz de preservar conhecimentos historicamente acumulados, mas que possibilitasse também a produção da ciência e da tecnologia. Dessa maneira, a universidade se construía e se consolidava, mantendo-se dessa forma na atualidade (DIAS SOBRINHO, 1998, p. 141).

A tão propagada indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, enfatizada através da Reforma Universitária de 1968, apesar de aceita como princípio válido na ordem do discurso, dificilmente se tornou prática real nas universidades, pois, efetivamente, é a pós-graduação que contempla, quase que na totalidade, as pesquisas realizadas (DIAS SOBRINHO, 1998, p.143). O que se

constata é que, “[...] nas universidades, a pós-graduação apresenta baixa interação com a graduação e o ensino pouco se relaciona com a pesquisa”. Ainda, segundo o autor,

É nesse quadro que se há de discutir a pós-graduação enquanto escola de formação de professores para a educação superior. Não há dúvidas que a pós-graduação, apesar de suas deficiências, cumpre importante papel na consolidação das universidades e na geração e fortalecimento de uma cultura e de um sistema de pesquisa. (DIAS SOBRINHO, 1998, p. 144).

Chama-nos a atenção, no que se refere aos cursos de pós-graduação, sejam eles de mestrado ou de doutorado, e que não sejam os específicos de educação, a inexistência ou a pouca preocupação com a formação de professores, ou seja, com a formação de profissionais dedicados ao ensino. Sabemos, de antemão, que a maioria dos alunos de pós-graduação recebe uma boa preparação para a pesquisa, mas que a continuidade dessa dedicação só acontece quando o sujeito permanece na universidade, estando assim em evidência a formação profissionalizante, que prioriza o desenvolvimento de algumas habilidades e o conhecimento técnico relacionado a determinadas profissões, que não à profissão docente. Há necessidade de se desmistificar a crença que se construiu historicamente, segundo Masetto (1998), de que quem sabe os conteúdos, automaticamente, sabe ensiná-los. Até porque ensinar em uma sala de aula requer muito mais do que o domínio de determinados conteúdos e/ou demonstrações de como as coisas acontecem na prática.

Bastos (2010, p. 104) evidencia que a responsabilidade de avaliar os programas de pós-graduação compete ao Ministério da Educação por meio da CAPES, órgão que mantém alto grau de seriedade no que concerne a essa avaliação. Não se percebe, no entanto, uma exigência quanto à necessidade de se preparar o aluno do mestrado ou do doutorado na dimensão da preparação didático-pedagógica para que venha a atuar na docência universitária. Exemplo disso, são os dados evidenciados no levantamento que realizamos nos cinco *campi* da Unioeste, no período entre os anos de 2011 e 2012, buscando identificar, nos cursos de mestrado e doutorado, a oferta de disciplinas que contemplem aspectos didático-pedagógicos necessários à formação docente e a obrigatoriedade ou não dos

estágios de docência. Os dados abaixo retratam a realidade exposta pelos autores pesquisados.

Constatamos que, dentre os dezenove cursos existentes na Unioeste, somente o curso de *Biociência e Saúde* (Cascavel) oferta a disciplina de *Formação de Professores e Prática em Docência no Ensino Superior*, ainda assim eletiva, com carga horária de 60 horas. O estágio de docência também chama a atenção, ele tem carga horária de 30 horas e é obrigatório somente para os alunos bolsistas.

Em relação aos demais cursos que contemplam ou não a oferta de estágio e disciplinas relacionadas aos aspectos didático-pedagógicos constata-se que:

Nº	MESTRADO	CIDADE	ESTÁGIO	DISCIPLINA RELACIONADA AOS ASPECTOS DIDÁTICO-PEDAGÓGICOS	
1	BIOCIÊNCIA e SAÚDE	Cascavel	Obrigatório somente para bolsistas	Formação de professores e prática em docência no ensino superior	<i>Eletiva</i>
2	LETRAS	Cascavel	Obrigatório para o mestrado e doutorado	<i>*Não oferta</i>	
3	EDUCAÇÃO	Cascavel	Obrigatório somente para bolsistas	<i>*Não oferta</i>	
4	ENGENHARIA AGRÍCOLA	Cascavel	Obrigatório somente para doutorandos	<i>*Não oferta</i>	
5	CONSERVAÇÃO E MANEJO DE RECURSOS NATURAIS	Cascavel	Obrigatório	<i>*Não oferta</i>	
6	ENERGIA NA AGRICULTURA	Cascavel	Obrigatório somente para bolsistas	<i>*Não oferta</i>	
7	ENGENHARIA QUÍMICA	Toledo	Obrigatório	<i>*Não oferta</i>	
8	DESENVOLVIMENTO REGIONAL E AGRONEGÓCIO	Toledo	Obrigatório somente para bolsistas	<i>*Não oferta</i>	
9	CIÊNCIAS SOCIAIS	Toledo	Não como disciplina obrigatória mas de domínio conexo	<i>*Não oferta</i>	
10	FILOSOFIA	Toledo	Obrigatório somente para bolsistas	<i>*Não oferta</i>	
11	RECURSOS PESQUEIROS	Toledo	Obrigatório	<i>*Não oferta</i>	
12	BIOENERGIA	Toledo	Obrigatório	<i>*Não oferta</i>	

13	AGRONOMIA	Marechal Cândido Rondon	Obrigatório somente para bolsistas: mestrado e doutorado	*Não oferta	
14	HISTÓRIA	Marechal Cândido Rondon	Obrigatório. Portanto, poderá ser suprido com participações em eventos e publicações.	Teoria e Metodologia da História	
15	GEOGRAFIA	Marechal Cândido Rondon	Obrigatório somente para bolsistas	*Não oferta	
16	ZOOTECNIA	Marechal Cândido Rondon	Obrigatório somente para bolsistas	*Não oferta	
17	GEOGRAFIA	Francisco Beltrão	Obrigatório somente para bolsistas	Tópicos especiais em educação e ensino de Geografia	
18	ENGENHARIA DE SISTEMAS DINÂMICOS E ENERGÉTICOS	Foz do Iguaçu	Obrigatório somente para bolsistas	*Não oferta	
19	SOCIEDADE, CULTURA E FRONTEIRAS	Foz do Iguaçu	Obrigatório somente para bolsistas	*Não oferta	

Dados obtidos na página da IES <www.unioeste.br>. Acesso em 2011 e Abril de 2012.

Chamou-nos a atenção o programa de Mestrado em Educação do *Campus* de Cascavel, em relação às disciplinas específicas, voltadas ao processo de ensino e aprendizagem, às quais não foram contempladas no período compreendido, entre 2011 e 2012, em nem uma das linhas de pesquisa, nem mesmo na que se refere exclusivamente à formação de professores. No período mencionado, não se ofertou nem uma disciplina, que fizesse referência aos aspectos didáticos em termos de formação docente.

Em relação ao estágio de docência, a oferta deu-se, quase na totalidade, aos alunos bolsistas da CAPES, embora esse programa apresente algumas deficiências, como número inferior e desproporcional de bolsas ofertadas, em relação ao número de mestrandos e de doutorandos e, diante da não obrigatoriedade da regência, os demais, não bolsistas constituem-se educadores, na maioria das vezes, em espaços e programas inadequados, que não atendem às reais necessidades do sujeito que se está estabelecendo como docente do ensino superior.

Dias Sobrinho (1998, p.145), ao posicionar-se sobre o estágio de docência explica:

Refiro-me a experiências em que estudantes de pós-graduação, sob a permanente orientação e supervisão de experientes professores e a partir de um prévio e rigoroso planejamento, desenvolvem atividades de docência na graduação.

O autor chama a atenção para a precisão de se pensar o estágio de docência, havendo necessidade de um bom planejamento e orientação constante, devendo esta ser feita por professores experientes e comprometidos com a docência. Dessa forma, os estudantes de pós-graduação poderão vivenciar experiências significativas de docência na graduação, consideradas por nós fundamentais no processo de formação dos sujeitos que poderão vir a exercer a docência universitária.

Como os estágios ofertados voltam-se, quase na totalidade, aos alunos bolsistas, questionamos: como se constituem docentes os demais profissionais, que não vivenciam a prática da docência enquanto estagiários e nem mesmo estão envolvidos com uma única disciplina que contemple a formação didático-pedagógica, para a função específica da docência? Como se constituem as ações pedagógicas desses estágios? Como são efetivamente realizadas, e como são realizadas as avaliações destes estágios docentes?

Destacamos que o estágio possibilita, dentre outras coisas, uma oportunidade de vivenciar situações ligadas ao magistério e, com isso, pode-se permitir que haja inovações em relação ao que está presente tanto nas práticas quanto nos conteúdos ligados às disciplinas. Dias Sobrinho (1998) evidencia que isso se torna possível, quando essa prática acontece com orientação e supervisão de professores experientes e comprometidos com a educação.

Concordamos com Bastos (2007) e Dias Sobrinho (1998) quando, ao mencionarem os cursos de pós-graduação (mestrado e doutorado), afirmam que estes, normalmente, não contemplam programas que possibilitem uma aproximação dos estudantes com futuras funções docentes. Bastos (2010, p. 107) diz também parecer não haver, nos programas de mestrado e de doutorado, preocupação no que se refere à formação de professores enquanto profissionais que podem dedicar-se ao ensino superior, informando que as raríssimas exceções são os cursos de pós-graduação das áreas das ciências humanas que manifestam tal preocupação. Constatamos essa hipótese, no espaço pesquisado.

Dias Sobrinho (1998) e Bastos (2007) mencionam que o programa de curso precisa estar impregnado pela dimensão pedagógica e que esta não pode achar-se

relacionada ao espontaneísmo, mas estruturada para fins de concretização de iniciativas sistemáticas, dentre as quais a realização de atividades com a devida valorização do sentido pedagógico e de práticas mais duradouras e elaboradas de capacitação docente. Vale ressaltar que tal dimensão não deve se fazer presente apenas na oferta de uma disciplina – metodologia do ensino superior.

Iniciativas como essas, ao mesmo tempo em que oferecem certa preparação didático-pedagógica, podem despertar o interesse pela docência universitária, possibilitando, dessa maneira, uma compreensão mais elaborada dos significados dos conhecimentos e das práticas estabelecidas num determinado campo.

Ainda de acordo com Dias Sobrinho (1998), a disciplina de metodologia do ensino superior apresenta-se, na maioria das vezes, com carga horária reduzida (60 horas) e com conteúdos meramente técnicos, também, constatado, na pesquisa de campo realizada para este trabalho. Desse modo, faz-se necessário pensar e criar alternativas que possam contribuir para a formação do profissional liberal que atua ou que futuramente atuará na docência, de maneira específica, na docência universitária.

2 CAMINHOS METODOLÓGICOS

Consideramos relevante apresentar algumas informações referentes à Universidade na qual nos propusemos a levantar dados para subsidiar a nossa pesquisa. Assim, além desses dados que são específicos sobre a formação dos docentes bacharéis, apresentaremos um pouco da história da instituição em questão. Dessa forma, acreditamos que falaremos com mais convicção e conhecimento do espaço onde os nossos sujeitos de pesquisa atuam na função docente.

2.1 UNIOESTE, UMA BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA

A Universidade do Oeste do Paraná – Unioeste originou-se pela integração de quatro faculdades municipais isoladas, de ensino não gratuito, localizadas em Cascavel, Foz do Iguaçu, Toledo e Marechal Cândido Rondon. Depois de seguidos atos regionais pleiteando a transformação das faculdades isoladas em universidade *multicampi*, a Unioeste foi reconhecida em 23 de dezembro de 1994, pela Portaria nº 1784-A/94, do Ministério da Educação, e, em 1999, a Faculdade Municipal de Francisco Beltrão (FACIBEL) foi incorporada à Unioeste, ampliando a área de abrangência da universidade para as regiões Oeste e Sudoeste do Paraná.

Os cinco *campi* da Unioeste são divididos em centros, sendo que o *campus* de Cascavel, delimitação do nosso estudo, tem seus cursos distribuídos em cinco Centros, dos quais, os quatro primeiros estão contemplados como espaço de pesquisa do trabalho realizado. São eles: Centro de Ciências Médicas e Farmacêuticas, Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Centro de Ciências Biológicas e da Saúde, Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas e Centro de Educação, Comunicação e Artes, o qual não se enquadra no grupo pesquisado.

A missão da Unioeste, como instituição pública, *multicampi*, é produzir, sistematizar e socializar o conhecimento, contribuindo com o desenvolvimento humano, científico, tecnológico e regional, comprometendo-se com a justiça, a democracia, a cidadania e a responsabilidade social. Sua VISÃO é ser reconhecida como universidade pública, de referência na produção e na socialização do conhecimento, comprometida com a formação de profissionais para atuar com base em princípios éticos, para o exercício da cidadania. Nesse sentido, expressa dentre

outras finalidades [...] manter o corpo docente qualificado e infraestrutura necessários ao desenvolvimento do ensino, da pesquisa e da extensão universitária.

O ensino, a pesquisa e a extensão na Unioeste são desenvolvidos pelos Centros e acompanhados pela administração superior, seguindo-se termos regimentais e atos normativos dos conselhos superiores. O ensino abrange os seguintes cursos e programas: de graduação, de pós-graduação, de extensão, entre outros. Os cursos e programas de pós-graduação destinam-se a candidatos diplomados em cursos de graduação que preencham as condições prescritas em cada curso. Compreende os níveis *Lato Sensu* (especialização) e *Stricto Sensu* (mestrado e doutorado).

A pesquisa é o processo da busca, da investigação e da indagação, visando à produção, ao cultivo e ao aprimoramento do saber científico, tecnológico, artístico, cultural e filosófico. A extensão é o processo educativo, cultural e científico que articula a pesquisa e o ensino de forma indissociável, potencializando a relação transformadora entre a universidade e a sociedade. As atividades de extensão são realizadas sob a forma de programas, projetos, cursos, eventos, prestação de serviços, consultoria e assessorias.

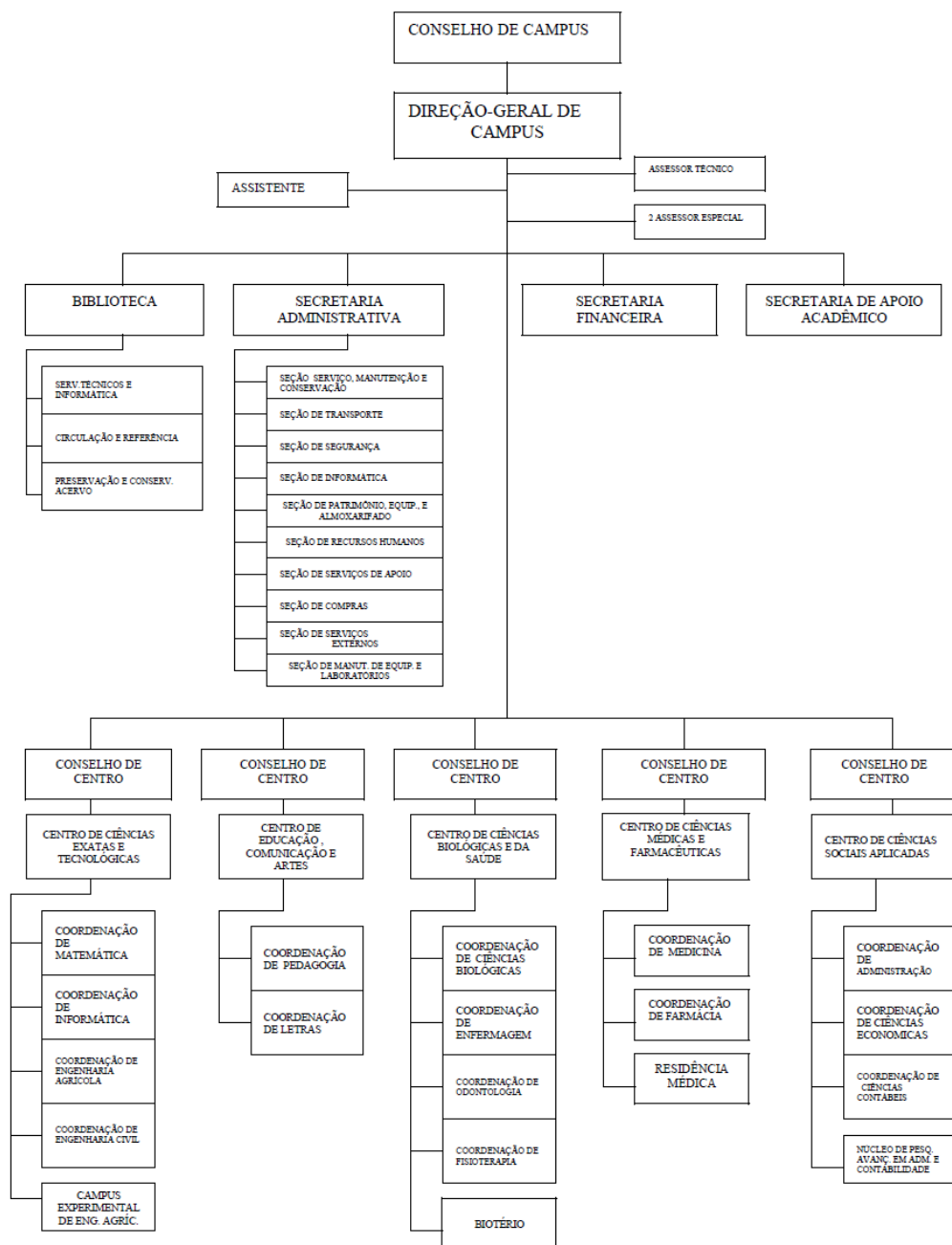
O corpo docente da UNIOESTE de Cascavel está constituído, no ano de 2012, por 535 professores que exercem atividades de ensino, pesquisa e extensão. Esses professores são professores efetivos e colaboradores e atuam nos cursos de graduação e pós-graduação. O corpo discente é constituído por alunos regulares e alunos especiais, matriculados em cursos de graduação, totalizando 3.248 discentes; e 283 discentes que fazem parte dos programas de pós-graduação *Stricto Sensu*. O quadro de agentes universitários é constituído por servidores que exercem funções técnicas e de apoio, necessárias ao funcionamento da Instituição, perfazendo um total de 166 profissionais atuantes nessa área.

