



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE  
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES/CECA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
NÍVEL DE DOUTORADO/PPGE  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO  
LINHA DE PESQUISA: FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PROCESSOS DE  
ENSINO E DE APRENDIZAGEM**

**LIGIANE DE LOURDES DA SILVA**

**DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL NA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA: tecendo  
caminhos e aproximações na formação continuada na Universidade Estadual  
do Oeste do Paraná**

**CASCADEL – PR  
2024**

**unioeste**

Universidade Estadual do Oeste do Paraná



Programa de Pós-Graduação em Educação

Mestrado e Doutorado

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE  
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES/CECA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
NÍVEL DE DOUTORADO/PPGE  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO  
LINHA DE PESQUISA: FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PROCESSOS DE  
ENSINO E DE APRENDIZAGEM**

**LIGIANE DE LOURDES DA SILVA**

**DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL NA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA: tecendo caminhos e aproximações na formação continuada na Universidade Estadual do Oeste do Paraná**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, área de concentração: educação, linha de pesquisa: Formação de professores e processos de ensino e de aprendizagem, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná/UNIOESTE – *Campus* de Cascavel, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

**Orientador:** Dr. Marco Antonio Batista Carvalho

**Coorientadora:** Dra. Elenita Conegero Pastor Manchope

**CASCADEL – PR  
2024  
FICHA CATALOGRÁFICA**

Ficha de identificação da obra elaborada através do Formulário de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da Unioeste.

Silva, Ligiane de Lourdes da  
DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL NA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA:  
tecendo caminhos e aproximações na formação continuada na  
Universidade Estadual do Oeste do Paraná / Ligiane de Lourdes  
da Silva; orientador Marco Antonio Batista Carvalho;  
coorientadora Elenita Conegero Pastor Manchope. -- Cascavel,  
2024.  
159 p.

Tese (Doutorado Campus de Cascavel) -- Universidade  
Estadual do Oeste do Paraná, Centro de Educação, Programa de  
Pós-Graduação em Educação, 2024.

1. Formação Docente. 2. Educação Superior. 3. Pedagogia  
Universitária. 4. Desenvolvimento Profissional Docente. I.  
Carvalho, Marco Antonio Batista, orient. II. Manchope,  
Elenita Conegero Pastor, coorient. III. Título.



## LIGIANE DE LOURDES DA SILVA

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL NA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA: tecendo caminhos e aproximações na formação continuada na Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em cumprimento parcial aos requisitos para obtenção do título de Doutora em Educação, área de concentração Educação, linha de pesquisa Formação de professores e processos de ensino e de aprendizagem, APROVADO(A) pela seguinte banca examinadora:

Orientador- Marco Antonio Batista Carvalho

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Cascavel (UNIOESTE)

Tania Maria Rechia Schroeder

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Cascavel (UNIOESTE)

Carmen Celia Barradas Correia Bastos

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Cascavel (UNIOESTE)

gov.br

Documento assinado digitalmente  
ANGELITA CRISTINE DE MELO  
Data: 29/07/2024 19:37:44-0300  
Verifique em <https://validar.id.gov.br>

Angelita Cristine de Melo

Universidade Federal de São João Del-Rei

Wanda Terezinha Pacheco dos Santos

Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO)

Cascavel, 24 de julho de 2024

## DEDICATÓRIA

*Aos meus filhos: **Gabriel Cesar e Livia Maria**, maior realização e inspiração de minha vida, e por me apresentarem o amor incondicional, o qual aprendo tanto, me renovo e me motivo todos os dias, sem desistir.*

*Ao meu amado esposo **Cesar Klayme**, por todo apoio e cuidado com nossos filhos e família, sem você não seria possível.*

*Aos meus pais, **Wilson e Lourdes**, pela vida, pelo amor incondicional e por serem meu chão e presença permanente, mesmo diante das dificuldades e limitações.*

*Ser mãe, estar gestante, esposa, docente e farmacêutica-plantonista, doutoranda ao mesmo tempo, e conduzir meu percurso para a concretização desse sonho, só foi possível por **TER VOCÊS** ao meu lado e em minha vida. **AMO VOCÊS!***

## AGRADECIMENTOS

*“Sou feita de retalhos. Pedacinhos coloridos de cada vida que passa pela minha e que vou costurando na alma. Nem sempre bonitos, nem sempre felizes, mas me acrescentam e me fazem ser quem eu sou. Em cada encontro, em cada contato, vou ficando maior... Em cada retalho, uma vida, uma lição, um carinho, uma saudade... Que me tornam mais pessoa, mais humana, mais completa. E penso que é assim mesmo que a vida se faz: de pedaços de outras gentes que vão se tornando parte da gente também. E a melhor parte é que nunca estaremos prontos, finalizados... Haverá sempre um retalho novo para adicionar a alma”.*  
Cris Pizzimenti, 2018<sup>1</sup>

Meu percurso acadêmico foi feito por muitos pedacinhos, ora escuros e turvos, ora coloridos e reluzentes. Mas que ajudaram a tecer meu caminho, a minha história, que não foi perfeita, nem planejada, mas foi aquela preparada por Deus, que possibilitou uma metamorfose do meu ser, de pedacinho em pedacinho, deixando-me maior, mais completa e plena... e, ainda com meu caminho a percorrer e nunca inacabado... e, como sou grata a todos aqueles que fizeram parte dessa história tão preciosa, meu muito obrigada!

Aos meus Mestres, Jesus e Maria, por estarem sempre ao meu lado, e por serem luz e por me permitirem reconhecer a minha força, reconectar-me a minha alma, perceber-me como filha amada do Pai, e sair da minha escuridão, do esgotamento físico e mental, dando um novo sentido, um novo propósito em minha vida.

Ao meu esposo Cesar Esber Klayme, pai zeloso, amoroso e cuidadoso, sem o seu apoio esse caminho não seria possível! Expresso minha eterna gratidão por sua presença constante em minha jornada e por não ter desistido de nós e de nossa família, mesmo diante dos grandes desafios vivenciados. Te amo.

À minha primeira orientadora do doutoramento professora Dra. Carmen Célia Barradas Correia Bastos, um ser de luz além do seu tempo, exemplo de força, vida e profissionalismo, mesmo diante de seus desafios de saúde nunca me abandonou.

---

<sup>1</sup> <https://www.pensador.com/frase/MTk5NTA1Mg/>

Obrigada por seus ensinamentos, sabedoria, acolhimento, inspiração e por possibilitar-me o cuidado com a minha pequenina, com o meu autocuidado e recuperação. Por sempre acreditar em mim, como pessoa, docente e pesquisadora, por dar espaço para reconstruir do meu percurso e principalmente por eu poder fazer parte do seu sonho e paixão pela Pedagogia Universitária, por fazer parte da sua história na construção de uma Universidade melhor, por fim pela sua amizade e carinho.

Ao meu querido orientador professor Dr. Marco Antonio Batista Carvalho, por me aceitar como orientanda no último ano do doutoramento, num reinício de objeto de pesquisa, minha gratidão!!! Sua calma, histórias, correções, reflexões e motivações foram fundamentais para o desenvolvimento do meu trabalho. Agradeço a disponibilidade em compartilhar seus saberes e por me apresentar a Paulo Reglus Neves Freire, inicialmente por meio da sua obra intitulada “Cartas a Cristina”, o qual dedica a falar sobre o papel do orientador de trabalhos acadêmicos em uma perspectiva democrática, amorosa e respeitável, um ensinamento que levarei para minha vida, como doutoranda, professora universitária, orientadora, enfim, em meus ensinamentos, meu muito obrigada.

À minha coorientadora, professora Dra. Elenita Conegero Pastor Manchope, a quem tanto admiro e com quem aprendo dia a dia a ser uma profissional e pessoa melhor. Agradeço por todas as conversas, sonhos, anseios, orientações e motivações ao longo desses anos. Agradeço, sobretudo, por acreditar em mim.

Aos membros da Banca: Dra. Angelita Cristine de Melo, Dra. Carmen Célia Barradas Correia Bastos, Dra Isaura Monica Souza Zanardini e Dra. Wanda Terezinha Pacheco dos Santos que se dispuseram a fazer parte desse processo, por terem dedicado seu tempo, conhecimento e expertise para avaliar minha pesquisa, compartilhando também suas vivências e agregando preciosamente a minha formação e a essa Tese. Agradeço o aceite e a contribuição de cada uma de vocês.

Às minhas irmãs amadas, Tânia, Terezinha e Débora, que sempre me acolheram com um sorriso radiante e palavras de sabedoria. Seus conselhos me guiam e a presença de vocês (física ou mental) me fortalece nos momentos mais difíceis, por serem esteio e amparo, conforto e amor, grata por tê-las em minha vida.

À Andreia Cristina Sanches Conejero, Claudia Ross, Daniela Ferreira Miyata de Oliveira, Fernanda G. Bueno, Rose Meire Costa e Poliana V. S. Menolli, que a vida me presenteou para além da amizade. Grata pelas conversas empoderadas, por

serem luz principalmente nos extremos momentos de minha vida... Vocês moram em meu coração.

Aos queridos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UNIOESTE *campus* de Cascavel, expresso minha profunda gratidão pelos seus valiosos ensinamentos, pelas trocas enriquecedoras e pela orientação dedicada. Sua expertise e entusiasmo pela educação me inspiraram e me proporcionaram um aprendizado inestimável.

À Coordenadora do PPGE Isaura Monica Souza Zanardini e a secretária administrativa Silvia de Almeida Boffi, pela inestimável assistência, parceria constante e pelo papel fundamental na organização e no bom funcionamento do PPGE.

Aos colegas da primeira turma de Doutorado (2020) do PPGE, mesmo diante da pandemia da COVID-19 e das aulas remotas, conseguimos construir um relacionamento de troca e colaboração, especialmente aos colegas da linha de pesquisa Formação de Professores e Processos de Ensino Aprendizagem. Sou grata por ter feito parte dessa turma e por levar comigo as lembranças e os aprendizados que construímos juntos.

À Universidade Estadual do Oeste do Paraná e ao Hospital Universitário do Oeste do Paraná, por serem instituições onde pude ser e a aprender a ser mais, além de, viabilizaram a materialidade de minha pesquisa.

Ao Centro de Ciências Médicas e Farmacêutica, Colegiado do Curso de Farmácia, e ao Programa de Residência Farmacêutica em Farmácia Hospitalar e Clínica agradeço a inestimável contribuição pessoal e profissional ao longo do meu percurso e apoio durante essa jornada.

Por fim, mas em lugar de destaque, agradeço aos interlocutores desta pesquisa, pela disponibilidade em compartilhar memórias e vivência profissionais em suas entrevistas. Sinto-me verdadeiramente honrada em poder ouvir, contar e aprender sobre parte do trabalho por vocês realizado!

*“Nenhuma formação docente verdadeira pode fazer-se alheada, de um lado, do exercício da criatividade que implica a promoção da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica, e de outro, sem o reconhecimento do valor das emoções, da sensibilidade, da afetividade, da intuição ou adivinhação. O importante, não resta dúvida, é não pararmos satisfeitos ao nível das instituições, mas submetê-las à análise metodicamente rigorosa de nossa curiosidade epistemológica”*

(Paulo Freire, 1996, p. 45).

SILVA, Ligiane de Lourdes da. **DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL NA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA: tecendo caminhos e aproximações na formação continuada na Universidade Estadual do Oeste do Paraná. 2024.** 159 f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de concentração: Educação, Linha de Pesquisa: Formação de professores e processos de ensino e de aprendizagem, Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel, 2024.

## RESUMO

A pesquisa objetiva compreender como o Desenvolvimento Profissional Docente (DPD) se insere na formação continuada de professores universitários na Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), tendo como parâmetro o trabalho institucional realizado em três Universidades: Universidade Estadual de Londrina, Universidade Estadual de Ponta Grossa e Universidade Estadual do Centro-Oeste. Trata-se de uma pesquisa de natureza descritiva-analítica, nos princípios da modalidade da pesquisa qualitativa que mescla dados quantitativos e qualitativos. Utilizou-se a pesquisa documental, tendo como base os documentos relevantes à formação continuada no contexto da docência universitária. Entrevistas semiestruturadas foram realizadas com os interlocutores: Assessores pedagógicos; Pró-reitor de Graduação; Diretor Pedagógico e Coordenadores dos Programas de Formação Docente. Na análise das entrevistas utilizou-se a metodologia da Análise Textual Discursiva apoiada pelo *software* IRAMUTEQ. O *corpus* textual foi composto por 55 textos, referentes às 11 entrevistas, com por cinco perguntas cada, das quais obteve-se 699 segmentos de textos, com aproveitamento de 629 deles (89,99%), os quais apresentam vocabulários semelhantes entre si, e com maior densidade (score) em cada categoria intermediária gerada. Formaram-se seis categorias intermediárias, das quais resultaram três metatextos finais: A - Formação do docente universitário: articulação entre as ações institucionais para a formação continuada e a necessidade formativa do professor; B - Perspectivas e desafios: das necessidades de formação continuada ao Desenvolvimento Profissional Docente na Educação Superior; C - Programas de formação docente na Educação Superior: integração entre o ensino, pesquisa e extensão. Com base no referencial teórico, pautado nos estudos da Pedagogia Universitária, especialmente, de Cunha, Marcelo, Masetto, Nóvoa. Pode-se inferir que os documentos institucionais e as entrevistas analisadas apontam uma aproximação entre o discurso institucional e de seus interlocutores de forma variável. A UNIOESTE apresenta um modelo predominante de centralização e controle das ações pela Pró-reitoria de Graduação, por meio da Assessoria Pedagógica, com ações de formação de forma fragmentada e episódica. Dentre as necessidades destacam-se ações formativas iniciais e continuadas dos docentes universitários, principalmente em decorrência dos desafios advindos dos contextos emergentes. A institucionalização do programa de formação docente em processo de construção na UNIOESTE, deve oferecer suporte, infraestrutura e oportunidades de aprendizado contínuo. Ainda, deve estar alinhado e contextualizado ao DPD, de forma a atender as necessidades docentes nas diferentes fases da carreira profissional. Desta forma, essa tese amplia a compreensão da formação docente na Educação Superior; propõe caminhos para a construção de programas de formação docente mais eficazes e contribui para a valorização da docência na carreira docente.

**Palavras-chave:** Formação docente; Pedagogia Universitária; Políticas institucionais

SILVA, Ligiane de Lourdes da. **PROFESSIONAL DEVELOPMENT IN UNIVERSITY TEACHING: weaving paths and approaches in continuing education at the State University of Western Paraná. 2024.** 159f. Thesis (Doctorate in Education). Postgraduate Program in Education. Area of concentration: Education, Research Line: Teacher training and teaching and learning processes, State University of Western Paraná – UNIOESTE, Cascavel, 2024.

### ABSTRAT

The research aims to understand how Teaching Professional Development (DPD) is part of the continued training of university teachers at the State University of Western Paraná (UNIOESTE), taking as a parameter the institutional work carried out at three Universities: Londrina State University, Ponta Grossa State University and Central-West State University. This is a descriptive-analytical research, based on the principles of qualitative research that mixes quantitative and qualitative data. Documentary research was used, based on documents relevant to continuing education in the context of university teaching. Semi-structured interviews were carried out with the interlocutors: Pedagogical advisors; Dean of Undergraduate Studies; Pedagogical Director and Coordinators of Teacher Training Programs. In analyzing the interviews, the Discursive Textual Analysis methodology was used, supported by the IRAMUTEQ software. The textual corpus was composed of 55 texts, referring to the 11 interviews, with five questions each, from which 699 text segments were obtained, 629 of which were used (89.99%), which have similar vocabulary to each other, and with greater density (score) in each intermediate category generated. Six intermediate categories were formed, which resulted in three final metatexts: A - University teacher training: articulation between institutional continuing education actions and teacher training needs; B - Perspectives and challenges: from ongoing training needs to Teaching Professional Development in Higher Education; C - Teacher training programs in Higher Education: integration between teaching, research and extension. Based on the theoretical framework, based on studies of University Pedagogy, especially by Cunha, Marcelo, Masetto, Nóvoa. It can be inferred that the institutional documents and interviews analyzed indicate an approximation between the institutional discourse and that of its interlocutors in different ways. UNIOESTE presents a predominant model of centralization and control of the actions of the Dean of Undergraduate Studies, through pedagogical advice, with training actions in a fragmented and episodic manner. Among the needs, initial and continuing training actions for university teachers stand out, mainly due to the challenges arising from emerging contexts. The institutionalization of the teacher training program under construction at UNIOESTE must offer support, infrastructure and opportunities for continuous learning. Furthermore, it must be aligned and contextualized with DPD, in order to meet teaching needs at different stages of their professional career. In this way, this thesis expands the understanding of teacher training in Higher Education; proposes ways to build more effective teacher training programs and contributes to the valorization of teaching in the teaching career.

**Keywords:** Teacher training; University Pedagogy; Institutional policies

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura</b>	<b>Título</b>	<b>Pág.</b>
Figura 1	Características polarizadas entre as metodologias de análise textual.	36
Figura 2	Etapas da Metodologia da Análise Textual Discursiva.	44
Figura 3	Reitoria e os cinco <i>campi</i> da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), 2023.	49
Figura 4	Organograma da estrutura organizacional da Pró-reitoria de Graduação da UNIOESTE.	52
Figura 5	Universidade Estadual de Londrina (UEL), 2023.	57
Figura 6	Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), <i>campus</i> central e <i>campus</i> Uvaranas, 2023.	61
Figura 7	Universidade Estadual do Centro - Oeste (UNICENTRO), 2023.	67
Figura 8	Recorte do procedimento realizado no <i>software</i> IRAMUTEQ, referente a categoria intermediária, Classe 1.	77
Figura 9	Dendrograma das seis classes lexicais obtidas a partir da Classificação Hierárquica Descendente - CHD referente ao Desenvolvimento Profissional Docente na Educação Superior em quatro instituições estaduais, 2023.	78
Figura 10	Nomeação das Categorias intermediárias formadas a partir das Classes lexicais conforme a Classificação Hierárquica Descendente e Análise Textual Discursiva, 2023.	79
Figura 11	Análise Fatorial de Correspondência das palavras ativas mais frequentes de cada categoria formada referente ao Desenvolvimento Profissional Docente no Ensino Superior, 2023.	82
Figura 12	Nomeação das Categorias intermediárias e finais a partir das Classes lexicais conforme a Classificação Hierárquica Descendente e Análise Textual Discursiva, 2023.	83

**LISTA DE QUADRO**

<b>Quadro</b>	<b>Título</b>	<b>Pág.</b>
Quadro 1	Distribuição dos <i>campi</i> , e respectivos centros, cursos de Graduação e Pós-Graduação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE, 2023.	49
Quadro 2	Distribuição dos centros de estudos e os departamentos da Universidade Estadual de Londrina (UEL), 2022.	58
Quadro 3	Distribuição dos centros de estudos e os departamentos da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), 2023.	68
Quadro 4	Distribuição dos <i>campi</i> , e respectivos setores, cursos de Graduação e Pós-Graduação da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), 2023.	63
Quadro 5	Sistematização dos modelos de formação e Desenvolvimento Profissional Docente, proposto por Cunha (2016).	121

## LISTA DE ABREVIATURAS, SIGLAS E ACRÔNIMOS

<b>Siglas</b>	<b>Significado</b>
AFC	Análise Fatorial de Correspondência
ATD	Análise Textual Discursiva
CAAE	Certificado de Apresentação para Apreciação Ética
CCA	Centro de Ciências Agrárias
CCBS	Centro de Ciências Biológicas e da Saúde
CCET	Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas
CCH	Centro de Ciências Humanas
CCHEL	Centro de Ciências Humanas, Educação e Letras
CCHS	Centro de Ciências Humanas e Sociais
CCMF	Centro de Ciências Médicas e Farmacêuticas
CCS	Centro de Ciências da Saúde
CCSA	Centro de Ciências Sociais Aplicadas
CECA	Centro de Educação, Comunicação e Artes
CECE	Centro de Engenharias e Ciências Exatas
CEDETEG	Centro Educacional de Desenvolvimento Tecnológico de Guarapuava
CEE/PR	Conselho Estadual de Educação do Paraná
CELS	Centro de Educação, Letras e Saúde
CHD	Classificação Hierárquica Descendente
COU	Conselho Universitário
CPA	Comissão Própria de Avaliação
CRUEP	Conselho de Reitores das Universidades Públicas Estaduais
DCE	Diretório Central dos Estudantes
DES	Programa Docência no Ensino Superior
DP	Desvio Padrão
DPD	Desenvolvimento Profissional Docente
EAD	Ensino a Distância
ERE	Ensino Remoto Emergencial
FACIBEL	Fundação Faculdade de Ciências Humanas de Francisco Beltrão
FACIG	Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Guarapuava
FACIMAR	Faculdade de Ciências Humanas da Marechal Cândido Rondon
FACISA	Faculdade de Ciências Sociais Aplicadas de Foz do Iguaçu
FACITOL	Faculdade de Ciências Humanas Arnaldo Busato
FACLI	Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Irati
FECIVEL	Fundação Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Cascavel
FOPE	Fórum Permanente das Licenciaturas
GEPE	Grupo de Estudo em Práticas de Ensino
HUOP	Hospital Universitária do Oeste do Paraná
IEES	Instituição Estadual de Ensino Superior
IEFs	Instituições de Ensino Federais
IES	Instituição de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IRAMUTEQ	Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires

LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LERASS	Laboratoire d'Études et de Recherches Appliquées en Sciences Sociales
Máx.	Máximo
Mín.	Mínimo
N	Número absoluto
NEADUNI	Núcleo de Educação a Distância da Universidade Estadual do Oeste do Paraná
NUFOPE	Núcleo de Formação Docente e Prática de Ensino
NUTEAD	Núcleo de Tecnologia e Educação Aberta à Distância
PASEM	Programa de Apoio ao Setor Educacional do MERCOSUL
PDI	Projeto de Desenvolvimento Institucional
PIPEX	Projeto de Integração Ensino, Pesquisa e Extensão
PPA	Plano Plurianual
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PRAF	Pró-reitoria de Administração e Finanças
PROEC	Pró-reitoria de Extensão e Cultura
PROEN	Pró-reitoria de Ensino
PROEX	Pró-reitoria de Extensão
PROGRAD	Pró-reitoria de Graduação
PROPLAN	Pró-reitoria de Planejamento
PRORH	Pró-reitoria de Recursos Humanos
PRPPG	Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
RADES	Rede de Apoio à Docência no Ensino Superior
REDES	Rede de Formação para a Docência no Ensino Superior
REUNI	Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SETI	Secretaria do Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior
TCLE	Termo de Consentimento Livre Esclarecido
TIC	Tecnologia da Informação e Comunicação
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNICENTRO	Universidade Estadual do Centro-Oeste
UNIDOCENTES	Programa de Apoio e Incentivo à Docência Universitária
UNIOESTE	Universidade Estadual do Oeste do Paraná
USP	Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	18
<b>1. ESTRATÉGIA METODOLÓGICA</b> .....	26
1.1. O TEMA E O PROBLEMA DE PESQUISA .....	26
1.2. MÉTODOS E INSTRUMENTOS .....	31
1.3. SISTEMATIZAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS .....	38
1.3.1. Sistematização apoiada pelo software IRAMUTEQ.....	38
1.3.2. Análise Textual Discursiva .....	41
<b>2. CONTEXTO INSTITUCIONAL E A CONSTRUÇÃO 2. .CONTEXTO INSTITUCIONAL E A CONSTRUÇÃO DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE NO CENÁRIO DA PESQUISA</b> .....	47
2.1. DA UNIVERSIDADE À FORMAÇÃO DOCENTE NA UNIOESTE .....	47
2.2. DA UNIVERSIDADE À FORMAÇÃO DOCENTE NA UEL .....	56
2.3. DA UNIVERSIDADE À FORMAÇÃO DOCENTE NA UEPG .....	61
2.4. DA UNIVERSIDADE À FORMAÇÃO DOCENTE NA UNICENTRO .....	66
2.5. FORMAÇÃO DAS REDES DE FORMAÇÃO NA DOCÊNCIA SUPERIOR ESTADO DO PARANÁ .....	71
<b>3. RESULTADOS E ANÁLISE PRELIMINARES</b> .....	75
3.1. PERFIL DOS SUJEITOS DA PESQUISA .....	75
3.2. ANÁLISE DOS DADOS APOIADO PELO SOFTWARE IRAMUTEQ .....	76
3.3. CATEGORIAS INTERMEDIÁRIAS FORMADAS .....	79
3.4. ANÁLISE FATORIAL DE CORRESPONDÊNCIA .....	81
3.4. CATEGORIAS FINAIS FORMADAS .....	82
<b>4. FORMAÇÃO DO DOCENTE UNIVERSITÁRIO: ARTICULAÇÃO ENTRE AS AÇÕES INSTITUCIONAIS PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA E A NECESSIDADE FORMATIVA DO PROFESSOR.</b> .....	85
4.1. CONTEXTUALIZANDO O PROCESSO FORMATIVO DO DOCENTE UNIVERSITÁRIO NA UNIOESTE .....	85
4.2. DAS AÇÕES INSTITUCIONAIS AOS ESPAÇOS DE E PARA A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA.....	87
4.3. AS NECESSIDADES DE FORMAÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA E OS DESAFIOS DECORRENTES DA REALIDADE VIVENCIADA .....	95
<b>5. PERSPECTIVAS E DESAFIOS: DAS NECESSIDADES DE FORMAÇÃO CONTINUADA AO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR</b> .....	102

5.1. DESAFIOS PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA CONTEMPORANEIDADE: DA MUDANÇA DO PERFIL DO ALUNO À RECONFIGURAÇÃO DA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA.....	103
5.2. (DES) MOTIVAÇÃO PARA A FORMAÇÃO DOCENTE .....	128
5.3. PERSPECTIVAS DA INSTITUCIONALIZAÇÃO DA POLÍTICA DE FORMAÇÃO DOCENTE .....	114
<b>6.FORMAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR : INTEGRAÇÃO ENTRE O ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO .....</b>	<b>123</b>
6.1. COMPREENDENDO A INDISSOCIABILIDADE ENTRE O ENSINO, A PESQUISA E A EXTENSÃO NA FORMAÇÃO DO DOCENTE UNIVERSITÁRIO .....	123
6.2. FORMAÇÃO E A CARREIRA DOCENTE .....	128
<b>7. CONCLUSÃO .....</b>	<b>135</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>143</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>156</b>
<b>ANEXO.....</b>	<b>158</b>

## INTRODUÇÃO

*“Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, na prática e na reflexão sobre a prática” (Paulo Freire, 1991, p. 58)*

A presente tese foi construída no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), e insere-se na área de concentração da Educação, na linha de pesquisa: formação de professores e processos de ensino e de aprendizagem, especificamente na temática da *Pedagogia Universitária*<sup>2</sup>, no campo do Desenvolvimento Profissional Docente (DPD) na Educação Superior da Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE, Brasil.

A Pedagogia Universitária, apresenta-se como possibilidade de espaço de formação permanente de professores, os quais são sujeitos fundamentais para pensar sobre sua própria formação, como possibilidade de ruptura com modelos de formação protocolares e instrucionais, propiciando com isso a criação de espaços e lugares para reflexões individuais e coletivas, nas quais a formação tenha relação íntima com a prática e ao DPD. Assim, acredita-se, que a Pedagogia Universitária pode fomentar políticas institucionais que estabeleçam programas de formação docente nas diferentes esferas, como também apontar a necessidade de sempre revisar a legislação, com o intuito de elencar os requisitos inerentes ao perfil da docência na Educação Superior (Torres, 2014).

Assim, neste contexto, essa tese tem como propósito promover uma reflexão sobre a formação continuada na docência, na perspectiva do DPD na Educação Superior, no âmbito das ações institucionais da UNIOESTE e contrapondo-as com

---

<sup>2</sup> **Pedagogia Universitária:** “campo polissêmico de produção e aplicação dos conhecimentos pedagógicos na Educação Superior”. Notas: reconhece-se no plural, como pedagogias múltiplas, porque faz interlocução com os distintos campos científicos dos quais toma referentes epistemológicos e culturais para definir suas bases e características. A Pedagogia Universitária é um espaço de “conexão de conhecimentos, subjetividades e cultura, que exige um conteúdo científico, tecnológico ou artístico altamente especializado e orientado para a formação de uma profissão” (Lucarelli, 2000, p. 36). Pressupõe, especialmente, conhecimentos no âmbito do currículo e da prática pedagógica que incluem as formas de ensinar e aprender. Incide sobre as teorias e as práticas de formação de professores e dos estudantes da Educação Superior. Articula as dimensões do ensino e da pesquisa nos lugares e espaços de formação. Pode envolver uma condição institucional considerando-se como pedagógico o conjunto de processos vividos no âmbito acadêmico (Cunha; Isaia, In Morosini *et al.*, 2006, p. 351).

outras três universidades estaduais paranaenses, conhecer seus caminhos e suas aproximações no que tange a formação continuada de seus professores.

O ser e o fazer docente, está além da oportunidade de facilitar o conhecimento, habilidades, valores éticos, ou seja, a competência<sup>3</sup> do aluno. Envolve outras funções do ensino como: planejamento, assessoria e avaliação dos discentes, facilitar o estudante a aprender a aprender, trabalhar em equipe, considerar os aspectos sociais do indivíduo e ser capaz de ter um pensamento crítico-reflexivo entre outros atributos (Freire, 1992, Bastos, 2009; Masetto, 2009). Para além, também é necessário que o docente possa compreender profundamente a sua área específica a ser ensinada e o seu significado social; a organização do percurso formativo; o planejamento mais amplo no qual a sua disciplina se insere; o método de investigação que sustenta a forma como ensina; as ações pedagógicas; os recursos empregados para o alcance de seus objetivos; os modos de relacionamento com os alunos e destes com o saber; e, principalmente, a forma como avalia (Almeida; Pimenta, 2011).

A consciência dessa complexidade e as reflexões do ser docente, bem como, reconhecer o seu papel na Educação Superior e a necessidade de uma formação própria e específica, que não se restringe a ter um diploma de bacharel, mestre ou doutor, exige uma formação como educador. O desenvolvimento de suas competências didático-pedagógicas alicerçadas por saberes próprios da docência, para poder ensinar cada vez melhor (Cunha; Isaia, 2006; Masetto, 2003). Ou seja, abrange múltiplas ações que articulam respeito ao processo de ensino e ao processo de aprendizagem, as quais se constituem bases pedagógico-didáticas necessárias ao exercício da docência, sendo denominadas conhecimentos/saberes pedagógicos.

Entende-se os saberes próprios da docência num sentido amplo, conforme defendido por Tardiff (2002), os quais provêm da formação inicial e continuada de professores, currículo e socialização escolar, conhecimento das disciplinas a serem

---

<sup>3</sup> Considera-se nesta tese o emprego do termo competência conforme a definição utilizada pela UNESCO, como: “uma combinação de conhecimentos, habilidades e atitudes apropriadas ao contexto. Competência indica a capacidade de aplicar adequadamente os resultados de aprendizagem em um contexto definido (educação, trabalho, desenvolvimento pessoal ou profissional). Competência não se limita a elementos cognitivos (que envolvem o uso de teoria, conceitos ou conhecimento tácito); também abrange aspectos funcionais (que envolvem habilidades técnicas), atributos interpessoais (como habilidades sociais ou organizacionais) e valores éticos (CEDEFOP, 2011 *apud* UNESCO - IBM Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - Bureau Internacional de Educação. **Glossary of curriculum terminology**, Paris, França, 2016, 113 p. Disponível em: <http://unesco.org/open-access/terms-use-ccbysa-en>. Acesso em 05 jan 2024).

ensinadas, experiências na profissão, cultura pessoal e profissional, aprendizagem com os pares, além do “saber” que engloba os conhecimentos, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes dos docentes, ou seja, aquilo que foi muitas vezes chamado de saber, de saber-fazer e de saber-ser. Entretanto, a atuação do fazer docente, inclui condições específicas de exercício, próprias do espaço e tempo em que se situa, e incluem outras responsabilidades próprias da docência universitária, como a pesquisa, a extensão e também a de gestão. Essa condição afere à profissão docente uma perspectiva de ações e saberes múltiplos que estão interligados (Cunha, 2019).

Neste sentido, Cunha (2010) reforça que compreender essa pluralidade de exigências, é assumir a docência como ação complexa, que requer saberes disciplinares, culturais, afetivos, éticos, metodológicos, psicológicos, sociológicos, políticos entre outros. Assim, a formação profissional docente deve incluir uma concepção ampliada de Pedagogia Universitária, que perpassa por múltiplas dimensões e caracterizadas como experienciais, constituídas processualmente na existência das pessoas, acadêmicos, profissionais, curriculares, nos diferentes espaços de vida e de atuação e que são adicionados ao longo da carreira docente (Cunha, 2014).

Desta forma, o processo formativo docente abarca tanto o desenvolvimento pessoal quanto profissional envolvidos ao longo das diferentes fases da carreira docente, decorrente de movimentos oscilatórios entre avanços e retrocessos, e de movimentos construtivos tecidos a partir do modo de ser, e de se fazer professor ao longo da sua trajetória, podendo culminar em um movimento de autonomia docente (Isaia; Bolzan, 2010).