Destacamos o *campus* de Cascavel em função do nosso recorte de pesquisa. Atualmente o *campus* possui 15 cursos voltados à formação de bacharelado e licenciatura. São eles: Administração, Ciências Biológicas (Bacharel), Ciências Biológicas (Licenciatura), Ciências Contábeis, Ciências Econômicas, Enfermagem, Engenharia Agrícola, Engenharia Civil, Farmácia, Fisioterapia, Ciência da

Computação, Letras (Português/Inglês), Letras (Português/Espanhol), Letras (Português/Italiano), Matemática, Medicina, Odontologia e Pedagogia³.

Apresentamos a seguir o Organograma da Instituição no intuito de possibilitar uma maior compreensão da organização do espaço mencionado, o qual serviu como lugar de pesquisa por nós realizada.

2.1.1 Organograma do *Campus* de Cascavel



³ Todas as informações referentes a Unioeste, encontram-se disponíveis em: <www.unioeste.br>. Link: PROPLAN- Avaliação Institucional e Estatística: resumo de dados, Abril/2012.

2.2 ESPAÇO ACADÊMICO DA PESQUISA

A comunidade acadêmica da Unioeste de Cascavel almejada, no que se refere à intencionalidade da pesquisa, teve como foco os Centros constituídos por cursos de bacharelado, no ano de 2011, período de coleta de dados

Destes Centros fazem parte 358 professores efetivos, distribuídos em 12 cursos de bacharelado, pertencentes a quatro Centros diferentes, sendo eles:

2.2.1 Número de Docentes Bacharéis, Efetivos na Unioeste – *Campus* de Cascavel

CENTRO	CURSOS	DOCENTES EFETIVOS
CCBS- Centro de Ciências Biológicas e da Saúde	Biologia, Enfermagem, Fisioterapia e Odontologia	146
CCET - Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas	Ciências da Computação, Engenharia Civil, Engenharia Agrícola	53
CCSA - Centro de Ciências Sociais Aplicadas	Ciências Contábeis, Administração, Ciências Econômicas	33
CCMF - Centro de Ciências Médicas e Farmacêuticas.	Medicina e Farmácia	126
TOTAL	-	358

Fonte: (Dados fornecidos pelos quatro Centros da Unioeste, *Campus* de Cascavel em 2011) período da coleta de dados.

Do total de professores efetivos nos quatro centros, 52 fizeram parte da amostra para coleta de dados. Isso significa aproximadamente 15% da população mencionada. Não fizeram parte da enquete aplicada, o Centro de Educação, Comunicação e Artes e nem os professores colaboradores, pois estes não correspondem ao critério estabelecido para a pesquisa, a qual primou apenas pelos professores bacharéis e efetivos nos seus respectivos cursos.

2.3 METODOLOGIA E BUSCA DE SUBSÍDIOS PARA ORIENTAR O PROCESSO DE INVESTIGAÇÃO

Apoiamo-nos em Thiollent (1984, p. 46) para entender que a Metodologia não consiste num pequeno número de regras, ao contrário, configura-se como um amplo

conjunto de conhecimentos e habilidades com o qual o pesquisador procura encontrar subsídios que possam orientar o processo de investigação, pois, no decorrer de um estudo, as escolhas metodológicas devem ser efetuadas em função dos objetivos das pesquisas e das características das instituições, num imbricamento profundo. Assim sendo, o estudo da metodologia auxilia o pesquisador na aquisição da capacidade investigativa.

Ao falarmos sobre as possíveis maneiras de delineamento de estudos em Ciências Sociais, apoiamo-nos em Gil (2002, p. 42), que nos permite observar que nossa pesquisa se caracteriza por possuir um caráter híbrido o qual podemos chamar de descritivo exploratório. Torna-se possível essa ligação, pois, conforme exposto por Gil (2002), algumas pesquisas, apesar de vinculadas a uma tendência, evidenciam características que as aproximam de outra. Conforme explicita o autor,

Algumas pesquisas descritivas vão além da simples identificação da existência de relações entre variáveis, pretendendo determinar a natureza dessa relação. Neste caso tem-se uma pesquisa descritiva que se aproxima da explicativa. Por outro lado, há pesquisas que, embora definidas como descritivas a partir de seus objetivos, acabam servindo mais para proporcionar uma nova visão do problema, o que as aproxima das pesquisas exploratórias (GIL, 2002, p. 42).

Para entendermos como se efetiva um estudo exploratório, apoiamo-nos em Lakatos (2003, p. 188), ao destacar que esses estudos se voltam aos procedimentos específicos para coleta de dados que subsidiam o desenvolvimento de ideias, utilizando-se de um dado procedimento, como por exemplo, a análise de conteúdo, que objetiva extrair generalizações com o propósito de produzir categorias conceituais que possam vir a ser operacionalizadas em um estudo subsequente e que não apresentam descrições quantitativas exatas entre as variáveis determinadas.

A natureza de nossos questionamentos exigia um estudo que permitisse apreender de forma dinâmica o objeto que pretendíamos estudar: as condições pedagógicas no exercício da ação docente na universidade, por meio de um levantamento das características pessoais, envolvendo a formação, a prática docente e a formação continuada. Para isso, partimos da concepção de Análise de Conteúdo, conforme Bardin (1977). Percebíamos a necessidade de dirigir-nos por caminhos que permitissem a visualização dos fenômenos relacionados à formação

do professor universitário e à presença ou não de aspectos didáticos pedagógicos em sua formação.

2.4 BASE TEÓRICO-METODOLÓGICA DO ESTUDO DE CAMPO: A ANÁLISE DE CONTEÚDO

O estudo realizado fundamenta-se nos princípios da modalidade de uma pesquisa qualitativa, com ênfase na técnica interpretativa baseada na Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977), que busca conhecer o objeto de estudo como possibilidade de interpretação dos dados a partir das falas dos sujeitos, nas dimensões de dados manifestos ou latentes. Segundo Bardin (1977, p. 38), a Análise de Conteúdo

[...] pode ser considerada como um conjunto de técnicas de análise de comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. A intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e de recepção das mensagens, inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não).

Assim sendo, a mensagem é o ponto de partida da AC, seja ela verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada, de acordo com a autora citada. Necessariamente, a AC expressa um significado e um sentido. Sentido que não pode ser considerado como ato isolado, pois, a relação que se vincula à emissão das mensagens está articulada às condições contextuais daquele que a emite.

Contexto, nesta perspectiva é considerado pela autora como as condições que envolvem a evolução da humanidade, as situações econômicas e socioculturais nas quais os emissores estão inseridos [...] considerando ainda os componentes ideológicos impregnados nas mensagens socialmente construídas via *objetivação* dos discursos (BARDIN, 1977, p. 20). Um dado sobre o conteúdo de uma mensagem deve, fundamentalmente, estar relacionado, no mínimo, a outro dado. O elo entre esse tipo de relação deve ser representado por alguma forma de teoria. Assim, toda análise de conteúdo implica comparações contextuais. Essas operações de comparação e classificação implicam o entendimento de semelhanças e diferenças.

A sequência da análise dá-se, primeiramente, realizando-se uma exaustiva leitura dos dados, das respostas obtidas e, a partir das evidências de convergência nos dados, são elaboradas as categorias de estudos. Assim, portanto, as categorias das análises são criadas *a posteriori*, isto é, a partir das unidades de registros evidenciados.

Acreditamos e concordamos com Pachane (2003) quando esta fala da importância de expormos o caminho seguido na realização do trabalho, visto que, a compreensão de nossos questionamentos e das repostas dadas a eles (ainda que provisórias), só é possível a partir do modo como olhamos para o nosso objeto.

Para realizarmos o trabalho de investigação, utilizamos questionários que deram suporte à pesquisa de campo direcionada aos professores de todos os cursos de bacharelado — (doze) — do *Campus* de Cascavel, considerando uma população proporcional (52 docentes efetivos), adequada ao que se considera relevante em uma pesquisa. Richardson (2011, p. 164) afirma que é apropriado “[...] tomar uma fração de amostragem para cada estrato que seja semelhante à proporção que ele ocupa no universo”, assim se possibilita, segundo o autor, a representatividade com respeito à propriedade que dá a base para classificar as unidades.

2.5 SUJEITOS DA PESQUISA

A fim de que pudéssemos estabelecer parâmetros de análise, dada a gama da diversidade de áreas, uma delimitação de nosso objeto fez-se necessária. Assim, como explicitado anteriormente, optamos por trabalhar com uma representação de professores efetivos, oriundos de cursos de bacharelado e que exercessem a docência também nesses cursos, privilegiando como *locus* para o desenvolvimento de nosso estudo a Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste – *Campus* de Cascavel.

A existência de diferentes cursos, presentes em diversos Colegiados e Centros, cada um com suas singularidades e relativa autonomia, dificultava a realização de um recorte empírico abrangente. Foi necessária, então, a delimitação de um grupo a ser estudado que representasse uma amostragem significativa da população que pretendíamos estudar. Alguns critérios básicos foram estabelecidos, como a busca de informações por meio dos Colegiados e dos Centros, referente ao

nome e ao número de professores efetivos nos cursos pretendidos para a pesquisa, a fim de que pudéssemos fazer um sorteio da população a ser pesquisada.

Diante da dificuldade de retorno, por parte de todos os Colegiados e/ou Centros, optamos por outros critérios, a seguir descritos, para chegarmos à composição da amostra. Procuramos as Coordenações dos cursos e, após explicações relacionadas ao objetivo do trabalho, solicitamos auxílio quanto ao fornecimento de informações referentes, pelo menos, à quantidade de professores que compunham o Colegiado, uma vez que uma lista de nomes, nem todos manifestaram interesse em fornecer. Também solicitamos auxílio dos Coordenadores de cursos para fazerem a entrega dos questionários e recebimento dos mesmos, deixando os professores livres para participarem ou não da pesquisa.

A escolha dos sujeitos deu-se de maneira aleatória pela maioria dos Centros, e por meio de sorteio em reunião de Colegiados com a participação direta dos coordenadores dos cursos, priorizando-se os professores bacharéis. Em um caso específico, do Centro de Ciências Biológicas e da Saúde (CCBS), os professores entregaram o questionário para colegas de trabalho responder e, nesse caso, não se obteve o retorno esperado por parte da coordenação do curso. Outro curso do Centro de Ciências Biológicas e da Saúde descartou a possibilidade de sorteio e distribuiu os questionários para os professores que costumeiramente demonstravam (segundo informação da coordenadora do curso) interesse em participar de pesquisas, no intuito de colaborarem com o trabalho a ser desenvolvido.

Após um processo extremamente complexo e exaustivo para ter o retorno das informações pretendidas solicitamos, em um curso do Centro de Ciências Biológicas e da Saúde, auxílio de um professor para que realizasse a tarefa que havia sido acertada com o coordenador. Esse assumiu a função e buscou colegas do curso para participarem da pesquisa e, assim, pudemos contar com os elementos que deram subsídio ao trabalho de coleta de dados, referente ao curso pretendido.

Consideramos importante destacar a baixa participação dos professores do CCMF, especialmente do Colegiado de Medicina, não havendo colaboração em número estratificado, considerado ideal para a coleta de dados por curso. Mesmo assim, consideramos relevantes as informações que nos foram passadas pela minoria que participou, pois, o nosso trabalho está pautado, primeiramente, em uma abordagem qualitativa e, diante disso, as falas ainda que de poucos, trazem

subsídios significativos ao objeto que se busca pesquisar. Temos a demonstração do quanto a pesquisa é necessária para mostrar aquilo que é relevante e real no meio acadêmico, isto é, a importância e a não valorização expressa, dos aspectos que auxiliam ou que poderão vir a auxiliar a formação pedagógica de profissionais liberais que estão professores.

Um dos docentes assim manifestou-se a respeito do que acontece muitas vezes no meio acadêmico:

Não é demérito algum reconhecer as limitações da formação bacharelada no desenvolvimento da atividade docente. O que se tem na universidade são espíritos vaidosos e incapazes de reconhecer limitações em prol de uma formação realmente necessária, relevante e útil para a sociedade e não para os aspectos comerciais da profissão (Farmácia).

O depoimento acima, de um docente que participou da pesquisa e que faz parte do CCMF – Centro de Ciências Médicas e Farmacêuticas faz perceber que seu posicionamento pode retratar o receio de alguns professores desse Centro em não participar da pesquisa, frente à possibilidade de exposição dos aspectos que consideram falhos em sua formação.

Em relação à delimitação da amostragem, contamos com o auxílio de um professor especialista em Estatística, que nos sugeriu a realização de uma amostragem estratificada, utilizando-se da fórmula abaixo descrita, no intuito de trabalharmos com um número de sujeitos, considerado ideal para dar crédito à nossa pesquisa.

$$\frac{N_h}{N} = \frac{n_h}{n} \quad \text{onde: } N_h : \text{tamanho do extrato populacional}$$

N : tamanho da população

n_h : tamanho do extrato amostral

n : tamanho da amostra.

Também, para que, como exposto por Selltiz et al (1987, p. 83), fosse permitida a inclusão de diversos elementos significativos da população, assegurando-se que esses diversos elementos fossem levados em conta, em termos das proporções em que ocorrem na população, decidimos dividir a população do *Campus* de Cascavel em extratos relativos aos bacharéis de diferentes áreas, ficando assim determinada:

N. POP. – População no curso.

n – tamanho da amostra (por curso).

(*) n população que excedeu o pretendido (por curso).

(#) n população não atingida de acordo com o cálculo de amostragem (por curso).

2.5.1 População do *Campus* de Cascavel em Extratos Relativos aos Bacharéis de Diferentes Áreas

CENTRO	CURSO	N. POP	n	POPULAÇÃO PARTICIPANTE	*	(#)
CCBS	Biologia	25	02	05	*03	
	Enfermagem	27	03	04	*01	
	Fisioterapia	40	05	06	*01	
	Odontologia	54	09	09		
CCMF	Farmácia	46	6	#04		#02
	Medicina	80	18	#04		#14
CCET	Engenharia Agrícola	23	2	04	*2	
	Engenharia Civil	15	1	03	*2	
	Ciência da Computação	15	1	03	*2	
CCSA	Administração	11	1	03	*2	
	Ciências Contábeis	11	1	03	*2	
	Ciências Econômicas	11	1	04	*3	
	TOTAL	358	50	52	*2	

Fonte: Dados referentes à população, fornecidos em 2011 pelos quatro Centros da Unioeste, *Campus* de Cascavel e estratificados pelas autoras.

De um total de 358 docentes, precisaríamos de, no mínimo, 50 participantes que corresponderiam estratificadamente a um número considerado ideal junto à população pesquisada. Contamos com 52 participantes para os resultados pretendidos, o que dá validade e importância aos dados coletados, os quais darão suporte para a construção do nosso trabalho.

2.6 ESCOLHA, ELABORAÇÃO E APLICAÇÃO DO INSTRUMENTO

A utilização de questionários pareceu-nos mais adequada, pois poderia alcançar um número maior de respostas em menor tempo, dadas as características intrínsecas do projeto e suas condições temporais de desenvolvimento. O que nos assegurou sua validade foi o Parecer favorável, nº 405/2011 – CEP, do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Unioeste.

Assim, como exposto por Richardson (2011); Lakatos e Marconi (2003), mostramos que o uso de questionários apresenta uma série de vantagens:

- permite obter informações de um grande número de pessoas simultaneamente ou em um tempo relativamente curto;
- há maior liberdade nas respostas;
- há menos risco de distorção, pela não influência do pesquisador;
- há mais segurança, pelo fato de as respostas não serem identificadas.

Dessa maneira, dadas as peculiaridades e as próprias condições de execução de nosso trabalho, o questionário configurou-se como técnica de coleta de dados mais indicada, em especial se formulado com a maioria das questões abertas, permitindo aos professores maior liberdade de expressão.

Apesar de maior dificuldade de aplicação e análise interpretativa, as questões abertas possibilitam compreensão mais profunda e precisa, podendo-se ter a apreensão de nuances nas respostas dos professores, proporcionando a percepção de diferenças individuais, de direcionamento e intensidade das respostas (LAKATOS; MARCONI, 2003), o que nem sempre é possível de ser resgatado por questões de múltipla escolha e/ou fechadas. Assim, justifica-se o baixo número das mesmas na pesquisa realizada. O professor, ao ser questionado, por exemplo, sobre como se construiu e vem se construindo a sua formação para a docência encontra, nas questões abertas, a viabilidade de expressar diferentes possibilidades, em tempo e espaço com grau maior ou menor de significância. Essas sutilezas dificilmente podem ser percebidas em questões que limitam a resposta a sim ou não, ou mesmo a muito, razoavelmente ou pouco.

3 CAMINHOS DA ANÁLISE

3.1 PERFIL DOS RESPONDENTES

Obtivemos 33 participantes do sexo feminino (63,55%) e (36,5%), correspondentes a 19 pessoas do sexo masculino. Predominou junto aos sujeitos pesquisados, um total de 39, professores com TIDE⁴. Quanto à carga horária de trabalho dos professores em sala de aula, esta oscila de 08 h/a à 12h/a, predominando 08 horas semanais. A graduação desses professores ocorreu de 1974 a 2006 e os dados referentes à pós-graduação mostram que, do quadro de docentes pesquisados, 25 possuem titulação de mestre, 14 de doutores e 13 identificam-se como PhD (título de doutor obtido no exterior). Contabilizou-se, dessa maneira, 27 professores que se enquadram na titulação de doutores, os quais obtiveram essa titulação no período de 1998 a 2011, em instituições públicas e privadas. Em relação ao RT – Regime de Trabalho constatou-se que 50 docentes possuem vínculo de 40 horas e 02 de 24 horas.

3.1.1 Quantidade de Professores que realizaram a Pós-Graduação *Stricto Sensu* e suas respectivas IES

IES	PROFESSORES
UNESP	04
UFRGS	03
USP	08
UEL	04
UNICAMP	06
PUC	02
UNIOESTE	02
UFPR	03
UNIPAR	01
CEFET	01
UFSC	06
UFV	02
UFSM	02
EXTERIOR	01
UNIFECAP	01
UNISINOS	01
UEM	01
* UNIPAN	01

⁴ De acordo com o § 1º., presente na Resolução nº 057/2002-COU, considera-se Regime de Tempo Integral e Dedicção Exclusiva - TIDE o exercício de atividade funcional sob dedicação exclusiva, ficando o servidor público proibido de exercer cumulativamente outro cargo, função ou atividade particular de caráter profissional ou pública de qualquer natureza, à exceção da Unioeste

UNIC	02
UNIFESP	01
TOTAL	52

*(subentende-se, nesta situação, que o professor referiu-se à pós-graduação *Lato Sensu* e não *Stricto Sensu*).

Fonte: Respondentes da pesquisa Estudo das condições pedagógicas no exercício da ação docente na universidade (ORO, 2011) – questões relacionadas à identificação dos sujeitos, que correspondem às letras A à G, presentes no questionário.

3.2 AS SÍNTESES PRODUZIDAS: A DINÂMICA DE ORGANIZAÇÃO DOS DADOS

A dinâmica de análise para interpretação dos dados obtidos passou por diversos momentos. Estruturamos uma sequência de produção de sínteses assim distribuídas:

1. Elaboração de uma **síntese** de cada pergunta do questionário, relacionada a cada curso pesquisado; 31 questões, distribuídas da seguinte forma:

- 08 questões relacionadas à identificação dos sujeitos;
- 09 questões relacionadas à formação dos sujeitos;
- 09 questões em relação à prática docente e
- 05 questões relacionadas à formação continuada.

2. A partir das **sínteses de cada curso**, construímos uma **síntese integradora** para agrupar os dados de cada pergunta, unindo, dessa forma, as respostas de cada curso por questão, relacionando as respostas obtidas nos dados coletados, à **síntese integradora dos diferentes Centros**.

3. A partir das descrições sistematizadas das **sínteses dos Centros**, chegamos à **síntese categorial** expressa em itens relacionados à pesquisa, ou seja, nosso foco de interesse.

3.3 A CONSTRUÇÃO DO *CORPUS* DE DADOS CATEGORIZADOS

A partir das sínteses integradoras foi possível construir as descrições e visualizarmos **(03) três categorias** de análises que se desdobraram em **dezenove (19)** subcategorias, vinculadas ao interesse da pesquisa.

Nessa fase da análise agrupamos todas as respostas em um resumo: são todas as sínteses integradoras que foram organizadas na “síntese categorial” por Centros e que, agora, passam a ser consideradas descrições do estudo realizado.

3.4 CATEGORIAS E SUBCATEGORIAS EMERGIDAS DO ESTUDO

3.4.1 Identificação dos Sujeitos

No quadro abaixo apresentamos, além dos dados que identificam os sujeitos pesquisados, três (3) categorias encontradas no entendimento do fenômeno estudado e dezenove (19) subcategorias.

<p><u>Identificação dos sujeitos</u> Cinquenta e dois (52) professores bacharéis, efetivos nos diferentes cursos que compõem os quatro (04) Centros pesquisados: CCMF – Centro de Ciências Médicas e Farmacêuticas; CCBS – Centro de Ciências Biológicas e da Saúde; CCET– Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas e CCSA – Centro de Ciências Sociais Aplicadas.</p>
<p><u>1ª Categoria – Necessidade de Formação Pedagógica</u> <u>Subcategorias:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> I. Necessidade de formação para a docência na Educação Superior; II. A formação se dá na graduação e na pós-graduação. Portanto, nos cursos de bacharelado a ênfase maior de formação se dá na pós-graduação; III. Desejo de tornarem-se professores. Os programas de pós-graduação contribuem, em parte, para a formação didático-pedagógica; a ênfase maior volta-se à pesquisa; IV. Disciplina de Metodologia: formação pedagógica; pós-graduação contribui em parte (ênfase na pesquisa). V. Insatisfação em relação às políticas de formação (inexistência na IES). Repensar as práticas; VI. Necessidade de estágio de docência.
<p><u>2ª Categoria – Fragilidades na Prática docente</u> <u>Subcategorias:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> I. Fatores que consideram relevantes na docência: atividades acadêmicas como o envolvimento de profissionais da mesma área do curso; II. Dedicção exclusiva ao magistério superior; III. Dificuldade de manter a atenção dos alunos e planejar aulas; IV. Tempo para o estudo (excesso de atividades administrativas); V. Superar concepções tradicionais, mediante atividades coletivas, continuadas; VI. Criar espaços na IES para discutir questões pedagógicas; VII. Espaço para o diálogo entre colegas de curso; VIII. As experiências contribuem com maior relevância para a prática pedagógica
<p><u>3ª Categoria – Formação pedagógica continuada: urgente e necessária na Unioeste</u> <u>Subcategorias:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> I. Importante são os gestores dos Centros se preocuparem com os cursos e a formação continuada dos professores. A Didática pode ser vista como aliada e contribuir com a qualidade do trabalho docente; II. Espaço de profissionalização à formação continuada na dimensão pedagógica; III. Não participação em programas específicos de formação continuada; IV. Vontade de participar de um programa de formação continuada; V. Formação continuada; contribuição na qualidade do ensino e aprendizagem.

3.5 ORGANIZAÇÃO TEXTUAL: SÍNTESES PRODUZIDAS PARA CADA CATEGORIA E SUBCATEGORIAS ENCONTRADAS NOS CENTROS DA UNIOESTE

3.5.1 Síntese das Subcategorias por Centros da Unioeste

1ª CATEGORIA - Necessidade de Formação Pedagógica.

Subcategoria I: Necessidade de formação para a docência na educação superior.

CENTRO 1. CCBS: Os respondentes dizem ser necessária a formação para que os profissionais tenham condições de atuar na docência, segundo eles, a mesma não acontece por intuição. Há a necessidade de se aprender didática e metodologias de ensino para a sala de aula. Os docentes reforçam que o enfoque de formação é muito operacional e que precisam aprender a ensinar, ou seja, serem preparados para exercer tal profissão.

CENTRO 2. CCMF: Os professores afirmam ser necessária a formação para a docência universitária para haver maior qualidade, novas metodologias de ensino, pois o curso de graduação não oferece este subsídio.

CENTRO 3. CCET: Os respondentes apontam a necessidade de formação, pois o exercício do magistério exige habilidades que vão além do conhecimento técnico e formação em pesquisa. Eles afirmam também que é necessário aprender estratégias de ensino para a sala de aula por meio de cursos, caso contrário aprende-se fazendo, o que nem sempre é recomendável.

CENTRO 4. CCSA: Segundo o público deste centro, a docência exige saberes e conhecimentos que se constroem lentamente e, sendo a formação dos respondentes técnica, há necessidade de reflexão e auxílio em algumas disciplinas que não foram contempladas na graduação.

Fonte: Respondentes da pesquisa Estudo das condições pedagógicas no exercício da ação docente na universidade (ORO, 2011) – questões relacionadas à Formação que corresponde às letras A à I, presentes no questionário.

Subcategoria II: A formação dá-se na graduação e na pós-graduação. Quanto ao bacharelado, a pós-graduação dá maior ênfase aos aspectos de formação.

CENTRO 1. CCBS: Segundo os sujeitos pesquisados, a formação para a docência deu-se na pós-graduação, sendo que a minoria obteve formação por meio da disciplina de metodologia do ensino superior. Posteriormente, pelas experiências do dia a dia e com menor intensidade, mencionam também a graduação, sendo que alguns fizeram licenciatura, mas estes também fizeram pós-graduação, então, considera-se este último item.

CENTRO 2. CCMF: Os profissionais expressam que a formação para a docência tem se dado através da pós-graduação.

CENTRO 3. CCET: Com maior evidência, os professores vêm construindo-se nas experiências vivenciadas no dia a dia; só em segundo plano apontam que isso se dê na pós-graduação.

CENTRO 4. CCSA: A formação para a docência dos professores bacharéis vem se constituindo primeiramente por intermédio das experiências do cotidiano e, sucessivamente, por meio da pós-graduação e de leituras que são realizadas individualmente.

Fonte: Respondentes da pesquisa Estudo das condições pedagógicas no exercício da ação docente na universidade (ORO, 2011) – questões relacionadas à Formação, que correspondem às letras A à I, presentes no questionário.

Subcategoria III: Desejo de tornarem-se professores. Os programas de pós-graduação contribuem, apenas em parte, para a formação didático-pedagógica porque a ênfase maior é na pesquisa.

CENTRO 1. CCBS: Houve unanimidade em afirmar que a pós-graduação dá maior ênfase à pesquisa. A maior parte dos respondentes afirma ter procurado a pós-graduação para tornarem-se professores — com menor intensidade, professores e pesquisadores e, por último, pesquisadores. Houve forte convergência entre os respondentes ao manifestarem-se parcialmente insatisfeitos, por não existir obrigação de se cursar disciplinas de formação didática ou ainda que nem todos os cursos ofertam-nas, e, quando isso existe, ocorre numa proporção muito pequena. Eles mencionam que se dá muita ênfase à pesquisa e que não são preparados para lidar com questões pedagógicas, reafirmando o conhecimento técnico da graduação.

CENTRO 2. CCMF: Houve unanimidade por parte dos pesquisados em afirmar que a pós-graduação dá maior ênfase à pesquisa. Segundo eles, prevalece a pesquisa enquanto ideal dos que procuraram a pós-graduação. Na sequência aparece o desejo de formação para a docência e dois respondentes, somente, expressaram anseio de formação para a docência juntamente com a pesquisa. As respostas revelaram, na mesma proporção, que os docentes não estão ou em parte não estão satisfeitos com a situação, pois disciplinas voltadas aos aspectos didático-pedagógicos deveriam estar presentes em todas as pós-graduações e, mesmo quando ofertadas sobressai-se a carga horária voltada à pesquisa.

CENTRO 3. CCET: Os respondentes foram unânimes em afirmar que a pós-graduação dá maior ênfase à pesquisa. Na mesma proporção, mas com posições contrárias, professores disseram que quando procuraram a pós-graduação fizeram-no com o intuito de tornarem-se professores e pesquisadores. A maneira como vêm sendo desenvolvidos os programas de pós-graduação contribui, somente em parte ou mesmo não contribui, para a formação didático-pedagógica, pois a ênfase maior é dada à pesquisa e pouco à formação pedagógica. Os indagados informam também que as disciplinas são abordadas superficialmente, não existindo a obrigatoriedade de estágio e pouco valor dá-se à prática.

CENTRO 4. CCSA: Os inquiridos em unanimidade afirmaram que os programas de pós-graduação dão maior ênfase à pesquisa. Houve forte convergência em relação a procurar a pós-graduação para tornarem-se professores, porém a pesquisa aparece com grau de significância junto à docência. Esta tendência foi constatada pela fala dos professores ao expressarem certo descontentamento em relação à organização dos programas de pós-graduação. Eles afirmam que o programa, via Capes, pouco privilegia a complementação do ensinar, mas enriquece a pesquisa e a extensão. O público em questão afirmou que a formação didático-pedagógica precisa ser repensada.

Fonte: Respondentes da pesquisa Estudo das condições pedagógicas no exercício da ação docente na universidade (ORO, 2011) – questões relacionadas à formação que correspondem às letras A à I, presentes no questionário.

Subcategoria IV: Disciplina de Metodologia: formação pedagógica; pós-graduação contribui em parte (ênfase pesquisa).

CENTRO 1. CCBS: Houve, por parte dos respondentes, forte convergência ao afirmarem que tiveram contato com disciplinas de metodologia. Eles Consideram importante e destacam os métodos, as reflexões e as discussões sobre o processo de ensino-aprendizagem, a construção do saber e que melhora a qualidade do trabalho, ou seja, da prática pedagógica, que facilita e dinamiza o processo docente e auxilia o aluno na aprendizagem.

CENTRO 2. CCMF: Dizem os professores, terem tido contato com essas disciplinas, considerando-as importantes, pois servem de subsídio para aprender ou melhorar a forma de ensinar. Um professor diz *“nunca participei de uma disciplina que valesse a pena, como era docente, não foi necessário cursar, textos pobres, discussões técnicas”* (Farmácia).

CENTRO 3. CCET: Com maior evidência, professores mencionam que tiveram contato com disciplinas de metodologia e destacam sua importância, pois contribuem para a qualidade do trabalho docente. Os mesmos chamam a atenção para a formação específica da docência que envolve questões pedagógicas e conhecimento de diferentes metodologias. Também, afirmam que o planejamento e a relação entre professor e aluno são importantes.

CENTRO 4. CCSA: A forte convergência entre os pesquisados está relacionada ao contato com disciplinas de metodologia, didática e prática. Os respondentes consideram importante esse aspecto e dizem contribuir, pois o professor se encontra em uma situação que vai além do papel de instrutor ou disseminador do conhecimento, e que traz subsídios para melhorar a atuação.

Fonte: Respondentes da pesquisa Estudo das condições pedagógicas no exercício da ação docente na universidade (ORO, 2011) – questões relacionadas à Formação, que correspondem às letras A à I, presentes no questionário.

Subcategoria V: Insatisfação em relação às políticas de formação (inexistência na IES) - Repensar as práticas de formação.

CENTRO 1. CCBS: Houve forte convergência entre os sujeitos pesquisados ao manifestarem insatisfação com as políticas de formação da própria instituição em que atuam. As respostas expressam a necessidade de se reverem a formação e as práticas, sugerindo a obrigatoriedade de cursos para docentes não licenciados, mais seriedade no acompanhamento dos estágios, necessidade de se ofertar aos professores formação contínua com cursos e atividades coletivas. Os mesmos dizem também que *“a IES prioriza a formação de pesquisadores, deixando de lado a capacitação docente”* (Fisioterapia).

CENTRO 2. CCMF: Os professores, na sua maioria, expressam descontentamento em relação à inexistência de políticas de formação na IES, UNIOESTE, devendo haver *“mais empenho por parte da mesma, pois há pouco incentivo para a qualificação docente”* (Medicina).

CENTRO 3. CCET: Os professores questionam: *“qual política de formação na IES além de liberar para a pós e cobrar títulos?”* (Ciências da Computação). Há necessidade de se repensar isso, devendo haver periodicamente cursos de atualização. Mestres e doutores não são necessariamente professores.

CENTRO 4. CCSA: As respostas expressam, de maneira significativa, insatisfação por parte dos professores no que se refere às políticas da instituição quanto à formação dos professores. Os inquiridos consideram que a formação ou a prática deve ser repensada, devendo o professor adequar-se às novas tecnologias. Rever alternativas de contratação, critérios na seleção dos docentes temporários. Os dados coletados evidenciam a necessidade de políticas de formação continuada, pois os professores apresentam dificuldades.

Fonte: Respondentes da pesquisa Estudo das condições pedagógicas no exercício da ação docente na universidade (ORO, 2011) – questões relacionadas à Formação, que correspondem às letras A à I, presentes no questionário.