A autonomia docente pode ser compreendida como o amadurecimento pessoal e profissional, na qual o docente desenvolve a consciência de que o seu exercício é tecido ao longo da carreira, alinhado a um conhecimento consistente de sua área específica; do modo como seus alunos aprendem e de como podem ser encaminhados neste processo. Assim, essa dinâmica pode resultar na reorganização do trabalho pedagógico da aula universitária, transpondo o domínio do conhecimento, saberes, fazeres de determinado campo, para estar em consonância com as demandas pessoais e profissionais do docente e de seus alunos, em termos de atitudes e valores, instaurando o que é denominado de geratividade docente (Isaia; Bolzan, 2010).

No Brasil, não há uma exigência de formação pedagógica mínima e específica para o exercício da docência na Educação Superior (Brasil, 1996). Os requisitos prescritos pelas políticas educacionais, segundo o Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação Presencial e à Distância, desenvolvido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), refere-se à composição mínima de mestre e doutores para o corpo docente (Brasil, 2017).

A Lei nº. 9394/96, que estabeleceu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB/1996, regulamentou no artigo 63, inciso III, que os institutos superiores de educação deveram manter “programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis”. No entanto, no decorrer da LDB/1996, direcionam-se a obrigatoriedade relacionada à formação docente voltada somente para a Educação Básica (Brasil, 1996).

No artigo nº 67, aponta-se a necessidade de aperfeiçoamento profissional e, em seu parágrafo único, evidencia a importância da experiência docente como pré-requisito, conforme o artigo:

Art. nº 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público: Parágrafo único. A experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistério, nos termos das normas de cada sistema de ensino.

Na esfera das Instituições de Ensino Federais (IEFs), o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007 (Brasil, 2007a), condiciona que as IEFs devem apresentar em seus planos de reestruturação e expansão, a implementação de proposta para a dimensão: formação docente. Destaca-se ainda a dimensão: renovação pedagógica da Educação Superior e ressalta, nos itens 2 e 3, respectivamente a atualização de metodologias e tecnológicas de ensino-aprendizagem; e a previsão de programas de capacitação pedagógica (Brasil, 2007b).

Na esfera do Estado do Paraná, a Secretaria de Ciência, Tecnologia e Ensino Superior do Paraná (SETI), é a responsável pelas sete instituições de Ensino Superior estadual. Seu objetivo é a coordenação, implementação e execução da política estadual referente às áreas de ciência, tecnologia e do Ensino Superior, em consonância com o Conselho Estadual de Educação do Paraná (CEE/PR). Na

deliberação CEE/PR nº 06, de 09 de novembro de 2020, que fixa as normas para as Instituições de Educação Superior (IES), mantidas pelo poder público estadual e municipal do Estado do Paraná, dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições e de seus cursos, não há menção relacionada com a formação docente ou previsão de criação de programas de capacitação pedagógica ao longo das deliberações, nem mesmo pautado no anexo estruturado no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI)<sup>4</sup> (Paraná, 2020).

Em relação aos Programas de Pós-Graduação, é importante destacar que estes não garantem a formação didática pedagógica para o exercício da docência, aponta-se, inclusive, a ausência de metodologia da Educação Superior na maioria dos currículos da formação desses cursos, principalmente nas questões relacionadas à didática, educação e sua articulação com a sociedade, bem como, ausência de oportunidade de discutir elementos teóricos e práticos relativos à questão do ensino e da aprendizagem. Nesse sentido, Cunha (2001) afirma:

Nessa perspectiva, o professor, ao fazer a sua formação pós-graduada, via de regra constrói uma competência técnico científica em algum aspecto de seu campo de conhecimento, mas caminha com prejuízo rumo à visão mais ampla, abrangente e integrada de sociedade (Cunha, 2001, p. 79).

Os Programas de Pós-Graduação urgem em concretizar-se como espaço de formação à nível superior, e ter entre seus objetivos, a inserção das dimensões epistemológica-didático-pedagógica e política de formação do docente universitário (Bastos, 2007). Dessa maneira, quando ocorrem nestes espaços, podem-se interligar a formação do professor/pesquisador de forma complementar e indissociável entre as atividades de pesquisa e docência (Bastos; Ribeiro, 2023). As autoras, apontam ainda, que o estágio em docência pode oferecer uma experiência significativa e formativa. Porém, quando bem estruturado, organizado e efetivado de maneira integral para todos os pós-graduandos, com vistas aos conhecimentos e saberes primordiais à docência e, conseqüentemente, resultando na melhoria da qualidade do processo de ensino e de aprendizagem do mestre ou doutor em formação.

---

<sup>4</sup> O Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), é um documento onde descreve o planejamento das IES, engloba elementos que influenciam na melhoria da qualidade do ensino, na uniformidade das tarefas administrativas e na gestão financeira eficiente, ele colabora para os objetivos de eficiência, eficácia, efetividade e transparência pública. O PDI deve possibilitar o diagnóstico sistêmico estratégico e as bases para reflexão, formulação, implementação e gestão dos planos de ação fomentadores do desenvolvimento integral pertinentes para o horizonte futuro estabelecido (Sant'Ana *et al.*, 2017).

Portanto, aponta-se que para a Educação Superior, são frágeis as políticas públicas de incentivos aos programas de formação continuada e desenvolvimento profissional na docência universitária, sejam eles relacionados aos programas de formação pedagógica inicial e continuada para o exercício docente, ou como requisito de acesso ou progressão de carreira, bem como, a valorização do componente docente face a outras funções e atividades desenvolvidas, como pesquisa, extensão entre várias outras atribuições e competências desenvolvidas no âmbito das universidades públicas.

Assim, a formação pedagógica do professor universitário para ingressar no magistério superior, fica a critério da regulamentação de cada universidade, reforçando a crença da não necessidade de uma formação didático-pedagógica. Contrário a esta possível analogia, Almeida (2018) diz que é necessário enfatizar tanto os saberes profissionais específicos da área de formação, como também os saberes pedagógicos, no ser e fazer docente, e no reconhecimento e valorização do exercício da docência.

Considera-se estratégias institucionalizadas de DPD, aquelas que se desenvolvem por meio de programas, coordenadorias ou núcleos previstos no Plano de Desenvolvimento Institucional<sup>5</sup> da instituição, demonstrando que as ações desenvolvidas pelas diferentes estratégias, com foco no melhoramento dos processos de ensino aprendizagem, são previstas nos objetivos e metas pretendidas pela IES (Selbach; Luce, 2022). Aponta-se, que os programas de desenvolvimento profissional devem ser idealizados de modo institucional e em caráter permanente, respaldado por um processo sistemático, organizado e autorreflexivo, arquitetado como um percurso formativo ligado a trajetória pessoal e profissional, a fim de qualificar o exercício da docência (Isaia *et al.*, 2012).

Com efeito, o cenário da Educação Superior vem se transformando como um reflexo da necessidade da crescente atenção que os processos de formação pedagógica e de desenvolvimento profissional têm recebido, a criação de unidades ou departamentos, especialmente voltadas para este fim, desenvolvendo atividades de detecção de necessidades, organização de planos de formação voltados para a

---

<sup>5</sup> Exigências da Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, institui o Sistema o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES. No projeto institucional deve contar a missão, o planejamento das suas ações principais, a relação com a comunidade da qual a IES faz parte, entre outros.

investigação educacional (Almeida, 2020). O Reino Unido, destaca-se por possuir maior tradição e de forma mais generalizada, de sistemas de promoção do DPD, seguido da Austrália, Estados Unidos e Canadá (Almeida, 2021). Em Portugal e no Brasil, existem de forma pontual, porém, com iniciativas crescentes de mecanismos e projetos de promoção de desenvolvimento profissional associados a práticas formativas, embora, entretanto, ainda não há uma cultura de formação e apoio ao desenvolvimento profissional para o exercício docente na Educação Superior.

Desta forma, é crescente em todo mundo, e no Brasil, as iniciativas de formação continuada e os programas de Desenvolvimento Profissional Docente que atuam ao nível da Educação Superior (Cunha, 2010; Furtado; Sanches; Zagonel, 2022; Masetto, 2003; Papova *et al.*, 2018; Rivas; Silva, 2020; Steinert, 2000; Steinert *et al.*, 2016; Torres; Faquin; Moura, 2022; Villegas-Reimers, 2003) em decorrência das constantes mudanças da sociedade contemporânea, evolução dos métodos de abordagem da educação e no reconhecimento da sociedade que o Desenvolvimento Profissional Docente é um dos elementos chaves para uma reforma educacional significativa, e que o professor tem um papel duplo, ou seja, atua como sujeito e possível objeto de mudança (Villegas-Reimers, 2003).

Assim, a partir das reflexões apresentadas até o momento, estruturou-se a apresentações dessa pesquisa em está dividida sete partes. A **Primeira** parte foi composta por esta Introdução, na qual apresentou-se brevemente os pressupostos do estudo, do ser e do fazer docente, e breve panorama do processo formativo pedagógico do docente na Educação Superior, e as outras partes, os seguintes capítulos: **Capítulo 1**, intitulado “Estratégia Metodológico”, descreveu-se sobre o tema, problema e objetivos da pesquisa, bem como os instrumentos e métodos aplicados ao longo da investigação. **Capítulo 2**, intitulado “Contexto institucional e a construção da Pedagogia Universitária dos cenários da pesquisa”, descreveu-se os resultados da pesquisa documental sobre os cenários de pesquisa e identificou-se as intencionalidades no contexto político acerca da formação pedagógica continuada e como se institucionaliza os programas de Desenvolvimento Profissional Docente nas três Instituições Estaduais de Ensino Superior (IEES) estudadas. **Capítulo 3**, intitulados “Resultados e Análises preliminares”, descreveu-se os resultados quantitativos do perfil dos interlocutores e dos dados da pesquisa de campo, realizadas com os interlocutores ligados a formação continuada docente das IEES

estudadas com base no uso do *software* IRAMUTEQ®. **Capítulo 4**, intitulado “Formação do docente universitário: articulação entre as ações institucionais para a formação continuada e a necessidade formativa do professor”, contextualizou-se o processo formativo do docente universitário na UNIOESTE; as ações e espaços institucionais voltadas para a formação continuada; as necessidades de formação didático-pedagógica e os desafios decorrentes da realidade vivenciada, na perspectiva dos interlocutores ligados diretamente à formação docente da UNIOESTE, e de coordenadores de programas de formação continuada de três IEEES paranaense: Universidade Estadual de Londrina (UEL), Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) e a Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO). **Capítulo 5**, intitulado “Perspectivas e desafios: das necessidades de formação continuada ao Desenvolvimento Profissional Docente na Educação Superior”, apresentou-se inicialmente os desafios para a prática pedagógica na contemporaneidade, as (des)motivações para a formação docente, os desafios para conscientizar o docente sobre a necessidade de formação pedagógica e os caminhos para melhorar a adesão às participações em ações de formação continuada. **Capítulo 6**, intitulado “Programas de Formação docente na Educação Superior: integração entre o Ensino, Pesquisa e Extensão”, apresentou-se inicialmente sobre a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão na formação do docente universitário, na sequência sobre a formação e a carreira docente. E, por fim a **Conclusão** dessa Tese.

## CAPÍTULO 1

*“A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo de busca. E ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria” (Paulo Freire, 1996).*

### 1. ESTRATÉGIA METODOLÓGICA

#### 1.1. O TEMA E O PROBLEMA DE PESQUISA

A Pedagogia Universitária é um campo educativo que opera no espaço transdisciplinar da academia, centrada no estado do conhecimento do ensinar, do aprender, e da avaliação no espaço universitário, apresentando-se em constante construção e evolução na contemporaneidade. No cenário brasileiro, a Pedagogia Universitária vem sendo instigada pela diversidade institucional, pela ausência de programas continuados de formação docente e pelas constantes pressões sobre os currículos das carreiras profissionais, trazidas pelos processos avaliativos (Morosini, 2016).

Na atualidade, segundo Masetto e Gaeta (2016) as profundas transformações ocorridas nos últimos anos na Educação Superior, dentre elas, as mudanças no modelo de ensino, expansão da oferta de Educação Superior decorrente de políticas de universalização, de novos paradigmas curriculares e o impacto das tecnologias de informação e comunicação sobre as áreas do conhecimento, da aprendizagem e da formação profissional bem como, a reconfiguração econômica, as transformações na organização do trabalho, entre outros, implicam em profundas mudanças no papel do docente e das práticas pedagógicas. Assim, estas mudanças ocorrem em especial no modo de ensinar e de aprender, impondo novas exigências de qualificação e a necessidade de articular o que é próprio da sua função, com a realidade do trabalho imposta pela especificidade das diferentes áreas, visando a superação das dificuldades existentes entre elas (Cunha; Zanchet; Reschke, 2018).

Desse modo, mais do que aperfeiçoamento, atualização, capacitação, formação em serviço, formação permanente, e até a chamada reciclagem, é fundamental incorporar o conceito de DPD, por adequar-se melhor à concepção atual do professor como profissional do ensino. Assim, Marcelo Garcia (1995) enfatiza que:

[...] a noção de *desenvolvimento* tem uma conotação de evolução e de continuidade, ou seja, deve ser reflexiva e orientada por mudanças na prática profissional, também é necessário superar a tradicional justaposição entre formação inicial e aperfeiçoamento de professores, nesta perspectiva, situar o aperfeiçoamento como um modelo de desenvolvimento profissional e pessoal, evolutivo e continuado (Marcelo Garcia, 1995, p. 55, grifo do autor).

Neste sentido, pressupõe uma valorização dos aspectos conceituais, organizativos e orientados para a mudança, no princípio da indagação reflexiva, ou seja, analisar as causas e consequências da conduta docente, superando os limites da ação didática.

Consequentemente, a discussão sobre o tema do Desenvolvimento Profissional Docente é ampla e complexa, pois envolve vários aspectos, fatores e elementos que a caracterizam, adicionalmente, há também o fato de abranger a historicidade do sujeito, construída individual e coletivamente, ou seja, nas perspectivas pessoal, social, cultural, organizacional e curricular (entre outras), e é marcado pelo movimento constante em busca do aprimoramento (Ferreira, 2021).

O conceito *Desenvolvimento Profissional Docente*<sup>6</sup> tem-se modificado nas últimas décadas. Nesse momento, entende-se como um processo individual e coletivo ao longo da vida, que começa com a preparação inicial que os professores recebem em sua formação profissional, tanto por meio da Graduação como pela Pós-Graduação, e continua contextualizada no local de trabalho profissional (escola/universidade) ao longo da vida, no qual integram diferentes tipos de oportunidades e experiências, sejam elas formais e/ou informais, planejadas sistematicamente para promover o crescimento e desenvolvimento do docente, bem como, na construção de sua identidade (Garcia, 2009; Villegas-Reimers, 2003). Assim, abrange os mecanismos promotores e indutores do desenvolvimento profissional, em uma aprendizagem permanente, simultaneamente enquanto produto e processo em todas as fases da vida (Almeida, 2014). Implica não apenas na responsabilidade individual, mas coletiva, institucional e política, intimamente relacionado a qualificação dos processos formativos docentes.

Conforme apontam Cunha, Zanchet e Reschke (2018), deve haver uma maior articulação da carreira com o DPD. Ação que não tem ocorrido, e que pode estar

---

<sup>6</sup> Para essa tese usaremos o conceito ampliado de desenvolvimento profissional docente, sendo essa mudança motivada pela evolução da compreensão de como se produzem os processos nesta dinâmica de aprender a ensinar.

atribuído a escassez de políticas nacionais e institucionais, baixa valorização da profissionalização da docência universitária e restrito investimento nas pesquisas voltadas para as práticas pedagógicas na universidade.

A pesquisa realizada por Dias e Branco (2022), sobre a temática “formação pedagógica de professores universitários”, em produções acadêmicas do decênio 2007-2017, apontou que ainda é incipiente as discussões aprofundar acerca da temática “formação pedagógica” de professores universitários, e que os professores pesquisados reconhecem a importância da formação pedagógica e suas contribuições no processo de ensino e aprendizagem, e da necessidade de sua valorização no ambiente universitário. A pesquisa também destaca que, na percepção de professores universitários, os programas de formação docente, quando institucionalizados, são considerados mais eficazes e implicam em mudanças efetivas nas práticas pedagógicas, mas que ainda é pouco valorizado no ambiente universitário, não obtendo legitimação necessária por parte das instituições da Educação Superior.

O processo de formação do docente universitário requer admissão em uma abordagem “que valorize o seu caráter contextual, organizacional e orientado por mudanças” (Marcelo Garcia, 1999, p. 137). Configura-se, portanto, como um campo complexo de ação, assim, Almeida e Pimenta (2011) consideram três dimensões da formação docente, a saber:

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

Logo, entende-se que há uma complementaridade entre as dimensões individuais e institucionais. A relevância em ascender à compreensão dos processos do DPD em todas as dimensões, é uma condição indispensável para melhorar a profissionalidade do professor universitário e, conseqüentemente, a melhor aprendizagem do aluno. Aliado a isso, Soares e Cunha (2010) complementam que o DPD se refere a uma determinada concepção de formação continuada dos professores em exercício, ou seja, profissionais da docência. Envolve duas

perspectivas, a pessoal, do professor, e a institucional, as quais devem assumir e atuar de forma integrada, pressupondo a inter-relação entre o desenvolvimento profissional e organizacional, conforme apontado pelas autoras:

Na perspectiva pessoal, projeta por uma disposição interna e uma postura de busca permanente de crescimento pessoal e profissional, disposição de refletir coletivamente sobre as práticas, atitudes e crenças individuais e coletivas, abertura para mudança [...]. Na perspectiva institucional, o desenvolvimento profissional pode ser entendido como um conjunto de ações sistemáticas que visam alterar a prática, as crenças e os conhecimentos profissionais dos professores, portanto vai além do aspecto informativo [...] o que pressupõe uma gestão democrática e participativa, capaz de alterar a própria organização, os papéis atuais e futuro dos professores, com base em reflexões críticas e propositivas do grupo, visando garantir aos estudantes, aprendizagens significativas e crescimento pessoal (Soares; Cunha, 2010, p. 35).

Para além, a complexidade da docência universitária, roga por sua afirmação como um campo profissional, na construção de uma nova e necessária identidade, respaldada no reconhecimento acadêmico-institucional, político, social e pessoal dos atuais e futuros professores universitários. O DPD, conseqüentemente, é também uma tarefa complexa e multifacetada, devendo centrar-se na reflexão sobre a epistemologia das práticas e assegurar, aos professores universitários em formação, um protagonismo que só poderá ser transposto para suas práticas educativas se vivenciadas (Cunha, 2010).

Em pesquisa realizada por Melo e Campos (2019) se destaca que os processos formativos fragmentados, lacunar e isolados, que pouco contribuem para o desenvolvimento profissional devido à complexidade do trabalho docente, evidenciam a importância do estabelecimento de uma política institucional, com provisão de recursos financeiros, condições de infraestrutura e profissionais especializados para refletirem com seus pares sobre a Pedagogia Universitária, como campo permanente de formação e desenvolvimento docente.

A pesquisa realizada por Oro (2012), com professores bacharéis, que atuavam na docência universitária na Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), *campus* Cascavel - PR, indicou que a universidade deve possibilitar, em diferentes espaços, reflexões sobre a importância dos aspectos pedagógicos, valorização do significado pedagógico nas ações do corpo docente, bem como, a institucionalização, por meio de uma política de formação didático-pedagógica, de maneira específica, na dimensão de uma formação continuada.

Posteriormente, Antonello (2021) aponta os avanços e desdobramentos de quase uma década (2012-2020) acerca da formação continuada e DPD nessa mesma instituição. Em seu trabalho, evidencia o processo de criação da Assessoria Pedagógica Universitária e do trabalho de profissionais assessores neste contexto.

Assim, como se pode observar, a delimitação de um problema de pesquisa pode decorrer de pesquisas anteriores e parte das vivências laborais do pesquisador, que conforme Barros e Lehfeld (2000), a escolha do problema de pesquisa é influenciada por fatores intrínsecos, próprio do pesquisador e os extrínsecos, próximos a sua realidade e da sua instituição.

Nesse sentido, a escolha da UNIOESTE como objeto de estudo, deve-se ao fato do envolvimento direto da pesquisadora com a IES em questão, na qual atua como docente do Curso de Farmácia e pesquisadora desde 2007, com formação farmacêutica e motivada pela condição de sujeita da sua própria história, em consonância com a construção da história dessa instituição. Nesse sentido, a proposição foi de investigar a realidade vivenciada, para uma maior compreensão e possibilidade de colaboração do ponto de vista teórico e prático, bem como, das concepções teóricas que fundamentam o DPD, com a expectativa de identificar e constituir caminhos para o seu possível fortalecimento e aprimoramento vislumbrando alicerçar uma possível cultura institucional voltada a formação didático-pedagógico, de forma continuada, de todo o seu corpo docente.

Relativo a isso, a provocação que motivou essa pesquisa partiu da seguinte questão: Que formação continuada docente tem sido construída e quais necessidades formativas emergem para o Desenvolvimento Profissional Docente na Universidade Estadual do Oeste do Paraná? Considerando os aspectos institucionais, políticos, individuais e coletivos apresentados nos discursos documentais e de interlocutores vinculados às assessorias pedagógicas, diretorias pedagógicas e Pró-reitoria de Graduação. Tendo como parâmetro o recorte das Universidades Estaduais Paraenses aqui representadas, a saber, Universidade Estadual de Londrina (UEL), Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) e Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), por apresentarem programas de formação docente institucionalizados.

Em decorrência desta questão norteadora da pesquisa, objetivou-se: Compreender como o Desenvolvimento Profissional Docente se insere na formação

continuada de professores universitários na Universidade Estadual do Oeste do Paraná, tendo como parâmetro o trabalho realizado nas três IES: UEL, UEPG e UNICENTRO, sob a ótica da dimensão organizacional, propondo analisar os seguintes objetivos específicos:

- a) caracterizar os programas de Desenvolvimento Profissional Docente institucionalizados em três Universidades Estaduais do estado do Paraná;
- b) analisar as ações voltadas ao Desenvolvimento Profissional Docente na UNIOESTE;
- c) identificar o Desenvolvimento Profissional Docente na perspectiva dos interlocutores ligados a formação continuada na docência universitária;
- d) compreender como as ações desenvolvidas nas universidades, que apresentam os programas de desenvolvimento docente institucionalizados, podem contribuir para o DPD na UNIOESTE, com foco nas potencialidades e cooperação.

## **1.2. MÉTODOS E INSTRUMENTOS**

Trata-se de uma pesquisa de natureza descritiva-analítica, nos princípios da modalidade qualitativa que mescla dados quantitativos e qualitativos. Na pesquisa qualitativa visa descrever e analisar determinado fenômeno, com o objetivo de compreendê-lo em profundidade e identificar padrões, relações e possíveis influências para os dados observados (Fontelles *et al.*, 2009). No contexto dessa pesquisa, buscou-se analisar o fenômeno do Desenvolvimento Profissional Docente sob a ótica institucional no âmbito de quatro Universidades Estaduais do Estado Paraná, com foco na Universidade Estadual do Oeste do Paraná, uma vez que a abordagem qualitativa privilegia os significados, atitudes, experiências e valores dos interlocutores envolvidos com o fenômeno a ser pesquisado.

A pesquisa qualitativa tem um lugar importante no estudo dos fenômenos relacionados aos seres humanos e suas complexas relações sociais em diversos contextos. Como característica fundamental, é essencial compreender o fenômeno no contexto em que ocorre e do qual faz parte, adotando uma visão integrada. Para isso, o pesquisador vai a campo para "capturar" o fenômeno em estudo a partir das

perspectivas das pessoas envolvidas, levando em consideração o maior número de visões relevantes (Godoy, 1995).

Diferentes tipos de dados são coletados e analisados para compreender a dinâmica do fenômeno. Parte-se de questões amplas que vão se elucidando no decorrer da investigação, no entanto, pode ser conduzido por diferentes caminhos, dentre os mais conhecidos e utilizados destacam-se: a pesquisa documental, bibliográfica, o estudo de caso e a etnografia (Godoy, 1995). No que diz respeito a esta pesquisa, ela se centra na pesquisa bibliográfica, documental e de campo.

Tanto a pesquisa documental quanto a pesquisa bibliográfica têm como foco de investigação, documentos utilizados como fontes de pesquisa. O conceito de documento abrange textos escritos ou não escritos, esses diferentes tipos de documentos desempenham um papel importante como fontes de informações, instruções e esclarecimentos, certamente para elucidar questões específicas e fornecer evidências relevantes, dependendo dos interesses do pesquisador (Figueiredo, 2007). O diferenciador está na natureza das fontes. A pesquisa documental, caracteriza-se pela busca de dados em documentos que não receberam tratamento científico, ou seja, fontes primárias, como relatórios, portarias entre outras matérias de divulgação, já na pesquisa bibliográfica, remete-se para a contribuição de diferentes autores sobre o tema, ou seja, fontes secundárias, já difundidas no domínio científico (Figueiredo, 2007).

Sendo assim, para embasar o suporte teórico dessa tese utilizou-se a pesquisa bibliográfica e documental como instrumento metodológico complementar.

- **Pesquisa bibliográfica:** compõe-se a fundamentação teórica a partir da avaliação atenta e sistemática de documentos de domínio científico tais como, artigos científicos, livros, periódicos, documentos e outras fontes para a investigação. Os principais autores que contribuiram para construir o caminho percorrido foram Almeida, 2011; Pimenta; Anastasiou, 2014; Cunha, 2008; 2010; 2014; 2016; 2019; 2023; Marcelo Garcia, 1995, 1999, 2009; Tardiff, 2002.

- **Pesquisa documental:** é um procedimento que se utiliza de métodos e técnicas para a apreensão, compreensão e análise de documentos dos mais variados tipos (Minayo, 2008). Ou seja, o pesquisador deve interpretá-los, sintetizar as informações, determinar tendências e na medida do possível fazer a inferência. Para

Godoy (1995), esse tipo de pesquisa constitui uma importante fonte de dados e permite explorar novos enfoques, bem como, interpretações complementares.

De acordo com Gil (1991), o pesquisador deve atender-se às seguintes etapas: a definição dos documentos como fonte de pesquisa; a coleta de documentos relevantes para o estudo; a organização dos documentos de forma sistemática; a leitura e análise dos documentos de forma atenta e sistemática, buscando extrair informações relevantes para a pesquisa; a contextualização dos documentos, considerando seu período histórico, assim como, o contexto social, político e cultural; a interpretação dos dados com base na leitura e análise dos documentos; as citações e referências, durante a redação do trabalho e discussão, com base na interpretação dos dados, o pesquisador desenvolve a reflexão, relacionando os resultados obtidos com a literatura existente e os objetivos da pesquisa.

Para a realização deste momento específico da tese, partiu-se pela busca através dos endereços eletrônicos das IES, visando obter os documentos disponíveis de cada uma das três universidades estaduais investigadas e os documentos da UNIOESTE. Após leitura exploratória e a organização classificatória, selecionou-se os documentos institucionais como: o PDI, documentos relevantes à formação continuada no contexto da docência universitária, como as políticas institucionais, programas de formação, relatórios, documentos oficiais, projetos, entre outros. Vale ressaltar, que alguns documentos referentes ao objeto de pesquisa não estavam disponíveis eletronicamente, dessa forma, solicitou-se os documentos aos coordenadores e Pró-reitores das referidas IES, para compor o discurso a ser analisado, os resultados são apresentados no Capítulo 2.

A pesquisa documental, teve como cenário de pesquisa central a UNIOESTE, e também se levantou os dados das outras três IES estaduais paranaense. Todas estas instituições são tidas como parâmetro por apresentarem programas de Desenvolvimento Profissional Docente com experiência a mais de 10 anos, a saber: UEL; UEPG e UNICENTRO. Para situar e ampliar a compreensão dos cenários de pesquisa, encontra-se no Capítulo 2, a descrição e caracterização das respectivas universidades.

Para a realização da **Pesquisa de Campo**, realizou-se entrevistas com os interlocutores da UNIOESTE, Assessores Especiais (Assessoria Pedagógica) dos *campi*, Pró-reitoria (Pró-reitor e Diretoria Pedagógica) e Diretoria Pedagógica do

Hospital Universitário do Oeste do Paraná (HUOP), bem como, as coordenações dos programas das outras três universidades, utilizou-se para as entrevistas um roteiro semiestruturado, buscando as informações necessárias para responder às questões abordadas de acordo com os objetivos da pesquisa. A escolha desta técnica, deve-se pela possibilidade de desenvolver uma relação pessoal entre pesquisador e pesquisados, o que tende a contribuir com as ações próprias de uma investigação de campo. O instrumento de coleta de dados encontra-se no Apêndice 1.

Em relação aos aspectos éticos, essa pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) da UNIOESTE, CAAE 70513023.0.0000.0107, parecer consubstanciado nº: 6.160.936 (Anexo 1). Teve-se como critérios de inclusão os interlocutores vinculados diretamente às ações de formação docente, ou seja, os Assessores Especiais, denominados aqui por “Assessores Pedagógicos”, Diretores Pedagógicos (Reitoria e HUOP), Pró-reitor de Graduação pertencentes a UNIOESTE e os coordenadores dos programas de formação continuada docente e/ou Desenvolvimento Profissional Docente institucionalizados pertencentes às três IES estaduais paranaenses, no recorte temporal de 2023.

A abordagem inicial dos profissionais foi por meio de contato telefônico e correio eletrônico institucional. O convite foi composto pela apresentação dos pesquisadores, da pesquisa e de seus objetivos, bem como da forma como seria realizada a entrevista. Após sinalização de aceite, foi definido a data e horário para as entrevistas de acordo com a disponibilidade dos profissionais. As entrevistas foram agendadas via *Microsoft Teams*®, posteriormente encaminhou-se o link da videoconferência e do Formulário para o acesso ao Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) via Plataforma *on-line Google Forms*® (Apêndice 2), para apreciação e aceite dos participantes antes da realização das entrevistas.

Empregou-se uma abordagem de entrevista semiestruturada, onde todas as entrevistas foram conduzidas de forma remota através da plataforma *Microsoft Teams*®, garantindo maior flexibilidade e conveniência para os participantes. Todas as entrevistas foram gravadas e transcritas utilizando o *verbatim*<sup>7</sup> para análise

---

<sup>7</sup> Uma transcrição *verbatim* ou *ipsis litteris* captura absolutamente todas as palavras na gravação de áudio e as inclui no texto final. Isso significa que esse estilo de transcrição inclui quebras de fala, erros gramaticais, interjeições e gaguejadas (Dicio, Dicionário Online de Português. Disponível em <https://www.dicio.com.br/verbatim/>. Acesso em 24 de julho de 2023.

detalhada, com o consentimento prévio dos entrevistados, conforme o TCLE, devidamente assinado.

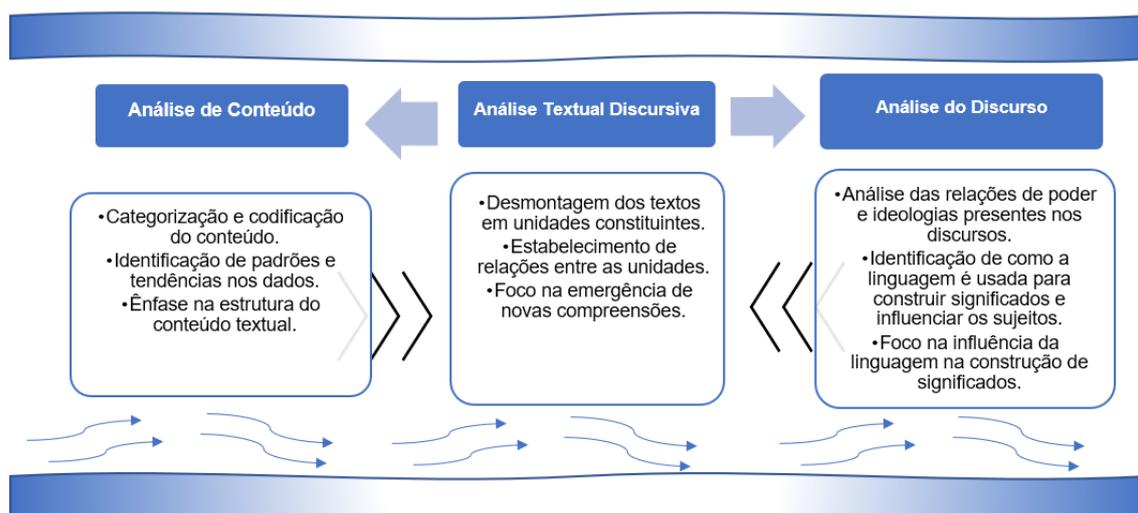
Após a realização das entrevistas, procedeu-se à correção das transcrições geradas automaticamente, mediante escuta e visualização do vídeo gravado para garantir a precisão e fidelidade dos dados. A correção das transcrições foi realizada por meio de uma revisão minuciosa, na qual foram identificados e corrigidos erros de digitação, omissões ou ambiguidades, mantendo-se a integridade do discurso original de cada entrevistado. Essa etapa de correção teve como objetivo assegurar a exatidão dos registros e preparar os dados para análise qualitativa.