Subcategoria VI: Necessidade de estágio de docência

CENTRO 1. CCB: Os professores apontam a necessidade de se ofertar estágio nos programas de pós-graduação, considerando-o necessário para entender e aprender na prática como trabalhar a docência, mudança do fazer em sala, estímulo para repensar, buscar novas estratégias para ensinar aquilo que se estuda com maior qualidade. Um professor diz, porém, que *“não adiantará ofertar estágio sendo acompanhado por professores tradicionais, apenas iremos perpetuar os modos de atuação que queremos mudar e que o mesmo deverá ser feito dentro de concepções de mudanças da graduação”* (Odontologia).

CENTRO 2. CCMF: Os professores consideram necessário que o estágio de docência não se restrinja somente aos bolsistas da CAPES, pois esta atividade poderá contribuir para a melhoria e aprimoramento da didática e, além de aprender com dar aula, vivenciar situações reais de ensino, podendo-se ter maior satisfação com o trabalho profissional.

CENTRO 3. CCET: Os sujeitos respondentes consideram necessário o estágio de docência, apontando como benefícios: clareza, postura, desembaraço, formação didática, melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem e, se bem orientado, não haverá prejuízos para os alunos, o mesmo poderá servir como excelente experiência.

CENTRO 4. CCSA: Houve forte convergência, nas respostas dadas, quanto à necessidade de se ofertar estágio de docência no ensino superior. Assim, seria possível vivenciar a prática pedagógica, pois, para quem pretende seguir a carreira da docência, essa prática é fundamental, levando-se a entender que não se pode atribuir importância somente à pesquisa.

Fonte: Respondentes da pesquisa Estudo das condições pedagógicas no exercício da ação docente na universidade (ORO, 2011) – questões relacionadas à Formação, que correspondem às letras A à I, presentes no questionário.

2ª CATEGORIA - Fragilidades na prática docente.

Subcategoria I. Atividades acadêmicas relevantes como o envolvimento de profissionais da mesma área do curso.

CENTRO 1. CCBS: Prevalece, na fala dos professores, o gosto pelas atividades acadêmicas e ele consideram relevante o envolvimento com a formação de profissionais da mesma área. Importante é evidenciar que alguns professores não almejavam a docência. Ela surgiu como uma oportunidade. Um docente afirma que *“a docência universitária dá status profissional”* (Ciências Biológicas).

CENTRO 2. CCMF: Os professores manifestam o gosto pelas atividades acadêmicas e consideram relevante o envolvimento com a formação de pessoas da mesma área. Um professor diz que *“considera relevante, mas não tinha pensado em tornar-se professor”* (Farmácia) e para outro, *“dá status diferenciado”*. (Medicina).

CENTRO 3. CCET: Os pesquisados deste Centro apontam o gosto pelas atividades acadêmicas e consideram relevante o envolvimento com profissionais da mesma área.

CENTRO 4. CCSA: Entre os inquiridos deste centro, houve maior convergência em relação ao professor optar pela docência, pelo fato de considerar relevante o envolvimento com a formação de pessoas da mesma área e, também, por gosto pela atividade acadêmica. Porém, casualmente, apareceram respostas como, *“por convite, por ser filha de professora”* (Ciências Econômicas), por interesse, por vocação, mas também com menor significância, porque a *“docência superior dá status profissional diferenciado”* (Ciências Contábeis).

Fonte: Respondentes da pesquisa Estudo das condições pedagógicas no exercício da ação docente na universidade (ORO, 2011) – questões relacionadas à Prática Docente, que correspondem às letras A à E, presentes no questionário.

Subcategoria II. Dedicção exclusiva ao magistério superior.

CENTRO 1. CBS: As respostas dos professores deste centro revelaram forte convergência quanto à possibilidade de exclusividade do magistério, sendo que a maioria já realiza isso na prática. Em proporção menor, evidenciaram que não buscam a exclusividade, pois consideram a prática da profissão liberal necessária para ser um professor completo.

CENTRO 2. CCMF: Prevalece entre os professores o desejo de dedicação exclusiva ao magistério. Porém, em decorrência disso, mencionam que buscam a docência principalmente pela possibilidade da pesquisa.

CENTRO 3. CCET: Os professores, em sua maioria, optariam pela exclusividade do magistério e alguns já fizeram essa opção. Eles ressaltam, porém, que há uma supervalorização da pesquisa, desqualificando o ensino na graduação, ou, que a pesquisa é importante, pois, impulsiona para assuntos novos.

CENTRO 4. CCSA: A opção pelo magistério aparece com significância positiva, entre os questionados, sendo que alguns já fizeram essa opção. Eles consideram a docência uma profissão e que há necessidade de envolvimento com aspectos administrativos também, além do ensino. Porém, foi evidenciado com menor relevância o desejo da não exclusividade do magistério pelo fato de considerarem importante a relação da teoria com a prática da atividade liberal.

Fonte: Respondentes da pesquisa Estudo das condições pedagógicas no exercício da ação docente na universidade (ORO, 2011) – questões relacionadas à Prática Docente, que correspondem às letras A à E, presentes no questionário.

Subcategoria III. Dificuldade de manter a atenção dos alunos e planejar aulas.

CENTRO 1. CCBS: Os professores expressam, com maior ênfase, a dificuldade em manter a atenção dos alunos e planejar as aulas.

CENTRO 2. CCMF: A maior dificuldade encontrada pelos professores volta-se à questão do planejamento das aulas e, após, a obtenção da atenção dos alunos.

CENTRO 3. CCET: Neste centro fora apontado, com ênfase maior, a dificuldade em obter a atenção dos alunos e, na sequência, planejar aulas.

CENTRO 4. CCSA: Os problemas que aparecem com maior evidência, entre os respondentes, referem-se ao planejamento das aulas, manter a atenção dos alunos e se fazer entender.

Fonte: Respondentes da pesquisa Estudo das condições pedagógicas no exercício da ação docente na universidade (ORO, 2011) – questões relacionadas à Prática Docente, que correspondem às letras A à E, presentes no questionário.

Subcategoria IV: Tempo para o estudo, excesso de atividades administrativas.

CENTRO 1. CCBS: Os professores indagados expressam a necessidade de mais tempo para estudar, para atualizarem-se. Mencionam que há sempre o que aprender e que o tempo para o estudo é enriquecedor, pois, dá subsídios para as aulas e vivências práticas. Os docentes reforçam que têm excesso de atividades e carga horária elevada; um professor diz que *“não é tempo e sim oportunidades voltadas à oficinas, práticas na universidade”* (Odontologia).

CENTRO 2. CCMF: Os inquiridos revelam desejo de ter mais tempo para o estudo a fim de atualizarem-se, porém, mencionam que estão envolvidos com excesso de atividades administrativas e burocráticas.

CENTRO 3. CCET: Houve unanimidade entre os respondentes em almejar mais tempo para o estudo, para a própria atualização, pois, segundo eles, há assuntos novos para se aprender e, que, a formação docente deve ser continuada. As respostas expressam, porém, o pouco tempo que os professores dispõem para o estudo, haja vista estarem envolvidos com outras atividades. Eles apontam também que há exigência da produtividade e o retorno financeiro se dá pela pesquisa.

CENTRO 4. CCSA: Nas respostas dadas, houve predominância, entre os docentes em relação a ter mais tempo para o estudo, para aprimorarem a prática e os conteúdos, bem como para exercerem a profissão com mais qualidade.

Fonte: Respondentes da pesquisa Estudo das condições pedagógicas no exercício da ação docente na universidade (ORO, 2011) – questões relacionadas à Prática Docente, que correspondem às letras A à E, presentes no questionário.

Subcategoria V: Superar concepções tradicionais, tendo-se como alternativas atividades coletivas e continuadas.

CENTRO 1. CCBS: Os professores, na sua maioria, acreditam que há possibilidade de superar as concepções tradicionais presentes ainda nas práticas desenvolvidas no interior da universidade, conhecendo outros métodos, discussões em grupo sobre as mudanças das concepções tradicionais, com abertura para haver construção coletiva. Um docente ressalta que *“as mudanças devem ser pedagogicamente concebidas, devem ser encaradas como uma mudança contextual, de cenários de práticas e do modo de se pensar ciência”*. (Odontologia).

CENTRO 2. CCMF: Os sujeitos pesquisados acreditam que seja possível haver a superação das práticas desenvolvidas no interior das universidades, por meio de estudos, discussões, aprendendo e colocando em prática novas concepções e novas metodologias.

CENTRO 3. CCET: As respostas dadas apontam forte convergência quanto á possibilidade de superação das concepções tradicionais por intermédio de novas tecnologias, pela alteração da estrutura curricular, pelo esforço coletivo, pelo envolvimento da instituição, dos professores e dos alunos.

CENTRO 4. CCSA: Os docentes deste Centro convergiram fortemente em suas respostas para a possibilidade de superar as concepções tradicionais da prática pedagógica, por meio de maior interação entre professor e aluno; pela oferta de cursos de curta duração e de forma continuada e mediante a valorização da docência nas mesmas condições da pesquisa. Um dos docentes afirmou o seguinte: *“saindo do discurso e repensando as políticas de educação do ensino superior, percebendo a sala de aula como o sentido maior da universidade”* (Ciências Econômicas).

Fonte: Respondentes da pesquisa Estudo das condições pedagógicas no exercício da ação docente na universidade (ORO, 2011) – questões relacionadas à Prática Docente, que correspondem às letras A à E, presentes no questionário.

Subcategoria VI: Criar espaços na IES para discutir questões pedagógicas.

CENTRO 1. CCBS: Todos os sujeitos da pesquisa disseram que ser importante criar espaços para discutir questões pedagógicas. Um professor disse que *“a verdadeira formação se dá de modo continuado e não pontual”* (Odontologia).

CENTRO 2. CCMF: Os respondentes apontaram, em suas respostas, que consideram importante a criação de um espaço para discutir questões pedagógicas.

CENTRO 3. CCET: As respostas dos professores convergiram para a importância da criação de espaços dentro da instituição para se discutir aspectos que envolvem a prática docente.

CENTRO 4. CCSA: Houve unanimidade entre os pesquisados ao considerarem importante a criação de espaços dentro da instituição para se discutirem aspectos que envolvem a prática docente

Fonte: Respondentes da pesquisa Estudo das condições pedagógicas no exercício da ação docente na universidade (ORO, 2011) – questões relacionadas à Prática Docente, que correspondem às letras A à E, presentes no questionário.

Subcategoria VII: Espaço para o diálogo entre colegas de curso.

CENTRO 1. CCBS: Os professores na sua maioria disseram que no ambiente de trabalho, existe espaço e que podem contar com pessoas para dividir as angústias, anseios, tirar dúvidas, trocar experiências. Um professor se pronuncia dizendo que isso ocorre *“de modo isolado e não contextual”* (Odontologia).

CENTRO 2. CCMF: Os depoentes dizem que existe no ambiente de trabalho, espaço para o diálogo, para a troca de experiências, porém um destes diz que: *“existe este espaço em nível de amizade,*

mas não como liberdade entre colegas de profissão” (Farmácia).

CENTRO 3. CCET: Nas respostas coletadas houve forte convergência quando os professores mencionaram que no ambiente de trabalho pode-se contar com pessoas para dividir angústias, anseios, tirar dúvidas e trocar experiências.

CENTRO 4. CCSA: Os professores manifestam, na mesma proporção, posições diferentes: consideram que no ambiente de trabalho pode-se contar com pessoas para dividir angústias, anseios, tirar dúvidas, trocar experiências, e/ou que vivenciam situações de trabalho que acontecem de maneira solitária.

Fonte: Respondentes da pesquisa Estudo das condições pedagógicas no exercício da ação docente na universidade (ORO, 2011) – questões relacionadas à Prática Docente, que correspondem às letras A à E, presentes no questionário.

Subcategoria VIII: As experiências contribuem com maior relevância para a prática pedagógica.

CENTRO 1. CCBS: Os respondentes da pesquisa apontam que as experiências do cotidiano têm mais significância para as práticas de sala de aula.

CENTRO 2. CCMF: Neste Centro os indagados apontam como importantes a formação acadêmica e as experiências do cotidiano.

CENTRO 3. CCET: Para os docentes pesquisados as experiências apresentam-se com maior relevância para a prática do professor e em segundo plano ambas: as experiências e a formação acadêmica.

CENTRO 4. CCSA: Quando se referem aos aspectos de maior importância à prática docente, os professores inquiridos colocam em evidência as experiências do cotidiano.

Fonte: Respondentes da pesquisa Estudo das condições pedagógicas no exercício da ação docente na universidade (ORO, 2011) – questões relacionadas à Prática Docente, que correspondem às letras A à E, presentes no questionário.

3ª CATEGORIA– Formação pedagógica continuada: urgente e necessária na Unioeste.

Subcategoria I: Importante são os gestores dos centros se preocuparem com os cursos e a formação continuada dos professores. A Didática pode ser vista como aliada e contribuir com a qualidade do trabalho docente.

CENTRO 1. CCBS: Os professores consideram de extrema importância que os gestores se preocupem com a formação continuada do corpo docente e manifestam-se favoráveis, na sua maioria, quanto à disciplina de didática tornar-se uma aliada no processo de formação do professor universitário. Dizem ser necessário que o professor tenha o conteúdo didático, sendo este de extrema importância para a melhoria e para a qualidade da prática docente em nível superior, proporcionando também atualização na prática, discussões e troca de experiências. Um professor diz que *“a didática não é como muitos pensam, um dom, é em parte, uso de técnicas e essas podem ser aprendidas, compreendidas, melhoradas”* (Ciências Biológicas).

CENTRO 2. CCMF: Todos dizem ser necessária a preocupação dos gestores com a formação continuada e, quanto à disciplina de didática, também todos consideram que poderia ser uma aliada para preencher as lacunas oriundas dos cursos técnicos e melhorar a qualificação pois, *“o médico tem formação técnica e não didática”* (Medicina).

CENTRO 3. CCET: Os depoentes afirmam ser importante os gestores se preocuparem com a formação continuada dos professores e que a disciplina de didática aborda especificidades da atuação do professor, contribuindo para a formação docente e para a qualidade do trabalho, se bem conduzida e orientada.

CENTRO 4. CCSA: Predomina a fala dos professores que dizem ser importante a preocupação com a formação continuada dos professores e que a didática se torna necessária para ensinar os saberes e fazeres do professor e que os conflitos entre alunos e professores são causados por despreparo didático-pedagógico do professor.

Fonte: Respondentes da pesquisa Estudo das condições pedagógicas no exercício da ação docente na universidade (ORO, 2011) – questões relacionadas à Formação Continuada, que correspondem às letras A à I, presentes no questionário.

Sub-Categoria II: Espaço de profissionalização à formação continuada na dimensão pedagógica.

CENTRO 1. CCBS: A maioria dos professores diz ter tido oportunidade de formação continuada durante o processo de profissionalização. Todos, mesmo os que se pronunciaram contrários, expressam a importância desta, diante da necessidade de acesso à novas informações, podendo assim, atualizarem-se.

CENTRO 2. CCMF: Os pesquisados dizem ter tido espaço para a formação continuada durante o processo de profissionalização e expressam ser importante, para que haja mudanças, diante da necessidade de se reciclarem, repensar a maneira de ensinar.

CENTRO 3. CCET: Nas respostas colhidas houve forte convergência, em relação ao espaço de formação continuada proporcionada aos professores no espaço de suas profissionalizações. Porém alguns professores referem-se à formação continuada somente quando o mesmo vier a atuar em empresas na área para a qual foram formados; outros evidenciam que a formação para a docência deveria ser obrigatória, pois *“a universidade é um locus de saber e a formação contínua é fundamental”* (Ciências da Computação), *“quando o ambiente fomenta a busca pela formação continuada, ocorre o incentivo para se sair da inércia”* (Engenharia Civil).

CENTRO 4. CCSA: São evidenciados na mesma proporção, aspectos diferentes: professores destacam que se permitiu no espaço de suas profissionalizações a formação continuada e, outros mencionam que não. Todos a consideram importante para estudar o fazer pedagógico e refletir sobre os aspectos deficitários. Também colocam em destaque que *“a instituição deve ter política de estímulo à melhoria contínua do indivíduo”* (Administração).

Fonte: Respondentes da pesquisa Estudo das condições pedagógicas no exercício da ação docente na universidade (ORO, 2011) – questões relacionadas à Formação Continuada, que correspondem às letras A à I, presentes no questionário.

Subcategoria III: Não participação em programas específicos de formação continuada.

CENTRO 1. CCBS: Os professores dizem desconhecer esses programas na instituição e informam que nunca participaram de nenhum. Mencionam participação somente em cursos de formação, congressos e licença sabática para pesquisa. Em termos de benefícios, indicam que os programas proporcionam melhoramento nas aulas e também maior motivação profissional.

CENTRO 2. CCMF: Os questionados disseram que participam de programas de formação continuada. Porém, constatou-se nas respostas que a participação dos respondentes não tem sido em programas, mas sim em cursos esporádicos. Talvez faltou clareza do que seja realmente um programa estruturado para esse fim.

CENTRO 3. CCET: Houve unanimidade entre os docentes em relação a não participação em programas de formação. Um respondente disse não ter participado de formação, exceto no mestrado.

CENTRO 4. CCSA: Com maior evidência, constatou-se pelas respostas dadas, a não participação de professores em programas de formação continuada. Mesmo os que responderam que sim, deixaram entender que a participação se fez em cursos isolados e não em um programa específico de formação.

Fonte: Respondentes da pesquisa Estudo das condições pedagógicas no exercício da ação docente na universidade (ORO, 2011) – questões relacionadas à Formação Continuada, que correspondem às letras A à I, presentes no questionário.

Subcategoria IV: Vontade de participar de um programa de Formação Continuada.

CENTRO 1. CCBS: Os professores, na totalidade, manifestam vontade em participar de um programa que fosse instituído como política de formação continuada na dimensão pedagógica, pela instituição. Com isso, vislumbram ter acesso a novos instrumentos didáticos, aprimoramento, melhorar a prática, buscar excelência. Um professor diz que *“é preciso planejamento individual e institucional para manter todos atualizados”* (Enfermagem).

CENTRO 2. CCMF: Todos dizem que sim, que desejam participar de programas de formação continuada, para melhorar a qualidade de ensino na instituição e ter mais motivação. Um professor diz que *“é necessário ter mais estímulo institucional para a docência”* (Medicina).

CENTRO 3. CCET: O interesse em participar de um programa de formação que possa ser instituído como política de formação é significativo por parte dos professores e as razões para participem relacionam-se ao evitar equívocos, melhorar o desempenho e buscar aprimoramento docente.

CENTRO 4. CCSA: Todos demonstram interesse em participar de um programa de formação continuada. Eles dizem que a formação deve ser constante tendo como razão a busca de uma melhor *performance* em sala, a satisfação de dar uma boa aula e também, o inter-relacionamento.

Fonte: Respondentes da pesquisa Estudo das condições pedagógicas no exercício da ação docente na universidade (ORO, 2011) – questões relacionadas à Formação Continuada, que correspondem às letras A à I, presentes no questionário.

Subcategoria V: Formação continuada: contribuição na qualidade do ensino e aprendizagem.

CENTRO 1. CCBS: Os professores compreendem a formação continuada como meio para atualização profissional, como forma de melhoria no ensino e aprendizagem, como dinamização das formas didáticas e melhoria no relacionamento com os alunos. Um dos professores assim se manifesta quanto ao que representa a formação continuada: *“contribuição no sentido de fazer claro as missões e os compromissos da universidade com a sociedade”* (Odontologia).

CENTRO 2. CCMF: Para os pesquisados deste Centro, a formação continuada representa a possibilidade de melhorar o ensino e aprendizagem, a relação professor x alunos, a relação professor x professor e também como meio de rever o processo de aprender a ensinar.

CENTRO 3. CCET: Para os respondentes, a formação continuada pode causar impacto direto na prática docente. Ela pode contribuir para evitar posturas equivocadas de docência, para melhorar o ambiente quanto à formação, para melhoria do desempenho em sala de aula e maior atenção dos alunos. É evidenciado o desejo de que *“a formação continuada seja vista como política nacional, podendo ser política da IES e seria admirável tal ação!”* (Engenharia Agrícola).

CENTRO 4. CCSA: Segundo os inquiridos, um programa de formação continuada poderá trazer contribuições em termos de aperfeiçoamento, qualidade no ensino, maior valorização dos professores e maior satisfação dos alunos. Também, para que se possa fazer uma reavaliação dos conceitos e métodos aplicados na educação superior.

Fonte: Respondentes da pesquisa Estudo das condições pedagógicas no exercício da ação docente na universidade (ORO, 2011) – questões relacionadas à Formação Continuada, que correspondem às letras A à I, presentes no questionário.

4 COMPREENSÃO DO FENÔMENO EMERGIDO NA PESQUISA

Em virtude das ideias expressas pelos sujeitos pesquisados (professores bacharéis), em relação às três categorias encontradas na pesquisa, consideramos ideal construir um texto baseado nas informações presentes nas subcategorias e que pudesse colocar em evidência a fala desses sujeitos, de maneira específica, quando estes se referem à “Formação Pedagógica”, expressando a importância e a necessidade da mesma no processo de formação e atuação docente.

Ao se referirem à categoria voltada à “Prática Docente”, os entrevistados mostram-se fragilizados e inseguros quando fazemos questionamentos em relação às maiores dificuldades encontradas em sala de aula. Eles expressam, em suas respostas, dificuldades em manter a atenção dos alunos e planejar as aulas. Já em relação à Categoria que faz referência à “Formação Pedagógica Continuada”, os docentes consideram de extrema importância que os gestores voltem-se a essa questão com preocupação, pois, diante da ausência da didática na própria formação, esta pode ser contemplada em formação continuada, servindo de subsídio para melhorar a própria prática, podendo ser vista como uma aliada nesse processo. Os respondentes sugerem um espaço em que se permita a formação em um processo contínuo dentro da própria instituição: Unioeste.

1ª CATEGORIA – NECESSIDADE DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA

“Não tive formação específica. Vim aprimorando a docência universitária ao longo dos anos pela prática diária” (Odontologia).

O apontamento do docente de Odontologia expressa o que outros profissionais pesquisados também disseram, ou seja, que para ter condições de atuar em sala de aula na universidade, há a necessidade de formação para a docência, pois, a mesma não acontece por intuição. Um docente de Engenharia Agrícola afirmou que *“o exercício do magistério, exige habilidades que vai além do conhecimento técnico e formação em pesquisa”*. Para ele, bem como para a maioria dos respondentes, existe necessidade de se aprender a didática, a metodologia e estratégias de trabalho em sala de aula. Behrens (1998, p.70) afirma que “os desafios na busca da profissionalização do professor passam, primeiro, pela

qualificação pedagógica”. A autora converge para o que os docentes classificam como necessário e ideal na função docente.

Os pesquisados ressaltaram que o enfoque da formação é muito operacional, técnico e com ênfase à pesquisa. Para eles, a graduação apresenta-se deficitária em termos de formação, sendo premente a necessidade de reflexão sobre a mesma. “*É necessário aprender a ensinar*”, ou seja, estar preparado para exercer tal profissão, informa um professor do curso de medicina. Neste sentido, Zabalza (2004, p. 145) também assegura que “o exercício da profissão docente requer uma sólida formação, não apenas nos conteúdos científicos próprios da disciplina, como também nos aspectos correspondentes a sua didática e ao encaminhamento das diversas variáveis que caracterizam a docência”.

Na mesma direção, docentes de diferentes Centros dizem que “A formação deveria ser obrigatória, pois a docência nas áreas técnicas apresenta dificuldade em passar conteúdo” (Farmácia) ou “A formação para a docência deveria ser obrigatória” (Engenharia Agrícola) e ainda, “profissionais não são necessariamente bons docentes, a docência deve ser construída” (Ciências Biológicas).

Corroborando a opinião dos professores para os quais “*profissionais não são bons docentes*”, apresentamos o posicionamento teórico de Pimenta (2010, p.80), para quem, “ser professor universitário supõe o domínio de seu campo específico de conhecimentos. Mas ter o domínio do conhecimento para ensinar supõe mais do que uma apropriação enciclopédica”. Dessa maneira, fica evidente, nas diferentes falas, que os sujeitos pesquisados estão conscientes da necessidade de uma formação que vá além dos conhecimentos específicos da profissão. Eles relatam a dificuldade em passar conteúdo e manifestam-se favoráveis à obrigatoriedade de formação para a docência, pois, consideram que a formação técnica, não lhes fornece suporte pedagógico para atuar em sala de aula.

Um dos professores pesquisados assim se manifesta sobre formação e a atividade docente:

Dentro do que imagino atividade docente, é de muita necessidade a formação para a docência universitária, principalmente nos cursos de bacharelado cujo enfoque é muito operacional, técnico e voltado quase que exclusivamente ao exercício liberal de uma determinada profissão (Odontologia).

Convergindo para o mesmo posicionamento, outro docente, agora do curso de Medicina, aponta em seu texto a necessidade de se olhar de maneira especial à formação que vem acontecendo nos cursos de bacharelado. Esta preocupação é compartilhada por professores de outros centros que também dizem ser técnica e operacional à formação de bacharéis. *“A docência exige saberes e conhecimentos que se constroem lentamente. Há necessidade de empenho institucional para a formação docente”* asseguram alguns pesquisados.

Mesmo quando se tem dados obtidos na pesquisa que evidenciem a formação do professor mediante a participação em programas de pós-graduação *Stricto Sensu*, constata-se que, desses, nem todos tiveram contato com disciplinas pedagógicas e que, de maneira geral, o professor vem se constituindo por meio das experiências do cotidiano, leituras, erros e acertos, contato com professores da área da educação. Poucos participaram em estágios de docência e os que o fizeram, geralmente são oriundos dos cursos de licenciatura, com formação também em bacharelado. Para aqueles docentes universitários que, além do bacharelado, cursaram uma licenciatura, o panorama da formação fica acrescido da ‘cientificidade’ trazida pelas disciplinas pedagógicas constantes do currículo. Em geral, essa formação é dada pelas faculdades de educação que orientam as práticas de ensino e os estágios que, no caso, só contemplam o ensino fundamental e médio (LEITE et al., 1998, p. 44). Destacamos dessa maneira que, mesmo alguns professores tendo tido uma formação que contemple a licenciatura, além do bacharelado, as práticas de ensino e/ou os estágios não contemplam o ensino superior e sim apenas a educação básica.

Em relação aos programas de pós-graduação, um docente de Odontologia disse que estes *“negligenciam muitas vezes a parte didático-pedagógica pelas exigências da CAPES, produção de artigos”*. Também um docente de Farmácia evidencia que *“a graduação se volta para um curso técnico, interessante abordar tópicos didáticos em algumas disciplinas”*. Outros docentes, de diferentes cursos, manifestam-se também em relação à formação pedagógica com os apontamentos abaixo transcritos:

“O cirurgião dentista não é preparado nessa área pedagógica, os cursos Stricto Sensu deveriam voltar-se mais nessa formação” (Odontologia).

“Acredito que o trabalho pedagógico melhoraria com formação adicional” (Odontologia).

“O bom médico nem sempre é um bom professor” (Medicina).

Novamente trazemos Pimenta (2010, p. 82) no intuito de contribuir com a fala dos sujeitos pesquisados. Segundo a autora “para saber ensinar, não bastam a experiência e os conhecimentos específicos, mas se fazem necessários os saberes pedagógicos e didáticos”.

Encontramos ainda, na pesquisa, outras repostas que retratam a necessidade de habilidades específicas para a docência, além, dos conhecimentos científicos e práticos. Dessas, destacamos algumas:

“Me sinto contador e não professor” (Ciências Contábeis).

“Profissionais não são necessariamente bons docentes” (Ciências Biológicas).

“Fisioterapia não prepara para a docência” (Fisioterapia).

Os que afirmam terem tido contato com disciplinas de metodologia, consideram-na importante e destacam nela os métodos, as reflexões e as discussões sobre o processo de ensino-aprendizagem e a construção do saber, elementos que melhoram a qualidade do trabalho docente. Os conhecimentos apresentados na disciplina servem de subsídio para aprender ou melhorar a forma de ensinar, ou seja, contribui para a prática pedagógica, a qual, por sua vez, facilita e dinamiza o processo docente e auxilia o aluno na aprendizagem. Um docente do curso de Farmácia sugere que a disciplina de Didática *“seja conduzida por alguém da educação e que fossem montadas aulas de acordo com o perfil dos alunos das áreas técnicas”*. No geral, esta é a opinião dos pesquisados quando falam da existência de disciplinas que envolvem aspectos didático-pedagógicos. No mesmo sentido, outro professor, agora do curso de Odontologia, assegura: *“deveríamos ter carga horária maior da disciplina de Didática”*. Do curso de Enfermagem, um dos docentes reivindica a necessidade de se *“adquirir conhecimentos didáticos e metodológicos do ensino superior para melhor desempenho das atividades”*.

Nas repostadas dadas, evidencia-se também que o planejamento e a relação professor *versus* aluno são importantes e que o docente universitário encontra-se numa situação que vai além do papel de instrutor ou disseminador do conhecimento.

Nesse sentido, eles apontam que as metodologias contribuem para melhorar a atuação na docência, podendo proporcionar *“maior interação entre professores e alunos”* (Administração).

Ao se posicionarem sobre a que espaço compete a formação do professor universitário, os respondentes afirmaram que a responsabilidade cabe tanto à graduação quanto à pós-graduação e que essa formação se constrói num processo contínuo. Na graduação teria início a formação para uma determinada profissão, a qual seria intensificada na pós-graduação, onde se poderá subsidiar a formação específica para a docência. Essa ideia é reforçada por um professor que assim se manifesta: *“a formação compete à graduação e à pós-graduação. É nesse momento (pós-graduação) que o indivíduo faz a opção pela docência”* (Odontologia). *“A docência é um processo complexo, importante a graduação iniciar essa formação para o acadêmico ir se vendo como um possível docente universitário”* (Enfermagem).

Os docentes universitários consideram que a opção pela docência deve ser algo maduro, bem pensado. Consideram que, mediante a participação em programas de pós-graduação, é possível obter um grau de conhecimento maior e em razão disso, a opção pelo magistério superior possa vir a acontecer. As respostas evidenciam, portanto, que os conhecimentos específicos da docência não são contemplados na graduação. Elas sugerem que os programas de pós-graduação devam ser estruturados de modo que tornem obrigatória a obtenção de créditos em experiências no magistério. Nesta perspectiva, um professor assim reitera o que analisamos nas respostas: *“A partir do mestrado, aprendi a ser docente, a partir das aulas de metodologia e didática, aprendi a montar uma aula, ministrar aula”* (Odontologia). Também, um docente de Farmácia sugere que *“na pós-graduação deve existir disciplinas preferencialmente ministradas pelo pessoal da área da educação, aproximando-se do mundo técnico, que é muito objetivo”*. As respostas demonstram que nem todos que ingressam em um curso de bacharelado se interessam pela docência, por isso, a oferta de disciplinas optativas poderia trazer contribuições àqueles que mais tarde optam por serem professores. Porém, pelas especificidades do bacharelado, a pós-graduação talvez seja o mais adequado.

Quando questionados sobre o principal objetivo que os levou a procurar a pós-graduação, os respondentes apontaram duas razões: anseio de se tornarem

docentes e, de modo significativo, desejo de buscarem uma formação com possibilidades de pesquisa. Eles foram enfáticos ao responder que a pós-graduação tem como objetivo primeiro a pesquisa e que, em virtude disso, não são preparados para lidar com questões pedagógicas, reafirmando o conhecimento técnico da graduação. Um dos motivos apontados por docentes de Engenharia Civil, Fisioterapia e Medicina para a opção pelo magistério foi que *“a docência universitária dá status profissional diferenciado”*. Eles manifestam descontentamento em relação à organização dos programas de pós-graduação, em razão de não existir nestes, obrigação de se cursar disciplinas de formação didática, ou ainda, que nem todos os cursos as ofertam, e, quando algum curso as oferta, o faz numa proporção muito pequena e, não raro, elas são trabalhadas superficialmente. A esse respeito, um professor informa: *“Nunca participei de uma disciplina que valesse a pena, como era docente, não foi necessário cursar; textos pobres, discussões técnicas”* (Farmácia).

O programa via Capes pouco favorece a complementação do ensinar, porque privilegia a pesquisa e a extensão. Assim sendo, segundo Behrens (1998, p. 70), *“a ênfase da qualificação recai na titulação, na pesquisa e na produção científica. Na realidade, a própria manifestação pelos pares instiga a valorizar os docentes que têm títulos, publicações [...]”*. A autora destaca a importância dos pressupostos mencionados, relacionados à qualificação, porém, ressalta que os mesmos deveriam vir agregados à preocupação com o ensino que o professor propõe à comunidade estudantil. Ela reitera que o professor não se constitui com tal, somente com a titulação e produção científica, mas também, por meio da formação didático-pedagógica.

Considerando as respostas dos pesquisados, corroboradas pelos estudiosos do assunto, é latente que a formação didático-pedagógica dos professores bacharéis precisa ser repensada. É isso que almeja um dos respondentes, segundo o qual, *“Além de melhorar o ensino e os resultados nas avaliações institucionais, acredito que essa formação traria melhoria em questões administrativas, causadas por professores desatentos ou descomprometidos”* (Farmácia). Em relação à importância da metodologia, um docente de Fisioterapia evidencia que as metodologias *“auxiliam na forma de entender o que é ensinar e aprender, forma de*

avaliar”. E, ao se referirem à Didática, ao saber ensinar, ao aprender a ser professor, destacamos algumas falas que consideramos significativas:

“Fui graduada para ser fisioterapeuta e não docente” (Fisioterapia).

“Nunca tive nada de didática, nem prática e ajuda muito, algo na hora da contratação bacharel” (Fisioterapeuta).

“Deve-se primeiro saber para depois ensinar” (Ciências Contábeis).

“Aprender para ser professor. O médico não tem formação docente” (Medicina).

“A pós-graduação precisa tornar obrigatório a obtenção de créditos em experiência no magistério” (Engenharia Agrícola).

Os docentes manifestam-se conscientes quanto à importância da formação didática e da experiência no magistério como auxílio para as suas práticas e, manifestam também, insatisfação com as políticas de formação da própria instituição em que atuam (inexistência de políticas de formação na IES).