No contexto desta etapa da pesquisa, adotou-se para as análises dos dados: a Análise Textual Discursiva (ATD), uma abordagem inovadora que teve seu desenvolvimento na tese do brasileiro Roque Moraes. Antes da ATD, as abordagens predominantes nas pesquisas de Roque Moraes eram a pesquisa quantitativa e a Análise de Conteúdo, uma mudança significativa ocorreu no modo de analisar pesquisas sob sua orientação dos doutorandos Maurivan Güntzel Ramos e Maria do Carmo Galiuzzi, culminando na proposição da ATD (Moraes; Galiuzzi, 2016).

A ATD apresenta algumas aproximações e pontos de convergência com outras abordagens como a Análise do Discurso e Análise de Conteúdo, as quais buscam compreender os significados presentes nos diferentes discursos. Por outro lado, as diferenças, emergem e se concretizam em diferentes graus ou intensidades, sem estabelecer uma linha limítrofe entre elas, essas diferenças podem ser observadas na Figura 1, ressaltando as abordagens específicas e distintas de cada metodologia. Moraes e Galiuzzi (2016) expressam essas relações como um contínuo de características polarizadas:

[...] a Análise de Conteúdo e a Análise de Discurso podem ser compreendidas como se localizando dentro de um mesmo eixo, em um mesmo rio de discurso, ao longo do qual diferentes características emergem e se concretizam em diferentes graus ou intensidades (Moraes; Galiuzzi, 2016, p. 162).

**Figura 1. Características polarizadas entre as Metodologias de Análise Textual.**



**Fonte:** Elaborada pela autora, com base em Moraes; Galiuzzi, 2016, p.136.

De maneira geral, as três metodologias reconhecem a importância de considerar o contexto de quem fala e a influência da linguagem na construção de significados. A ATD é uma metodologia qualitativa que tem como objetivo produzir novas compreensões sobre os discursos a partir da análise de dados e informações dos fenômenos estudados. Além disso, essa abordagem é caracterizada como um movimento interpretativo de caráter hermenêutico, pois leva em consideração o contexto de quem fala, coloca em evidência os *insights*, as percepções do pesquisador (Moraes; Galiuzzi, 2016).

A ATD, é considerada uma metodologia qualitativa fenomenológica em que o pesquisador vai concebendo o seu caminho em consonância conforme descrito por Bicudo (2011, p. 11), “É nessa trama tecida por tais considerações que o *logos*, entendido como pensamento articulador que se doa a inteligibilidade, presente como pensamento articulador”. Ou seja, a ATD é uma metodologia de análise inserida em uma abordagem fenomenológica-hermenêutica.

Assim, a ATD tem se tornado uma metodologia amplamente utilizada para analisar textos, sejam eles existentes ou produzidos a partir de entrevistas e observações. Diferentemente de abordagens que buscam testar hipóteses para comprovação ou refutação ao final de uma pesquisa, a ATD tem como objetivo principal a compreensão e a reconstrução dos conhecimentos existentes sobre os temas investigados (Moraes; Galiuzzi, 2016). Assim, como descrito no seguinte texto da ATD:

Realizar uma Análise Textual Discursiva é pôr-se em movimento das verdades, dos pensamentos. Sendo processo fundado na liberdade e criatividade, não possibilita que exista nada fixo e previamente definido. É criar caminhos e as rotas enquanto se prossegue, com toda a insegurança e incerteza que isso acarreta. Ainda que o caminho finalmente resultante seja linear, por força da linguagem em que precisar ser expresso, em cada ponto há sempre infinitas possibilidades de percursos (Moraes; Galiazzi, 2016, p. 188).

Diversos programas computacionais têm sido utilizados como suporte para a análise de dados qualitativos, como: Alceste, IRAMUTEQ®, Lexico e TXM, esses *softwares* baseiam-se na lexicometria<sup>8</sup>, que oferecem opções de tratamento automático do texto a partir de cálculos estatísticos sobre o vocabulário do *corpus* (Souza, 2021).

Dentre os *softwares* supracitados, optou-se na utilização do IRaMuTeQ, acrônimo de *Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires*, um *software* livre destinado à realização de análises estatísticas de textos e questionários, esse *software* vem sendo utilizado como uma ferramenta auxiliar nos procedimentos de análise da ATD (Ramos; Lima; Amaral-Rosa, 2018; Martins *et al.*, 2020; Martins *et al.*, 2022).

Desenvolvido por Pierre Ratinaud, pesquisador francês, no *Laboratoire d'Études et de Recherches Appliquées en Sciences Sociales* - LERASS em 2009, o *software* IRAMUTEQ®, atua com interface do programa de R® (Ratinaud, 2009) e por linguagem de programação *Phyton* (Souza *et al.*, 2018) para promover a organização e tratamento estatístico de dados textuais. Essa ferramenta, possibilita diversas formas de tratamento de dados qualitativos fundamentadas na lexicometria, desenvolve recursos tanto tradicionais como estruturantes na análise de textos e questionários desde análises simples, como a lexicografia básica (cálculo de frequência de palavras), até análises multivariadas como a Classificação Hierárquica

---

<sup>8</sup> Lexicometria é definida como um conjunto de procedimentos baseados em critérios formais que permitem reorganizar a estrutura de um texto ou conjunto de textos, assim como realizar cálculos estatísticos a partir do seu vocabulário (Souza, Y. S. O., O uso do software Iramuteq: Fundamentos de Lexicometria para Pesquisas Qualitativas. Estudos e Pesquisas em Psicologia 2021, vol. spe. doi:10.12957/epp.2021.64034 ISSN 1808-4281).

Descendente<sup>9</sup> (CHD), análises de similitude<sup>10</sup>, análise fatorial por correspondência (Souza, 2021). O *software* também organiza o vocabulário de maneira facilmente compreensível e visualmente clara, permitindo a análise de similitude e a criação de nuvens de palavras.

Nessa perspectiva, conforme evidenciado por Martins *et al.*, (2020) os resultados decorrentes do uso do *software* IRAMUTEQ®, por meio das análises da AFC<sup>11</sup> - Análise Fatorial de Correspondência e CHD evidenciaram um forte grau de coesão das categorias iniciais, categoriais intermediárias e segmentos de textos quando comparado aos procedimentos artesanais da ATD. Desta forma, o pesquisador, em ambos os procedimentos, continua sendo o condutor da pesquisa e o responsável pela análise dos dados, pois essas representações só farão sentido se o pesquisador conseguir conectá-las e interpretá-las a partir de um intenso envolvimento e impregnação com o *corpus* e conhecimento sobre os encaminhamentos da ATD (Martins *et al.*, 2022).

### 1.3. SISTEMATIZAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

#### 1.3.1. Sistematização apoiada pelo *software* IRAMUTEQ

Utilizou-se nas etapas iniciais, como ferramenta de processamento e organização de dados, o *software* IRAMUTEQ®. A descrição das demais etapas, como a obtenção das categorias intermediárias e finais foram conduzidas de forma artesanal e dependente apenas da interpretação da pesquisadora. Desta maneira, manteve-se o envolvimento e impregnação com os dados analisados permitindo a emergência de compreensões dos fenômenos investigados.

---

<sup>9</sup> **CHD**: essa análise visa obter classes de Segmentos de Texto (ST) que, ao mesmo tempo, apresentam vocabulário semelhante entre si, e vocabulário diferente dos segmentos das outras classes. A partir dessas análises o *software* organiza a análise dos dados em um dendograma que ilustra as relações entre as classes. Podemos observar nessa análise a formação das categorias intermediárias. É importante salientar que as análises do tipo CHD, para serem úteis à classificação de qualquer material textual, requerem uma retenção mínima de 70 a 75% dos segmentos de texto (Camargo; Justo, 2018)

<sup>10</sup> **Análise de Similitude**: baseia-se na teoria dos grafos. Possibilita identificar as co-ocorrências entre as palavras e seu resultado, aponta a conectividade entre as palavras, permitindo identificar a estrutura do conteúdo de um *corpus* textual, as partes comuns e as especificidades em função das variáveis descritivas identificadas na análise de texto (Camargo; Justo, 2018).

<sup>11</sup> **AFC**: Oriunda da CHD, associa textos com variáveis, ou seja, possibilita a análise da produção textual em função das variáveis de caracterização (Camargo; Justo, 2018).

Assim, após a transcrição das entrevistas conforme dito anteriormente, realizou-se a preparação do *corpus* textual para análise no *software* IRAMUTEQ®, segundo as orientações delineadas por Camargo e Justo (2018). Seguiu-se atentamente as seguintes etapas para a codificação do *corpus*, a saber:

1. Transferência de todos os textos das entrevistas em um único arquivo de texto no bloco de notas;
2. Separam-se os textos com linhas de comando (por meio do uso do asterisco);
3. Revisão de todo o texto, onde suprimiram-se as perguntas e o material verbal produzido pelo pesquisador (intervenções e anotações), uniformidades das siglas, sem uso de negrito, itálico ou outro recurso semelhante;
4. As palavras compostas hifenizadas e as siglas quando escritas por extenso, foram unificadas com o traço *underline*. Por exemplo: no lugar de “Pró-reitoria” ficou “pró\_reitoria”;
5. Os números foram padronizados para sua forma algorítmica, no lugar de “vinte” ficou “20”;
6. Não se utilizou em nenhuma parte do arquivo os seguintes caracteres: aspas ("), apóstrofo ('), hífen (-), cifrão (\$), porcentagem (%) e nem asterisco (\*). Este último foi usado somente nas linhas que antecedem cada texto (linhas de comando);
7. Por fim, realizou-se a revisão final e o arquivo com o *corpus* preparado no *software* no LibreOffice foi salvo em uma nova pasta criada no *desktop* (somente para a análise), com um nome curto, como texto codificado (entrevistado\_1\_txt).

Adicionalmente, durante a preparação do *corpus* textual as palavras compostas por significado foram conectadas por *underlines* para garantir sua representação dentro do contexto e realizar seu processamento, conforme padronização dos termos a seguir:

- “assessoria pedagógica” para “assessoria\_pedagógica”;
- “formação docente ou formação de professores” para “formação\_docente”;
- “política institucional” para “política\_institucional”.

Alguns termos foram padronizados, o termo “professor” quando referido à Educação Superior adotou-se o termo “docente”, manteve-se o termo professor somente quando referido no contexto dos outros níveis de escolarização. Optou-se

em manter o termo aluno, no lugar de discente (Educação Superior) devido ao expressivo número de citações pelos participantes da pesquisa. Para o termo política, quando apresentado isolado e referido como Política Institucional, adotou-se o termo “política\_institucional”.

No entanto, para estas ocorrências não foi possível realizar a análise léxica e utilização de sinônimos destes vocábulos, por não existirem equivalência de termos compostos no dicionário de dados do *software* utilizado para este processamento. Porém, essa padronização permite qualificar seus elementos utilizando categorias lexicais e/ou semânticas e quantificá-los, ao analisar a composição e frequência de ocorrência dos seus elementos textuais.

Para realizar o processamento pelo *software*, as respostas foram organizadas considerando a função/cargo e instituição e a questão a que se refere, mesmo que tenham sido abordadas em momentos diferentes. Foi elaborado uma linha de comando, que compreende, conforme o número dado a cada participante e o número equivalente a cada questão, optou-se por codificar as entrevistas de acordo com a denominação em um mesmo arquivo, conforme a seguir:

- Assessores Pedagógicos dos *campi* da UNIOESTE: Entrevistado 1 a 5: \*\*\*\* \*Entrevistado1 \*Pergunta1 à \*\*\*\* \*Entrevistado5 \*Pergunta5;
- Diretores Pedagógicos e Pró-reitor de Graduação da UNIOESTE: Entrevistado G1 à G3: \*\*\*\* \*EntrevistadoG1 \*Pergunta1 à \*\*\*\* \*EntrevistadoG3 \*Pergunta5;
- Coordenadores de Programas Institucionalizados de Formação Docente de IES estaduais Paranaenses: \*\*\*\* \*EntrevistadoA \*Pergunta1 à \*\*\*\* \*EntrevistadoC \*Pergunta5.

Cada resposta do entrevistado compôs um texto (unidade), o conjunto de unidades de textos constituiu o *corpus* de análise, considerou-se esses adequados para a análises via *software* pois estavam entre 20 e 30 textos conforme o recomendado. Em seguida, em posse do *corpus* textual devidamente codificado, iniciou-se o processamento no *software* IRAMUTEQ®, manteve-se as configurações pré-estabelecidas pelo *software* e modificou-se os caracteres referentes ao “Idioma” selecionou-se português e a na opção “Definir caracteres” selecionou-se utf\_8\_sig – *all languages*.

A análise foi conduzida em várias etapas. Primeiramente realizou-se a análise de similitude, análise lexical, que consiste na identificação e contagem das palavras mais frequentes no corpus. Em seguida, foram realizadas análises de Classificação Hierárquica Descendente (CHD) e Análise Fatorial de Correspondência (AFC), permitindo a identificação de padrões e agrupamentos de textos.

### 1.3.2. Análise Textual Discursiva

Assim, a presente pesquisa empregou a metodologia da Análise Textual Discursiva, conforme proposta por Moraes e Galiazzi (2016) para a sistematização e análise dos dados. Essa abordagem se fundamenta na compreensão aprofundada dos discursos presentes nos dados coletados. Buscou-se identificar e interpretar significados subjacentes aos textos analisados. Os dados aqui referidos são aqueles obtidos a partir do *corpus* textual resultante das respostas dos interlocutores, de forma individual.

Diante dos pressupostos da ATD, procedeu-se as seguintes etapas, a saber:

1. **Desmontagem dos textos:** também denominado de processo de **unitarização**, implica em examinar os textos em seus detalhes, fragmentando-os no sentido de produzir **unidades constituintes**, enunciados referentes aos fenômenos estudados.

2. **Estabelecimento de relações:** este processo denominado de **categorização** envolver construir relações entre as unidades de base, combinando-as e classificando-as, reunindo esses elementos unitários na formação de conjuntos que congregam elementos próximos, resultando daí sistemas de categorias.

3. **Captação do novo emergentes:** a intensa impregnação nos materiais de análise desencadeada nos dois focos anteriores possibilita a emergência de uma compreensão renovada do todo [...]. O **metatexto** resultante desse processo representa um esforço de explicar a compreensão que se apresenta como produto de uma combinação dos elementos construídos ao longo dos passos anteriores.

4. Um **processo auto-organizado:** o ciclo de análise, ainda que composta de elementos racionalizados e em certa medida planejados, em seu todo pode ser compreendido como um processo auto-organizado do qual emergem as compreensões. Os resultados finais, criativos e originais, não podem ser previstos. Mesmo assim é essencial o esforço de preparação e impregnação para concretizar-se (Moraes; Galiazzi, 2016, p. 33, grifos dos autores e nossos).

Entende-se, portanto, que o processo da ATD envolve três etapas fundamentais: primeiro, realiza-se a desmontagem dos textos, identificando unidades

de significados e fragmentando-os para estudar os fenômenos abordados. Em seguida, ocorre o estabelecimento de relações, construindo categorias através da combinação e classificação das unidades identificadas, ou seja, a categorização inicial, intermediária e final. Esses elementos unificados culminam na captação do novo emergente, gerando uma compreensão renovada e integradora dos dados analisados. Esse ciclo de análise é um processo auto-organizado, resultando em produtos criativos e originais, ou seja, o metatexto (Figura 2).

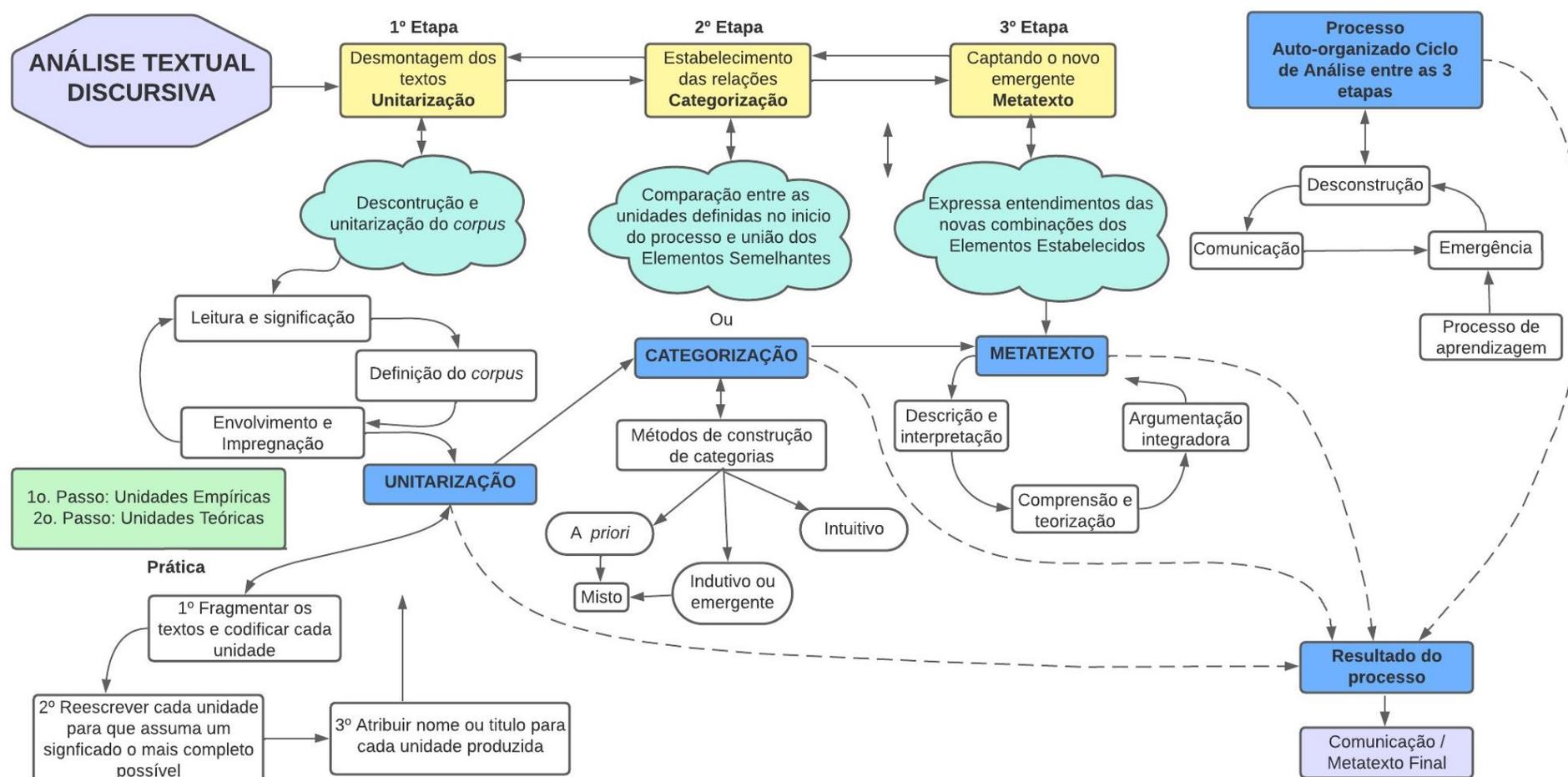
Na ATD, a categorização pode assumir diferentes métodos de análise: o método dedutivo, o método indutivo, o método intuitivo e o método misto (Moraes; Galiazzi, 2016):

- a) O **método dedutivo** é aquele em que as teorias assumidas pelo pesquisador para interpretar o fenômeno, são estabelecidas antes mesmo da etapa inicial de análise, ou seja, as categorias já são definidas antes mesmo de examinar o *corpus*, constituindo as categorias *a priori*;
- b) O **método indutivo**, as categorias são dadas a partir das unidades de análise construídas a partir do *corpus*, a partir da organização de elementos semelhantes, geralmente com base no conhecimento tácito do pesquisador, constituindo as categorias emergentes. A elaboração dessas categorias reivindica que o pesquisador busque teorias com as quais talvez nem tenha trabalhado para fundamentar as suas categorias. Ou seja, o exercício empírico é que induz o delineamento teórico.
- c) O **método intuitivo**, as categorias são dadas por meio da intuição, a qual implica em integrar-se num processo de auto-organização em que, a partir de um conjunto complexo de elementos de partida, emerge uma nova ordem. Esse processo pretende superar a racionalidade linear que está implícita nos métodos anteriores, as quais são produzidas por intuição, originam-se a partir de inspirações repentinas, *insights* que se apresentam ao pesquisador a partir de uma intensa impregnação nos dados relacionados aos fenômenos.

Na ATD, uma categoria é considerada válida quando ressalta as principais características dos textos no seu processo de descrição e considera o contexto e os objetivos da pesquisa, o que confere pertinência à categoria. A validação pode ter

derivação teórica ou emergente a partir da empiria com ancoragem nos textos (Souza; Galiazzi, 2017).

Figura 2. Fluxograma com as Etapas da Metodologia da Análise Textual Discursiva-ATD.



Fonte: Elaborada pela autora com base nos textos extraídos de Moraes; Galiazzi (2016).

Desta forma, descrever a influência da escolha do método de análise nas dimensões da Análise Textual Discursiva implica: i. o processo de elaboração de categorias; ii. o processo de elaboração do metatexto e iii. o pesquisador direciona-se à captação do novo emergente por meio da construção do metatexto (o número será de acordo com as categorias finais produzidas), que nada mais é que o resultado final decorrente da pesquisa. Nesta etapa, prevê-se descrever, interpretar e argumentar diante do fenômeno que se mostra à consciência do pesquisador, com o intuito da compreensão globalizada do fenômeno estudado sobre a sua essência. Ou seja, a partir de movimentos múltiplos e recursivos as diferentes categorias analisadas e de pontes construídas que possibilitam essa compreensão.

Assim, a ATD foi conduzida de forma interativa e reflexiva, garantindo o rigor e a validade dos resultados obtidos. A triangulação de dados foi realizada por meio da revisão das transcrições originais, das categorias emergentes e dos resultados obtidos no *software* IRAMUTEQ®, reforçando a consistência e a interpretação dos achados da pesquisa.

A produção de metatexto caracteriza-se como a última etapa da ATD, é um processo de construção e reconstrução recursivo. Estrutura-se a partir das categorias iniciais, intermediárias e finais construídas no processo de análise, articuladas de forma integrada por meio de um conjunto de argumentos aglutinadores<sup>12</sup>, intermediários e geral, os quais subsidiam dois momentos do metatexto: a descrição e interpretação. Na descrição, apresenta-se os diferentes elementos que emergem dos textos analisados e representados pelas diferentes categorias construídas, já na interpretação, caracteriza-se por meio das pontes estabelecidas entre a descrição e as teorias que servem de apoio para a pesquisa, ou construída nela mesmo, formando razões e argumentos de maneira ordenada que permitem mostrar novas compreensões (Moraes; Galiazzi, 2016).

Até este momento da Tese, descreveu-se a estratégia metodológica desde o tema e problema de pesquisa à sistematização e análise dos dados. No Capítulo 3 apresenta-se os resultados quantitativos dos dados decorrentes das entrevistas por

---

<sup>12</sup>**Argumento aglutinador** de um texto é uma afirmativa teórica, ampla, que o pesquisador faz sobre o seu objeto de estudo. Emerge da análise por auto-organização, correspondendo, em geral, a um insight. É importante que estes se apresentem de forma clara e consistente as compreensões e aprendizagens que a análise possibilitou (Moraes; Galiazzi, 2016, grifo nosso).

meio do *software* IRAMUTEQ®, tal movimento resultou na emergência de seis categorias que, na perspectiva da ATD, representam as categorias intermediárias e três finais. Cabe ressaltar, que tais categorias foram nomeadas conforme interpretação da pesquisadora para chegar as categorias finais e a produção do metatexto correspondente.

Deste modo, nos Capítulos de 4 a 6, apresentam-se os metatextos finais, os quais integram o referencial teórico da pesquisa, os discursos dos documentos institucionais e dos interlocutores ligados ao objeto da pesquisa, bem como, da ancoragem dos argumentos centralizadores e integradores costurados ao longo dos metatexto formados.

## CAPÍTULO 2

### 2. CONTEXTO INSTITUCIONAL E A CONSTRUÇÃO DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE NO CENÁRIO DA PESQUISA

*“[...] é da formação pedagógica que surge o comprometimento com as questões da docência e da Educação Superior e que, hoje, a revalorização da ação docente na universidade depende dos valores e da iniciativa de cada instituição em particular.” (Carmen Célia B. Correia Bastos, 2007).*

Neste Capítulo, apresenta-se os resultados referente a pesquisa documental. Para tanto, optou-se em fazer uma breve apresentação e contextualização do cenário de pesquisa, com o intuito de possibilitar o conhecimento histórico e as particularidades das IES. Na sequência, identificou-se as intencionalidades, no contexto político, acerca da formação pedagógica continuada e como se institucionaliza os programas de Desenvolvimento Profissional Docente (DPD) na Educação Superior, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE). Trabalho que também foi realizado nas três IES estaduais paranaense que possuem programas de DPD mais robustos e experientes, a saber: Universidade Estadual de Londrina (UEL), Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) e Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO). Bem como, das ações propositivas referente a formação de uma rede de apoio para a formação continuada na docência universitária no Estado do Paraná.

#### 2.1. DA UNIVERSIDADE À FORMAÇÃO DOCENTE NA UNIOESTE

##### 2.1.1 Breve caracterização e histórico da universidade

A Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), é uma IES regional *multicampi*, de natureza pública, tem como missão 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 (UNIOESTE, 2018).

Originou-se de um movimento em prol da Educação Superior no Oeste do Paraná na década de 60 e início dos anos 70 do século passado, na cidade de Cascavel-Paraná, para atender à demanda da população local em formar professores para as escolas municipais e estaduais. Posteriormente, consolidou-se como Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), a partir da junção de faculdades municipais isoladas, criadas em Cascavel (FECIVEL, 1972), em Foz do Iguaçu (FACISA, 1979), em Marechal Cândido Rondon (FACIMAR, 1980) e em Toledo (FACITOL, 1980), por meio da Portaria Ministerial nº 1.784-A, de 23 de dezembro de 1994, e do Parecer do Conselho Estadual de Educação - CEE nº 137/94. No ano 2000, houve a transformação do Hospital Regional de Cascavel em Hospital Universitário do Oeste do Paraná (HUOP) e a incorporação deste para a UNIOESTE, de acordo com a Lei 13.029/2000, de 27 de dezembro de 2000 (UNIOESTE, 2018).

Desse modo, a UNIOESTE abrange as regiões Oeste e Sudoeste do Estado do Paraná, estruturalmente composta por cinco *campi*: *campus* de Cascavel, *campus* de Foz do Iguaçu, *campus* de Francisco Beltrão, *campus* de Marechal Cândido Rondon e *campus* de Toledo (Figura 3), e na cidade de Cascavel é sediada a Reitoria e o HUOP (UNIOESTE, 2018). A distribuição dos *campi* e respectivos Centros e Cursos de Graduação e Pós-Graduação encontra-se na Figura 3.

A unidade administrativa, Reitoria, apresenta-se, no período de realização desta pesquisa, estruturada de forma hierárquica vinculada as seguintes Pró-reitorias: Administração e Finanças (PRAF), Extensão (PROEX), Graduação (PROGRAD), Pesquisa e Pós-Graduação (PRPPG), Recursos Humanos (PRORH) e Planejamento (PROPLAN) (UNIOESTE, 2023a).

A comunidade universitária na UNIOESTE é formada por cerca de 16 mil pessoas, entre estudantes, professores e servidores técnico-administrativos. Em específico são 1.293 docentes efetivos e colaboradores, 1.482 agentes universitários e 8.529 alunos de Graduação presencial, dos quais distribuídos nos seguintes *campi*: 2.791 (33%) em Cascavel, 1.707 (20%) em Foz do Iguaçu, 1.589 (18%) em Marechal Cândido Rondon, 1.338 (16%) em Francisco Beltrão, 1.104 (13%) em Toledo. Já o número de alunos de Graduação EAD (Ensino a Distância) soma-se 1.757 alunos (UNIOESTE, 2023a).

Dados disponibilizados pela PRPPG, apontam o crescimento do número de matrículas nos cursos de mestrado e de doutorado, dos Programas de Pós-

Graduação da UNIOESTE. Em 2019 a universidade possuía 1.065 alunos matriculados nos seus 37 cursos de mestrado e 584 alunos matriculados nos 17 cursos de doutorado. Em 2023, houve um aumento de 17,5% de matrículas nos 33 cursos de mestrado acadêmico, cinco mestrados profissionais, passando para 1.261 alunos. Nos 17 cursos de doutorado acadêmico o aumento foi de 43,5%, passando para 836 alunos matriculados (UNIOESTE, 2023b).

**Figura 3 - Reitoria e os cinco *campi* da Universidade Estadual do Oeste do Paraná-UNIOESTE, 2023.**



**Fonte:** Elaborada pela autora, com base no acervo de domínio público do Google

**Legenda:** Na sequência da direita para a esquerda, visualiza-se a Reitoria, e os *campi* de Cascavel, Francisco Beltrão, Foz do Iguaçu, Marechal Cândido Rondon e Toledo respectivamente.

Em relação aos números de cursos nos programas *Lato Sensu* na modalidade residências, 11 são de diferentes especialidades de Residência Médica, e dez são de programas das Residências Multiprofissionais e Profissional em Saúde, perfazendo um total de 87 residentes médicos e 103 residentes das diferentes áreas da saúde em 2023 (UNIOESTE, 2023c). A distribuição dos *campi*, e respectivos Centros, cursos de Graduação e Pós-Graduação da UNIOESTE, encontra-se no Quadro 1.

**Quadro 1: Distribuição dos *campi*, e respectivos Centros, Cursos de Graduação e Pós-Graduação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE, 2023.**

<b>Campus</b>	<b>Centros</b>	<b>Cursos de Graduação</b>	<b>Cursos de Pós-Graduação <i>Stricto Sensu</i></b>
<b>Cascavel</b>	Centro de Ciências Biológicas e da Saúde – CCBS	Ciências Biológicas (B/L) Enfermagem Fisioterapia Odontologia	Biociências e Saúde (M/D) Conservação e Manejo de Recursos Naturais (M) Odontologia (M)
	Centro de Ciências Médicas e Farmacêuticas – CCMF	Farmácia Medicina	Ciências Farmacêuticas (M)
	Centro de Educação, Comunicação e Artes – CECA	Letras/Português- Espanhol Letras/Português- Inglês Letras/Português-Italiano Pedagogia (D/N)	Educação (M/D) Letras (Rede Nacional/ MP) Letras (M)
	Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas – CCET	Ciência da Computação Engenharia Agrícola Engenharia Civil Matemática	Engenharia Agrícola (M/D) Eng. de Energia na Agricultura (M) Educação em Ciências e Educação Matemática (M/D) Matemática (MP)
	Centro de Ciências Sociais Aplicadas – CCSA	Administração Ciências Contábeis Ciências Econômicas	Administração (MP) Contabilidade (M)
<b>Foz do Iguçu</b>	Centro de Educação Letras e Saúde – CELS	Enfermagem Letras/Português-Inglês Letras/Português-Espanhol Pedagogia	Saúde Pública em Região de Fronteira (M) Ensino (M) Sociedade, Cultura e Fronteiras (M/D)
	Centro de Engenharia e Ciências Exatas – CECE	Ciência da Computação Engenharia Elétrica Engenharia Mecânica Matemática Administração	Engenharia Elétrica e Computação (M) Tecnologias, Gestão e Sustentabilidade (MP)
	Centro de Ciências Sociais Aplicadas – CCSA	Ciências Contábeis Direito Hotelaria Turismo	
<b>Francisco Beltrão</b>	Centro de Ciências Humanas – CCH	Geografia (B/L) Pedagogia – Mt/Noturno	Educação (M) Geografia (M/D)
	Centro de Ciências e Saúde – CCS	Medicina Nutrição Administração	Ciências Aplicadas à Saúde (M)
	Centro de Ciências Sociais Aplicadas – CCSA	Ciências Econômicas Direito Serviço Social	Gestão e Desenvolvimento Regional (M)
<b>Marechal Cândido Rondon</b>	Centro de Ciências Agrárias – CCA	Agronomia Zootecnia	Agronomia (M/D) Desenvolvimento Rural Sustentável (M/D) Zootecnia (M/D)
	Centro de Ciências Humanas, Educação e Letras – CCHEL	Educação Física (B/L) Geografia (L) História (Mt/N) Letras/Português-Inglês Letras/Português-Espanhol Letras/Português-Alemão	Geografia (M) História (M/D)
	Centro de Ciências Sociais Aplicadas – CCSA	Administração Ciências Contábeis Direito	

<b>Toledo</b>	Centro de Ciências Humanas e Sociais – CCHS	Ciências Sociais (B/L) Filosofia (Mt/N)	Ciências Sociais (M) Filosofia (M/D)
	Centro de Engenharia e Ciências Exatas – CECE	Engenharia de Pesca Engenharia Química Química (B/L)	Bioenergia (M) Ciências Ambientais (M) Engenharia Química (M/D) Recursos Pesqueiros e Engenharia de Pesca (M/D) Química (M) Economia (M)
	Centro de Ciências Sociais Aplicadas – CCSA	Ciências Econômicas Secretariado Executivo Serviço Social	Desenvolvimento Regional e Agronegócio (M/D) Serviço Social (M)

**Legenda:** Bacharelado-B; Licenciatura-L; Matutino-Mt; Noturno-N; Doutorado-D; Mestrado Acadêmico-M; Mestrado Profissional-MP.