Ao referirmo-nos ao termo Didática, buscamos Pimenta para pontuar que:

A didática refere-se pois, as finalidades do ensinar dos pontos de vista político-ideológicos (da relação entre conhecimento e poder, conhecimento e formação das sociedades), éticos (da relação entre conhecimento e formação humana), direitos (igualdade, felicidade, cidadania), psicopedagógicos (da relação entre conhecimentos e desenvolvimento das capacidades de pensar e sentir, dos hábitos, atitudes e valores) e os propriamente didáticos (organização dos sistemas de ensino, de formação, das escolas da seleção de conteúdos de ensino, de currículos e organização dos percursos formativos, das aulas, dos modos de ensinar, da avaliação, da construção de conhecimentos (PIMENTA, 2010, p. 67).

Ao falar da Didática como conjunto de técnicas de ensinar, faz-se necessário, segundo a autora, considerar no desenvolvimento do conhecimento, questões relacionadas aos aspectos de ideologia política, de ética, de direitos, psicopedagógicos e dos aspectos propriamente didáticos. Portanto, quando se referem à formação e a prática da docência, os pesquisados apontam para a necessidade de se rever as mesmas, sugerindo a obrigatoriedade de cursos para docentes não licenciados; mais seriedade no acompanhamento dos estágios; necessidade de se ofertar aos professores formação contínua com cursos de

atualização e atividades coletivas. Eles também dizem que o pouco que se faz acontece com ausência de reflexão.

Para Behrens (1998, p. 70),

O processo para tornar o professor reflexivo sobre sua própria prática pedagógica demanda projetos que envolvam os docentes em encontros com espaços para que possam colocar suas dificuldades e coletivizar seus êxitos.

Assim sendo, acreditamos que o espaço mencionado pode ser criado pelos gestores da instituição, dando-se crédito dessa maneira, às solicitações expressas nas falas dos sujeitos inquiridos para este trabalho.

Os docentes também dizem que a IES prioriza a formação de pesquisadores e oferece pouco incentivo para a qualificação docente. Nesse sentido, questionam *“qual política de formação existe na IES além de liberar para a pós e cobrar títulos?”* (Ciências da Computação). Os respondentes consideram que a formação e a prática devem ser repensadas, devendo haver periodicamente cursos de atualização. Um professor de Engenharia Agrícola diz que *“mestres e doutores não são necessariamente professores”*. Eles disseram ser necessário rever os critérios para a seleção e contratação de docentes temporários. Também disseram ser imprescindível a implantação de políticas de formação continuada diante das dificuldades vivenciadas. *“A instituição deve ter política de estímulo à melhoria contínua do indivíduo”*, apontou um docente de Administração. Docentes do curso de Medicina enfatizam que *“Não há política de formação”*, *“há pouco incentivo para a qualificação”* e que *“é necessário ter mais estímulo institucional para a docência”*, *“O ensinar é um aprendizado, é preciso aprender a ensinar”*.

Mesmo havendo pouca participação na pesquisa de campo, os professores respondentes do questionário e que ministram aulas no curso de Medicina expressam o quanto é importante e necessário que a IES tenha um olhar sobre a necessidade de formação. Reforçam o que já foi dito por professores de outros cursos quanto à inexistência de políticas de formação, sendo necessário haver mais incentivo e estímulo institucional no que se refere à docência: *“Deveríamos ter carga horária maior da disciplina de Didática”* (Odontologia); *“A universidade deveria ter uma formação continuada nessa área (formação de professores)”* (Odontologia); *“A*

docência necessita do aprendizado prático, como qualquer exercício profissional” (Odontologia).

Diante do que fora revelado pelos docentes pesquisados, considera-se de extrema relevância a oferta de estágios nos programas de pós-graduação, pois isso pode facilitar o entendimento e a aprendizagem de como trabalhar a docência, além de possibilitar ao professor, viver situações reais de ensino, poder mudar o fazer em sala, repensar as práticas, buscar novas estratégias, poder ensinar aquilo que se estuda com maior qualidade. Um dos docentes disse: *“Aprendi a ministrar aula por realizar estágio em três disciplinas na pós-graduação”* (Engenharia Agrícola). Outro professor chama, porém, a atenção dizendo que *“não adiantará ofertar estágio sendo acompanhado por professores tradicionais, apenas iremos perpetuar os modos de atuação que queremos mudar e que o mesmo deverá ser feito dentro de concepções de mudanças da graduação* (Odontologia). Outro professor, ao referir-se ao estágio, diz que *“quando se faz estágio de docência, é para ser mero ajudante, não fica com a turma, vivência em sala”* (Ciências da Computação). Esse professor manifesta sua insatisfação frente aos programas de pós-graduação que ofertam o estágio e a maneira como esse estágio vem acontecendo. Outro professor, sobre o mesmo assunto, diz: *“se bem orientado, não havendo prejuízo para os alunos, poderá servir como excelente experiência”*.

Para quem pretende seguir a carreira da docência, a prática do estágio é fundamental, segundo os respondentes. Eles levam a entender que não se pode atribuir importância somente à pesquisa, mas, também, à prática da docência em sala de aula. Seguindo nessa concepção, um docente de Ciências Biológicas ressalta que *“os estágios na graduação deveriam ser levados a sério pelos docentes, haver obrigatoriedade de cursos para docentes não licenciados”*. Diante do exposto, constatamos e buscamos na fala de um docente de Ciências Econômicas, a confirmação de que *“a formação didático-pedagógica precisa ser repensada”*. Um docente de Fisioterapia diz que no mestrado que se faz atualmente, *“sequer tem essa disciplina”* (Didática). *“O estágio deveria ser ofertado na pós-graduação, sendo opcional para quem não é bolsista”*. Coloca-se, mediante a fala dos docentes, que, para haver mudanças, faz-se necessário *“Superar concepções, saindo do discurso e repensando as políticas da educação do ensino superior,*

percebendo a importância da sala de aula como o sentido maior da universidade” (Ciências Econômicas).

2ª CATEGORIA - FRAGILIDADES NA PRÁTICA DOCENTE

O bom técnico nem sempre será um bom professor, é preciso que conheça os recursos didáticos à disposição e a teoria do ensino e aprendizagem para que sua prática docente alie boa técnica com ensino de qualidade (Farmácia).

Ao referirmo-nos à prática docente, salientamos que os profissionais pesquisados, que atuam na docência universitária na Unioeste de Cascavel, possuem, quase que na totalidade, (RT) Regime de trabalho de 40 horas semanais. Constatamos que prevalece, entre os pesquisados, a atuação em sala de aula de no máximo 08 horas semanais. Quando questionados o porquê da busca pela docência, aparece, com grande significância de resposta, o gosto pelas atividades acadêmicas e também por que consideram importante o envolvimento com a formação de profissionais da mesma área. Alguns professores não almejavam a docência. Para estes a oportunidade surgiu casualmente, por convite, por ser filha de professora, inclusive. As respostas de alguns professores evidenciam a casualidade com que muitos se lançam na profissão docente: *“gosto mas não tinha pensado em tornar-me professor, dá status profissional diferenciado”* (Fisioterapia).

Em relação ao interesse ou não sobre a exclusividade da docência, os professores manifestam intenção de optarem exclusivamente pelo magistério, sendo que a maioria já realiza isso na prática. Eles asseguram que esse desejo decorre principalmente da possibilidade de pesquisa, para sentirem-se completos na função da docência. De acordo com Silva e Klüber (2012, p. 95) “os saberes necessários aos docentes formadores não se limitam à pesquisa”. Os mesmos colocam em evidência, diante de pesquisa realizada que, existe preocupação em formar professores universitários que unam pesquisa e ensino. Eles entendem que a pesquisa é um instrumento para que os professores organizem cautelosamente a ação pedagógica, possibilitando dessa maneira, a superação da fragmentação dos conteúdos e possíveis limitações caracterizadas pelo repasse de informações. No entanto, nos induzem a crer que o saber quando sozinho, não consegue suprir as necessidades do meio educacional, isto é, os professores assumem muitas funções

na universidade, e estas vão muito além do pesquisar. Também, nem sempre, as pesquisas apresentam-se vinculadas a práticas docentes, podendo-se assim, ocasionar um esvaziamento da associação professor pesquisador.

Os respondentes levam-nos á pressupor que há uma supervalorização da pesquisa, desqualificando o ensino na graduação. Entretanto, não negam a importância da mesma, pelo contrário, reconhecem que ela impulsiona para assuntos novos. Eles evidenciam, também, porém com menor relevância, o fato de a docência não ser exclusividade profissional e justificam que isso ocorre por que consideram importante a relação da teoria com a prática de suas funções fora da universidade.

Quando se referem às maiores dificuldades vivenciadas em suas práticas de sala de aula, os professores assinalam, com maior ênfase, a dificuldade em manter a atenção dos alunos e em planejar suas aulas, demonstrando assim, fragilidades na ação docente. Sobre as dificuldades em relação à prática docente, Pimenta (2010, p. 86) afirma que “os saberes pedagógicos podem colaborar com a prática. Sobretudo se forem mobilizados em decorrência dos problemas que a prática apresenta”. Fica evidente na fala dos professores que as dificuldades que enfrentam são, muitas vezes, ocasionadas pela ausência de formação que contemple aspectos relacionados aos saberes pedagógicos.

Os pesquisados também citam que necessitam de mais tempo para estudar, para atualizarem-se e explicam que há sempre o que aprender; que o estudo enriquece, dá subsídios para as aulas e vivências práticas, reforçando a ideia de que a formação docente deve ser continuada. Eles reiteram que tem excesso de atividades e carga horária elevada e reclamam do pouco tempo de que dispõem, haja vista, estarem envolvidos com outras atividades além da docência e, apontam ainda que *“a exigência da produtividade e o retorno financeiro se dá pela pesquisa”* (Engenharia Agrícola). Um professor diz que *“não é tempo e sim oportunidades voltadas à oficinas, práticas na universidade”* (Odontologia).

Pelas respostas dadas, os professores que participaram da pesquisa, na sua maioria, acreditam que há possibilidade de superar as concepções tradicionais de ensino, presentes ainda nas práticas desenvolvidas no interior da universidade. Para isso, se dizem dispostos a conhecerem outros métodos, novas tecnologias, a promoverem discussões em grupo sobre as mudanças das concepções tradicionais,

dando abertura para haver construções coletivas e para pôr em prática novas concepções visando, com isso, proporcionar maior interação entre professor e aluno. Isso fica evidente ao mencionarem frases como “*saindo do discurso e repensando as políticas de educação do ensino superior, percebendo a sala de aula como o sentido maior da universidade*” (Ciências Econômicas), ou, “*oferecendo-se cursos de curta duração e de forma continuada e através da valorização da docência nas mesmas condições da pesquisa*” (Ciências Contábeis).

Ainda em relação às mudanças que se fazem necessárias, um docente do curso de Odontologia diz:

As mudanças devem ser pedagogicamente concebidas, devem ser encaradas como uma mudança contextual, de cenários de práticas e do modo de se pensar ciência. As necessidades de mudanças devem ser ‘pedagogicamente’ concebidas de modo que sejam visualizadas mesmo pelos segmentos tradicionais da universidade. Às vezes não nos fazemos entender. É necessário didática, conhecimento epistemológico, filosófico para que nosso discurso em torno das mudanças, torna-se visível, audível aos segmentos cujos pensamentos ainda são cartesianos e tradicionais.

Diante do exposto, evidencia-se que as mudanças devem acontecer na coletividade e não de maneira isolada. Quando necessárias, devem ser pensadas de maneira pedagógica. Outro docente, também, do curso de Odontologia reforça o que o colega fala, dizendo que “*da forma como os cursos estão sendo organizados na Unioeste, não é possível, o meu colegiado não discute aspectos pedagógicos*”.

Assim sendo, outro docente do curso de Odontologia aponta que

A verdadeira formação se dá de modo continuado e não pontual. É necessário fazer um ‘recall’ nos docentes de modo sistemático e permanente. Grupos de estudos, seminários de novas experiências em sala de aula. Novas tecnologias de aprendizados de modo mais atraente para todos os docentes da universidade. Às vezes dá impressão que os congressos de Pedagogia ou outros que abordam estas temáticas são direcionados exclusivamente ao colegiado de Pedagogia e não para todos os docentes da instituição. Penso que tem que ser atraente para o docente da universidade e não especificamente para um ou outro colegiado.

Consideramos que seja relevante que as atividades propostas pelos colegiados relacionados à área da educação de forma específica, sejam vivenciadas também pelos professores bacharéis, como menciona o docente de odontologia,

pois, no seu depoimento, tem-se a impressão de que as mesmas são direcionadas especificamente a um ou outro curso.

Em relação aos espaços, os professores, na maioria, dizem que no ambiente de trabalho existe abertura para o diálogo e que podem contar com pessoas para dividir as angústias, anseios, tirar dúvidas, trocar experiências. Porém, um dos entrevistados diz que *“existe este espaço em nível de amizade, mas não como liberdade entre colegas de profissão”* (Farmácia). Outros, numa proporção um pouco menor, dizem que a prática acontece de maneira solitária. A docência, segundo Cunha (2010, p. 68), é, em geral, uma ação solitária e, em nome de uma suposta autonomia, os professores não costumam fazer partilhas de suas experiências pedagógicas e não abrem as portas de suas salas de aula para outros docentes. Assim, as boas práticas não alcançam a visibilidade desejada e as que podem demonstrar problemas são tratadas privadamente, em geral atribuindo esse resultado ao desempenho exclusivo do professor.

Os respondentes, no entanto, consideram importante a criação de espaços dentro da instituição para se discutir aspectos que envolvem a prática docente. A esse respeito, um dos professores afirma a *“Importância de discutir pontos de vista, maior validade de um estudo em grupo, principalmente se for de um colegiado, construir visão compartilhada sobre a educação no curso”* (Administração).

Quando se referem aos aspectos mais relevantes para as práticas de sala de aula, os pesquisados consideram, primeiramente, as experiências do cotidiano e, em segundo plano, destacam também a formação acadêmica: *“Não tive formação específica, vim aprimorando a docência universitária ao longo dos anos pela prática diária”* (Odontologia).

Percebe-se, na fala dos professores, que os saberes da experiência têm contribuído mais para as práticas da docência. No entanto, reforçamos que, além desses saberes que trazem contribuições significativas, existem outros saberes, imprescindíveis e que não podem ficar no descaso, como, por exemplo, os saberes científicos e pedagógicos.

3ª CATEGORIA – FORMAÇÃO PEDAGÓGICA CONTINUADA: URGENTE E NECESSÁRIA NA UNIOESTE

Os sujeitos da pesquisa consideram de extrema importância que os gestores se preocupem com a formação continuada do corpo docente e manifestam-se favoráveis — opinião da maioria — quanto à disciplina de Didática tornar-se uma aliada no processo de formação e atuação do professor universitário. Eles dizem ser necessário que o professor tenha o conteúdo didático, sendo este imprescindível para a melhoria e qualidade da prática docente em nível superior, proporcionando também atualização da prática, discussões e trocas de experiências. Um professor diz que *“a didática não é como muitos pensam, um dom, é em parte, uso de técnicas e essas podem ser aprendidas, compreendidas, melhoradas”* (Ciências Biológicas).

Com o objetivo de contribuir para o entendimento que se tem do termo Didática, apresentamos as definições de Pimenta (2010, p. 66-67) a respeito:

A Didática é uma das áreas da Pedagogia, sendo que, investiga os fundamentos, as condições e os modos de realizar a educação mediante o ensino, constituindo-se como teoria de ensino. Não para criar regras e métodos válidos para qualquer tempo e lugar, mas para ampliar nossa compreensão das demandas que a atividade de ensinar produz, com base nos saberes acumulados sobre a questão. E diante disso, quem sabe, poder aprender, encontrar respostas, criar novos entendimentos de como proceder à educação nos espaços escolares, campo mais freqüente do trabalho profissional dos professores.

De acordo com a autora, a Didática é necessária para ensinar os saberes e fazeres do professor. Nesse sentido, segundo os sujeitos pesquisados, os conflitos entre alunos e professores são causados por despreparo didático-pedagógico do docente, portanto,

Nos processos de formação de professores, é preciso considerar a importância dos saberes das áreas de conhecimento (ninguém ensina o que não sabe), dos saberes pedagógicos (pois o ensinar é uma prática educativa que tem diferentes e diversas direções de sentido na formação do humano), dos saberes didáticos (que tratam da articulação da teoria da educação e da teoria de ensino para ensinar nas situações contextualizadas), dos saberes da experiência do sujeito professor (que dizem do modo como nos apropriamos do ser professor em nossa vida) (PIMENTA, 2010, p.71).

A autora chama a atenção para os vários saberes que devem compor a formação do ensinar. Segundo ela, esses saberes se dirigem às situações de ensinar e com elas dialogam, revendo-se, redirecionado-se ampliando-se e criando. No entanto, esses saberes também contribuem para rever as situações de ensino, para redirecioná-las e transformá-las.

No que diz respeito à formação continuada, a maioria dos professores diz não ter tido oportunidade, para tal, durante o processo de profissionalização. Todos defendem a importância desta, diante da necessidade de acesso às novas informações, podendo, por meio desse tipo de formação, atualizarem-se. Segundo alguns pesquisados, *“A formação para a docência deveria ser obrigatória”* (Farmácia), *“sendo a universidade um locus de saber, a formação contínua é fundamental”* (Ciências da Computação).

Um professor do curso de Odontologia diz que a formação continuada, de forma específica, aconteceu

De modo isolado e não contextual, contemplando principalmente os anseios da linha de pesquisa em que o professor atua. Acho que com o tempo os grupos e linhas de pesquisa deverão estar mais sintonizados com os compromissos da universidade com a sociedade, com as missões da universidade, que hoje, pouco acontece.

Outro professor, do curso de Engenharia Civil, fala que, *“quando o ambiente fomenta a busca pela formação continuada, ocorre o incentivo para se sair da inércia”*. De modo geral, os sujeitos da pesquisa consideram importante o processo de formação, pois o mesmo possibilita estudar o fazer pedagógico e refletir sobre os aspectos deficitários. Também destacam que *“a instituição deve ter política de estímulo à melhoria contínua do indivíduo”* (Administração). Concordamos com Behrens que os meios educacionais, na grande maioria, estão distanciados de atingir esses desafios. Cabe, portanto, aos gestores das instituições de ensino superior, como já foi dito, proporcionar uma formação continuada aos professores, *“uma formação que os aproxime dos paradigmas inovadores e que funcione como elemento articulador de novas práticas pedagógicas”* (BEHRENS, 1998, p.72).

Os professores dizem, na maior parte, desconhecer programas de formação continuada na instituição e nunca ter participado de nenhum programa. Eles mencionam a participação somente em cursos de formação, congressos e licença

sabática para pesquisa. Cunha (2010, p. 68) aponta para a mesma situação. Segundo a autora, os docentes não encontram consistentes programas institucionalizados de educação continuada que lhes proporcionem os conhecimentos teóricos e práticos da profissão que abraçaram e que não são estimulados a ultrapassarem as práticas que culturalmente – por reprodução cultural aprenderam com seus professores.

Questionados em relação aos benefícios da formação continuada, os respondentes apontam que ela ajudaria a melhorar a qualidade das aulas e proporcionaria maior motivação. De todos os sujeitos da pesquisa, um docente do curso de Medicina, disse ter participado de um programa de formação continuada, à distância, e outro do curso de Farmácia participou de um programa na própria Unioeste, o qual o fez repensar a forma de avaliação que tem utilizado com os alunos. Os demais participantes da pesquisa informam que participaram de cursos isolados, congressos, seminários e não em programas específicos de formação continuada.

Em sentido contrário ao que foi exposto pelos demais docentes ao se pronunciarem sobre a participação em programas de formação continuada, apenas dois, que fazem parte do curso de Engenharia Agrícola dizem que *“Não há necessidade de formação continuada, pois as experiências do cotidiano contam mais”*, também que *“Formação continuada é atuar nas empresas, atualizando seus conhecimentos, do que adianta me especializar em práticas pedagógicas e ter minha experiência de campo reduzida com o tempo?”*. Percebe-se com as respostas dadas por esses sujeitos que o ato da docência não lhes é visto como uma profissão que requer formação específica. Eles não percebem que os saberes da experiência, ou mesmo como dizem, “experiência de campo” não trazem os conhecimentos didático-pedagógicos que vão muito além da “atuação em empresas” e requer formação contínua que envolva aspectos específicos do ser professor.

Os demais professores de todos os cursos manifestam vontade de participar de um programa que fosse instituído como política de formação continuada na dimensão pedagógica, pela instituição. Desse modo, dizem, teriam acesso a novos instrumentos didáticos e aprimorariam a prática docente, visando com isso alcançar a excelência. Um professor do curso de Enfermagem diz que *“é preciso planejamento individual e institucional para manter todos atualizados”*. Outro

professor menciona que “*é necessário ter mais estímulo institucional para a docência*” (Medicina). Na mesma direção, Zabalza (2004, p. 161), reforça o que os docentes manifestam. Segundo o autor,

É preciso algumas metas de política de formação que devem ser projetadas pela própria instituição e que devem envolvê-la por completo, garantindo, com isso, o compromisso institucional e a disponibilidade de recursos para a sua implementação.

O interesse, por parte dos professores, em participar de um programa de formação que possa ser instituído como política de formação é significativo e as razões para participarem desses programas relacionam-se ao evitar equívocos, melhorar o desempenho e buscar sintonia com as técnicas metodológicas. Isso poderia gerar mais motivação, satisfação em ministrar uma boa aula, maior interesse pelo trabalho, melhoria no ambiente de formação e no relacionamento com os alunos, decorrendo deste último a possibilidade de se obter maior atenção dos mesmos.

Um docente, de maneira específica, ao se manifestar em relação às contribuições oriundas da participação em um programa de formação continuada diz que essa estratégia de ação poderá

Contribuir no sentido de fazer claro as missões e os compromissos da universidade com a sociedade. Não estamos isolados no templo da ciência. A ciência e o pensamento científico devem estar antenados nos desejos e necessidades concretas da sociedade. Uma disciplina deve responder a algum anseio contextual, se não, não é entendida. Um curso tem que entender o porquê da formação de um profissional com determinado perfil, tem que inserir suas disciplinas neste contexto, caso contrário perde-se a razão de existir (Odontologia).

Dentre a fala do professor do curso de Odontologia, outras também são significativas diante do contexto que está sendo explorado. Para exemplificar o que afirmamos, citaremos três respostas:

“Formação continuada faz parte da rotina acadêmica” (Enfermagem).

“A universidade deveria ter uma formação continuada nessa área (formação de professores)” (Odontologia).

“A universidade é um locus de saber e a formação contínua é fundamental” (Ciências da Computação).

Um docente chama-nos a atenção em relação ao que se vivencia no mundo acadêmico. Segundo ele,

O profissional ao ingressar na carreira docente, com a visão/formação técnica para o exercício de sua profissão, mas as competências e habilidades didático/pedagógicas inerentes ao exercício da docência são, na sua maior parte, buscadas pelo autodidatismo, interesse do docente ou simplesmente negligenciado por entender que basta saber o que ensinar, mas os modos como isso se dará, não lhe interessa. (Odontologia).

Outro professor do mesmo curso, em sua fala, dá alternativas à própria instituição. Para ele, *“Poderia ser ofertado curso para a prática pedagógica”* (Odontologia). Já um professor de Engenharia Agrícola, manifesta o desejo de que *“a formação continuada seja vista como política nacional, podendo ser política da IES, seria admirável tal ação!”*.

Nesse caso, utilizamos a fala de Behrens (1998, p. 70) a qual sugere que a formação contínua pode ser possibilitada propondo projetos pedagógicos que envolvam os docentes em grupos de estudos, num trabalho individual e coletivo na busca da reflexão sobre a ação docente. No entanto, a autora chama a atenção quanto às dificuldades encontradas para sensibilizar e mobilizar os professores para se envolverem em tais projetos. As dificuldades seriam reflexos do próprio meio acadêmico, que não tem valorizado como essencial a docência competente na carreira universitária.

Vale ressaltar que os docentes, em suas falas, deixam claro que a formação pedagógica continuada faz-se necessária e que alternativas significativas para a prática docente poderão ser aprendidas ou melhoradas com a participação dos mesmos em programas que contemplem essa possibilidade. Portanto, esperamos que o que foi posto em evidência pelos professores pesquisados, desperte ainda mais aquilo que já está em evidência: que se abra mais espaço na IES para discutir essas questões. Zabalza (2004) destaca que as universidades, poderíamos, nesse caso, mencionar a Unioeste, espaço de pesquisa por nós utilizado, precisam de uma instância institucional capaz de estimular e coordenar as iniciativas de formação.

Concordamos com a fala do autor acima citado ao dizer que a responsabilidade principal da formação está nas próprias instâncias de

administração das universidades, a quem corresponde projetar as linhas básicas da política de formação e estabelecer as prioridades de ação.

Assim sendo, sugerimos à IES em questão, tomar os apontamentos dos pesquisados como argumento para concretizar uma proposta de ação voltada à formação didático-pedagógica dos profissionais liberais podendo-se, dessa maneira,

ampliar a questão da preparação para a docência universitária nomeadamente no que respeita ao fato de uma das atividades mais exigentes da sociedade não poder ficar refém de práticas fundadas no bom senso (RAMOS, 2010, p. 67).

Esta proposta poderia fazer parte de um programa que seja visto como Política Institucional do *Campus* de Cascavel. Como disse um docente do Curso de Engenharia Agrícola “***Seria admirável tal ação!***”.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O que se pretendeu com este trabalho fora levantar dados junto aos professores bacharéis, que atuam na docência universitária na Unioeste, *Campus* de Cascavel e colocar em evidência a situação que estes se encontram em termos de formação e atuação docente. Para isso, partimos da hipótese de que esse professor, na maioria das vezes, não traz em sua formação o conhecimento necessário sobre o fazer pedagógico, indispensável para o correto e comprometido exercício da docência. Após a coleta e síntese dos dados a hipótese confirmou-se, tanto no âmbito do posicionamento dos pesquisados quanto nas respostas por eles dadas, ou seja, houve convergência tanto no resultado da pesquisa bibliográfica como na de campo.

Com o intuito de contar com dados que dessem respaldo positivo à nossa hipótese, buscamos conhecer o espaço de formação dos profissionais pesquisados, procurando entender como esse espaço está constituído. Silva e Klüber (2012); Cunha (2010); Bastos (2007), dentre outros, mostram que este espaço de formação, refere-se à pós-graduação, *Lato e Stricto Sensu*. Esse aspecto é confirmado pelo artigo 66, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996, p. 21), no qual consta que, “a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado”. Para Cunha (2010); Bastos (2007) e Dias Sobrinho (1998) os cursos de pós-graduação (mestrado e doutorado) não contemplam programas que possibilitem uma aproximação dos estudantes com futuras funções docentes, não havendo preocupação em si, com os saberes próprios da docência. Na mesma direção, apontam as respostas advindas da pesquisa de campo, ou seja, confirmam esses dados indicados pela teoria. A especificidade na área da pesquisa faz com que esses sujeitos, ao se dedicarem à docência, precisem de conhecimentos próprios da área pedagógica.

Defendemos que a pesquisa, por si só, não pode ser reconhecida como requisito fundante da profissão universitária e que os saberes próprios da docência não podem ficar alheios à dimensão do ensino. Cunha (2010) reforça a ideia de que os professores bacharéis não tiveram uma formação inicial para a docência, considerando-se os saberes específicos, como exigência básica na constituição de todas as profissões, inclusive a de ser professor.

Sendo assim, os programas de pós-graduação devem, portanto, consolidar-se como espaço de formação de pessoal de nível superior, articulando em seus objetivos a vinculação entre o ato de ensinar e o ato de produzir conhecimento. É urgente e necessária a conexão entre esses dois campos, numa perspectiva integradora entre as dimensões epistemológico-pedagógica e política, da formação do docente universitário.

Para defender a necessidade de se rever a própria formação e de se criar alternativas que possam suprir as deficiências constatadas, apoiamo-nos em Masetto (2003), que afirma ser fundamental tomar providências adequadas para pesquisar, atualizar e melhorar as habilidades pedagógicas, por meio de programas apropriados, que possam contribuir com o desenvolvimento pessoal. Para que essa situação possa ser superada, a instituição de educação superior deve criar políticas próprias que permitam a formação continuada desses profissionais, que nem sempre encontram, nos programas de formação *Stricto Sensu*, o espaço para vivenciar e discutir questões específicas e fundamentais à qualidade do exercício da docência universitária.

Os respondentes, além de não encontrarem esse espaço nos programas de formação *Stricto Sensu*, também, não encontram consistentes programas institucionalizados de educação continuada que lhes proporcionem os conhecimentos teóricos e práticos da profissão que abraçaram.

Concordamos com Vasconcelos (1996) quando afirma que, qualquer iniciativa direcionada à formação contínua de professores deve voltar-se primeiramente para uma perspectiva crítico-reflexiva que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participante.

Ao colocarmos em evidência iniciativas que possam ser vinculadas à formação contínua dos professores, ressaltamos que esta deve acontecer em um processo que esteja ligado a uma perspectiva crítico-reflexiva. Acreditamos e Bastos (2007) dá-nos esse respaldo que os problemas poderiam ser melhores trabalhados se os docentes tivessem também, oportunidades na própria universidade, de discutir e refletir sobre as suas inseguranças quanto ao estar em sala ministrando aulas e, em decorrência dessa reflexão, poder-se-ia amenizar situações de conflito, muitas vezes ocasionadas pela insuficiência de formação, situações como a dificuldade de

relacionamento entre professor e aluno, relação professor x professor, professor x universidade, professor x questões pedagógicas, entre outras.

Em consonância com o que foi exposto, entendemos que se faz necessário promover, no interior das instituições universitárias, situações diferenciadas, que possibilitem discussões em diferentes espaços, que permitam a reflexão sobre a importância dos aspectos pedagógicos e a devida valorização do significado pedagógico da ação docente na universidade. Consideramos que, dessa maneira, as práticas pedagógicas poderão ser consolidadas em relação à formação desse professor, instalando uma cultura que esteja realmente estruturada por sentidos de formação docente.

Evidenciamos assim, a importância e a necessidade de se repensar urgentemente a ação docente na universidade, visto que esta tem se constituído em práticas pedagógicas que se apresentam insuficientes e, não raro, improvisadas. A superação disso deve ser buscada por meio da articulação dos saberes específicos com saberes metodologicamente embasados em concepções educacionais que superem as concepções tradicionais de ensino, presentes ainda nas práticas desenvolvidas no interior das universidades.

Essa reestruturação poderá instaurar um novo espaço onde as práticas educativas possam ser construídas com diferentes alternativas, voltadas estas, para a formação profissional e humana. É então, indispensável, o aperfeiçoamento da docência do professor universitário mediante a integração de saberes que a complementem. Além disso, é necessário valorizar esse profissional, investir no seu desenvolvimento, não se restringindo somente ao domínio de uma área científica de conhecimento. É primordial pensar a docência como um campo de conhecimentos específicos, portanto, agregados a conteúdos didático-pedagógicos e também, ligados à explicitação de sentido da existência humana, como já mencionado anteriormente.

Portanto, diante da situação que se mostra, torna-se insustentável a ideia de que a Unioeste continue a apoiar-se naquilo que já está instaurado para justificar a dificuldade em não possibilitar aprofundamento e reflexão sobre os aspectos mencionados. Torna-se também, insustentável a ideia da não criação de novos espaços que venham a possibilitar que se percebam as falhas e que, de maneira coletiva, se possa também criar alternativas que tragam contribuições diante do que

se clama: uma formação acadêmica que contribua para a qualidade da ação docente na universidade.

Consideramos que uma iniciativa relevante e necessária à preparação pedagógica é a de planejá-la de maneira que possibilite a construção e desenvolvimento da identidade de professores, nos pós-graduandos, enquanto futuros docentes da educação superior, não se restringindo essa identidade somente com a obtenção de um título de mestre ou de doutor, ou simplesmente com exercício de uma profissão. Há necessidade de se desenvolver habilidades específicas para se atuar na docência universitária.

Portanto, se a universidade está sendo questionada na forma de realizar algumas de suas funções, por certo que em questão também se encontra a função e o papel do docente dessa universidade. Consideramos e Masetto (1998) afirma que mais do que nunca encontramos-nos em condições de ousar discutir o tradicional papel que este professor vem desempenhando ao longo da história do ensino superior brasileiro, e aqui, nos referimos também, aos sujeitos que fazem parte do espaço por nós pesquisado, a Unioeste, *Campus* de Cascavel, à qual propomos alternativas de atuação.

Assim, diante da necessidade de se repensar e criar alternativas que possam contribuir junto à formação docente, destacamos o que afirma Nóvoa (1995, p. 31), para quem "[...] toda formação encerra um projeto de ação. E de transformação. E não há projetos sem opções". Portanto, ratificamos que encontramos elementos teóricos e práticos que forneceram embasamento à estruturação de uma proposta a ser institucionalizada como política de formação didático-pedagógica, de maneira específica, na dimensão de uma formação continuada.

Chamamos a atenção dos dirigentes da IES para os resultados obtidos no estudo e apoiamos-nos em Veiga (2010, p. 22), para lembrar que, um processo de formação "[...] diz respeito à compreensão das questões pedagógicas, das questões da realidade institucional e das particularidades pessoais e coletivas dos docentes".

Queremos também, apoiados em Fernandes (1998) e Pachane (2003), reiterar que há muito que se fazer, mas é necessário começar por um esforço intencional e sistemático para responsabilizar a instituição pela formação pedagógica de seus professores, ao mesmo tempo investindo na produção de um

conhecimento sobre essa formação e a diferença que ela pode fazer nos processos de ensinar e aprender para formar cidadãos deste país – uma grande tarefa!