**Fonte:** Elaborada pela autora, com base nos dados disponibilizados no site da Universidade Estadual do Oeste do Paraná-UNIOESTE, Brasil. Disponível em: [www.unioeste.br](http://www.unioeste.br). Acesso em 10 jul 2023.

### 2.1.2 Desenvolvimento Profissional Docente na UNIOESTE

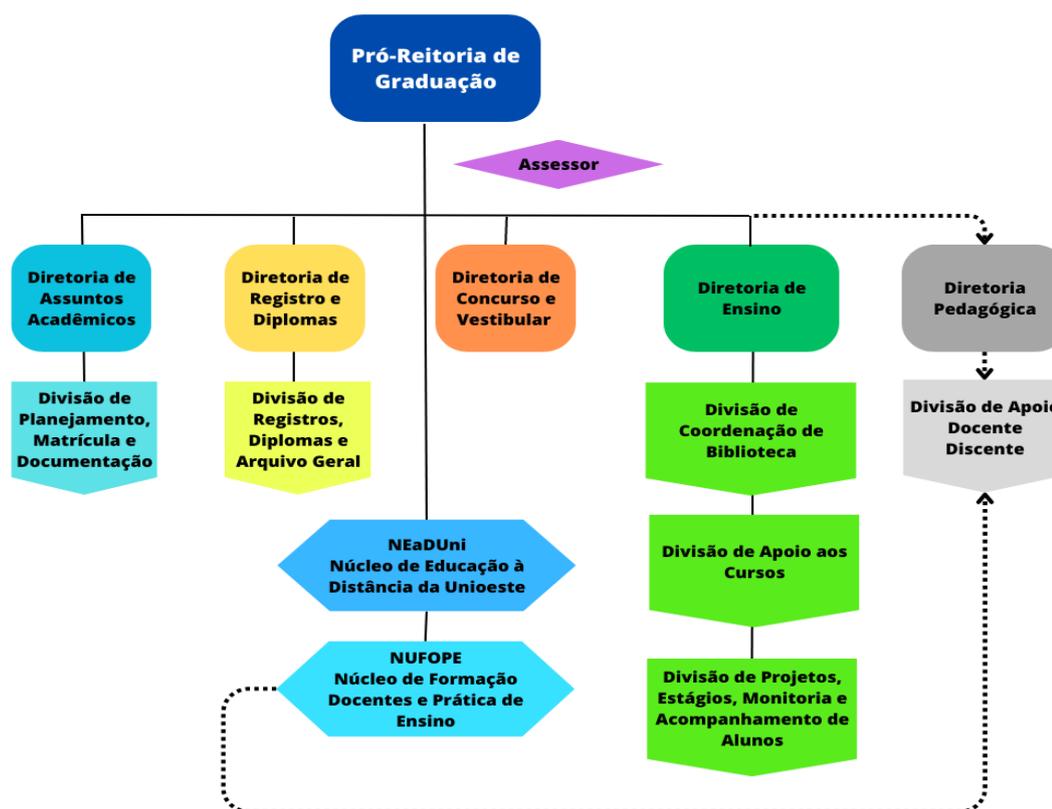
A UNIOESTE, tem as ações de formação pedagógica centradas prioritariamente na PROGRAD, por meio do Assessor Pedagógico, atreladas às Assessorias Especiais dos *campi*. De acordo com o PDI (2019-2023), essas ações têm sido desenvolvidas para ampliar e subsidiar a formação do docente e do discente (UNIOESTE, 2018). No entanto, compreendem a complexidade das ações e necessidade de ampliação a serem desenvolvidas, e avanços premente de se oficializar o cargo de Assessoria Pedagógica da PROGRAD em Diretoria Pedagógica e suas divisões de apoio para garantir o fortalecimento da formação pedagógica na UNIOESTE (UNIOESTE, 2018). Na Figura 4, pode-se observar a composição e organização da PROGRAD, suas Diretorias e Assessorias, já prevendo esses avanços, conforme indicado nas linhas pontilhadas na Figura 4.

Nesse sentido, urge a necessidade de Institucionalização de uma política de formação docente inicial e continuada, no contexto da docência universitária, conforme previsto nas perspectivas dos objetivos estratégicos apontados PDI - (2019-2023):

**- Item 9 - Fortalecer as Políticas de Ensino (Graduação e Pós-Graduação), de Extensão, de Pesquisa e de Inovação Tecnológica, com a seguinte ação: Elaborar e institucionalizar a Política de Formação Pedagógica inicial e continuada de Docentes;**

- Item 11 - Ampliar e Fortalecer Políticas de Gestão de Pessoas, com a seguinte ação: Viabilizar fóruns de **discussões didático-pedagógicas** e administrativas para atualização e **aperfeiçoamento de práticas pedagógicas** e da gestão acadêmica (UNIOESTE, 2018, p. 36, grifo nosso).

Figura 4: Organograma da estrutura organizacional da Pró-reitoria de Graduação da UNIOESTE.



**Legenda:** Linha contínua \_\_\_\_\_ Diretorias institucionalizadas;  
Linha pontilhada ----- Diretoria em projeção para aprovação nos Conselhos Superiores da Universidade.

**Fonte:** Adaptado do Arquivo virtual, UNIOESTE, 2023b.

Conforme consta no PDI (2019-2023), os avanços apontados pela PROGRAD no que tange aos DPD, relaciona-se à criação e a implantação das Assessorias Pedagógicas nos *campi*, as quais buscam acompanhar, ampliar e subsidiar a formação do docente e do discente (UNIOESTE, 2018).

De acordo com Antonello (2021), cada *campus*, independentemente de sua dimensão e comunidade acadêmica, conta com o apoio de um profissional que exerce

a função de *assessoramento pedagógico*<sup>13</sup>, os quais são indicados ao cargo pelo Diretor Geral de *campus* e, comumente, exercem a função de Assessores Especiais durante os quatro anos da gestão da direção. Esta autora, ainda indica a necessidade de avanços relacionados à escolha desses profissionais para ocuparem esses cargos e à permanência destes na instituição, desvinculando assim, do caráter meramente político e orçamentário.

Neste sentido, Cunha (2023), aponta alguns saberes necessários para o exercício da Assessoria Pedagógica, dentre eles: a aptidão ao trabalho cooperativo e aberto ao diálogo interativo; uma base teórica que apoie a capacidade de interpretação dos cenários e desafios de ensinar e do aprender na Educação Superior; capacidade de observar, analisar e compreender as situações em suas singularidades; capacidade de estimular o outro a pensar em conjunto sobre circunstâncias demandadas pela relação ensino-aprendizagem; dominar procedimentos investigativos que resultem em conhecimentos sistematizados para essa área de atuação.

Assim, compreende-se que o Assessor Pedagógico desempenha uma função de ajuda e colaboração no processo de formação pedagógica do docente universitário, otimizando a qualificação da ação docente. Desta maneira, reflete-se sobre a necessidade das IES repensarem a forma de como esses profissionais são indicados/escolhidos para essa função de Assessor Pedagógico, bem como, qual formação seria a mais indicada para esse exercício tão essencial para melhor eficiência institucional, já que algumas fragilidades podem ser observadas quanto indica-se um profissional com formação em licenciatura ou bacharelado que possuem limitações no tocante a formação para a docência universitária ou técnico em assuntos educacionais, sem a vivência da prática na docência universitária. Infelizmente, essa prática tende a ocorrer quando as indicações e as escolhas somente pela via política.

Nesse caminho, Cunha (2023) aponta que esses profissionais estão em desvantagem de reconhecimento pelas IES, pois eles não são professores universitários ou não possuem os títulos que a universidade valoriza, como mestrado ou doutorado. Um dos caminhos apontados para a legitimação do Assessor

---

<sup>13</sup> Assessoramento Pedagógico: responsabiliza-se pela criação de espaços direcionados à formação para o exercício da docência universitária, enquanto processo componente do desenvolvimento profissional docente, com vistas à construção de saberes e à reflexão pedagógica (Xavier; Azevedo, 2020)

Pedagógico, seria por meio da qualificação pela pesquisa em nível de Pós-Graduação *Lato Sensu*, na perspectiva da Pedagogia Universitária, para além do conhecimento técnico-pedagógico, mas também considerando a equidade nas relações sociais, no caso do assessor-docente (Cunha, 2014). Logo, é imprescindível que a IES estimule e possibilite a qualificação de seus assessores, permitindo seu próprio desenvolvimento profissional

No PDI da UNIOESTE (2019-2023), observa-se o assessoramento pedagógico como função do Assessor Especial. Entretanto, a Resolução vigente (Resolução nº 116/2012 - COU) que prevê esse assessoramento, bem como suas atribuições, não evidencia explicitamente as atribuições voltadas para o DPD, sendo necessário sua atualização. Há também necessidade de ampliar e fortalecer o campo da Pedagogia Universitária com definição clara dos espaços de atuação, estrutura de cargos e atribuições específicas das assessorias pedagógicas, assim como, reconhecer a potência desse apoio no DPD (UNIOESTE, 2018).

Destaca-se ainda na descrição do PDI (2019-2023) a vinculação de dois núcleos à Pró-reitoria (UNIOESTE, 2018), os quais considera-se como ferramentas importantíssimas e potenciais para ampliar e oportunizar novos espaços, estruturas e caminhos capazes de impulsionar as atividades formativas e o debate na docência no Ensino Superior, a saber:

- O Núcleo de Formação Docente e Prática de Ensino (NUFOPE), criado em 2009, e regulamentado pela Resolução nº 085/2010-COU, de 9 de julho de 2010, destaca-se como um avanço pedagógico institucional, em decorrência da integração dos cursos de licenciatura, das atividades e programas para a formação de professores em articulação com a Educação Básica;

- O Núcleo de Educação a Distância da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (NEADUNI), regulamentado pela Resolução nº 093/2013-COU, no entanto a oferta de cursos de Graduação e Especialização, nessa modalidade se deu a partir de 2017, dentre seus objetivos, o que se relaciona a formação docente se refere ao incentivo a participação dos docentes das IES estaduais, apoiando iniciativas pioneiras no campo das inovações tecnológicas e da formação docente (UNIOESTE, 2018).

Vale ressaltar, os avanços propositivos para a institucionalização de uma política e de um programa de formação na docência universitária na UNIOESTE em 2023. Paralelamente ao discurso analisado no PDI, analisou-se o **documento síntese**, elaborado e expresso pelo NUFOPE, decorrente de uma construção coletiva, fomentada por discussões, reflexões, experiências acumuladas e encaminhamentos advindos de diferentes ações e seguimentos da comunidade acadêmica, como os Fóruns das Licenciaturas da UNIOESTE, grupos de trabalho e conselho científico-pedagógico do NUFOPE, assessorias especiais e Diretoria Pedagógica/PROGRAD (UNIOESTE, 2023d).

Esse documento síntese, apontou diversas proposições que embasaram as discussões e reflexões da 14ª edição do Fórum das Licenciaturas da UNIOESTE em 2023 (UNIOESTE, 2023e), que teve como tema “Políticas públicas de formação docente: desafios, resistências e reconstruções”. Nessa edição, foi apresentado o propósito de constituição do **UNIDOCENTES**: Programa de Apoio e Incentivo à Docência Universitária, o qual emerge em resposta às demandas internas da IES, as quais vem sendo supridas de forma propositiva, pela equipe de Assessorias, NUFOPE e Diretoria Pedagógica da PROGRAD. Ainda, segundo o documento, complementa este aspecto:

O UNIDOCENTES integrará as ações do NUFOPE - órgão suplementar de formação docente e prática de ensino, vinculado à Pró-reitoria de Graduação/UNIOESTE. Esta estrutura viabilizará a realização de cursos, oficinas, mentoria, comunidade de práticas, roda de conversa e projetos associados ao ensino, pesquisa, extensão e gestão universitária. Além disso, o UNIDOCENTES fará parte das ações interinstitucionais ligadas à Rede de Formação para a Docência no Ensino Superior - REDES, composta pelas sete Universidades Estaduais do Paraná e em fase final de implantação (UNIOESTE, 2023e, p. 1).

Prevê ainda, que o programa será expresso em formato de resolução institucional acerca de uma política institucional de formação docente. A equipe gestora será composta pela Diretoria Pedagógica da PROGRAD, coordenação do NUFOPE (geral e locais), dois docentes representantes dos cursos de licenciatura e dois docentes representantes dos cursos de bacharelado, além de um representante de cada setor da rede de apoio - Programa de Educação Especial, setor de psicologia, comissão universidade para os índios, assessoria técnica de assistência estudantil e

Assessoria Pedagógica. Perfazendo um total de 16 integrantes, sob coordenação geral do NUFOPE (UNIOESTE, 2023e).

Vale ressaltar que a Resolução nº 038/2023-COU prorrogou o prazo de execução do PDI, por um ano, ou seja, alterando para 31 de dezembro de 2024, com o objetivo de unificar o PDI e o Plano Plurianual (PPA), em consonância com o período de cada gestão (UNIOESTE, 2023f). Desta forma, considera-se o período do PDI de 2018 a 2024.

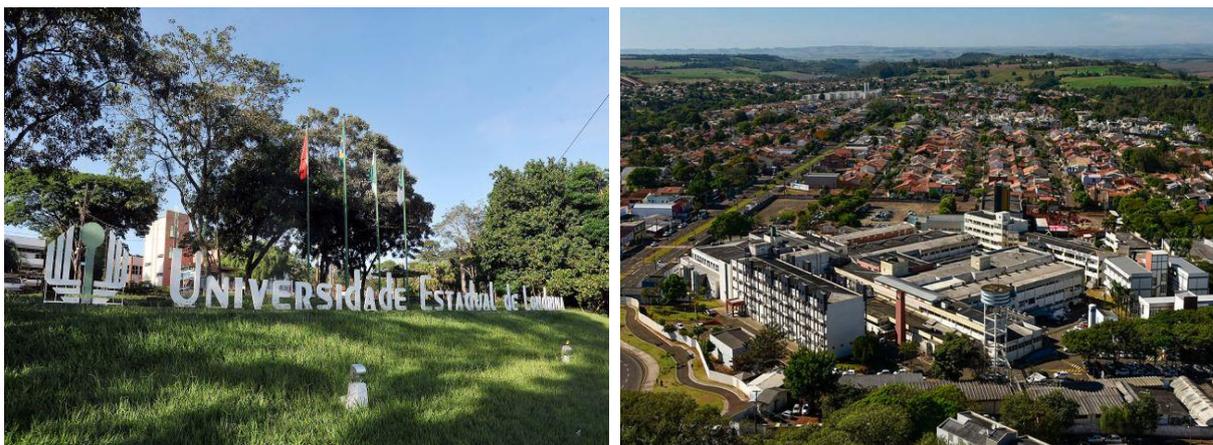
Em suma, no que tange ao Desenvolvimento Profissional Docente na UNIOESTE, vislumbra-se, num futuro próximo, a consolidação dos avanços pedagógicos previstos no PDI 2018-2024, relacionadas a institucionalização das políticas de formação docente, aprovação nos conselhos superiores a inclusão da Diretoria Pedagógica, bem como, suas divisões de apoio previstas no PDI vigente (UNIOESTE, 2018), além de reconhecer e normatizar a Assessoria Pedagógica prevista no organograma da universidade, bem como, estabelecer de forma clara, as atribuições voltadas ao caráter pedagógico e não somente técnico-administrativo.

## **2.2. DA UNIVERSIDADE À FORMAÇÃO DOCENTE NA UEL**

### **2.2.1. Breve caracterização e histórico da universidade**

A Universidade Estadual de Londrina (UEL) foi instituída pelo Decreto nº 18.110, de 28 de janeiro de 1970 com a junção de cinco faculdades: Faculdade Estadual de Direito de Londrina (1958); Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Londrina (1958); Faculdade de Medicina do Norte do Paraná (1968) e Faculdade Estadual de Ciências Econômicas e Contábeis de Londrina (1968). Em 1984, foi implantado o ensino gratuito no nível de Graduação, sendo transformada em autarquia pela Lei Estadual nº 9.663 de 16 de julho de 1991, conferindo-lhe autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial em política educacional. Entretanto, como as demais universidades estaduais, depende financeiramente do Governo do Paraná para operação e manutenção (UEL, 2020). Na Figura 5 observa-se o *campus* da UEL e o Hospital Universitário de Londrina ligado ao Centro de Ciências da Saúde.

**Figura 5. Universidade Estadual de Londrina – UEL, 2023.**



**Fonte:** Elaborada pela autora, com base no acervo de domínio público do Google.

**Legenda:** Na sequência da direita para a esquerda, visualiza-se a entrada principal da UEL e o Hospital Universitário de Londrina, respectivamente.

A Instituição organiza-se em centros de estudos e departamentos, constituem as Unidades de ensino, pesquisa e extensão da UEL (Quadro 02). Atualmente com 52 cursos presenciais de Graduação (bacharelados e licenciaturas) e 191 de Pós-Graduação (72 residências, 40 especializações, 47 mestrados e 32 doutorados). A comunidade universitária é formada por cerca de 22 mil pessoas, entre estudantes, professores e servidores técnico-administrativos. Em específico são 1.199 docentes efetivos e 468 docentes colaboradores, 2.388 servidores técnico-administrativos efetivos e 139 temporários, e 12.878 alunos de Graduação, 4.414 alunos de Pós-Graduação (UEL, 2022).

A UEL cumpre a missão de desenvolver novas tecnologias, criar oportunidades, aprimorar recursos humanos e promover a transformação social, econômica, política e cultural de Londrina e toda a Região Norte do Paraná, cujo alcance não se limita a estas fronteiras constituídas. Pautada nos princípios do respeito, do pluralismo de ideias e da liberdade, apresenta um ensino integrado a pesquisa e a extensão, capaz de possibilitar uma formação de qualidade, técnica e humanística, orientada por valores éticos de liberdade, igualdade e justiça social (UEL, 2020).

A estrutura administrativa da PROGRAD da UEL se apresenta constituída pela: Administração; Assessoria Técnica de Legislação; Divisão Central de Estágios e Intercâmbios; Divisão de Apoio Administrativo; Divisão de Apoio Técnico; Divisão de Arquivo Geral; Divisão de Colegiados de Cursos e Currículos; Divisão de Diplomas; Divisão de Matrícula e Documentação; Divisão de Políticas de Graduação; Divisão de

Registro; Divisão Especial de Registro de Diplomas; Núcleo de Acessibilidade da UEL e Secretaria (UEL, 2020).

**Quadro 2: Distribuição dos Centros de Estudos e os Departamentos da Universidade Estadual de Londrina - UEL, 2022.**

<b>Centros de Estudos e Departamentos</b>	<b>Cursos de Graduação</b>	<b>Cursos de Pós-Graduação <i>Stricto Sensu</i></b>
Centro de Ciências Agrárias – CCA	Agronomia Medicina Veterinária Zootecnia	Agronomia (M/D) Ciência Animal (M/D) Ciência de Alimentos (M/D) Clínicas Veterinárias (M)
Centro de Ciências Biológicas – CCBS	Biomedicina Ciências Biológicas Psicologia	Análise do Comportamento (M/D) Ciências Biológicas (M/D) Ciências Fisiológicas / Multicêntrico em Ciências Fisiológicas (M/D) Genética e Biologia Molecular (M/D) Microbiologia (M/D) Patologia Experimental (M/D) Psicologia (M/D) Bioenergia (M) Biotecnologia (M/D) Ciência da Computação (M)
Centro de Ciências Exatas – CCE	Biotecnologia Ciência da Computação Física (B/L) Geografia (B/L) Matemática (B/L) Química (B/L)	Ensino de Ciências e Educação Matemática (M/D) Física (M/D) Ensino de Física (MP) Geografia (M/D) Química (M/D) Química em Rede Nacional (MP) Associado em Química (D) Matemática Aplicada e Computacional (M) Matemática em Rede Nacional (MP)
Centro de Letras e Ciências Humanas – CLCH	Ciências Sociais (B/L) Filosofia História Letras Espanhol Letras Francês Letras Inglês Letras Português	Estudos da Linguagem (M/D) Filosofia (M/D) História (M) Letras (M/D) Sociologia (M/D) Sociologia em Rede (MP) Letras (MP) Letras Estrangeiras Modernas (M)
Centro de Ciências da Saúde – CCS	Enfermagem Farmácia Fisioterapia Medicina Nutrição Odontologia	Ciência da Reabilitação (M/D) Ciência da Saúde (M/D) Ciência Farmacêuticas (M/D) Enfermagem (M/D) Fisiopatologia Clínica e Laboratorial (M/D) Saúde Coletiva (M/D)
Centro de Educação, Comunicação e Artes – CECA	Arquivologia Artes Cênicas Artes Visuais Biblioteconomia Design Gráfico Design de Moda Jornalismo Pedagogia Relações Públicas Música	Ciência da Informação (M/D) Educação (M/D) Comunicação (M)
Centro de Educação Física – CEFE	Educação Física (B/L)	Educação Física (M/D)
Centro de Estudos Sociais Aplicados – CESA	Administração Ciências Contábeis	Administração (M) Direito Negocial (M/D)

	Ciências Econômicas Direito Secretariado Executivo Serviço Social	Economia Regional (M) Serviço Social (M/D) Política Social (M)
Centro de Tecnologia e Urbanismo – CTU	Arquitetura e Urbanismo Engenharia Civil Engenharia Elétrica	Arquitetura e Urbanismo (M/D) Engenharia Civil (M/D) Engenharia Elétrica (M/D)

**Legenda:** Bacharelado-B; Licenciatura-L; Matutino-Mt; Noturno-N; Doutorado-D; Mestrado Acadêmico-M; Mestrado Profissional-MP.

**Fonte:** Elaborada pela autora, com base nos dados disponibilizados no site da Universidade Estadual de Londrina - UEL, Brasil. Disponível em: [http://www.uel.br/prograd/?content=menu\\_atalho/cursos\\_graduacao.html](http://www.uel.br/prograd/?content=menu_atalho/cursos_graduacao.html). Acesso em 30 jul 2023.

### 2.2.2. Desenvolvimento Profissional Docente na UEL

Na UEL, o Desenvolvimento Profissional Docente respalda-se pelo Grupo de Estudo em Práticas de Ensino (GEPE), constituído desde 2011 em resposta as inquietações e aos questionamentos acerca do aprimoramento do processo de ensino-aprendizagem e quanto a operacionalização das demandas administrativas, por um grupo de coordenadores e ex-coordenadores das mais diversas áreas do conhecimento (UEL, 2021).

Estrutura-se como projeto de ensino, conforme previsto no art. 2º da Resolução CEPE nº 070-2012, reconhecido como um espaço de discussão, proposições e apoio ao desenvolvimento docente no que diz respeito à formação didático-pedagógica na docência universitária. Constitui-se como um fórum de discussão, avaliação e de ações integradoras para os Cursos de Graduação da UEL, visa a formação continuada docente, tem como norte de suas ações atender as demandas apresentadas pelos cursos de Graduação da universidade, reflexão crítica e melhoria do processo ensino-aprendizagem (UEL, 2021).

Os membros que constituem o GEPE são nomeados mediante portaria, com mandato de três anos, permitindo reconduções. Composto por: I - um **Coordenador Geral**, 1º vice Coordenador Geral (Fórum Permanente das Licenciaturas (FOPE)), 2º vice Coordenador Geral (vinculado a Diretoria de apoio à Ação Pedagógica - PROGRAD); II - **Grupo Gestor**, de caráter deliberativo, composto pelo diretor de assuntos acadêmicos, dois representantes docentes indicados por Centro, sendo um indicado pelo GEPE e o outro pelo Centro afeto, um representante do Laboratório de Tecnologia Educacional, outro da Comissão Própria de Avaliação (CPA), um

representante estudantil e um suplente, indicados pelo Diretório Central dos Estudantes (DCE); III - **Secretaria**, sendo um técnico-administrativo indicado pela PROGRAD (UEL, 2019, grifo nosso).

Atribui-se ao coordenador geral do GEPE, 20 (vinte) horas semanais e aos representantes docentes dos Centros de Estudos a carga horária de duas horas semanais para as atividades do GEPE. No que se refere ao recurso financeiro, vincula-se aos objetivos do programa a responsabilidade de elaborar projetos para captação de recursos, não existindo uma fonte direta prevista da IES (UEL, 2019).

De acordo com o relatório trienal do Projeto de Pesquisa em Ensino (UEL, 2021), são desenvolvidas as seguintes ações:

**Contínuas:** as reuniões mensais, realização de levantamento de necessidades junto à comunidade acadêmica, organização de oficinas e eventos para a formação docente, além da participação em eventos científicos para disseminação de resultados, e produção/disseminação nos diferentes meios de comunicação;

**Intermitentes:** caracterizam-se por atividades que buscam atender as necessidades emergenciais dos cursos de Graduação apresentadas ao longo do período acadêmico (UEL, 2021, p. 1).

Para a descrição do DPD constante no PDI da UEL, utilizou-se o PDI referente ao período 2016-2021, pois o documento final do PDI vigente (2023-2027) encontrava-se em processo de Tramitação na UEL, com previsão para o último trimestre de 2023 (UEL, 2023b). Descreve-se desde a criação, foco e objetivos, bem como, reforçam que buscam a valorização do ensino de Graduação e da função pedagógica dos gestores dos cursos, além da sustentação da prática docente (UEL, 2017).

Vale destacar que, em 2014, o GEPE ganhou o Prêmio Paulo Freire do Programa de Apoio ao Setor Educacional do MERCOSUL (PASEM) na categoria “Impacto das Tecnologias”, por servir de fonte para a revisão da ação docente, práticas de ensino e interação pedagógica, sendo reconhecido por suas experiências inovadoras na formação docente (UEL, 2017).

Aponta-se abaixo as ações previstas no PDI (2016-2021) que se relacionam com DPD:

**Meta III** - Fortalecer o Ensino de Graduação → Fortalecer e apoiar as ações do **FOPE** e do **GEPE**, bem como estimular a integração entre as licenciaturas e a educação básica (UEL, 2016, p. 86);

**Meta VII** - Fortalecer as Políticas de Graduação → Fortalecer as ações do **GEPE** ampliando a política de formação permanente/continuada de professores da instituição; Implantar ações para a melhoria do processo ensino aprendizagem, com aplicação de Tecnologias de Informação e Comunicação - TIC's; A institucionalização da semana pedagógica prevista foi concluída (UEL, 2016, p. 268);

**Meta VIII** - Fortalecer os Colegiados de Cursos de Graduação e os Núcleos Docente Estruturantes → Criar e disponibilizar recursos que oportunizem novos ambientes de aprendizagem; Assessorar os colegiados de cursos de Graduação no processo de elaboração de propostas de adequações e reformulações curriculares, apontada no documento como realizada continuamente ((UEL, 2016, p. 269).

Em suma, o **GEPE** desenvolve a sua atuação em várias frentes, desde a criação de espaços e ações que proporcionam aos docentes refletirem sobre as suas próprias experiências de ensino, compreenderem de forma propositiva a relação pedagógica no processo de ensino-aprendizagem, reavaliando e reelaborando sua ação formativa. Entretanto, observa-se que ainda existem algumas fragilidades a serem superadas, tais como: ausência de recursos financeiros elencados para a realização das ações e atividades previstas; infraestrutura; sobrecarga de atividades vivenciadas pelo conjunto dos docentes; participação efetiva dos docentes da UEL nas atividades propostas; ausência de Políticas que integrem ações entre as IES estaduais Paranaenses entre outras (UEL, 2021).

## **2.3. DA UNIVERSIDADE À FORMAÇÃO DOCENTE NA UEPG**

### **2.3.1. Breve caracterização e histórico da universidade**

A Universidade Estadual de Ponta Grossa, é uma IES regional, de natureza pública, tem como missão a finalidade de produzir e difundir conhecimentos múltiplos, no âmbito da Graduação, da extensão e da Pós-Graduação visando à formação de indivíduos éticos, críticos e criativos, para a melhoria da qualidade da vida. Localizada na Região Centro-sul do Estado do Paraná, foi criada pelo governo do Estado do Paraná, por meio da Lei nº 6.034, de 06/11/1969, publicada em 10/11/1969, e do Decreto nº 18.111, de 28/01/1970, decorrente da integração de Faculdades Estaduais já existentes na cidade de Ponta Grossa (UEPG, 2018). Na Figura 6 observa-se as imagens do *campus* Central e do *campus* Uvaranas.

**Figura 6. Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG, *campus* Central e *campus* Uvaranas, 2023.**



**Fonte:** Elaborada pela autora, com base no acervo de domínio público do Google.

A comunidade acadêmica em 2021 foi formada por 949 docentes, sendo 669 efetivos e 280 temporários. O quadro de agentes universitários contou com 975 integrantes, sendo 591 efetivos e 384 temporários. Em relação aos números de alunos de Graduação, foram ofertados 39 cursos presenciais com 7.340 matrículas, e nove cursos de educação à distância, com 1.733 alunos distribuídos em 54 polos presenciais no Estado do Paraná, Santa Catarina e São Paulo. Na Pós-Graduação *Stricto Sensu*, foram ofertados 27 cursos de mestrado e 11 de doutorado, totalizando 1.216 alunos. Já na Pós-Graduação *Lato Sensu*, foram ofertados 16 cursos de especialização na modalidade de ensino presencial, dois na modalidade de ensino a distância, um na modalidade híbrida (presencial/a distância) e 24 residências uniprofissionais e médicas, com um total de 3.824 alunos matriculados (UEPG, 2021a).

**Quadro 3: Distribuição dos Centros de Estudos e os Departamentos da Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG, 2023.**

Setor	Cursos de Graduação	Cursos de Pós-Graduação <i>Stricto Sensu</i>
Setor I – Ciências Exatas e Naturais	Matemática (L)	Ciências (M/D)
	Matemática Aplicada (B)	Ensino de Ciências e Educação Matemática (M)
Setor II – Engenharias, Ciências Agrárias e de Tecnologia	Geografia (L/B)	Matemática (MP)
	Física (L/B)	Geografia (M/D)
	Química (L)	Química (M/D)
	Química Tecnológica (B)	Ensino de Física (MP)
	Engenharia Civil	Agronomia (M/D)
	Agronomia	Ciência e Tecnologia de Alimentos (M/D)
	Engenharia de Software (B)	Computação Aplicada (M)
	Engenharia de Materiais	Bioenergia (M)
	Engenharia de Alimentos	Engenharia e Ciência de Materiais (M/D)
	Engenharia da Computação	Engenharia Sanitária e Ambiental (M)
Setor III – Ciências Biológicas e da Saúde	Zootecnia	Zootecnia (M)
	Computação (L-EaD)	
	Ciências Biológicas (L/B)	Ciências Biológicas (M/D)
	Enfermagem (B)	Ciências Biomédicas (M)
	Farmácia	Ciências da Saúde (M)
	Medicina	Ciências Farmacêuticas (M/D)
	Odontologia	Odontologia (M/D)
	Educação Física (L/B/EaD)	
	Administração	
	Ciências Econômicas	
Setor IV – Ciências Sociais e Aplicadas	Serviço Social	Ciências Sociais Aplicadas (M/D)
	Ciências Contábeis	Jornalismo (M)
	Jornalismo (B)	Economia (M)
	Turismo (B)	
	Administração em Comércio Exterior	
	Administração Pública (EaD)	
	Tecnologia em Gestão Pública (EaD)	
	Pedagogia (L/EaD)	
	Letras (L)	Educação (M/D)
	Música (L)	História (M)
Setor V – Ciências Humanas, Letras e Artes	Artes Visuais (L)	Estudo da Linguagem (M)
	História (B/L)	Ensino de História (MP)
	Letras – Espanhol (EaD)	Educação Inclusiva (MP)
	Direito	
	Tecnologia em Segurança Pública (EaD)	
Setor VI – Ciências Jurídicas		Direito (MP)

**Legenda:** Bacharelado-B; Licenciatura-L; Matutino-Mt; Noturno-N; Doutorado-D; Mestrado Acadêmico-M; Mestrado Profissional-MP.

**Fonte:** Elaborada pela autora, com base nos dados disponibilizados no site da Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG, Brasil.

Disponível em: <https://www2.uepg.br/propesp/pos-graduacao/cursos/> Acesso em 05 set 2023.

### 2.3.2. Desenvolvimento Profissional Docente na UEPG

Na UEPG, o Desenvolvimento Profissional Docente respalda-se pelo Programa Docência no Ensino Superior (DES), instituído como um programa integrado de Ensino, Pesquisa e Extensão, vinculado à Pró-reitoria de Graduação, com o intuito de

promover ações pedagógicas formativas de caráter permanente, contribuindo para a consolidação de uma cultura de desenvolvimento profissional e troca de saberes na docência universitária (UEPG, 2021b).

O início das ações formativas de forma esporádica com cursos, palestras e encontros temáticos ocorreu a partir de 2007. Decorrente da necessidade de institucionalizar essas ações, em 2008 a PROGRAD criou o Programa Institucional de Formação para a Docência no Ensino, instituiu e adotou no calendário acadêmico a semana de planejamento e atualizações docente, mais focado para as ações da Pró-reitoria.

Concomitante a essas ações, em 2015 foi criado o Programa Docência no Ensino Superior (DES), com o intuito de fortalecer e intensificar as ações formativas na docência universitária. Vinculam-se ao DES dois projetos articulados entre si:

**Projeto de Formação para o Professor Iniciante na UEPG** - serão previstas ações conjuntas com as demais Pró Reitorias e demais órgãos da UEPG (tais como Comissão Própria de Avaliação - CPA, Núcleo de Tecnologia e Educação Aberta à Distância - NUTEAD, Biblioteca e outros) objetivando propor oficinas, palestras, assessorias, minicursos, **para que o professor iniciante possa ter um amplo conhecimento da estrutura e organização da instituição em que atuará como Professor** (UEPG, 2021b, p. 11, grifo nosso);

**Projeto de Formação Continuada para a Docência Universitária** - as ações serão direcionadas para promover iniciativas de acordo com as necessidades formativas do corpo docente da Universidade. **As temáticas aqui empreendidas voltar-se-ão para o campo da Pedagogia e da Didática Universitária, em especial com estudos sobre os processos de ensino e aprendizagem no magistério superior, bem como o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras, presenciais e em ambientes virtuais.** Também está prevista a realização e oferta de círculos de estudos, seminários, oficinas, minicursos, palestras, assessorias e demais modalidades que se apresentarão no decorrer do projeto. As ações têm um caráter contínuo, não restritas, portanto, a momentos isolados (UEPG, 2021b, p. 12, grifo nosso).

O programa DES é formado por uma equipe gestora interdisciplinar, composta por um coordenador geral do programa DES, um coordenador do projeto de formação para o professor iniciante, um coordenador do projeto de formação continuada para a docência universitária, e dois representantes de cada setor/departamento da UEPG, e um representante discente, os quais são indicados pelos setores/departamento de

conhecimento, e a escolha do coordenador geral é feita entre os pares da equipe gestora (UEPG, 2022).

A carga-horária destinada aos membros, depende de sua categoria, de acordo com o enquadramento do docente na política docente, a cada dois anos é realizada a reedição da proposta do programa, onde são apontados a composição dos membros. Em relação aos recursos financeiros, os custos são supridos pela Pró-reitoria de Graduação da UEPG (UEPG, 2022).

O programa DES, articula as ações de pesquisa e de extensão voltadas à Pedagogia Universitária, desde a reflexão sobre o ser docente às demandas formativas. De acordo com Goes *et al.*, (2022) os temas recorrentes são:

[...] metodologias de ensino, ferramentas pedagógicas, teorias da aprendizagem, tecnologia e inovação no ensino superior, avaliação formativa, ensino híbrido, uso da voz e retórica, planejamento e estratégias de ensino, avaliação da aprendizagem, saúde mental do professor, regulamentos e normas do ensino de Graduação, relações interpessoais em sala de aula, práticas pedagógicas exitosas, entre outros temas (Goes *et al.*, 2022, p. 66).

Relativo ao DPD constante no PDI, utilizou-se o PDI (2018-2022), que apresenta vigência até agosto de 2023 (UEPG, 2023). O único trecho que fez citação do programa DES encontra-se no item: **Políticas de ensino da Graduação**, subitem: Educação a Distância, com a seguinte menção:

O Programa DES é um Programa Integrado de Ensino, Pesquisa e Extensão da UEPG, vinculado à Pró-reitoria de Graduação, que promove ações pedagógicas formativas de caráter permanente, contribuindo para a consolidação de uma cultura de desenvolvimento profissional e troca de saberes na docência universitária (UEPG, 2018, p. 49).

Vale destacar, avanços relevantes para o DPD nas IES estaduais Paranaenses, relacionados às ações conjuntas com a UEL (GEPES) e UNICENTRO (Programa ENTREDOCENTES), conforme aponta-se no relatório anual/2022, as quais resultaram na continuidade da organização do evento: II Encontro Estadual de Docência Universitária: desafios em tempos de aprendizagens complexa e de participação de um grupo de trabalho instituído pela Secretaria de Ciência Tecnologia e Ensino Superior (SETI), voltado a proposição de ações direcionadas à formação do docente universitário, com a intenção por parte da SETI, de criar uma rede de formação para a docência no Ensino Superior (UEPG, 2021b; UEPG, 2022).

Dessa forma, pode-se observar vários aspectos que favorecem e impulsionam o DPD não somente nesta instituição, mas também na colaboração entre as outras universidades estaduais do Estado do Paraná. Entretanto, não foi possível observar nos documentos analisados as fragilidades e desafios vivenciados nesse programa, bem como, a projeções e ações futuras relacionadas ao DPD no PDI. O fato de não estar descrito, pode estar relacionado não a ausência destes, mas devido ao formato dos instrumentos utilizados para a construção destes documentos pela universidade em questão.

As reflexões sobre as experiências do programa DES, na UEPG, apontam que ainda são grandes os desafios a enfrentar, no que diz respeito à docência universitária, destaca-se entre eles, a formação continuada de forma processual, sistemática e não apenas por atividades pontuais e esporádicas, condições institucionais apropriadas para desenvolver um projeto formativo integrado, contínuo, capaz de envolver o corpo docente e dar condições de apoio ou assessoria para promover mudanças na prática docente, bem como, instituir políticas de valorização do desenvolvimento profissional no campo da docência (Goes *et al.*, 2022).

## **2.4. DA UNIVERSIDADE À FORMAÇÃO DOCENTE NA UNICENTRO**

### **2.4.1. Breve caracterização e histórico da universidade**

A Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), é uma instituição de Ensino Superior pública localizada na Região Centro-Oeste do Estado do Paraná, Brasil, *multicampi*, de natureza pública. Tem como missão:

propiciar a produção, a guarda, o acesso e a disseminação do conhecimento científico, da cultura, da arte, da tecnologia e da inovação, formando pessoas eticamente responsáveis e profissionalmente qualificadas para a atuação e a transformação do contexto socioeconômico e político em que atuam, e contribuindo para o desenvolvimento regional (UEPG, 2023, p. 40).

Originou-se no ano de 1990, lei nº 9.295, através da integração de duas Faculdades: a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Guarapuava (FAFIG) e a Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Irati (FECLI). Porém, a Instituição teve seu reconhecimento como Universidade em 1997, pelo Decreto nº 3.444 do Governo do Estado do Paraná, iniciando seu processo de expansão, com a implantação de

novos cursos. A universidade possui três *campi*: o CEDETEG (Centro Educacional de Desenvolvimento Tecnológico de Guarapuava) e o Santa Cruz, instalados na cidade de Guarapuava; e o *campus* de Irati, instalado na cidade de mesmo nome, conforme observa-se na Figura 7 (UNICENTRO, 2023).

**Figura 7. Universidade Estadual do Centro-Oeste - UNICENTRO, 2023.**



**Fonte:** Elaborada pela autora, com base no acervo de domínio público do Google.

**Legenda:** Nas imagens superiores, o *campus* de Santa Cruz, e nas inferiores, da direita para esquerda, o *campus* de Irati e CEDETEG, respectivamente.

A comunidade acadêmica em 2022 foi formada por 875 docentes, sendo 539 efetivos e 336 temporários. O quadro de agentes universitários contou com 205 integrantes. Em relação ao número de alunos, foram 7.195 na Graduação presencial, 1.515 na Graduação a distância e 2.377 na Pós-Graduação. Foram ofertados 41 cursos de Graduação, seis cursos de Graduação EaD, diversos cursos de Pós-Graduação em nível de especialização *Lato Sensu* e 23 programas *Stricto Sensu*, sendo 17 mestrados e seis doutorados, no Quadro 04 pode-se observar a distribuição dos *campi*, setores e seus respectivos cursos de Graduação e Pós-Graduação (UNICENTRO, 2023).

**Quadro 4: Distribuição dos *campi*, e respectivos setores, cursos de Graduação e Pós-Graduação da Universidade Estadual do Centro-Oeste - UNICENTRO, 2023.**

<b>Campus</b>	<b>Setor</b>	<b>Cursos de Graduação</b>	<b>Cursos de Pós-Graduação <i>Stricto Sensu</i></b>
Cedeteg	Setor de Ciências da Saúde (SES)	Agronomia Ciência da Computação Ciências Biológicas Educação Física Enfermagem Engenharia de Alimentos Farmácia Física Fisioterapia Geografia Matemática Matemática Aplicada e Computacional Medicina Medicina Veterinária Nutrição Química	Agronomia (M/D) Geografia (M/D) Química (M/D) Ciências Farmacêuticas (M/D) Bioenergia (M) Biologia Evolutiva (M) Ciências Veterinárias (M) Ensino de Ciências Naturais e Matemática (M) Nanociências e Biociências (M) Propriedade Intelectual e Transferência de Tecnologia para a Inovação -PROFNIT (MP)
Santa Cruz	Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes – SEHLA/G	Arte História Filosofia Letras Pedagogia Jornalismo Publicidade	Educação (M/D) Letras (M/D)
	Setor de Ciências Sociais Aplicadas – SESA	Administração Ciências Contábeis Ciências Econômicas Direito Secretariado Executivo Serviço Social	Administração (M)
Irati	Setor de Ciências Agrárias e Ambientais (SEAA)	Engenharia Ambiental Engenharia Florestal Geografia Matemática	Ciências Florestais (M/D) Engenharia Sanitária e Ambiental (M)
	Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes (SEHLA)	História Letras Português, Inglês ou Espanhol Pedagogia	História (M) Educação (M/D)
	Setor de Ciências Sociais Aplicadas (SESA)	Administração Ciências Contábeis Turismo	
	Setor de Ciências da Saúde (SES)	Educação Física Fonoaudiologia Psicologia	Desenvolvimento Comunitário (M/D)

**Legenda:** Bacharelado-B; Licenciatura-L; Matutino-Mt; Noturno-N; Doutorado-D; Mestrado Acadêmico-M; Mestrado Profissional-MP.

**Fonte:** Elaborada pela autora, com base nos dados disponibilizados no site da Universidade Estadual do Centro-Oeste - Unicentro, Brasil. Disponível em: <https://www3.unicentro.br/campi-universitarios/>.

#### 2.4.2. Desenvolvimento Profissional Docente na UNICENTRO

Na UNICENTRO, a formação continuada está estruturada em um Projeto de Integração Ensino, Pesquisa e Extensão (PIEPEX) designado como: Programa Institucional de Formação de Professores da UNICENTRO (ENTREDOCENTES), que tem por objetivo geral oportunizar momentos de ação, vivência, reflexão, contextualização e de construção dos saberes dos professores, no sentido de qualificar a prática docente universitária, através da formação continuada (UNICENTRO, 2021a). Regulamenta-se mediante resolução com aprovação trienal do projeto, proposto pelo departamento de Geografia, *campus* de Irati, unidade universitária de Irati, vinculado a Pró-reitoria de Extensão e Cultura (PROEC) (UNICENTRO, 2021b).

Inicialmente proposto como um projeto de Extensão em 2014, efetivou-se como programa em 2015 ao vincular-se com o PIEPEX. Apresenta-se como obrigatório para os professores efetivos nos três primeiros anos do estágio probatório. A participação abrange atividades desenvolvidas pelo programa, ou atividades didático-pedagógicas ou que tenha relação com o ensino propostas por outras IES, mediante aprovação e convalidação da coordenação do Projeto. Entretanto, as atividades pedagógicas periódicas são ofertadas a todos os docentes, de forma presencial e/ou remota (UNICENTRO, 2021a).

A equipe executora é formada por um coordenador geral do programa, colaboradores como docentes efetivos; discentes e um assessor. A cada três anos é realizada a reedição da proposta do programa, onde são apontados a composição dos membros. No entanto, não foi observado nos documentos analisados, os critérios para a sua composição e carga-horária destinada às suas atividades no programa. Em relação aos recursos necessários ao desenvolvimento do projeto, já estão previstas passagens aéreas e terrestres; diárias de hotel (hospedagem); *ticket* refeição; material de consumo; itens alimentícios (lanche participantes) e transporte em veículo da universidade (UNICENTRO, 2021a).

Relativo ao DPD constante no PDI (2023-2027), apresentam-se as seguintes menções relacionadas ao Programa ENTREDOCENTES:

O Programa Institucional de Formação de Professores, denominado de ENTREDOCENTES. Trata-se de iniciativa que visa oportunizar momentos de ação, vivência, reflexão,

contextualização e de construção dos saberes dos professores, no sentido de qualificar a prática docente universitária.

O ENTREDOCENTES é desenvolvido por meio de cursos, oficinas, palestras e conferências sobre assuntos relativos à Educação Superior e tem como público-alvo todo o corpo docente da Universidade, em especial os professores recém-contratados e que se encontram no período do estágio probatório (UNICENTRO, 2023, p. 166).

Aponta-se ainda, neste documento as metas-ações relacionadas ao DPD:

Diretriz 1.3.7 - Promoção da formação continuada, visando o suporte às práticas didáticas do corpo docente, como objetivo de reduzir dos indicadores de retenção, a permanência e a redução da evasão dos estudantes na Universidade, tendo como articuladores a Pró-reitoria de Ensino - PROEN e PRORH (UNICENTRO, 2023, p. 268);

Diretriz 1.14 - Motivar a qualificação do corpo docente e de agentes universitários por meio do fortalecimento e ampliação de programas e práticas institucionais voltados à formação continuada de agentes universitários e docentes (UNICENTRO, 2023, p. 276).

O PDI (2023-2027) propõe ainda a Política de Ensino da UNICENTRO, que assume o desafio de pensar o tempo da Graduação como tempo de formação, pensada na perspectiva de formação plena, compreendido à luz da diversidade e da pluralidade que envolvem o cotidiano acadêmico em uma formação humanística, aberta aos desafios e inquietações que permeiam a Educação Superior. Dentre os objetivos que pressupõem essa política, cita-se aqueles ligados a formação continuada na Pedagogia Universitária:

Promover a formação continuada como estratégia fundamental para garantir o desenvolvimento de ações junto à sociedade, e para constituir uma prática culturalmente construída na Universidade;

Estimular a formação continuada dos docentes da instituição, intensificando atividades, eventos e parcerias (UNICENTRO, 2023, p. 166);

Ressalta-se ainda, que no âmbito da formação pedagógica dos professores, a Universidade dá preferência e incentiva a realização de Pós-doutorado no exterior (UNICENTRO, 2023). Vale apontar que o programa não só desenvolve, mas também acolhe, projetos que possuem como perspectiva o aprimoramento da formação pedagógica e o atendimento das necessidades formativas dos professores universitários durante sua prática docente (Santos; Bernadim, 2022).

Dessa maneira, observa-se a intencionalidade institucional da UNICENTRO com vistas ao DPD, por meio da formação pedagógica continuada viabilizada pelo programa ENTREDOCENTES na docência universitária e no discurso observado no PDI (2023-2027), em resposta às iniciativas individuais dos docentes para a construção coletiva de espaços para transformação, construção e ressignificação dos saberes próprios da docência.

Em suma, a análise documental das IEES por meio do PDI institucional, revelou uma ampla variação da estruturação das dimensões descritas nos PDIs analisados, no que tange aos compromissos de planejamento e de ações institucionais das políticas de formação do docente universitário. No Estado do Paraná, não há um guia normativo para as universidades estaduais construir seus PDIs, a exemplo das instituições federais de Ensino (Sant'ana *et al.*, 2017), apenas aponta, no anexo VIII da Resolução nº 06/2020 (PARANÁ, 2020), a relação de documentos que devem compor o PDI, o que pode justificar as diferenças descritas nos documentos analisados entre UNIOESTE, UEL, UEPG e UNICENTRO.

## **2.5. DESENVOLVIMENTO DAS REDES DE FORMAÇÃO NA DOCÊNCIA SUPERIOR DO ESTADO DO PARANÁ**

Destacam-se, avanços relevantes para a formação docente nas IES estaduais paranaenses, relacionados às ações conjuntas entre a UEPG, UEL e UNICENTRO. Essa parceria interinstitucional surgiu em 2019 decorrente da necessidade de troca de experiências, aprimoramento e ampliação do atendimento às demandas de trabalho para a formação docente (Santos; Goes; Dascal, 2019), a qual resultou em várias ações conjuntas, desde ações formativas de forma contínua e intermitente entre essas IES.

Outra concretização desta parceria interinstitucional resultou na organização dos Encontros Estaduais de Docência Universitária, os quais buscaram favorecer espaços de discussão, fortalecimento sobre a ação docente, formação pedagógica dos professores universitários e estabelecer uma rede de formação em parceria entre as universidades estaduais do Paraná, subsidiadas pelo Governo do Estado, por intermédio da SETI, a saber:

- 1) **I Encontro Estadual de Docência Universitária:** formação para Docência Universitária: um desafio para as Instituições de Ensino Superior (2019), sediado na UNICENTRO, em Guarapuava - PR. O Evento constituiu-se como um espaço para fomentar e discutir os avanços por meio das experiências formativas no campo da Pedagogia Universitária e oportunizar a socialização entre as IES do Estado do Paraná (Santos; Goes; Dascal, 2019).
- 2) **II Encontro Estadual de Docência Universitária:** desafios em tempos de aprendizagens complexas (2022), sediado na UEL, em Londrina - PR. Com foco nas práticas docentes, estratégias pedagógicas inovadoras, metodologias de ensino, e discussão acerca dos fundamentos e os sentidos de diversidade da educação no Ensino Superior (UEPG, 2022).
- 3) **III Encontro Estadual de Docência Universitária:** a urgência de políticas institucionais de formação docente no atual contexto (2023), sediado na UEPG, em Ponta Grossa - PR. Discutiu-se sobre o DPD e os lugares formativos nas IES, sobre a experiência da Rede estadual de formação para a docência universitária (São Paulo), sobre a Pedagogia Universitária como espaço de pesquisa e a formação de professores para a docência no Ensino Superior (PARANÁ, 2023).

Durante o III Encontro, destacaram-se dois desdobramentos importantíssimos, a articulação proposta da Rede Estadual Docência no Ensino Superior (REDES), que permite a potencialização dos espaços e processos formativos e de desenvolvimento profissional entre os docentes das diferentes IEES. E a Carta de Ponta Grossa - Pela institucionalização da política de Formação continuada na Docência do Ensino Superior paranaense (25 de agosto de 2023), a qual foi aprovada em plenária pelos presentes no III Encontro, bem como, os representantes das sete universidades estaduais paranaenses que manifestam à SETI e ao Conselho de Reitores das Universidades Públicas Estaduais (CRUEP), a urgência da institucionalização e da constituição de políticas de formação para a docência universitária.

Entre as finalidades da REDES, apontam-se como propósito: promover, orientar e apoiar iniciativas na área pedagógica atendendo às demandas apresentadas pelas instituições públicas integrantes. Bem, como fomentar diálogos entre as IES e os grupos de pesquisa que trabalham com objetivos afins aos da

REDES para o desenvolvimento de projetos relacionados à formação pedagógica e demais demandas do ensino da Graduação.

Ainda na carta de Ponta Grossa, apontam-se as seguintes proposições: a criação e/ou fortalecimento de espaços formativos vinculados às Pró-reitorias de Graduação das IEES; a definição de estruturas; orçamento e recursos diversos para a implantação de processos formativos permanentes para os docentes do Ensino Superior; autonomia institucional para planejamento, intervenção e avaliação das práticas formativas, respeitando a diversidade e as especificidades de cada IEES; gestão e representação docente sobre as políticas e práticas de formação dos docentes universitários em cada IEES; reconhecer a REDES como potencializador da interlocução e cooperação entre as instituições de ensino e os órgãos gestores na formação docente universitária nas IEES - PR.

Essas iniciativas são decorrentes das ações conjuntas desenvolvidas previamente pelas três Universidades: UEL, UEPG e UNICENTRO, estendendo-se posteriormente às outras IEES do Estado do Paraná. Esse movimento também foi inspirado pela Rede de Apoio à Docência no Ensino Superior (RADES), constituída em 2016, pela parceria entre a Universidade Estadual Paulista (UNESP), Universidade de São Paulo (USP) e Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), e posteriormente estendida a outras IES, como a Fundação Universidade Federal do ABC (UFABC), Centro Paula Souza (CPS), Instituto Federal de São Paulo (IFSP), Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Universidade Federal de São Paulo (Unifesp),. essa rede visa a construção de espaço coletivo de ações de Formação pedagógica e articulação da produção do conhecimento sobre a Pedagogia Universitária. Dessa forma, no sentido do verbo esperar, conforme ecoa o mestre Paulo Freire:

É preciso ter esperança, mas ter esperança do verbo esperar; porque tem gente que tem esperança do verbo esperar. E esperança do verbo esperar não é esperança, é espera. Esperança é se levantar, esperar é ir atrás, esperar é construir, esperar é não desistir! Esperança é levar adiante, esperar é juntar-se com outros para fazer de outro modo (Freire, 1992, p. 248).

Espera-se, assim, incutidos dessas inquietações e anseios, o fortalecimento e o reconhecimento da importância da implantação e/ou consolidação da formação pedagógica docente por meio de programas institucionais relacionados ao DPD, mais robustos e que possibilitem espaços formativos vivos, nos quais transitam pessoas,

aprendizagem mútua e interprofissionais, espaços que potencializem os processos de reflexão crítica e consistentes sobre a realidade de atuação profissional a partir de uma articulação permanente entre o saber e o fazer, os quais resultem em uma universidade de qualidade.

## CAPÍTULO 3

### 3. RESULTADOS E ANÁLISE PRELIMINARES

#### 3.1. PERFIL DOS SUJEITOS DA PESQUISA

Foram entrevistados 11 interlocutores, dos quais oito eram da UNIOESTE, sendo seis Assessores Especiais (pedagógicos), um Pró-reitor de Graduação e um Diretor Pedagógico (HUOP), e três Coordenadores de cada um dos programas de formação docente das IES pesquisadas: UEL, UEPG e UNICENTRO. A maioria destes profissionais é do gênero feminino (82%; n=9), a média geral de idade foi 53 anos (mín. 40; máx. 63, anos), tempo médio de instituição foi de 23 anos (mín. 12; máx. 39, anos), em relação a área de formação, nove (82%) possuíam um ou mais cursos de licenciaturas, sendo pedagogia (n=5); psicologia (n=2); história (n=1); química (n=1); e eram professores, bacharéis em agronomia e farmácia.

A Assessoria Pedagógica universitária é uma carreira recente e em construção no Brasil (Carrasco; Xavier; Azevedo, 2018), com necessidade de ser regulamentada e compreendida em sua prática laboral. Esse profissional, está ligado com as questões da Pedagogia Universitária, podendo ser docente designado institucionalmente, bem como pedagogos ou técnicos em assuntos educacionais, para promoverem a formação continuada, acompanhar e desenvolver aspectos pedagógicos que envolvam ensino, pesquisa e extensão, bem como, criação de espaços de aprendizagens profissionais coletivos, onde a interação entre os pares ocupa um papel fundamental ao favorecer a construção de uma profissionalidade reflexiva e sistemática, de forma compartilhada e solidária (Carrasco, 2020).

Em relação ao tempo de experiência na formação continuada, o tempo médio geral foi de 11 anos (desvio padrão=  $\pm 9$  anos; mín. 1; máx. 30, anos), porém, quando analisados separadamente, apontou-se maior tempo de experiência (18,7 anos; DP=  $\pm 8,4$  anos; mín. 10; máx. 30, anos) para aqueles interlocutores coordenadores de programa, quando comparado ao tempo médio dos interlocutores da UNIOESTE, sendo de 8,4 anos, DP=  $\pm 7,8$ , mín. 1; máx. 20 anos. Desta forma, pode-se observar maior tempo de experiência relacionada a formação continuada dos coordenadores dos programas, o que pode ser justificado, pela trajetória dessas IES com o desenvolvimento de ações e a existência dos próprios programas, bem como, a

composição e da forma de entrada, por indicação de seus pares aos quais representam suas diversas áreas (UEL, 2021; UEPG, 2022). Já a variação do tempo observada nos interlocutores da UNIOESTE, pode ser reflexo do tipo de vinculação, ou seja, de serem cargos de Assessoria Especial do Diretor dos *campi*, ou seja, indicação puramente política dos seus respectivos diretores.

### 3.2. ANÁLISE DOS DADOS APOIADO PELO SOFTWARE IRAMUTEQ

O *corpus* textual foi composto por 55 textos, referentes às 11 entrevistas, contendo cinco perguntas cada, das quais obteve-se 699 Segmentos de Textos (ST), com aproveitamento de 629 deles (89,99%). Surgiram, na análise, um total de 24.335 ocorrências (frequência das palavras e vocábulos), sendo 3.012 palavras e 1.552 hapax (palavras com uma única ocorrência).

O processo de unitarização e categorização, foi realizado via *software* IRAMUTEQ®, de forma concomitante e automatizada, o qual baseia-se em cálculos estatísticos, sem a interferência do pesquisador (Martins *et al.*, 2020). Desta forma, gerou-se seis classes de ST, os quais apresentam vocabulários semelhantes entre si, e com maior densidade (*score*) em cada categoria intermediária gerada. Assim, na Figura 8, observa-se um recorte de uma das classes geradas por essa pesquisa, aqui representada pela classe 1, o *software* também evidencia (destaque em vermelho) as palavras com maior frequência, consideradas na constituição da classe. Para a identificação do ST formado dentro de cada classe, foi realizada pela autora uma nova codificação, a exemplo **E3P1C1F1**, sendo E= identificação do entrevistado, P= número da pergunta, C= número da classe formada, F= ordem do fragmento (Segmento de texto) formado dentro da classe. Para o uso dos ST.

Figura 8. Exemplo de um fragmento do Segmento de Texto referente a Classe 1, formado pelo *software* IRAMUTEQ®.

## CLASSE 1

\*\*\*\* \*Entrevistado3 \*Pergunta1 E3P1C1F1

score: 174.65

todo **processo formativo** na unioeste passa por três passos, o primeiro é a discussão com a **prograd** para o planejamento anual, o segundo momento, com os **coordenadores pedagógicos** a **assessoria pedagógica** em nenhuma **ação dentro** da universidade **acontece** sem o aval do **coordenador** de **curso** e do diretor de **centro** porque nós temos instâncias a **prograd** a **direção** de **centro**

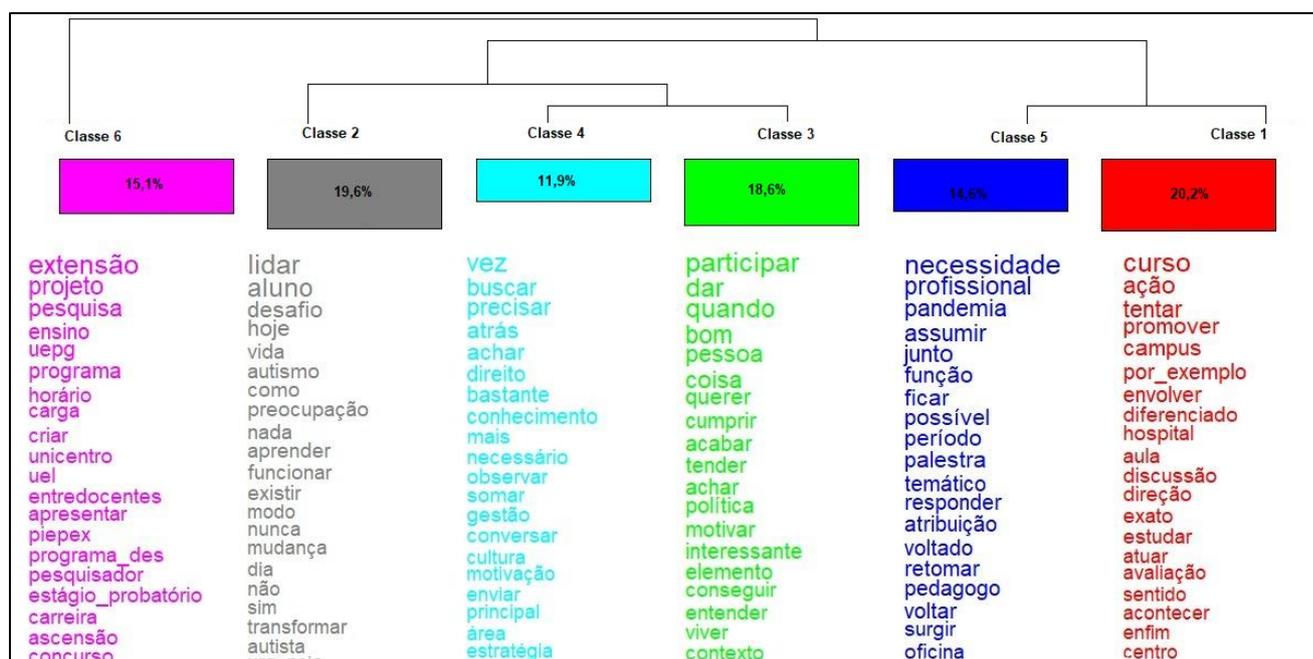
**Fonte:** Elaborado pela autora com base nos dados do *software* IRAMUTEQ®, 2023.

**Observação:** as palavras em destaque são as palavras ativas mais frequentes que se relacionam para formar a classe, e para cada segmentos de textos formado apresenta-se o valor do *score*, formato gerado pelo *software*.

O *software* ao analisar as classes geradas, organiza os dados por meio da CHD, representada pelo Dendograma, que é um tipo específico de diagrama, que visa ilustrar as relações entre as classes, possibilita uma visão ampla a respeito dos dados que direcionam para o processo final de categorização (Ramos; Lima; Amaral-Rosa, 2018), considerando que cabe ao pesquisador interpretá-las com base nos segmentos de textos de maiores scores para cada categoria, tendo como base as questões que precisam ser respondidas.

A Figura 9, mostra as seis classes lexicais formadas, as quais correspondem às categorias intermediárias e a relação entre elas. As palavras em destaque referem-se as palavras ativas, ou seja, substantivos, verbos e adjetivos, advérbios, identificados pelo algoritmo pela frequência e posição das palavras presentes no texto analisado. Ou seja, o algoritmo assume que todas as palavras ativas pertencem inicialmente a mesma classe, e na subsequência, as dividem em diferentes classes considerando a força de associação entre as palavras ativas e sua respectiva classe, através de um teste de hipótese estatístico denominado qui-quadrado de Pearson. Assim, quanto maior o qui-quadrado de Pearson, mais provável é a hipótese de dependência entre palavra ativa e classe, definindo assim, cada classe intermediária. Entretanto, a definição dos títulos das categorias fica a escolha do pesquisador, assim como no procedimento artesanal.

**Figura 9. Dendrograma das seis classes lexicais obtidas a partir da Classificação Hierárquica Descendente - CHD referente ao Desenvolvimento Profissional Docente no Ensino Superior em quatro Instituições Estaduais de Ensino Superior, 2023.**



**Fonte:** Elaborado pela autora com base nos dados do software IRAMUTEQ®, 2023.

**Observação:** As palavras mais no topo da lista e de maior tamanho possuem mais influência na formação da classe.

A interpretação do Dendrograma se dá por meio da observação da disposição entre as classes, a partir de suas interligações (linhas), relações de aproximações e distanciamento. Nesse sentido, interpretando a Figura 9, observa-se três separações e a partir delas, pode-se observar as aproximações e distanciamento. As classes 1 e 5, encontram-se bem próximas, o que pode indicar aproximações contextuais entre ambas, extrapolando para a ATD, essas aproximações sugerem que essas classes ou categorias intermediárias podem se transformar na primeira categoria final (A). Assim, como a classe 2, que dá origem as duas classes (3, 4), podem se transformar na segunda categoria final (B), já a classe 6 apresenta uma ramificação independente, o que torna a possibilidade dessa classe já representar a categoria final (C), porém, interligada as outras duas categorias apresentadas.

Desta maneira, a partir das classes lexicais produzidas pela Classificação Hierárquica Descendente, apresentam-se as ramificações que apontam a classe 6 que aborda sobre os pilares da universidade (pesquisa, ensino e extensão) dando origem a outras duas repartições, sendo uma composta pelas classes 1 e 5 que discutem sobre as ações executadas e funções dos profissionais dentro na

universidade, e a outra repartição com a classe 2 originando as classes 3 e 4 que abordam sobre os desafios mais específicos relacionados com os docentes frente aos aspectos pedagógicos, formando as categoria intermediárias. Na Figura 10 verifica-se a nomeação dada as categorias intermediárias e suas relações para a formação das categorias finais, a ainda denominadas como A, B e C.