A escolha da Universidade – Unioeste, *Campus* de Cascavel, como espaço de pesquisa pareceu-nos apropriada, pois esta se caracteriza como uma instituição de porte adequado, com número de cursos de bacharelado e quadro docente em quantidade compatível às informações necessárias para subsidiar e dar credibilidade à pesquisa. A IES está envolvida com as três questões primordiais atribuídas a uma universidade: ensino, pesquisa e extensão. Portanto, chamamos a atenção diante do porte que a instituição apresenta atualmente para a necessidade de um olhar diferente quanto à organização dos programas de Mestrado e Doutorado, podendo-se ter uma atenção especial com a dimensão formativa dos seus alunos, uma vez que estes, algum dia, poderão vir a ser docentes universitários.

Pelo fato de se considerar o mestrado e o doutorado “formadores” concordamos com Ramos (2010, p.86) ao mencionar a necessidade de, enquanto educadores, percebermos a emergência de ações de formação. Seguindo ainda as ideias da autora acima citada, destacamos mais uma vez que a formação pedagógica continuada abre perspectivas para a organização de ações e busca de soluções coletivas, a fim de que se estabeleça uma política educativa competente, que garanta a qualificação do trabalho docente e a efetiva profissionalização do professor. Também, entendemos que a Unioeste, vista como instituição de formação, tem como uma de suas tarefas essenciais, construir e organizar a base de conhecimentos que fundamenta a profissão.

REFERÊNCIAS CITADAS

ALARCÃO, Isabel. Formação continuada como instrumento de profissionalização docente. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Caminhos da profissionalização do magistério**. Campinas, SP: Papirus, 1998.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BASTOS, Carmen Célia B. Correia. Docência, pós-graduação e a melhoria do ensino na universidade: uma relação necessária. **Educere et Educare**, Cascavel, v. 2, n. 4, p. 103-112, jul./dez. 2007.

_____. Ação docente e a formação crítico-humanista na universidade. In: SZIMANSKI, Maria Lídia Sica (Org.). **Aprendizagem e ação docente**. Cascavel, PR: Edunioeste, 2010.

BEHRENS, Aparecida Marilda. A formação pedagógica e os desafios do mundo moderno. In: MASETTO, Marcos Tarcísio (Org.). **Docência na universidade**. Campinas, SP: Papirus, 1998.

BRASIL. **Lei Federal nº 9394** de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Congresso Nacional, 1996.

BRZEZINSKI, Iria. **Coordenação e organização**. Formação de profissionais da educação (1997-2002). Brasília: Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

CUNHA, Maria Isabel da. Impasses contemporâneos para a pedagogia universitária no Brasil. In: CARLINDA, Leite (Org.). **Sentidos da pedagogia no ensino superior**. Porto, Portugal: Legis Editora, 2010.

DIAS SOBRINHO, José. Pós-graduação, escola de formação para o magistério superior. In: SERBINO, Raquel Volpato (Org.). **Formação de professores**. São Paulo: Fundação da UNESP, 1998.

_____. **Avaliação democrática**: para uma universidade cidadã. Florianópolis, SC: Insular, 2002.

_____. **Dilemas da educação superior no mundo globalizado**: sociedade do conhecimento ou economia do conhecimento. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

FERNANDES, Cleoni Maria. Formação do professor universitário: tarefa de quem? In: MASETTO, Marcos Tarcísio (Org.). **Docência na universidade**. Campinas, SP: Papirus, 1998.

GAMBOA, Silvio S. O ensino superior, um novo campo de pesquisa na pós-graduação no Brasil: balanço e novos desafios. **Revista Proposições**, Campinas, v. 5, n 2, 1994.

- GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.
- INBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Tradução de Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre, RS: Artmed, 2010.
- LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de metodologia científica**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2003.
- LEITE, Denise et al. A Avaliação institucional e os desafios da formação docente na universidade pós-moderna. In: MASETTO, Marcos Tarcísio (Org.). **Docência na universidade**. Campinas, SP: Papyrus, 1998.
- MASETTO, Marcos Tarcísio. Pós-graduação: rastreando o caminho percorrido. In: SERBINO, Raquel Volpato (Org.). **Formação de professores**. São Paulo: Fundação da UNESP, 1998.
- _____. Professor universitário: um profissional da educação na atividade docente. In: MASETTO, Marcos Tarcísio (Org.). **Docência na universidade**. Campinas, SP: Papyrus, 1998.
- _____. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003.
- NEITZEL, Adair Aguiar; FERRI, Cássia; LEAL, Elisabeth Juchem Machado. Formação de professores do ensino superior: a experiência do Programa de Formação Continuada da Universidade do Vale do Itajaí (Univali). **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 90, n. 225, p. 311-332, maio/ago. 2009.
- NÓVOA, Antônio. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, Antônio (Org.). **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.
- PACHANE, Graziela Giusti. **A importância da formação pedagógica para o professor universitário: a experiência da Unicamp**. 2003. 268 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.
- PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo. **Docência no ensino superior**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010. (Coleção Docência em Formação).
- RAMOS, Kátia Maria da Cruz. Um lugar para o conhecimento pedagógico-didático. In: RAMOS, Kátia Maria da Cruz. **Reconfigurar a profissionalidade docente universitária: um olhar sobre as ações de atualização pedagógico-didática**. Porto, Portugal: U. Porto Editorial, 2010.
- RICHARDSON, R. Jarry. **Métodos e técnicas e colaboradores**. 3. ed., 12. reimpr. São Paulo: Atlas, 2011.

SAVIANI, Demerval. A pós-graduação em educação no Brasil: trajetória, situação atual e perspectivas. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 1, n. 1, p.1-19, jan./jun. 2000.

SILVA, Vantielen da; KLÜBER, Tiago Emanuel. Formação e docência no ensino superior: uma meta-análise de artigos publicados em revistas brasileiras de educação. **Acta Scientiarum. Education**, Maringá, v. 34, n. 1, p.87-97, jan./jun., 2012. Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/14630/pdf>>. Acesso em: ago. 2012.

SUCUPIRA, N. Antecedentes e primórdios da pós-graduação. **Fórum Educacional**: revista da Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, ano 4, n. 4, p. 3-18, out./dez. 1977.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1984.

UNIOESTE. **Anexo da Resolução nº 094/2011-COU**. Aprova o Relatório Final de Autoavaliação Institucional da Unioeste, referente ao período de 2009 a 2011.. Disponível em: <<http://www.unioeste.br/servicos/arqvirtual/arquivos/ANEXO0942011-COU.pdf>>. Acesso em: abr. 2012.

_____. **Resolução nº 57/2002-COU**. Aprova Regulamento do Regime de Tempo Integral e Dedicção Exclusiva - TIDE para os servidores Técnico-Administrativos da Unioeste. Disponível em: <<http://www.unioeste.br/servicos/arqvirtual/arquivos/0572002-COU.pdf>>. Acesso em: abr. 2012.

_____. PROPLAN. **Organograma do campus de Cascavel**. Disponível em: <http://cac-php.unioeste.br/proplan/docs/organograma_cascavel.pdf>. Acesso em: abr. 2012.

VASCONCELOS, Maria Lúcia Marcondes Carvalho. **A formação do professor de 3º grau**. São Paulo: Pioneira, 1996.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Alternativas pedagógicas para a formação do professor da educação superior. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro, et al. (Orgs.). **Docentes para a educação superior: processos formativos**. Campinas, SP: Papyrus, 2010.

ZABALZA, Miguel A. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre, RS: Artmed, 2004.

REFERÊNCIAS CONSULTADAS

ALVES, Rubem. **O Professor não vale nada.** Disponível em: <<http://www.icb.ufmg.br/lpf/rubemalves,1999.html>>. Acesso em: maio. 2011.

BERBEL, Neusi A. Navas. **Metodologia do ensino superior:** realidade e significado. Campinas, SP: Papyrus, 1994 (Coleção Magistério, Formação e Trabalho Pedagógico).

CUNHA, Maria Isabel. Aportes teóricos e reflexões da prática: a emergente reconfiguração dos currículos universitários. In: MASETTO, Marcos Tarcísio (Org.). **Docência na universidade.** Campinas, SP: Papyrus, 1998.

CRUZ, F. M. **Desarrollo profesional docente.** Granada: Grupo Editorial Universitario, 2006.

FRANCO, Maria Laura P. B. **Análise de conteúdo.** 3. ed. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.

GARCÍA, C. Marcelo. **Formação de professores:** para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

MARAFON, Maria Rosa Cavalheiro. **Articulação pós-graduação e graduação:** desafio para a educação superior. 2001. 208 p. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas, 2001.

MINAYO, M. C.; SANCHES, O. Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade? **Caderno de Saúde Pública**, v. 9, n. 3, p. 239-262, 1993.

MOROSINI, Marília Costa. Autonomia acadêmica, prática pedagógica e controle do conhecimento. In: LEITE, Denise (Org.). **Universidade futurante.** Campinas, SP: Papyrus, 1997.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo. **Docência no ensino superior.** São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção Docência em Formação).

RAMOS, Albenides. **Metodologia da pesquisa científica:** como uma monografia pode abrir o horizonte do conhecimento. São Paulo: Atlas, 2009.

SELLTIZ, C.; WRIGHTSMAN, L. S.; COOK, S. W. **Métodos de pesquisa nas relações sociais.** 2. ed. bras. São Paulo: EPU, 1987.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação.** São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1996.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Avanços e equívocos na profissionalização do magistério e a nova LDB. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Caminhos da profissionalização do magistério.** Campinas, SP: Papyrus, 1998.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Instrumento para coleta de dados

PARTE I - Identificação

- a. Sexo Masc. () Fem. ()
- b. Curso de graduação _____ Ano de conclusão _____
- c. Pós-graduação: Especialização () Mestrado () Doutorado () Pós-doutorado ()
- d. Ano de conclusão da última titulação: _____
- e. Instituição onde fez a pós-graduação _____
- f. Regime de trabalho na Unioeste RT-12 () RT-24 () RT-40 ()
- g. TIDE SIM () NÃO ()

PARTE II – Formação

- a. Docência universitária. Há necessidade de formação? Por quê?

- b. Como se construiu e vem se construindo a sua formação para a docência universitária?

- c. Durante a sua formação (graduação, pós-graduação) você teve disciplinas de metodologia, didática, e prática pedagógica? Sim () Não ().

*Considera importante esse aspecto e acha que contribui para a qualidade do trabalho docente? Sim () Não () Por quê?

- d. Na sua concepção educacional a quem compete a formação do professor universitário? A Graduação () A pós-graduação () Ambas () Por quê?

- e. Quando você procurou a pós-graduação foi com o intuito de tornar-se:
Professor () ou pesquisador ()

- f. Na sua opinião, os programas de pós-graduação dão maior ênfase à :

Pesquisa () ou () aos aspectos pedagógicos voltados à docência

g. A maneira como vem sendo desenvolvido os programas de pós-graduação, contribuem para a formação didático-pedagógica?

Sim () Não () Em parte () Por quê?

h. Está satisfeito com as políticas de formação do professor universitário na sua instituição? Sim () Não () Em parte (). Você considera que a formação e/ou a prática no atual contexto, deva ser repensada? Por quê?

i. Você considera necessário que se ofereça nos programas de pós-graduação, o estágio de docência no ensino superior e que este não se restrinja somente aos bolsistas da CAPES? Sim () Não ()

*Quais benefícios poderiam ser oriundos do estágio de docência?

PARTE III - Prática Docente

a. Quantas aulas semanais são ministradas por você? _____

b. Por que você optou pelo magistério na educação superior?

* Assinale pelo menos dois motivos que o levaram a fazer essa opção:

() Considera relevante o envolvimento com a formação de profissionais da sua área;

() Docência universitária dá status profissional diferenciado;

() Gosto pela atividade acadêmica;

() Não tinha pensado em tornar-se professor(a), mas surgiu uma oportunidade

c. Caso você pudesse, optaria pela exclusividade do magistério?

Sim () Não (). Por quê?

d. Quais os principais problemas enfrentados na sua prática docente?

() Planejar as aulas (definir prioridades no conteúdo/organizar atividades);

() Obter atenção dos alunos;

() Se fazer entender durante as explicações dos conteúdos;

e. Desejaria ter mais tempo para o estudo, para a sua própria atualização?

Sim () Não () Por quê?

f. Você acredita que seja possível superar as concepções tradicionais presentes ainda nas práticas desenvolvidas no interior das universidades? De que maneira?

g. Você considera importante a criação de espaços dentro da instituição para se discutir aspectos que envolvem a prática docente? () Sim () Não

h. Você considera o trabalho docente:

() solitário ou () no ambiente de trabalho você pode contar com pessoas para dividir suas angústias, anseios, tirar dúvidas, trocar experiências?

i. O que tem mais relevância para a sua prática?

() As experiências do cotidiano ou () A formação acadêmica?

PARTE IV - Formação Continuada

a. Na sua concepção, os gestores dos departamentos e centros universitários, ao se preocuparem com a qualidade do curso, deveriam também se preocupar com a formação continuada dos professores que atuam no ensino superior? Sim () Não ()

*Você acredita que a disciplina Didática para a Educação Superior poderia ser um aliado nesse processo? Sim () Não () Por quê?

b. O espaço de sua profissionalização permite ou permitiu a formação continuada?

Sim () Não () -Você considera importante? Por quê?

c. Você tem participado de algum programa de formação continuada? Quais? Obteve benefícios? Quais?

d. Você gostaria de participar de um programa que fosse instituído como política de formação continuada na dimensão pedagógica, pela instituição que você trabalha? Sim () Não (). Qual a principal razão para que um professor participe, dê continuidade aos seus estudos?

e. Na sua opinião, quais contribuições poderá trazer, um programa voltado à formação continuada do professor universitário?

APÊNDICE B - Termo de consentimento livre e esclarecido

Título do Projeto: ESTUDO DAS CONDIÇÕES PEDAGÓGICAS NO EXERCÍCIO DA AÇÃO DOCENTE NA UNIVERSIDADE

Pesquisador responsável e colaboradores:

Maria Consoladora Parisotto Oro Cel. (045. 99728622)
Carmen Célia Barradas Bastos - Cel. (045.91054106) - Orientadora

Com a finalidade de se obter informações necessárias ao projeto de pesquisa do Mestrado em Educação, linha de pesquisa Formação de professores – Processo Ensino e Aprendizagem, convidamos V. S^a a participar de nosso projeto que tem o objetivo de coletar informações que poderão subsidiar a pesquisa que busca levantar dados para que se possa conhecer como e em qual espaço institucional o docente da educação superior vem se constituindo e, verificar se os aspectos pedagógicos estão presentes em sua formação. Para isso, será utilizado como indicador de fala e /ou tratamento à pessoa, uma letra seguida de um algarismo à qual caracterizará a diferença entre um curso e outro, não estando a letra relacionada à inicial do nome do sujeito pesquisado.

Diante da possibilidade de qualquer desconforto ou dúvidas, coloca-se à disposição o e-mail lithy@uol.com.br e telefones de contato: (045) 3252.7303 e/ou (045) 99728622 –Maria Oro; Professora Carmen Célia Barradas Correia: (045) 91054106 e/ou (045) 32222013.

A sua colaboração é de fundamental importância e poderá trazer contribuições no que diz respeito ao espaço formador do professor universitário e o compromisso institucional em criar políticas próprias que possam contribuir continuamente na formação dos professores.

O termo será elaborado em duas vias, sendo uma de propriedade do entrevistado e outra do entrevistador.

Comunicamos ainda que os resultados serão usados somente para fins científicos e que será mantida a confidencialidade do sujeito pesquisado, não havendo envolvimento financeiro nem em termos de pagamento e nem recebimento pela participação no projeto. Também, diante de qualquer situação que vier a surgir, a sua participação na pesquisa, poderá ser cancelada e, diante da necessidade de

maiores informações, poderá entrar em contato com o Comitê de Ética pelo número (45) 32203272.

Declaro estar ciente do exposto e desejo participar do projeto.

Cascavel____/____/____

Nome:_____

Assinatura:_____

Eu, Maria Consoladora Parisotto Oro, declaro que forneci todas as informações referentes ao projeto para o participante.

ANEXO

ANEXO A – Parecer 405/2011-CEP

**PARECER 405/2011-CEP**

Projeto de Dissertação, pesquisador responsável: Maria Consoladora Parisotto Oro do Centro de Educação, Comunicação e Artes Campus de Cascavel.

O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual do Oeste do Paraná analisou em sessão ordinária do dia 27/10/2011, Ata 009/2011 - CEP, o processo CR nº 1329/2011, referente ao projeto, intitulado "Estudo das condições pedagógicas no exercício da ação docente na Universidade".

Período da vigência: Outubro de 2011 a Julho de 2012.

Assim, em conformidade com os requisitos éticos, somos de parecer favorável à realização do projeto classificando-o como **APROVADO**, pois o mesmo atende aos requisitos fundamentais da Resolução 196/96 e suas complementares do Conselho Nacional de Saúde.

Deverá ser encaminhado ao CEP o relatório final da pesquisa e/ou a publicação de seus resultados, para acompanhamento, bem como comunicada qualquer intercorrência ou a sua interrupção.

Cascavel, 27 de Outubro de 2011.


ANELINE MARIA RUEDELL

Coordenadora do CEP/Unioeste