**Figura 10: Nomeação das categorias intermediárias formadas a partir das classes lexicais conforme a Classificação Hierárquica Descendente e Análise Textual Discursiva, 2024.**

Classe Lexical	Categorias Intermediárias	Categorias Finais
1	Articulando ações na formação continuada	A
5	Ações desenvolvidas no âmbito da formação docente	
2	Desafios para a prática docente na contemporaneidade	B
3	(Des) motivação para a formação docente	
4	Institucionalização da política de formação docente: perspectivas e desafios	
6	Programas de formação docente no Ensino Superior: a Indissociabilidade entre o Ensino, Pesquisa e Extensão	C

**Fonte:** Elaborado pela autora com base na análise dos dados apoiado pelo *software* IRAMUTEQ®, e com a interpretação da autora, 2023.

Assim, apresentam-se as categorias intermediárias estabelecidas pelo método indutivo da ATD, a partir das classes lexicais formadas pelo *software* IRAMUTEQ®, com destaque aos STs que direcionaram a busca dos teóricos e referenciais teóricos para fundamentar as categorias formadas pela pesquisadora. Optou-se por não incluir os *scores* junto aos STS selecionados para compor a apresentação de cada categoria intermediária por considerar que todos os segmentos de textos formados dentro de cada classe lexical são estatisticamente significativos, e compreende-se que o movimento recursivo da leitura e releitura dos Segmentos de textos possibilitou a compreensão do fenômeno que se mostra, independentemente da força de cada *score* gerado.

### 3.3. CATEGORIAS INTERMEDIÁRIAS FORMADAS

A categoria intermediária 1, nomeada como: **Articulando ações na Formação Continuada**, foi formada por 20,19% do aproveitamento dos STs, ou seja, 127 segmentos do total de 629. As palavras que se destacaram foram: “curso, ação, promover, campus, envolver, hospital, aula, discussão, direção e estudar” apontando

para as ações que ocorrem dentro da universidade dependente do coordenador de curso. Em relação aos STs observa-se articulações das ações nas referidas IES pesquisadas, com maior destaque para aquelas desenvolvidas na UNIOESTE e no HUOP.

A categoria intermediária 2, nomeada como **Desafios para a prática docente na contemporaneidade**, foi formada por 19,55% de STs, sendo 123 do total de 629 segmentos. As palavras em destaque na classe foram “aluno, desafio, hoje, vida, autismo, preocupação, aprender, funcionar, existir e mudança” indicando para a preocupação e necessidade do docente em aprender a lidar com o aluno, assim como os desafios enfrentados por ele nesse processo.

A categoria intermediária 3, nomeada como **(Des)motivação para a Formação Docente**, foi formada por 11,92% de STs, do aproveitamento dos 629 segmentos, ou seja, utilizou-se 75 STs para sua formação. As palavras exemplificadas foram “buscar, precisar, direito, conhecimento, observar, somar, gestão, conversar, cultura e motivação” apontando para a baixa adesão ou motivação para participação nas ações desenvolvidas de formação continuada, e as necessidades de estratégias institucionais que impulsionem a conscientização e participação docente nas ações de formação pedagógica.

A categoria intermediária 4, nomeada como **Institucionalização da Política de Formação Docente: perspectivas e desafios**, foi formada por 18,6% STs, sendo 117 segmentos do total de 629. Nesta classe ecoou as palavras “participar, dar, pessoa, querer, cumprir, política, motivar, interessante, elemento e entender”. A partir das falas dos entrevistados pode-se compreender a perspectiva deles sobre a institucionalização de uma política de formação docente, da importância, de como se deve constituir e articular o processo de trabalho do assessor, de um programa, ou ações isoladas de formação pedagógica para os docentes dentro da universidade.

A categoria intermediária 5, nomeada como **Ações desenvolvidas no Âmbito da Formação docente**, foi formada por 14,63% de STs, sendo 92 do total de 629 segmentos do corpus textual. As palavras enfatizadas foram “necessidade, profissional, pandemia, assumir, função, palestra, temático, atribuição, oficina, inteligência artificial e informação” apontando para as necessidades de formação profissional relacionadas aos saberes pedagógicos afloradas pelo período pandêmico da COVID-19, evidenciadas as atribuições e/ou funções do profissional na

universidade e como foi este processo no período da pandemia. Outro ponto destacado nas falas foi o trabalho ligado a temas específicos a partir de palestras.

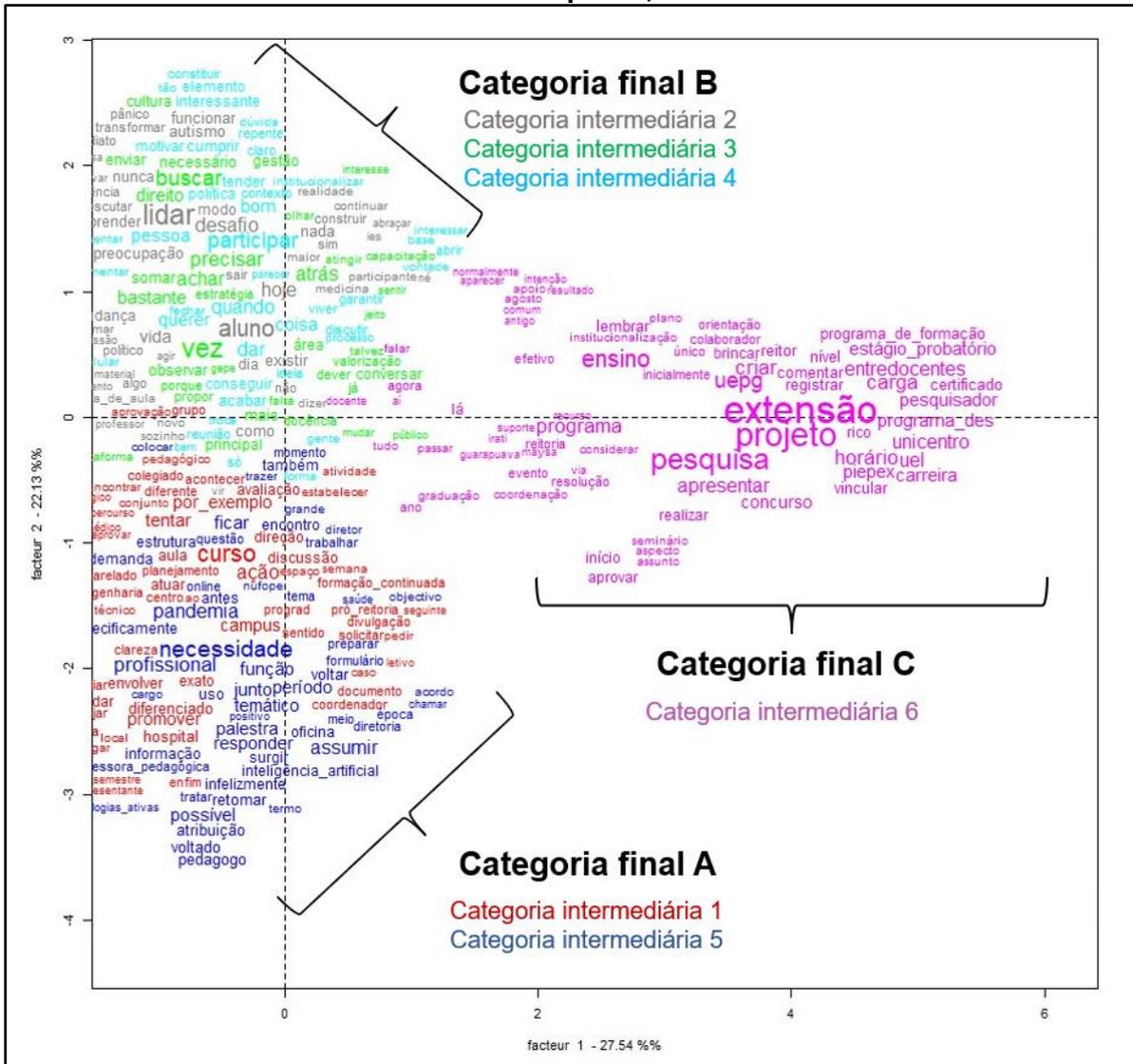
Por fim, a Categoria Intermediária 6, nomeada como **Programas de Formação docente no Ensino superior: a integração entre o ensino, pesquisa e extensão**, foi formada por 15,1% de STs, 95 do total de 629 segmentos. As palavras mais frequentes dentro dessa classe foram “extensão, projeto, pesquisa, ensino, UEPG, programa, horário, UNICENTRO, UEL e ENTREDOCENTES” direcionando a discussão para os programas de ensino, pesquisa e extensão dentro das universidades.

### **3.4. ANÁLISE FATORIAL DE CORRESPONDÊNCIA (AFC) REFERENTE ÀS ENTREVISTAS**

A AFC apresenta as palavras no formato de nuvem de palavras no plano cartesiano. Os agrupamentos dispostos por diferentes cores se relacionam com as classes geradas na Classificação Hierárquica Descendente (CHD). Na Figura 11 é possível observar as categorias intermediárias 1 (vermelha) e 5 (azul) em um mesmo quadrante com palavras mescladas apontando uma forte ligação entre elas. Do mesmo jeito, as categorias 2 (cinza), 3 (verde) e 4 (azul claro) se apresentam em outro quadrante conectadas entre si. Já a categoria 6 (rosa) se expõe distante de todas, sendo ela a classe que deu origem às demais.

Dessa maneira, a AFC complementa a CHD desvelando o nível de relação entre as categorias formadas. A partir da localização das palavras nos quadrantes do plano cartesiano, ou ainda em relação às linhas verticais e horizontais pode-se observar as relações de dependência ou independência entre as categorias. Assim, essa visão auxilia de forma mais ampla o processo de constituição das categorias finais, pertinentes aos objetivos e ao objeto de análise na elaboração do metatexto por meio da ATD. Ou seja, na perspectiva da ATD, compreende-se que a AFC auxilia e facilita a explicitação de relações entre as categorias formadas e as relações entre elas no sentido da construção da estrutura do Metatexto, costurando as diferentes categorias entre si, na expressão da compreensão do todo. Desta forma, o processo de construção do Metatexto reflete a análise descritiva e interpretativa do pesquisador apoiada no uso do *software* IRAMUTEQ®.

**Figura 11. Análise Fatorial de Correspondência das palavras ativas mais frequentes de cada categoria formada referente ao Desenvolvimento Profissional Docente no Ensino Superior, 2024.**



**Fonte:** Elaborado pela autora com base nos dados do *software* IRAMUTEQ®, 2024.

### 3.5. CATEGORIAS FINAIS FORMADAS

As categorias finais foram geradas, a partir das interpretações dos significados dos STs de maior *score*, decorrentes da CHD e das aproximações observadas na AFC (Figura 11) em relação as categorias intermediárias (classes formadas), decorrentes da maior afinidade contextual e perspectiva de (re)agrupamentos para a formação das categorias finais, sob a luz da ATD. Desta maneira, as formações interpretativas para cada categoria final, relacionam-se aos focos temáticos correspondentes aos

discursos de seus principais representantes entre os interlocutores participantes. Nessa perspectiva, pode-se observar na Figura 12 a nomeação das categorias intermediárias e categorias finais a partir das classes lexicais com base na análise dos dados apoiado pelo *software* IRAMUTEQ®, e com a interpretação da autora.

**Figura 12: Nomeação das Categorias Intermediárias e finais a partir das Classes lexicais conforme a Classificação Hierárquica Descendente e Análise Textual Discursiva, 2024.**

Classe Lexical	Categorias Intermediárias	Categorias Finais / Metatextos
1	Articulando ações na formação continuada	A - Formação do docente universitário: articulação entre as ações institucionais para a formação continuada e a necessidade formativa do professor
5	Ações desenvolvidas no âmbito da formação docente	
2	Desafios para a prática pedagógica docente na contemporaneidade	B - Perspectivas e desafios: das necessidades de formação continuada ao desenvolvimento profissional docente na Educação Superior
3	(Des) motivação para a formação docente	
4	Institucionalização da Política de formação docente: perspectivas e desafios	
6	C - Programas de formação docente na Educação Superior: integração entre o Ensino, Pesquisa e Extensão	

**Fonte:** Elaborado pela autora com base na análise dos dados apoiado pelo *software* IRAMUTEQ®, e com a interpretação da autora, 2024.

A categoria final A, nomeada como **Formação do docente universitário: articulação entre as ações institucionais para a formação continuada e a necessidade formativa do professor**, foi formada a partir da interlocução das categorias intermediárias: 1 - Articulando ações na Formação continuada e 5 - Ações desenvolvidas no âmbito da Formação docente, decorrente da proximidade de significados apontada pela AFC. Essas categorias emergentes, vão ao encontro dos objetivos dessa Tese, pois permitem a compreensão de como o DPD se insere na perspectiva da formação continuada na docência universitária, bem como, são articuladas as estratégias e as ações institucionais, as quais resultaram na produção do metatexto apresentado no Capítulo 4.

A categoria final B, nomeada como **Perspectivas e desafios: das necessidades de formação continuada ao desenvolvimento profissional docente na Educação Superior**, foi formada a partir da interlocução das categorias intermediárias: 2 - Desafios para a prática pedagógica docente na

contemporaneidade; 3 - (Des)motivação para a Formação docente e 4 - Institucionalização da Política de Formação docente: perspectivas e desafios, as quais resultaram na produção do metatexto apresentado no Capítulo 5.

Por fim, a categoria final C, já nomeada anteriormente como **Programas de formação docente na Educação Superior: Integração entre o Ensino, Pesquisa e Extensão**, o qual resultou a produção do metatexto apresentado no Capítulo 6.

A partir do estabelecimento das categorias finais, apresenta-se nos Capítulos subsequentes a produção dos metatextos decorrente da proximidade de significados apontados anteriormente, escritos na perspectiva da ATD, com a organização final dos argumentos e a partir de movimentos recursivos as categorias formadas e da expressão de novas compreensões, reconstruídas a partir do processo intuitivo, dos conhecimentos já estabelecidos ancorados nos teóricos elencados, no processo autoral de comunicação, com o intuito de captar e compreender melhor o fenômeno investigado.

## CAPÍTULO 4

*"[...] a formação do educador deve instrumentalizá-lo para que ele crie e recrie a sua prática através da reflexão sobre o seu cotidiano" (Paulo Freire, 1991, p. 80).*

### **4. FORMAÇÃO DO DOCENTE UNIVERSITÁRIO: ARTICULAÇÃO ENTRE AS AÇÕES INSTITUCIONAIS PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA E A NECESSIDADE FORMATIVA DO PROFESSOR**

Este capítulo apresenta, inicialmente, uma breve contextualização do processo formativo do docente universitário na Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE); as ações e espaços institucionais voltadas para a formação continuada; as necessidades de formação didático-pedagógica e os desafios decorrentes da realidade vivenciada. Isto, na perspectiva dos interlocutores ligados diretamente à formação docente da UNIOESTE, e de coordenadores de programas de formação continuada de três IES estaduais paranaense: Universidade Estadual de Londrina (UEL), Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) e a Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO).

Paralelamente aponta-se as compreensões dos fenômenos estudados que emergiram das análises, a partir das informações coletadas, dos referenciais teóricos *a priori* e das teorias emergentes, da reconstrução e do movimento recursivo a esses elementos apresentados, com o intuito de discutir/apresentar as expressões de novas compreensões, entendimentos e argumentos que possam fundamentar e contribuir com as reflexões em cada IES, a respeito da formação continuada na perspectiva do Desenvolvimento Profissional Docente (DPD).

#### **4.1 CONTEXTUALIZANDO O PROCESSO FORMATIVO DO DOCENTE UNIVERSITÁRIO NA UNIOESTE**

A tessitura do processo formativo do docente universitário na UNIOESTE vem sendo construída paulatinamente desde 2010, a partir de iniciativas de ensino e de movimentos de pesquisas e gestão, principalmente com os trabalhos realizados pela professora Dra. Carmen Celia Barradas Correa Bastos (Professora Aposentada do Curso de Pedagogia e Programa de Pós-Graduação em Educação), os quais

contribuíram para as reflexões iniciais acerca da formação pedagógica dos professores universitários na UNIOESTE, e que abriram caminhos, junto a outros idealizadores, para ações institucionais que possibilitaram a criação em 2013, das Assessorias Especiais, destinadas à Assessoria Pedagógica Universitária em cada *campus* e na Reitoria.

O Núcleo de Formação Docente e Prática de Ensino (NUFOPE), órgão suplementar, vinculado à Pró-reitoria de Graduação (PROGRAD), foi regulamentado em 2010, com a finalidade inicial de integrar os cursos de Licenciaturas da UNIOESTE, assim como, fomentar atividades e programas para formação de professores inicial e continuada na Educação Básica (UNIOESTE, 2010). Posteriormente, em 2020, expandiu suas ações e como espaço de formação de professores para os docentes da Educação Superior. Em 2023, contribuiu para a elaboração da proposta de institucionalização e constituição do UNIDOCENTES, como Programa de Apoio e Incentivo à Docência Universitária na UNIOESTE (UNIOESTE, 2023d).

Essa proposta da política para a formação pedagógica do docente universitário, resultou de movimentos internos da própria universidade, decorrente da necessidade de melhor qualificação pedagógica do docente universitário na contemporaneidade. Na expectativa de provocar uma construção coletiva, fomentada por discussões, reflexões, experiências acumuladas e encaminhamentos advindos de diferentes ações e seguimentos da comunidade acadêmica, produziu algumas importantes ações, como os Fóruns das Licenciaturas da UNIOESTE, a criação de grupos de trabalho e de conselho científico-pedagógico do NUFOPE, em parceria pelas assessorias especiais e Diretoria Pedagógica da PROGRAD (UNIOESTE, 2023d).

Paralelamente, impulsionados pelos movimentos externos, oportunizados pelas IEES-PR: UEL, UEPG e UNICENTRO por meio dos Encontros Estaduais de Docência Universitária do Estado do Paraná, e iniciativas para a criação, em 2023, da Rede de Formação para a Docência no Ensino Superior (REDES). Bem como, em

resposta às transformações no campo da Educação Superior em contextos emergentes<sup>14</sup> no Brasil e no mundo.

Com base nesta conjuntura, observa-se que os movimentos internos e externos à universidade, constituem vetores que impulsionam para um novo cenário didático-pedagógico na referida IES, possibilitando a abertura para novos caminhos a serem percorridos enquanto instituição formadora. Entretanto, esse caminho é amplo, complexo e desafiador, pois o professor da Educação Superior assume uma função profissional complexa, que requer múltiplos conhecimentos e saberes, sendo necessário pensar para além de um processo linear de formação docente continuada.

Para Cunha, Bolzan e Isaia (2021), é preciso estender a formação do docente universitário ao DPD e a Pedagogia Universitária, amparados institucionalmente e regulada por valores presentes nos projetos pedagógicos e nos planos de carreira, bem como, direcionados para mudanças em uma dimensão política e cultural, com intencionalidade de propósito e de investimento sistemáticos na sua direção.

## **4.2 DAS AÇÕES INSTITUCIONAIS AOS ESPAÇOS DE/E PARA A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA**

No que se refere a UNIOESTE, observa-se que a forma organizativa por meio da PROGRAD, encontra-se, como prevista no PDI, apesar de ainda não oficializado, o cargo de Diretoria Pedagógica, o papel do Assessor Pedagógico da Reitoria, apresenta-se como articulador entre os assessores dos *campi* e os respectivos diretores de centro, coordenadores de curso. Conforme destacam-se as falas da entrevistada 03 e dos entrevistados G1 e G3:

[...] todo processo formativo na UNIOESTE passa por três passos, o primeiro é a discussão com a PROGRAD para o planejamento anual, o segundo momento, coordenadores pedagógicos e a assessoria pedagógica, em nenhuma ação dentro da universidade acontece sem

---

<sup>14</sup> Contextos emergentes: “configurações em construção na Educação Superior observadas em sociedades contemporâneas e que convivem em tensão com concepções pré-existentes, refletoras de tendências históricas” (Morosini, 2014, p.).

“Um contexto emergente evidenciado na, a exemplo da América Latina, é o da expansão acelerada, além das políticas de diversificação e privatização, marcadas por tendências democratizantes, comandadas pela centralização estatal. Ainda dispomos de uma Educação Superior de elite, mas com novos formatos de IES, que vem sendo, aos poucos constituídas por novos docentes, discentes, currículos, pois as exigências da sociedade, do mercado, da globalização também são novas em relação à Educação superior” (Dalla Corte, 2017, p. 359).

o aval do coordenador de curso e do diretor de centro porque nós temos instâncias, a PROGRAD, a direção de centro [...] (E3P3C1F9).

[...] eu tenho visto sempre um esforço no sentido de promover ações para os mais diversos grupos docentes e os últimos dias eu até encontrei com ela, parece que ela está com uma iniciativa de tentar segmentar diferentes grupos para ter uma ótica diferenciada para cada tipo de grupo, que eu acho que é importante [...] (EG3P1C1F2).

No que diz respeito, a gestão de planos de formação em uma instituição, Zabalza (2004) ressalta que o estabelecimento de um projeto de forma integrada e coesa, depende fortemente de uma coordenação interna e do papel que desempenham seus líderes intermediários (coordenadores pedagógicos<sup>15</sup> e diretores), pois esses são considerados fundamentais na integração e ponte com os seus respectivos docentes. Bem como, no desempenho de seu papel na liderança transformacional, como representantes de seus colegas frente à instituição e da sua dinâmica de funcionamento.

Desta maneira, considera-se acanhados o papel e o envolvimento destes líderes intermediários. Provavelmente, porque a própria universidade não reconhece esse papel, não está regulamentado em suas atribuições (UNIOESTE, 1999). Assim, considera-se necessária sua regulamentação, expandir as discussões, organização e coordenação entre seus pares, com o intuito de estabelecer uma identidade compartilhada no grupo de docentes e de colaboradores em seu âmbito de atuação. Diante disso, compreende-se que estes atores podem ampliar os esforços para a mudança de cultura institucional, construir um elo entre os gestores institucionais e as bases da comunidade acadêmica, entre as políticas da instituição e as práticas profissionais que as compõem.

Adicionalmente, a Assessoria Pedagógica é um recurso valioso para as ações de formação na docência na perspectiva da Pedagogia Universitária, que quando institucionalizada e bem articulada, é capaz de empreender processos de transformação no campo do ensino (Carrasco; Fragelli; Azevedo, 2014), atuando em colaboração e mediação com os diferentes atores da comunidade acadêmica, para um melhor desenvolvimento docente dentro de uma IES.

No que se refere às Assessorias Pedagógicas, conforme investigado por Antonello (2021) as condições de estruturação de equipes para a realização deste

---

<sup>15</sup>Zabalza (2004) refere-se aos coordenadores de curso.

trabalho na UNIOESTE são preambulares. O que pode ser justificado pela trajetória e cultura desta IES, e dos compromissos assumidos no PDI (2018-2024), na pretensão em assumir o processo formativo por meio da institucionalização de uma política de formação de docentes universitários (UNIOESTE, 2018).

Entre as IES pesquisadas, a UNIOESTE é a única que conta com a Assessoria Pedagógica Universitária, por meio do Assessor Especial. Embora, não regulamentada, vem ganhando espaço e reconhecimento pelas ações desempenhadas. A relevância do seu papel e sua cooperação em estender as ações oriundas da Pró-reitoria são destacadas, conforme discurso de um dos gestores ligados a formação docente:

[...] é extremamente importante nós podermos contar tanto com os assessores pedagógicos em cada *campus*, juntamente com os coordenadores locais do NUFOPE, é uma forma de estar estendendo as ações que são oriundas da Pró-reitoria ou das demais Pró-reitorias no sentido de trabalhar essa questão da formação [...] EG1P5F12.

Entretanto, espera-se que essas assessorias possam ampliar ainda mais o seu potencial de ação e atuação. Conforme defendem Xavier e Azevedo (2020), o assessoramento pedagógico deve se constituir como um espaço de ações e formação pedagógica docente, baseado na coparticipação e cooperação entre os pares, onde docentes e assessores apoiem-se na perspectiva do trabalho em conjunto, na construção e ressignificação da prática de ensino na universidade.

No que concerne ao NUFOPE, observa-se nas falas do interlocutor E2 o movimento de reconfiguração de suas ações, oportunizado por este nosso espaço de diálogo, uma abertura para as ações de formação entre os envolvidos, conforme revela no seu discurso:

[...] vem sendo paulatinamente um espaço que agregou esse outro universo, por exemplo, na semana passada a gente fez uma reunião, em que o curso de hotelaria e engenharia da pesca, outras áreas do bacharelado, se agregando ao NUFOPE, e já desmistificando um pouco esse espaço, de que é só das licenciaturas (E2P2C1F11).

[...] promover espaços de discussão por exemplo sobre a manutenção desses cursos após as novas legislações das políticas que estão sendo implementadas, os novos calendários a serem estabelecidos na universidade (E2P2C1F7).

Observa-se no discurso dos interlocutores e nos documentos analisados, que o NUFOPE, até a pandemia da COVID-19, apresentava as ações voltadas para

formação inicial dos alunos da licenciatura e para os professores que atuavam na Educação Básica. Posteriormente, passou a desempenhar ações de formação continuada para o docente universitário. Um marco importantíssimo na constituição de uma política de formação do docente universitário na UNIOESTE. Abriu-se como um lugar que se preocupa com a docência universitária, como um espaço de discussões e formação, como um canal de interlocução intersetorial e interdisciplinar que a universidade oferece. Desta forma, extrapolou-se suas ações e estratégias como núcleo e, em 2023, apresentou-se com o propósito de constituição do UNIDOCENTES: Programa de Apoio e Incentivo à Docência Universitária, que emerge em resposta às demandas internas da UNIOESTE, as quais vem sendo suprida de diferentes formas pela equipe de assessorias, NUFOPE e Diretoria Pedagógica da PROGRAD (UNIOESTE, 2023e).

Espera-se, no sentido do verbo esperar, conforme entoadado por Freire (1992, p.110): “Esperar é se levantar, esperar é ir atrás, esperar é construir, esperar é não desistir! Esperar é levar adiante, esperar é juntar-se com outros para fazer de outro modo [...]”, que acompanhado da institucionalização do programa UNIDOCENTES, venha uma edificação coletiva sintonizada aos desafios da contemporaneidade, embasadas em referenciais teóricos que respaldem as ações de uma formação docente continuada, propositiva, crítica e reflexiva, não apenas ao desenvolvimento pessoal do professor, mas de forma equilibrada entre as necessidades individuais e institucionais, com intencionalidades sustentáveis, trabalho pedagógico inovador, protagonismos individuais e coletivos, com representatividade de todas as áreas de formação, entre outros.

Para além, é necessário legitimar os espaços de formação e apoio ao trabalho do docente universitário, visando que impulsionem uma reconfiguração de sua identidade docente e a construção de uma docência socialmente pertinente, adequada, para uma Educação Superior de qualidade.

Neste prisma, concorda-se ainda com Sordi (2019), que ressalta que:

[...] o processo de formação do educador precisa ser reconfigurado de modo mais amplo, crítico, rigoroso, afastando-se de aprendizagens meramente instrumentais voltadas ao ensino do que cai nas avaliações externas ou aquilo que se encaixa pragmaticamente ao que o mercado demanda (Sordi, 2019, p. 139).

No que se refere aos espaços, lugares e territórios de formação dos docentes da Educação Superior, Cunha (2008) faz uma discussão reflexiva, conceitual, de onde se instituem os processos de formação do docente universitário, com o propósito de ampliar a compreensão, apontar o uso adequado destas terminologias, seus significados e a utilização propositiva nas estruturas sociais do poder.

Ainda, Cunha (2008) argumenta que a universidade é o espaço de formação dos docentes da Educação Superior, seja na dimensão da formação para a pesquisa (*Lato e Stricto Sensu*), seja pela dimensão da educação continuada, onde outros espaços de formação podem ser reconhecidos pelos docentes e IES, como o mundo do trabalho, especialmente em algumas carreiras onde o exercício profissional garante a consolidação de saberes, ligados ao fazer e à prática profissional e de gestão, a exemplo dos cursos da área da saúde, tecnológicas e engenharias. Assim, esta autora aponta que:

O espaço, então, sendo sempre potencial, abriga a possibilidade da existência de programas de formação docente, mas não garante a sua efetivação. Este espaço está ligado à missão institucional e à representação que dela faz a sociedade, incluindo os docentes e os alunos. Tradicionalmente, a universidade é identificada como um espaço de formação docente, inclusive pelas prerrogativas legais que tem. Mas o fato de ser o espaço da formação não significa que, necessariamente, se constitua em um lugar onde ela aconteça (Cunha, 2008, p. 184).

Neste sentido, Sordi (2019, p. 148) afirma que “*as IES podem avançar criando espaços de formação pedagógica, que devem ser celebrados como condição necessária, mas insuficiente para os fins que se postula*”. Ou seja, é necessário ter esses espaços, porém, precisam ganhar vida, serem afetivos e serem efetivamente ocupados por seus professores, para constituírem como um lugar de formação, atribuindo significados, com presença dialógica, como ponto de encontro social e reciprocidade, onde se constituem a profissionalidade em desenvolvimento e a identidade do docente universitário (Sordi, 2019), transformando-se assim, em território prazeroso de aprendizagem.

Em se tratando de outros espaços pertencentes a essa reflexão feita na UNIOESTE, o Hospital Universitário do Oeste do Paraná (HUOP), instituição já apresentada no Capítulo 2, possui uma Diretoria Pedagógica a qual foi incluída nessa pesquisa. Observa-se uma parca compreensão do seu papel, bem como, das ações a serem desempenhas, no que se refere às questões pedagógicas dos cursos da área

da saúde, Graduação e Pós-Graduação na modalidade residências, e das ações voltadas ao DPD, conforme verifica-se no discurso abaixo:

[...] a Direção Pedagógica do HUOP, ela não tem papel de estar atuando em relação às questões pedagógicas dos cursos. Por quê? Porque tem o centro, tem a PRPPG, então eu não posso, eu digo, mas a Direção Pedagógica não pode cruzar o caminho, então o que a gente é, uma interface administrativa para auxiliar nos problemas que tem aqui e oferecer apoio, principalmente pedagógico no seguinte sentido, a questão de estruturas, de fornecimento de materiais [...] (EG3P1C1F4).

[...] pedagogicamente a gente não faz nenhum tipo de ação, porque essa ação a gente entende que ela está ligada a PROGRAD, ao próprio o centro, então a formação docente, ela acaba sendo um reflexo da própria formação docente dentro dos cursos de Graduação, até porque Pós-Graduação é diferente, você que dá aula também na Pós-Graduação, ela é diferente mesmo para as residências, a forma de abordagem, a forma de aulas, a forma de avaliação, tudo diferente, porque a gente está inserido com eles dentro de um sistema hospitalar [...] (EG3P1C1F32).

A Diretoria Pedagógica do HUOP, foi inserida na estrutura de gestão do hospital em 2010, em decorrência dos requisitos para certificação de unidades hospitalares como hospitais de ensino (Brasil, 2007c). Inicialmente, a atuação da Direção Pedagógica pautou-se, na representação das necessidades dos cursos referente ao ensino, pesquisa e extensão, junto às demais instâncias de gestão do hospital (Araújo; Lima, 2011). Porém, somente em 2023, foi aprovado o regimento geral do HUOP, no qual destaca-se as competências da Diretoria Pedagógica, no Artigo nº 100, nos seguintes incisos:

XII - Propor, avaliar e monitorar o desenvolvimento de quaisquer atividades de ensino, pesquisa e extensão e treinamento nas instalações do HUOP;

XIV - Dialogar com as unidades pedagógicas dos *campi*, aqui entendidas as assessorias pedagógicas e de assistência estudantil, na proposição de ações didático-pedagógica para a permanência do acadêmico;

XV - Instituir o conselho pedagógico da direção pedagógica do HUOP, promovendo reuniões periódicas ordinárias ou extraordinárias para a discussão sobre temas que envolvam a gestão administrativa das atividades de pesquisa, ensino e extensão, espaços pedagógicos, ou outros assuntos pertinentes, cujas decisões necessitem a participação ativa dos Centros que possuem atividades de ensino no âmbito do HUOP (UNIOESTE, 2023g, p. 42).

Desta forma, entende-se que a formação docente nesse espaço, não está ainda incluída no discurso de quem a representa, provavelmente pela recente

aprovação do regimento geral do HUOP. Considera-se que o inciso XIV, possibilita uma abertura para ampliar a compreensão dessa atribuição, no que tange ao desenvolvimento de ações para a formação pedagógica docentes. Neste sentido, faz-se necessário acender à compreensão desse papel, ampliar as reflexões para incluir ações de formação continuada, apoiadas pelas assessorias e pelos diretores e coordenadores de cursos da área da saúde que atuam nesse espaço.

Reforça-se que o espaço pedagógico do HUOP, deve se constituir e ser potencializado, principalmente para estes docentes, como um espaço intencionalmente construído e fomentado para tecer e retecer modos de ser e fazer a docência, bem como, propiciar maior diálogo, troca e articulação do ensino, pesquisa e extensão, com o serviço assistencial prestado a comunidade, contribuindo não apenas na formação continuada de seus docentes, mas também, transformando a prática assistencial e colaborando na formação de outros profissionais que atuam no HUOP, sejam eles graduandos, residentes ou preceptores, servidores, influenciando assim, na qualidade do ensino e serviço prestado a comunidade.

Nesta perspectiva, entende-se que o HUOP, enquanto espaço de formação continuada, deve ser guinado à condição de lugar, atribuindo significado e referência na constituição da identidade docente, principalmente por ser cenário riquíssimo de aprendizagem, práticas interdisciplinares e interprofissionais, que podem contribuir na resposta do fazer-se professor universitário. Pois conforme Cunha (2008), o fazer-se docente é complexo, demanda encontrar e fortalecer alianças, ampliar para o coletivo de uma comunidade que junta aprende a ensinar, e aprende a aprender.

Em relação aos discursos referente as outras IES, destaca-se as falas da entrevistada A, coordenadora do Programa Docência no Ensino Superior (DES) da UEPG, podemos observar que os trechos relacionados às demandas das ações de formação continuada, desvelam algumas dificuldades relacionadas aos processos e às estruturas, onde:

[...] é feita, como eu disse, por demandas e contando com as pessoas que você tem no quadro de professores, para trabalhar determinadas temáticas, o que não dá necessariamente o espírito do que nós entendemos que se deva ser, a formação para docência no ensino superior, com um caráter de formação continuada, sistematizada, organizada, planejada por um ano letivo inteiro, com todo um conjunto de pessoas e trabalhando continuamente [...] (EAP3C1F42).

[...] a gente tem clareza que isso ainda tem um caminho longo para a gente conseguir, porque muitas vezes a gente não tem um recurso próprio para as ações do programa (EAP3C1F43).

[...] então nós ofertamos, então eu posso dizer pra você que não só fazemos alguns levantamentos, mas atendemos também demandas quando elas vêm dos departamentos ou dos colegiados de curso, então, eventualmente o colegiado de curso solicita, dentro da sua atividade de início de ano letivo [...] (EAP3C1F44).

Assim, é possível inferir que o desafio enfrentado pelas IES decorre em estabelecer ações e estratégias de formação contínua e emancipadora, nas quais os professores sejam considerados agentes ativos em seu processo formativo. Além disso, outro desafio está em reconhecer que medidas simplistas e ações pontuais, como palestras isoladas, são também capazes de resolver questões complexas. Portanto, é necessário instituir processos formativos fundamentados em princípios que promovam uma formação teórico-prática robusta, capaz de munir os professores com diferentes saberes profissionais para o exercício da docência.

Para atingir esse objetivo, as instituições educacionais precisam possibilitar condições efetivas, tais como: flexibilidade de horário, de forma a permitir que todos possam ser contemplados pelas ações formativas; oferecer infraestrutura adequada e estabelecer incentivos de modo a encorajar a participação ativa e o desejo dos professores em se envolverem cada vez mais nas atividades formativas (Melo; Campos, 2019).

Nesse mesmo sentido, Masetto (2009), pesquisador brasileiro de projetos educadores inovadores, no que se refere à formação continuada, considera que não se realiza mais práticas de formação docente a partir de cursos, palestras, no sentido cumulativo de conhecimentos, mas por meio de vivências educacionais, como reflexões coletivas, que possibilitam a reconstrução de uma identidade pessoal e profissional dos sujeitos de contextos definidos.

A exemplo, na formação continuada de professores, as Comunidades de Prática, as quais utilizam elementos da Teoria social da aprendizagem de Etienne Wenger (Lave; Wenger, 1991), constituem currículos vivos, nos quais é possível aprender, por exemplo, em discussões sobre conhecimentos teóricos e na avaliação e acompanhamento de iniciativas de transformação das práticas docentes em sala de aula. Permitem aos professores autonomia, bem como, interagir e colaborar com

diferentes profissionais em espaços de aprendizagem (Souza; Araújo; Veit, 2022). Essa forma de ação e estratégia pode ser observada na UEL conforme trecho em destaque:

[...] metodologia de Comunidade de Práticas, para que esse docente, se torne um membro participante do seu próprio processo de formação, isso que a gente está tentando fazer, então a gente está com um curso que é do centro universitário Educação Ambiental, são dois temas importantíssimos, que é pensar à docência universitária e pensar educação ambiental que acontece dentro da universidade (ECP3C1F9).

Em suma, observa-se que as ações e estratégias presentes nas falas dos interlocutores apresentam-se em movimento progressivo, mesmo diante dos desafios apontados. Entretanto, ainda são insuficientes, com necessidade de ampliar e constituir processos formativos mais robustos e atrelados às políticas institucionais, não basta apenas estar presente no discurso da universidade, é necessário priorizar e dar condições efetivas para a sua realização.

#### **4.3 AS NECESSIDADES DE FORMAÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA E OS DESAFIOS DECORRENTES DA REALIDADE VIVENCIADA**

Compreender a necessidade formativa é um desafio árduo, dada a complexidade de fatores presentes no campo da formação para o docente universitário, pois a necessidade é relativa ao contexto dos docentes das áreas, dos diferentes cursos da instituição, dos valores aos quais se vinculam. Silva (2020) define preliminarmente as “necessidades formativas” docentes como:

[...] saberes e condições de trabalho não satisfeitos, e necessários para certos objetivos, que podem ser representados como desejos e carências, conscientes ou não conscientes, individuais ou coletivos, representativos de valores surgidos em determinado contexto, dependendo de fatores extrínsecos e intrínsecos (Silva, 2020, p. 12).

Assim, entende-se que para compreender a “real” necessidade formativa, é fundamental abarcar a totalidade, as relações e contradições, abrangendo fatores políticos, sociais, econômicos, culturais, psicológicos, entre outros. Está além de atender ou resolver necessidades individuais ou interesses particulares, apenas centrada no docente, é necessário o equilíbrio entre as necessidades individuais e institucionais (Zabalza, 2004; Silva, 2020). Deste modo, é preciso considerar que a formação docente faz parte de uma realidade em contínua transformação, das

condições de trabalho e das necessidades que podem não estar conscientes para todos.

Marcelo Garcia (1999), refere que o diagnóstico das necessidades formativas, é um processo que não pode ser reduzido a uma técnica, onde o docente identifica as suas necessidades por meio de um questionário, esse é um passo prévio para uma análise mais aprofundada, é necessário um processo construtivo, reflexivo e de aprendizagem, que considere as necessidades normativas (imposta pela política educativa ou institucional), as necessidades percebidas, as necessidades expressas (em função de um curso, programa) e as necessidades relativas (resultado da comparação de diferentes situações ou grupos). Para além, deve-se considerar as necessidades relativas aos alunos e às relativas ao currículo.

Concorda-se com Zabalza (2004) que enfatiza que as IES devem propor a formação numa perspectiva que englobe as duas dimensões, ou seja, programas e atividades de formação de interesse institucional, bem como, do interesse de seus docentes, orientados não apenas para o desenvolvimento, a saber: a aquisição de novos conhecimentos; de novas habilidades para enfrentar e resolver com mais segurança os desafios da docência universitária, mas também, oportunizar que quem a realiza, também ascenda de status/nível/remuneração na própria IES.

Em relação ao conteúdo da formação, identifica-se dois tipos de formação, uma formação generalista (pedagógica), e uma formação específica e vinculada à própria área do conhecimento. Para Zabalza (2004, p. 153) “o pressuposto básico dos primeiros, é o que define o papel formador dos docentes universitários e a sua dimensão profissional essencial não é tanto a disciplina específica que lecionam, mas a missão formadora que deles é exigida”. Destaca-se as questões que são comuns ao coletivo dos professores: os aspectos ligados a motivação do estudante; as relações interpessoais; o domínio dos recursos para o desenvolvimento curricular das disciplinas e dos distintos processos que abrange o ensino, aqui entendidos como didáticos que, para efeito nas reflexões deste texto, pode ser resumida na forma como o professor, qualquer que seja, trabalha os conteúdos; domínio dos recursos genéricos que condicionam o exercício profissional (uso da voz, habilidades no uso das tecnologias, gestão de grupo, entre outros).

Já o argumento que sustenta a formação mais disciplinar, baseia-se na convicção de que os processos de ensino-aprendizagem estão condicionados pelos conteúdos específicos de cada disciplina ou setor de conhecimento (Zabalza, 2004). Assim, o equilíbrio entre essas abordagens se complementa. No entanto, as demandas e novas exigências dos contextos emergentes e da complexidade dos saberes necessários à docência na sociedade contemporânea, exige dos programas de formação docente um novo repensar para além dos conteúdos, é necessário sair das estruturas fechadas, matrizes curriculares rígidas e dar flexibilidade e permitir a rearticulação de diferentes conhecimentos (Bolzan; Isaia, 2018).

Nos segmentos de textos abaixo, pode-se observar as temáticas relacionadas à formação generalista (pedagógica) para qualificar o docente para o uso das tecnologias e subsidiar o período em que se utilizou o Ensino Remoto Emergencial<sup>16</sup> (ERE), bem como, aquelas relacionadas à saúde laboral:

[...] as temáticas acabam ficando em torno dessas que eu coloquei para você no período da pandemia, nós acabamos tratando também muito de algumas coisas ligadas à saúde, docente e saúde mental, questões do uso da voz [...] (EAP2C5F1).

[...] das demandas formativas, questão da parte didática, há problema de relações interpessoais, então surge a demanda de um profissional falando isso, tanto sobre a relação aluno-professor, relação professor-professor, professor-assessoria e aluno-aluno [...] (E5P2C5F41).

[...] considero também principalmente a partir do ano de 2020, pela experiência que nós tivemos vivência e trazidas pela pandemia, a necessidade de voltar e termos voltado a questão do ensino remoto emergencial, nós tivemos que fazer uso de metodologias e formas de trabalho que não estávamos acostumados, nem preparados, isso despertou então a necessidade [...] (EG1P05F5).

A temática dessas atividades variou de acordo com o interesse dos solicitantes, dos centros, dos colegiados e das respostas obtidas por meio de formulários encaminhados aos docentes via *e-mail* ou ao término de cada ação. As temáticas mais frequentes abordaram assuntos e vivência práticas nas diferentes áreas do conhecimento, a saber: metodologias inovadoras; inclusão na universidade; identidade e vida docente; relações de trabalho docente; didática; avaliação; ensino-

---

<sup>16</sup> O Ensino Remoto Emergencial (ERE) foi instituído pela Portaria nº 554 (Brasil, 2020) do Ministério da Educação (MEC), para possibilitar a flexibilização de ações educativas por instituições de Ensino no Brasil, durante o período pandêmico da COVID-19.

aprendizagem; experiências formativas e inovações tecnológicas (UEL, 2021; UEPG, 2022, UNICENTRO, 2021).

Com isso, o período de pandemia da COVID-19, expôs uma nova realidade e necessidade de acelerar a mediação do ensino através das plataformas digitais, alterando os processos educacionais, integrando as práticas pedagógicas ao conhecimento tecnológico, com o uso das Tecnologias Digitais e Comunicação (TDICs) para o ERE, modalidade de ensino emergencial desenvolvida de forma não presencial devido ao distanciamento geográfico entre docentes e alunos. Assim, estabelecendo uma nova prática na universidade com a finalidade de atender a demanda de professores e a demanda de alunos num curto tempo.

[...] uma oficina mesmo do como fazer, de quais ferramentas podem ser utilizadas, para que não fique uma coisa só teórica e, principalmente, por ser a questão da inteligência artificial voltada para a Educação Superior, a gente propôs dessa forma, mão na massa [...] (E1P4C5F29).

A modalidade das atividades ofertadas para a formação docente apresentou-se, em geral, no formato de: palestras; *lives*; oficinas pedagógicas; minicursos e discussões temáticas em todas IES. Já a frequência, apontada nos discursos presente nos relatórios e nas falas dos interlocutores, variou de acordo com a forma em que os trabalhos foram institucionalizados. Assim, as IES que possuíam os programas institucionalizados, oportunizaram sistematicamente essas ações e atividades com uma frequência mensal e até semanal (UEL, 2021; UEPG, 2022; UNICENTRO, 2021), já na UNIOESTE, essa oferta apresentou-se com menor frequência, em períodos pontuais.

Com isso, observa-se que escolha do formato das atividades, dependerá de cada realidade e necessidades vivenciadas. Entretanto, o tipo de oferta pode impactar na forma como este novo conhecimento será utilizado na prática pelos docentes, por exemplo, palestras e *lives*, podem ser eficazes para introdução de novos conhecimentos, mas coloca os docentes num papel passivo, como receptores de conhecimentos específicos. Desta maneira, é preciso ter clareza da intencionalidade que se quer no desenvolvimento das ações de formação docente. Uma abordagem participativa e colaborativa, a exemplo de oficinas ou comunidades de práticas, pode transformar esse conhecimento gerado, por meio das conexões entre os docentes, da criação de novos conhecimentos e maior capacidade para práticas transformadoras.

Para analisar a formação pedagógica do professor universitário, parte-se do pressuposto orientador que considera essa formação como parte integrante do seu processo de desenvolvimento pessoal e profissional (Marcelo, 2009), pautado nas necessidades formativas reais do docente (Silva, 2020; Sordi, 2019). Vale ressaltar, que alguns saberes pedagógicos relacionados ao processo de ensino-aprendizagem são considerados imprescindíveis aos docentes do Ensino superior, sendo que Masetto (2003) aponta e discute os seguintes eixos:

O próprio conceito de processo ensino-aprendizagem, a concepção e gestão de currículo, a integração das disciplinas como componentes curriculares, a compreensão da relação professor-aluno e aluno-aluno, a teoria e prática da tecnologia educacional, a concepção do processo avaliativo e suas técnicas para o *feedback*, o planejamento como atividade educacional e política (Masetto, 2003, p. 27).

Para Soares e Cunha (2010, p. 35) o “Desenvolvimento profissional se refere a uma determinada concepção de formação continuada dos professores em exercício universitário. Envolve uma perspectiva institucional e uma perspectiva pessoal do professor”. Na primeira, entende-se como um conjunto de ações sistemáticas que dispõe transformar a prática, as crenças e os conhecimentos dos profissionais docentes, de forma democrática e participativa, transformando assim, não apenas o docente, mas coloca em foco a própria instituição, com mudanças estruturais e organizacionais, tendo como base reflexões críticas e propositivas, objetivando garantir aos estudantes, aprendizagens significativas e crescimento pessoal. Já a segunda, se projeta por uma disposição interna e uma atitude de busca contínua de crescimento pessoal e profissional, prontidão em refletir coletivamente suas práticas, atitudes e crenças individuais e coletivas, bem como, abertura para possíveis mudanças.

Dessa maneira, a construção da profissionalidade docente, das ações de formação docente, precisa superar a desagregação entre o pessoal e o institucional e integrar, de forma indissociável na perspectiva de uma Pedagogia Universitária fortalecida. É imperativo o reconhecimento acadêmico-institucional, político, social e pessoal dos atuais e futuros docentes universitários de uma formação específica para a docência universitária.

Essa formação, por sua vez, é uma tarefa complexa e multifacetada, devendo centrar-se na reflexão sobre a epistemologia das práticas e assegurar, aos professores universitários em formação, um

protagonismo que só poderá ser transposto para as práticas educativas se vivenciado (Cunha; Soares, 2010, p. 37).

Considera-se que a transformação do ensinar e do aprender, requer um especial comprometimento institucional que sustente as condições para às mudanças desejadas, com intencionalidade não apenas dos interlocutores ligados a formação docente, mas dos próprios docentes e da IES, ademais, é no contexto de suas políticas e culturas que são construídos os processos inovadores. Dessa maneira, incentivos por meio de projetos/programas institucionais, infraestrutura, financiamento, assessoramento pedagógico, criação de espaços e lugares para a formação docente, com o intuito de fortalecer a cultura organizacional, o que influenciará e facilitará o desenvolvimento dos processos formativos na instituição.

Para Além, Bolzan e Isaia (2019) salientam que:

[...] no âmbito da Educação Superior, é necessário problematizarmos a aprendizagem docente e os processos formativos, especialmente, considerando-se a expansão da Educação Superior impulsionada nas duas últimas décadas. As vias de expansão demarcam inúmeros desafios e possibilidades, alguns mais evidentes, como a necessidade de as IES atenderem a diversidade de indivíduos que passam a ter acesso à educação universitária, ampliando as condições de infraestrutura física, de pessoal, o acesso e a permanência, e outros mais tênues, como a própria dinâmica pedagógica e institucional voltadas à formação profissional (Bolzan; Isaia, 2019, p. 149).

Desse modo, entende-se que o processo formativo na UNIOESTE, encontra-se numa fase importante de construção para uma docência universitária, por meio da proposição de uma política institucional. Entretanto, é necessário que essa Política seja capaz de suportar as demandas contemporâneas, que inclua na agenda institucional, o estabelecimento e a necessária regulamentação do papel das assessorias pedagógicas e dos líderes intermediários no que tange a formação docente continuada.

Assim como, dinamizar que as ações de formação atinjam a todos os docentes, não somente as necessidades conscientes, mas aquelas inconscientes que influenciam na sua atuação profissional, as quais são essenciais para a profissionalização docente e qualidade dos processos de ensino e de aprendizagem de seus alunos. É fundamental também, dar sentido aos espaços, garantir que esses lugares sejam palco de troca entre os pares, de reflexão das práticas pedagógicas, apoiadas pela epistemologia, e ainda, assegurar aos docentes uma vivência e

protagonismo, para que esses possam transpor para as suas práticas educativas, os saberes socializados por toda e qualquer ação formativa.

## CAPÍTULO 5

*“O fio de pensamento do ensinante muitas vezes não coincide com o fio imaginário e do pensamento próprio dos aprendentes. O ideal da pedagogia é conseguir tecer redes com todos os fios de ensinantes e aprendentes e fazer a pesca abundante de conhecimentos” (Hugo Assmann, 1996, p. 31)*

### **5. PERSPECTIVAS E DESAFIOS: DAS NECESSIDADES DE FORMAÇÃO CONTINUADA AO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR**

Este capítulo, apresenta inicialmente os desafios para a prática pedagógica na contemporaneidade, a partir dos cenários dos contextos emergentes inseridos no escopo da pesquisa desta tese, apontam-se os fenômenos relacionados ao novo perfil de aluno universitário, sobretudo aos desafios da Educação Inclusiva, da compreensão docente em reestruturar seus saberes e práticas pedagógicas de modo a responder esses desafios. Na sequência, apresentam-se as (des)motivações para a formação docente, na perspectiva dos interlocutores entrevistados, apontando os desafios para conscientizar o docente sobre a necessidade de formação pedagógica, independente da área de formação. Bem como, os caminhos apontados pelos interlocutores, que podem contribuir para melhorar a adesão às participações em ações de formação continuada, como: temas ligados a área de conhecimento, canais mais efetivos de comunicação, política de valorização docente e motivação institucional.

Posteriormente, discorre-se sobre a importância da institucionalização de uma política de formação docente na perspectiva dos interlocutores, em fortalecer as ações já desenvolvidas, regulamentar o processo de trabalho da Assessoria Pedagógica, dar condições estruturais e financeiras. Assim como, alguns caminhos para subsidiar reflexões e proposições na estruturação de um programa de formação docente.

Paralelamente, aponta-se as compreensões dos fenômenos estudados que emergiram das análises, a partir das informações coletadas, dos referenciais teóricos a *priori* e das teorias emergentes, da reconstrução e do movimento recursivo a esses elementos apresentados, com o intuito de discutir/apresentar as expressões de novas

compreensões, entendimentos e argumentos que possam fundamentar e contribuir com as reflexões em cada IES, a respeito da formação continuada na perspectiva do Desenvolvimento Profissional Docente (DPD).

### **5.1 DESAFIOS PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA CONTEMPORANEIDADE: DA MUDANÇA DO PERFIL DO ALUNO À RECONFIGURAÇÃO DA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA**

Na contemporaneidade, os cenários dos contextos emergentes<sup>17</sup>, somado ao advento da pandemia da COVID-19, intensificou a necessidade de reconfigurar os processos de ensinar e de aprender, envolvendo docente e alunos, a fim de atender os desafios impostos pela sociedade à universidade. Bem como, a necessidade de atualizações e reconfigurações das IES, para que sejam capazes de desempenhar suas finalidades e/ou funções (Bolzan; Isaia, 2019).

Além disso, os discursos dos participantes revelam os desafios enfrentados pelos docentes. Segundo os interlocutores, as principais dificuldades referem-se, ao despreparo do docente diante de um novo perfil de aluno, que exige metodologias e estratégias diferenciadas de ensino, principalmente àqueles relacionados a Educação Inclusiva, conforme observa-se nos trechos abaixo:

[...] porque eu preciso aprender, porque inclusive ele vai continuar sendo meu aluno no segundo ano na disciplina de políticas, e ele é autista, então como lidar [...] (E3P2C2F1).

[...] a gente está tendo uma dificuldade que é de saber como lidar com o aluno, na questão da inclusão com o aluno que tem TEA com o aluno que tenha TDH [...] (E1P05C2F6).

[...] os deficientes auditivos, tem o intérprete de libras, mas não adianta ter só intérprete de libras do docente, tem que saber como adaptar o seu material, as suas coisas para esse aluno e sucessivamente [...] (EAP4C2F43).

Para a efetivação de uma Educação inclusiva na IES, é necessário o fortalecimento das políticas afirmativas e das estruturas de apoio pedagógico e humana aos estudantes. Desta forma, é imperativo vincular a formação docente e técnica da equipe de apoio, com foco no atendimento às necessidades de cada

---

<sup>17</sup> Ver conceituação no Capítulo 4.

estudante (Donati; Capellini, 2018), com o intuito de subsidiar o trabalho docente a relação de ensino e de aprendizagem.

Na UNIOESTE, o atendimento educacional especializado é realizado pelo Programa de Educação Especial (PEE), pertencente ao projeto permanente de Extensão Universitária, vinculado ao Ensino e a Pesquisa: Programa Institucional de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais, regulamentado pela Resolução nº 323/1997 - CEPE, tem como objetivo, assegurar o ingresso e a permanência de pessoas com deficiências e necessidades especiais no Ensino Superior nos cinco *campi* da UNIOESTE (UNIOESTE, 2018).

Destacam-se, atividades relacionadas aos acadêmicos como: “atendimento em sala de aula para leitura e transcrição de aulas, apoio pedagógico para estudo, tradução e interpretação de libras em sala de aula, adaptação digitalizada dos textos científicos, produção e adaptação de material didático” (UNIOESTE, 2018, p. 48); aos acadêmicos e docentes surdos da disciplina de Libras nos currículos dos cursos de Graduação em licenciaturas, contam com acompanhamento de profissionais tradutores Intérpretes de libras nas aulas, apoio didáticos e pedagógico nos estudos dos acadêmicos extrassala de aula. Já para os acadêmicos cegos ou com visão reduzida, os textos científicos são adaptados conforme a necessidade. Além de apoio pedagógico para aqueles que “apresentam deficiências/necessidades especiais específicas, como no caso de dislexia, tetraplegia e tetraparesia, com comprometimento dos membros superiores e afasia, ou outras situações de dificuldades no processo de estudo e aprendizagem” (UNIOESTE, 2018).

No discurso de um dos interlocutores da UNIOESTE, aponta-se que paulatinamente essas discussões vem ganhando espaço, por meio do debate e da colaboração interprofissional. Entretanto, ainda há necessidade de ampliar esses preceitos de modo a colaborar com o percurso formativo dos estudantes e dos docentes, com o objetivo de reduzir o índice de abandono e expandir a aplicação dos princípios da Educação Inclusiva no cotidiano da comunidade acadêmica.

[...] Aí eu vou para o docente e digo, a formação ou debate, ou tudo isso que nós vamos fazer é pra ajudar, a ensinar a como lidar com a situação, porque nós vamos ter dia dois, essa formação do autismo e eu quero muito participar [...] (E3P4C2F13).

[...] então hoje o nosso trabalho ele não existiria sem assistência estudantil, ele não existiria sem a psicóloga, sem o psiquiatra, que está envolvido diretamente aqui com o nosso aluno [...] (E3P2C2F23).

[...] e conversando sobre os desafios da educação inclusiva para gente, enquanto o docente que não tem formação, o que a gente faz com esses alunos e tal? e ela contou pra gente como que ela começou a trabalhar me fez pensar mesmo, você sabe que a estratégia é o trabalho em rede, nós precisamos fazer um trabalho junto, esse que é o nosso desafio com relação aos programas de formação [...] (EBP4C2F18).

Para além da Educação Inclusiva, considerar o perfil do estudante universitário contemporâneo exige levar em consideração diversas dimensões, sejam elas relativas às IES, como: modelo de educação (presencial, à distância ou híbrido); condição de acesso (pública ou privada); escolha do curso (área de conhecimento e perfil do curso); desenho curricular (conteúdo e metodologias de ensino); turno (Integral, matutino, vespertino ou noturno); presença de programas de permanência e concessão de bolsas, ou na multiplicidade dos próprios estudantes, que variam em decorrência vários fatores externos à universidade como: diversidade cultural (origem, costumes e tradições); socioeconômica (renda familiar, nível de escolaridade dos pais e acesso a bens e serviços); idade (faixa etária e momento de vida); histórico escolar (formação anterior e experiências de aprendizagem) e interesses e expectativas (motivações para ingressar na universidade e objetivos de carreira). (Bolzan, 2015). Acrescenta-se ainda,

[...] alunos egressos do ensino médio com menor domínio das habilidades básicas; surgimento de novas carreiras com forte apelo prático; fomento de instituições para prestação de serviços educacionais com *ethos* mercantilista; inserção dos “nativos digitais” no ensino superior e avanço de tecnologias portáteis em rede (Diniz; Goergen, 2019, p. 582).

Esses fatores elencados, afetam o perfil do aluno universitário, a forma como esses interagem com a universidade, como se formam e buscam o aprendizado. Todavia, a condição básica do aluno, é estar em um período de formação, isto é, de aprendizagem. São elementos que, em boa parte, podem ser desconhecidos ou não considerados pelos docentes, mas que impactam em sua prática (Zabalza, 2004). Considera-se que o reconhecimento desses elementos deve ser contínuo e reconsiderado constantemente nos processos e nas estratégias elencadas pelo docente, pois, somente a partir de um claro conhecimento desses processos, o docente estará em condições de aprimorá-los, adequando seus métodos de ensino e de aprendizagem.

Na fala dos interlocutores abaixo, verifica-se a preocupação relativa à compreensão que o docente tem a respeito do perfil do estudante universitário na atualidade:

[...] esse é o nosso desafio, nós vamos ter que aprender a lidar ou nós vamos sofrer, daqui a pouco, nós que teremos pânico, porque nós não vamos aguentar, um aluno com não lê texto, não produz, vamos tentar [...] (E3P4C2F2).

[...] é nos encontros, é colocando as demandas modernas, que nós temos agora como TDH, pânico, autismo e alunos *borderline*, que a gente tem e não sabemos lidar com isso, então eu acho que o professor, ele acaba querendo discutir, porque isso vai mexer com a sua prática, inevitavelmente. (E3P4C2F4).

[...] a gente também precisa entender que o nosso aluno ele é diferente, nós tínhamos um perfil, o perfil de aluno de hoje é outro, mas todos os alunos precisam, precisavam e ainda precisam da mediação do docente [...] (EAP3C2F34).

Nessa perspectiva, esses desafios constituem elementos que impulsionam (ou deveriam impulsionar) o docente a refletir e alterar o seu fazer docente, de uma docência como profissão que exige saberes pedagógicos, múltiplos e complexos, para além dos saberes da própria área técnica de formação do docente universitário ou nos saberes de uma didática instrumental<sup>18</sup> (Xavier *et al.*, 2023). Esses saberes pedagógicos, conforme apontados na introdução dessa Tese, quando inseridos na dinâmica da formação continuada do docente universitário, associada aos saberes específicos de cada área, reforçará ao docente a leitura e a compreensão de suas práticas ao longo da sua trajetória profissional, possibilitando uma relação dialógica sobre sua própria prática pedagógica e contribuindo para o processo de construção de sua identidade profissional e de socialização (Tardif, 2002).

Em consonância com os elementos elencados ao logo desse texto, soma-se ainda, a necessidade de reflexão e de reconfiguração da sua prática docente, não apenas na relação com o aluno, mas em relação a postura do docente, da prontidão para a mudança ao longo da vida, das relações humanas, conforme apontado nas seguintes falas:

[...] o maior desafio é esse docente entender que nossas formações, elas são necessárias, porque nós nunca estaremos prontos

---

<sup>18</sup> A didática, numa perspectiva instrumental, é concebida como um conjunto de conhecimentos técnicos sobre o “como fazer” pedagógico, conhecimentos estes apresentados de forma universal e, conseqüentemente, desvinculados dos problemas relativos ao sentido e aos fins da educação, dos conteúdos específicos, assim como do contexto sociocultural concreto em que foram gerados (Candau 2013, p. 14).

definitivamente, porque nós estamos nos construindo diariamente, não existe hoje eu cheguei, eu estou pronta [...] (E3P3C2F8).

[...] nunca será 100%, mas hoje precisa, nós precisamos desse avanço principalmente das plataformas digitais, e lidar com essa galerinha que está chegando aí, eles conseguem escutar e teclar no telefone ao mesmo tempo, eu ainda acho que não, mas eles dizem que sim [...] (EG2P5C2F12).

[...] que é a mudança da mentalidade das pessoas, os alunos são diferentes, as cabeças são diferentes e a gente vê, pessoas que agem, professores que agem como se estivessem em 1970 mais ou menos [...] (E5P4C2F40)

[...] eu não sei exatamente, o que tem que fazer, o que vai trazer uma resposta imediata para isso, essa mudança em sala de aula com o aluno, porque me parece que numa construção de vida que se formou naquilo ali [...] (E1P5C2F19).

Parte-se da reflexão, que ser docente na contemporaneidade envolve uma necessidade constante de formação, pois a docência não é um produto acabado. Essa formação, deve ser a partir de uma reflexão, direcionada sobre a profissão docente e a concepção sobre o conhecimento. Nóvoa (1998), argumenta que a formação de professores pode desempenhar um papel importante na configuração de uma "nova" profissionalidade docente, estimulando a emergência de uma cultura profissional no seio do professorado e de uma cultura organizacional no seio das instituições de Educação.

Nóvoa (2009), aponta que na sociedade contemporânea, cinco disposições essenciais caracterizam o trabalho do "bom professor": o conhecimento; a cultura profissional; o tacto pedagógico; o trabalho em equipe; o compromisso social. E aponta que essas disposições, devidamente contextualizadas, devem ser consideradas na elaboração dos programas e das práticas de formação. Nesse sentido, reforça-se a apropriação da definição de cultura profissional apontado por esse autor:

Ser professor é compreender os sentidos da instituição escolar, integrar-se numa profissão, aprender com os colegas mais experientes. É na escola e no diálogo com os outros professores que se aprende a profissão. O registro das práticas, a reflexão sobre o trabalho e o exercício da avaliação são elementos centrais para o aperfeiçoamento e a inovação. São estas rotinas que fazem avançar a profissão (Nóvoa, 2009, p. 12).

Entende-se, que esses elementos acima, quando incorporados aos processos formativos do docente universitário, seja por meio dos programas de formação

docente ou por ações desempenhadas pelos Assessores Pedagógicos, podem potencializar caminhos para a superação desses desafios apresentados. Possibilita ainda, desenvolver-se como um reflexivo-praticante, que se abre para um processo de reconfiguração da sua docência, à luz das novas condições de exercício profissional.

Neste sentido, a reconfiguração da prática educativa, é um processo complexo que necessita compromisso ético-político e reorganização das competências, habilidades, saberes e conhecimentos do docente. Não há lugar para o espontaneísmo e acomodação, portanto, o docente deve restaurar o seu desejo e compreender que o seu trabalho vale a pena, que é preciso mudar (Cunha, 2017). Na nova perspectiva para a profissionalização docente, é necessário reconstruir a sua função, não mais como transmissor, detentor conhecimento e fonte da informação, mas como ponte, entre o conhecimento disponível e as estruturas cognitivas, culturais e afetiva de seus educandos (Cunha, 2017).

A prática educativa<sup>19</sup>, deve ser tecida na perspectiva pedagógica, no sentido da “mediação do humano e não a submissão do humano a um artefato técnico previamente construído”, conferindo sentidos às intencionalidades, reflexões contínuas e coletivas, configurando-se permanentemente como uma ação consciente e interativa, que emerge da complexidade que envolve o processo educacional, como prática pedagógica (Franco, 2016, p. 536). Ou seja, para que o exercício da prática docente se transforme em prática pedagógica, é necessária a reflexão crítica e a consciência das intencionalidades que guiam suas práticas. Contudo, considera-se importante ressaltar que o conceito de prática pedagógica pode variar conforme a compreensão de pedagogia e até mesmo do sentido designado a prática, “diferenciando na perspectiva de ser crítica e não normativa, de ser práxis e não treinamento, de ser dialética e não linear” (Franco, 2016, p. 537).

Desta maneira, se faz necessário reflexões e diálogos sobre a epistemologia da prática educativa e da prática pedagógica, e de como essas concepções podem influenciar e subsidiar um melhor exercício da prática docente. Na perspectiva pedagógica, em espaços e lugares de formação docente para o desenvolvimento de

---

<sup>19</sup> “práticas educativas, faz-se referência a práticas que ocorrem para a concretização de processos educacionais, ao passo que as práticas pedagógicas se referem a práticas sociais que são exercidas com a finalidade de concretizar processos pedagógicos” (Franco, 2016, p. 536).

práticas educativas contemporâneas e contextualizada às multidimensionais da realidade local e institucional.

Assim, a docência exige a condição de saber justificar as ações desenvolvidas, alicerçadas em conhecimentos fundamentados, a uma argumentação teoricamente sustentada. Somente nessa perspectiva, poderá haver uma ruptura dos processos culturalmente instalados e rotineiramente reproduzidos. Essas reflexões, tem provocado uma análise mais rigorosa da qualidade da docência universitária, na qual Cunha (2017), discute que esse movimento, não deve depender de iniciativas pontuais, pressupõe a responsabilidade do Estado e das instituições educativas sobre o seu exercício.

Paralelamente, os desafios vão além dos processos de ensinar e de aprender, exigem uma nova postura, profissionalidade e respostas dos docentes na Educação Superior, alguns caminhos e reflexões emergem nas falas dos interlocutores dessa pesquisa para minimizar os desafios encontrados:

[...] lidamos com sentimentos das pessoas, com conhecimento que ela traz e conhecimento que nós vamos compartilhar e transformar. A gente precisa de um trabalho formativo, onde a gente tem a disposição de escuta, disposição de revisão, disposição de contribuição, contribuição para transformar não só outra pessoa que você vai ter contato, mas você mesmo [...] sua formação, em lidar com imprevistos, com essa sensibilidade emocional que está tão à flor da pele nas pessoas, com a intolerância que está aí [...] (E2P2C2F39).

[...] como uma questão até de mudança de postura às vezes, a pessoa não tem a intenção e acaba cometendo alguns erros por essas posturas inadequadas, e a gente vê uma enxurrada de reclamações nesse sentido dos alunos com relação aos docentes, que ultrapassam as barreiras [...] (E5P4C2F30).

Hoje nós precisamos trabalhar, além das questões técnicas de cada uma das áreas de formação, a forma da relação com os nossos alunos, com entre os docentes, entre os servidores, seja docente, seja agente universitário, nós percebemos que um cada vez mais nós precisamos uns dos outros, e o acolhimento, a questão do sentimento de pertencimento são extremamente importantes, que seja também trabalhado e são questões que a formação continuada [...] (EG1P5C2F31).

Cunha (2014), argumenta que um dos caminhos para melhorar a qualidade na formação docente na Educação Superior, é por meio de um diálogo constante entre os docentes, em busca de uma construção colaborativa, que considere os saberes e desafios vivenciados, e das possíveis soluções e compreensões do seu fazer docente. A formação do docente universitário não pode ser minimizada apenas à técnica ou

por acumulação de conhecimento (cursos, palestras), incapazes de produzir transformações significativas no dia a dia do docente. Mais sim, por meio de um trabalho de reflexividade crítica sobre as suas práticas e de (re)construção permanente de uma identidade profissional.

## 5.2 (DES) MOTIVAÇÃO PARA A FORMAÇÃO DOCENTE

Ter um programa de formação docente institucionalizado, não assegura a participação e adesão pelos docentes. Esse desafio se mostra comum a todas as IES pesquisadas. Os desafios no contexto da formação elencados pelos interlocutores são variados e de várias ordens:

[...] eu acho que o grande desafio é você conscientizar o docente que ele precisa de formação pedagógica, a gente já conversou outras vezes, é que acontece, eu tenho mais observado pela nossa experiência, o docente que é bacharel, ele vem atrás [...] (EBP3C3F4).

[...] nós temos ainda práticas muito antigas de ensino, então alguns docentes obviamente que buscam, mas a grande maioria não busca essas atividades pedagógicas de formação continuada, são muito bem-vindas, mas ainda não atingiu a totalidade dos docentes e muitas vezes aqueles que mais precisam não vem não participam. (E5P2C3F6).

[...] eu penso, muitas vezes fica parecendo que quando você é da área do bacharelado você precisa fazer a complementação pedagógica e eu sempre acho que todos nós que estamos na docência ou lidamos com pessoas precisamos fazer [...] (E2P2C3F10).

O discurso destaca a dificuldade em conscientizar os docentes sobre a importância da formação pedagógica e indica que muitos profissionais ainda não reconhecem a necessidade de aprimorar suas habilidades pedagógicas. Aponta para a persistência de práticas de ensino ultrapassadas, mesmo com a existência de atividades de formação continuada. Revela a dificuldade em romper com metodologias tradicionais e incorporar novas abordagens pedagógicas. Ressalta a desigualdade no acesso e na participação em atividades de formação. A expressão "muitas vezes aqueles que mais precisam não vem não participam" sugere que os docentes com maior necessidade de aprimoramento nem sempre são os que mais se beneficiam das oportunidades disponíveis. Essas falas acima encontram ressonância nas ideias de Cunha (2010), onde a constituição de uma Pedagogia Universitária não é um processo linear, com pronta adesão e compreensão de todos:

[...], mas sim um processo permeado por contradições, interesses, opções políticas, pressões internas e externas. Porém, sendo um processo aberto, dialógico, dialético, e essas características permanecendo como fundantes, permitirão o afloramento das contradições e, no trato coletivo, a fundação do caminho de sua superação (Cunha, 2010, p. 104).

Desta forma, entende-se que a superação desses desafios, ocorrerá paulatinamente com o amadurecimento dos programas/projetos, respaldados pelas reflexões, ações e readequações acerca dos processos, produtos educacionais, acompanhamento e avaliação, bem como, do impacto da transformação da prática docente e prática pedagógica docente e produções científicas deles recorrentes. Superar os desafios da formação pedagógica na docência exige um esforço conjunto de governos, instituições de ensino, sociedade e, acima de tudo, dos próprios docentes. A formação pedagógica é um processo contínuo e multifacetado que deve acompanhar o desenvolvimento profissional dos docentes ao longo de suas carreiras.

Entretanto, entende-se a necessidade de um olhar mais amplo e complexo para melhor fundamentar e compreender esses desafios que impactam na adesão e motivação desses professores em programas de DPD. Dentre eles, cita-se alguns apontamentos realizados por Selbach e Luce (2022):

- a) Cultura vigente, levando o docente a compreender que ser professor universitário vai além do espaço da sala de aula, dos laboratórios, do cumprimento da carga horária de ensino e da ênfase apenas nas atividades de pesquisa;
- b) Compreensão coletiva e resolução colaborativa de problemas institucionais, superando o caráter individualista das atividades de aperfeiçoamento;
- c) Relação frágil com os cursos e departamentos, pesquisas apontam que melhores resultados apresentam são aqueles que se inscrevem dentro das atividades cotidianas dos professores, assim, desempenham um papel importante para a implementação e sensibilização dos docentes;
- d) Ausência de um pedagogo ou técnico em assuntos pedagógicos/ assessores pedagógicos para articular dentro da unidade acadêmica;
- e) Participação aberta a todos os docentes, independente do momento em que se encontram na carreira e sem estabelecer uma periodicidade rígida entre a participação nas ações dos programas (Selbach; Luce, 2022, p. 541).

As perspectivas bem-sucedidas de desenvolvimento profissional de professores compreendem: a participação dos professores para decidir aspectos sobre a intervenção pedagógica; o apoio das várias partes interessadas; o

envolvimento na resolução colaborativa de problemas ao longo do tempo; a avaliação formativa e a adequada instrução.

No que se refere à percepção dos interlocutores em relação as estratégias institucionais desempenhadas, observa-se que estes apontam a necessidade de fortalecer a formação pedagógica continuada de seus docentes, evidenciando desafios e propostas para aprimorar esse processo. Conforme apontado nos trechos:

[...] de propor temas, tentando despertar esse interesse para que as pessoas busquem outros encaminhamentos, mas acho que também algumas estratégias precisam fortalecer, aquelas que sejam mais ligadas às áreas do conhecimento, porque às vezes a gente não consegue, a gente acaba ofertando de forma mais ampla [...] (EAP4C3F1).

[...] às vezes eu acho que a gente precisa de canais mais efetivos, no sentido de que muitos deles possam enviar isso anonimamente, olha mesmo disso que eu estava falando da fragilidade a pessoa associa a formação com fragilidade [...] (E2P2C3F16).

[...] você está sempre tentando descobrir um caminho novo, então acho que isso é importante, eu acho que a gente ainda falta uma comunicação mais efetiva da gestão com os professores para perceberem essa importância. (EAP4C3F4).

[...] então eu acho que a gente precisaria desenvolver um trabalho mais próximo aos colegiado de curso, que precisaria ter uma valorização na política docente da participação do docente nas atividades de formação pedagógica porque a gente nunca está pronto [...] EAP4C3F23.

Os sujeitos e o próprio conhecimento que vai se alterando, você também tem que ter outros instrumentos, a estratégia eu acho que só a gente conseguir uma motivação institucional para que eles participem, seja ela propositiva ou talvez até um pouco impositiva. (EG2P4C3F43).

Os desafios apontados nesses discursos em relação a formação continuada, referem-se a falta de interesse dos docentes, canais de comunicação ineficientes, falta de comunicação entre gestão e docentes, desvalorização da participação docentes. Já as propostas apontadas para aprimorar a formação pedagógica, destacam-se: fortalecer estratégias ligadas às áreas do conhecimento; canais de comunicação anônimos; melhoria da comunicação entre gestão e docentes; valorização da participação docente; desenvolvimento de um trabalho próximo aos colegiados de curso. Desta maneira, os trechos analisados demonstram a necessidade de repensar a formação pedagógica continuada, tornando-a mais atrativa, relevante e significativa para os docentes. Através da implementação das propostas sugeridas e da

valorização da participação dos docentes nesse processo, é possível fortalecer a qualidade da educação e promover o desenvolvimento profissional dos professores.

Assim, as ações voltadas para formação continuada na UNIOESTE, caracterizam-se no formato e temas definidos de acordo com a visão do órgão gestor, apresentam-se, em determinados casos, de forma parca e pontual. Entende-se que a forma organizativa, pode ser um dos fatores que contribuem para o desinteresse e adesão dos docentes às atividades propostas. Desta maneira, faz-se necessário refletir sobre essas experiências e considerar as percepções acima apontadas pelos interlocutores, como: desenvolver ações diferenciadas atendendo as particularidades e interesse grupais; organizar grupos de trabalho pelas demandas (colegiados ou áreas específicas); reconhecer que os docentes têm saberes, independentemente de sua formação profissional, e que esses podem contribuir de forma propositiva.

Pimenta, Anastasiou e Cavallet (2002), relacionam experiências bem-sucedidas, quando o DPD ocorre em espaço coletivo, com foco na revisão de práticas pedagógicas, por meio de uma reflexão sistemática da ação docente, partindo das necessidades coletivamente elencadas, saberes reelaborados e confrontados com as práticas cotidianas, embasados pelos quadros teóricos da didática. Ou seja, é necessário pensar em ações e estratégias coletivas, que aproximam experiências e trocas entre os docentes, assim como, aquelas que de fato envolvem o docente em seu processo de formação e autonomia, permitindo que esses docentes, reflitam suas experiências e reformulem novas práticas a partir dos contextos nos quais o processo ocorre, fundamentados pelos pressupostos teóricos.

Refletir coletivamente sobre o que se faz, é se colocar na roda, é se deixar conhecer, é se expor. Esse movimento não se constitui um hábito docente na Educação Superior, sobretudo, pode ser superado paulatinamente, e por meio das ações coletivas, das situações vivenciadas e analisadas, possibilitando o vínculo entre os pares, entre o coletivo e a instituição. A esse respeito, Pimenta, Anastasiou e Cavallet (2003), ponderam que:

Fazer-se professor no processo continuado requer intencionalidade, envolvimento, disponibilidade para a mudança, espaço institucional, coragem, riscos, flexibilidade mental, enfrentamento de alterações previsíveis e imprevisíveis construídos (Pimenta; Anastasiou; Cavallet, 2003, p. 272).

Em pesquisas analisadas, apontou-se que a formação continuada por meio do trabalho colaborativo, no espaço institucional, apresenta-se como possibilidade para a construção dos conhecimentos e para o DPD, bem como, complementam as demandas da prática pedagógica docente (Xavier *et al.*, 2023).

O DPD está imbricado ao conceito de formação contínua, dessa forma, se o docente compreender o seu agir profissional como um processo em desenvolvimento, estará aberto para refletir suas vivências, analisar suas escolhas teóricas e metodológicas, a repensar suas práticas, reelaborá-las, moldar outras novas e continuar desenvolvendo-se profissionalmente como docente (Campos; Almeida, 2019). Nessa perspectiva, considera-se que a construção da aprendizagem docente deve ser colaborativa, construída no exercício corrente do trabalho que realizam na IES, com vistas a qualidade dos processos formativos e em consonância com a responsabilidade e apoio institucional.

Desta maneira, pondera-se que é preciso reconhecer essas experiências vivenciadas e acumuladas, trazer para a roda, não apenas a nível da Assessoria Pedagógica ou de forma departamentalizada, mas também, abri-las para a construção coletiva da comunidade acadêmica, para juntos, a exemplo dos Fóruns das Licenciaturas da mesma instituição, ampliar essas reflexões, consciência e caminhos para os outros cursos (Bacharelados), outros docentes, com a intenção de ressignificar a formação docente na UNIOESTE, a partir de um processo de reflexão crítica proposta pela própria universidade. Criar possibilidades concretas de articular processos e propor alternativas inovadoras, de acordo com o contexto institucional vivenciado, sem desconsiderar as especificidades de cada *campus*, a fim de propiciar avanços na qualidade da Educação Superior, com repercussão educativa e social de mudança e transformação. Especialmente, nos processos de ensinar e de aprender, nas políticas institucionais de formação e valorização do docente.

### **5.3 PERSPECTIVAS DA INSTITUCIONALIZAÇÃO DA POLÍTICA DE FORMAÇÃO DOCENTE**

A proposição de um programa de formação pedagógica na perspectiva do DPD, requer pensar em institucionalização. A institucionalização da formação pedagógica defendida por Xavier (2014), refere-se no sentido de a IES promover e valorizar em

níveis institucionais, espaços coletivos de formação, os quais originam-se na construção horizontal de espaços formativos, que são coletivos e transformam-se em lugares de formação. Ou seja, sem imposição vertical e obrigatoriedades, mas que decorra de iniciativas das necessidades individuais dos docentes, no sentido de estabelecer práticas inovadoras que transcendam as formas tradicionais de ensinar e de aprender.

Adicionalmente, esses programas institucionais de formação docente, devem ter como princípio norteador, ações formativas que oportunizam aos docentes, o poder de decisão sobre suas próprias ações e processos formativos, com apoio e mediação, de profissionais especializados, experientes em assuntos relacionados ao trabalho formativo de docentes universitários, a exemplo dos Assessores Pedagógicos. Para além, esses programas, devem propiciar uma maior integração entre os docentes das diversas áreas, impulsionando um trabalho coletivo e colaborativo, ultrapassando ações fragmentadas e episódicas que corroboram com a cultura de isolamento e solidão na docência universitária.

No que se refere, a importância da institucionalização, da política de formação pedagógica para o docente universitário da UNIOESTE, observa-se um discurso esperançoso, e uma abertura de caminho para reforçar as ações já desenvolvidas, para regulamentar o processo de trabalho dos Assessores Pedagógicos, em prol de ações formativas para o docente universitário, para os espaços institucionais de/para formação docente. Bem como, uma forma de oportunizar, garantir estabilidade e permanência de proposições de formação docente a cada ciclo político/institucional, ou seja, que a cada quatro ou oito anos, na troca dos gestores institucionais, essa política formativa não sofra revezes. Nos seguimentos de textos destacados a seguir, observa-se algumas dessas falas nos discursos dos interlocutores.

[...] pra mim é imprescindível, quando não se tem uma política institucional estabelecida, você acaba não constituindo diretrizes consolidadas, elas acabam sendo flutuantes e não dá uma continuidade numa perspectiva de uma formação que a universidade quer para os seus docentes, vai daí inferir diretamente na qualidade da docência, da relação ensino-aprendizagem. (E4P5C4F7).

[...] eu acho bem importante, por conta de que hoje eu estou aqui eu desenvolvo o trabalho de uma forma, amanhã tem outra pessoa, quando a gente não tem uma política de formação docente institucionalizada, sempre, a gente vai estar começando coisas e nunca vai dar uma sequência [...]. (E1P5C4F5).

[...]então não é qualquer formação, não é qualquer encontro, tem que ter ali o objetivo claro, tem que ter a metodologia clara, o professor tem que se sentir mesmo acolhido e participar do processo, olha a instituição se preocupa comigo e eu tenho amparo quando eu vou desenvolver a minha função docente, acho que essa é uma estratégia que a gente precisa estar colocando. (EG2P4C4F17).

Considera-se, relevante a proposição de uma política institucional sólida e bem estruturada para a formação continuada docente, na perspectiva do desenvolvimento profissional do docente universitário, alicerçada na reconfiguração do contexto de trabalho, na estrutura organizacional da instituição, na gestão e nas relações de poder estabelecidas. Bem como, o reconhecimento das necessidades formativas de seus docentes, e a respeito de uma avaliação crítica das atividades desempenhadas pelos docentes e autoavaliação do programa de formação continuada. Desta maneira, acredita-se, que a implementação de uma política eficaz, poderá melhorar a qualidade da educação, a valorização dos professores e o desenvolvimento profissional contínuo dos docentes, contribuindo para o sucesso da instituição e para a formação de cidadãos mais preparados para os desafios do mundo atual.

Para Cunha (2010), o processo de formação do docente universitário e a construção da profissionalidade docente, se nutrem de iniciativas pessoais e institucionais em conjunto. Dessa maneira, ações no plano individual e pessoal, advindas de uma esfera institucional, potencializam o pertencimento e a valorização destes sujeitos à profissão docente. Nesse sentido, reconhece-se que a formação docente também deve ocorrer como uma ação político-institucional. Afinal, a instituição precisa que seu corpo docente desenvolva práticas educativas condizentes com a sua missão formativa/educacional. Em contrapartida, é premente que além da elaboração de políticas de formação docente, a instituição propicie condições aos programas e aos docentes para bem realizá-las, o que ainda se apresenta como um desafio comum a maioria das universidades.

Deste modo, a formação continuada docente na perspectiva do DPD, constitui-se como uma ferramenta indispensável para melhorar a qualidade da IES, e incorporar essa política às demandas e as questões que se apresentam à universidade e aos docentes. É uma maneira também de promover significativas mudanças nos diversos âmbitos da instituição, propiciando meios para que esse processo se concretize (Selbach; Luce, 2022). Dessa forma, faz-se imperativo a compreensão e a incorporação do conceito de DPD ampliado no processo de construção e implantação

de um programa/projeto de formação continuada e que este seja do conhecimento de todo o corpo docente da instituição.

Observa-se, nos discursos da entrevistada A e C, que a institucionalização de uma política docente por si só, não garante os recursos necessários para o desenvolvimento de um programa de formação continuada, é preciso que IES reconheça a importância e se comprometa em dar condições para a concretude da política instituída.

[...] se alguma coisa é importante no contexto da instituição e não se coloca dinheiro, é porque não é importante, porque de verdade, a importância se dá por também investimento, quer dizer, se isso é importante para nós, isso vai ter esse investimento, ou vai ter essa estrutura, vai ter essas condições. (EAP5C4F20).

Uma política institucional de fato, que possa de certa forma motivar esses docentes a participarem do processo. Eu acho que na política institucional entra a questão de recurso, aparato físico como sala, de computadores e tudo que possa atender [...] (ECPEC4F36).

Os trechos analisados evidenciam a estreita relação entre o investimento financeiro e a valorização da formação docente. Através da alocação adequada de recursos e da implementação de políticas institucionais bem estruturadas, as instituições podem demonstrar seu compromisso com o desenvolvimento profissional dos professores e com a qualidade da educação.

Ao discutir a formação pedagógica institucionalizada para o docente universitário, Leitinho e Dias (2015) enfatizam que as IES brasileiras necessitam construir e implementar programas de qualificação e aperfeiçoamento de seus recursos humanos (docentes e técnico administrativos). Mesmo com recursos materiais escassos, esses programas são viáveis e incentivam o potencial inventivo, empreendedor e a produção do conhecimento da formação docente para recriar um ambiente institucional e organizacional, inovador na IES. Para além, ainda ressaltam a necessidade de um espaço institucional, político-pedagógico e cultural que apoie esses programas/projetos para ampliar as possibilidades de organização das políticas de DPD, integrando com profissionalização e bem-estar.

Marcelo (2009) indica que os programas de formação docente, devem ser contextualizados de acordo com o local de trabalho do docente e sob a perspectiva do DPD, pontuando características importantes para sua constituição, as quais devem

apresentar ações/atividades: baseadas no construtivismo; na formação a longo prazo; relacionados com prática do docente; nos processos de reforma da universidade na reconstrução da cultura institucional; baseadas em processos que estimulem à prática-reflexiva do docente, para este construir novas teorias e novas práticas pedagógicas; concebidas num processo colaborativo, mas também com espaço para o trabalho isolado e para reflexão docente.

Nesse sentido, soma-se outros caminhos e alternativas que podem ser dinamizados como base na construção coletiva e no contexto de cada universidade para a consolidação da Pedagogia Universitária, da formação da docência universitária, com foco no DPD. De acordo com Cunha (2010), grifo nosso:

**No âmbito das políticas:**

a) provocar a reflexão sobre a importância da formação profissional docente para o professor universitário; b) instituir lugares de formação e critérios para a legitimação dessa ação; c) insistir na condição pedagógica da avaliação institucional distinguindo-a do sistema estatal de regulação; d) refletir sobre o sentido da ação acadêmica e papel da universidade na sociedade; e) pressionar os órgãos governamentais e institucionais a desencadear políticas incentivadoras da melhor qualidade das práticas pedagógicas na universidade; f) rever as formas de recrutamento e progressão na carreira do professor universitário, ressaltando a importância dos saberes da docência (Cunha, 2010, p. 297).

**No âmbito dos processos de formação:**

a) reconhecer que os professores têm saberes construídos e que é a partir deles que se constitui a Pedagogia Universitária; b) perceber que a universidade é um espaço heterogêneo e que interesses das macroestruturas são parte integrante de suas pedagogias; c) afastar-se das metanarrativas do “dever ser” para construir saberes a partir da cultura de cada campo científico; d) estimular as Faculdades de Educação a assumirem as pedagogias no plural e a dedicar energias para pensar a Educação Superior; e) estimular os Programas de Pós-Graduação em Educação a valorizarem os saberes sobre a docência, assumindo um papel diferenciado na formação de seus estudantes, especialmente os que provêm de outras áreas do conhecimento (Cunha, 2010, p. 298).

**No âmbito da pesquisa:**

a) aprofundar estudos que problematizem a Pedagogia Universitária como campo de conhecimento, na sua perspectiva histórica, política e sociológica; b) tomar as diversas especialidades e carreiras nas suas especificidades e produzir conhecimentos, incluindo as estruturas sociais que sobre eles incidem; c) desenvolver pesquisas sobre a Pedagogia Universitária, em especial as que analisam experiências positivas de ensinar e aprender na

universidade, como metodologia de construção de conhecimentos; d) apoiar as narrativas dos professores que recuperem saberes e valorizem a condição humana da docência; e) valorizar a pesquisa no âmbito da Pedagogia Universitária estimulando os docentes de todas as áreas a priorizarem esse campo, em especial nos Programas de Pós-Graduação; f) socializar resultados investigativos e fazer deles formas de resistência frente a políticas de cunho concorrencial e mercadológico presentes na Educação Superior ; g) articular Redes nacionais e internacionais que congreguem pesquisadores e gestores nos seus esforços de constituir epistemológica e politicamente a legitimidade da Pedagogia Universitária; h) dialogar com os demais espaços de produção de conhecimentos e de sentidos, incluindo os movimentos sociais e seus desdobramentos (Cunha, 2010, p. 298).

O Desenvolvimento Profissional Docente, exige para a sua existência, políticas institucionais, que assegurem a responsabilidade de propor, acompanhar, estimular e financiar os processos formativos (Cunha, 2016). Neste sentido, essa autora propõe três modelos crescentes de centralização: a) Modelo de centralização e controle das ações; b) Modelo parcial de descentralização e controle das ações e c) Modelo descentralizado de acompanhamento e controle das ações, as características de cada modelo estão sistematizadas no Quadro 05.

Esses modelos propostos, podem contribuir para os gestores e grupos de assessores, refletirem sobre suas ações, tipo de atividades que serão ofertadas e pressupostos que fundamentam as iniciativas desempenhadas até o momento, e podem colaborar na definição do sentido e do papel a ser atribuídos às estes, aos docentes e a universidade. Entretanto, compreende-se que não existem modelos fechados, a modalidade escolhida de desenvolvimento profissional deve considerar as necessidades formativas, as etapas de desenvolvimento de seus professores, e podem ser consideradas individualmente ou coletivamente, considerando o estilo de aprendizagem do docente, contexto institucional e recursos disponíveis. Os quais só poderão ser evidenciados, se houver investimento, propósito e avaliação. Análise daquilo que é ofertado na instituição, com o intuito de identificar quais os modelos e/ou as estratégias de formação de professores que impactam na melhoria dos resultados de aprendizagem dos alunos, dentro do contexto institucional.

Marcelo Garcia (1999), aponta que conceber a avaliação de programas de desenvolvimento profissional é uma tarefa complexa e ampla, depende da ação de cada atividade e do contexto vivenciado, pois envolvem particularidades das ações, do observador, dos recursos financeiros empreendidos, entre outros. Ou seja, é influenciada por fatores profissionais, econômicos, políticos, institucionais, educativos

e curriculares. Em sua obra, apontam-se caminhos e reflexões riquíssimos sobre os componentes avaliativos da formação docente, desde a identificação das necessidades, da determinação das prioridades, do desenho, do desenvolvimento e do controle do programa e dos níveis de avaliação, assim como, os modelos de assessoria orientados para o desenvolvimento e para a implementação.

Em suma, diante dos apontamentos discutidos nesta pesquisa, que emergiram dos discursos dos interlocutores, dos teóricos utilizados, dos argumentos desenvolvidos pela pesquisadora, em torno da formação continuada na perspectiva do Desenvolvimento Profissional Docente, que perpassou desde os desafios para a prática pedagógica na contemporaneidade, na perspectiva da mudança do perfil do aluno à reconfiguração da docência universitária; das (des)motivações para a formação docente e; das perspectivas da institucionalização da política de formação docente, apresentaram-se direções e possibilidades para a construção de novos cenários para a formação docente na perspectiva do Desenvolvimento Profissional Docente. Porém, levanta-se outras indagações que impactam no caminho a ser trilhado e construído, o qual dependerá de olhar ampliado e atento da universidade, por meio de seus gestores, assessores e docentes.

Neste sentido, questiona-se: Qual missão formativa/educacional a instituição quer? A universidade está disposta a mudança? Qual a intencionalidade de formação docente na IES? Qual concepção e pressupostos que a sustentarão? Essa intencionalidade responde as necessidades ligada aos contextos emergentes?

**Quadro 5. Sistematização dos modelos de formação e Desenvolvimento Profissional Docente, proposto por Cunha (2016).**

<b>Modelos</b>	<b>Pressupostos de Formação</b>	<b>Características</b>	<b>Compreensão de formação e Desenvolvimento Profissional Docente</b>	<b>Formato das estratégias de formação</b>	<b>Formato de acompanhamento e avaliação</b>
<b>A) Centralização e controle das ações</b>	Formação com a perspectiva de processos gerais oferecidos a todos os docentes.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Decisões sobre os formatos e temas tomadas pelo órgão gestor;</li> <li>- Localização esporádica;</li> <li>- Pouco investimento no acompanhamento do percurso;</li> <li>- Descrição quantitativa do envolvimento dos participantes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aporte de informações e de estímulos que acrescentam conhecimentos ao professor;</li> <li>- Decorre de propostas externas, de acordo com a visão e interesse da gestão institucional;</li> <li>- Cada docente deve ser capaz de processar as informações em novos ou melhores saberes.</li> <li>- A docência como uma ação individual.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Realização de cursos, oficinas e palestras oferecidos para todos os professores;</li> <li>- Escolha de temas e docentes realizada pelo órgão gestor, em alguns casos as ofertas consideram a possibilidade de escolhas, dentro de uma diversidade de alternativas;</li> <li>- Há pouca escuta dos participantes sobre os resultados da formação.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Avaliação formal por indicadores de presença e controle das ações;</li> <li>- Registros quantitativos de estatísticas simples;</li> <li>- Preocupação com dar conta aos superiores da tarefa realizada;</li> <li>- Avaliação final sem discussão de resultados;</li> <li>- Poucas oportunidades de retroavaliação;</li> <li>- Visibilidade institucional.</li> </ul>
<b>B) Parcial de descentralização e controle das ações</b>	Processos de formação diversificados oferecidos a grupos de docentes em função dos interesses e necessidades.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Decisões sobre os formatos tomadas no órgão gestor, mas a partir da perspectiva multirreferencial;</li> <li>- Localização temporal, em períodos previamente definidos no calendário acadêmico;</li> <li>- Algumas ações de acompanhamento de percurso;</li> <li>- Resultados controlados através de metas;</li> <li>- Descrição quantitativa e qualitativa do envolvimento dos participantes e dos produtos alcançados.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Decorre das trajetórias e da reflexão do docente a partir de sua prática, alinhada à teoria;</li> <li>- Envolve mobilização interna, sem desprezar os estímulos externos decorrentes do projeto institucional;</li> <li>- Reconhece que os professores são portadores de saberes e é sobre eles que o DPD se alicerça;</li> <li>- Docência como ação compartilhada, sujeita às culturas do campo e das condições objetivas de produção em que vivem.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desenvolvimento de projetos diferenciados atendendo particularidades e interesses grupais e institucionais;</li> <li>- Supervisão clínica na forma de acompanhamento;</li> <li>- Equipes institucionais organizadas pelas demandas (de cursos, de projetos, de grupos etc.).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Preocupação com a avaliação do nível de satisfação dos envolvidos;</li> <li>- Toma como referente os objetivos Traçados;</li> <li>- Modalidades de registro e avaliação dependem da natureza da estratégia e da cultura acadêmica;</li> <li>- Acompanhamento de pesquisa, em alguns casos;</li> <li>- Uso de dados qualitativos;</li> <li>- Registros em relatórios ou em diários de campo;</li> <li>- Uso de tecnologias digitais;</li> <li>- Preocupação com o tratamento e socialização dos dados referentes à experiência;</li> <li>- Visibilidade institucional.</li> </ul>

<b>Modelo</b>	<b>Pressupostos de Formação</b>	<b>Características</b>	<b>Compreensão de formação e Desenvolvimento Profissional Docente</b>	<b>Formato das estratégias de formação</b>	<b>Formato de acompanhamento e avaliação</b>
C) Descentralizado de acompanhamento e controle das ações.	Processos de formação pelos próprios grupos propositores.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Decisões sobre os formatos a cargo dos executores;</li> <li>- O assessor atua como coadjuvante;</li> <li>- Registra-se certa autonomia na localização temporal das atividades de formação e formas autogestionárias de acompanhamento;</li> <li>- Descrição dependente dos modelos e percursos gestados pelos participantes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Autoformação em que as aprendizagens estão situadas num tempo e lugar, a partir da iniciativa dos docentes;</li> <li>- Envolve mobilização interna e autogestão dos processos vividos;</li> <li>- Aposta nas iniciativas de grupos docentes mobilizados por algum projeto acadêmico ou político;</li> <li>- Assume a supremacia das culturas de campo e suas formas de produção;</li> <li>- Definem tempos e espaços de formação.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estratégias dependem da demanda dos grupos;</li> <li>- Cursos pontuais, sessões de estudo, discussão de resultados, registros de campo, pesquisas e Resolução de problemas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estratégias de acompanhamento e avaliação dependem das iniciativas grupais;</li> <li>- Utilização, em muitos casos, de meios virtuais de acompanhamento e avaliação interpares;</li> <li>- Uso de dados quanti e qualitativos; Resultados dialogam especialmente com o grupo/comunidade envolvida;</li> <li>- Interessados em pesquisa e na socialização dos resultados como forma de autossustentação do grupo;</li> <li>- Visibilidade prioritariamente para o grupo envolvido ou para os pares.</li> </ul>

**Fonte:** Elaborado pela autora, com base no texto de Cunha (2016).

## **CAPÍTULO 6**

### **6. FORMAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: INTEGRAÇÃO ENTRE O ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO**

Neste capítulo, a primeira parte, discursa sobre a integração da indissociabilidade entre o ensino, pesquisa e extensão na formação docente da UNIOESTE e de outras três Instituições Estaduais de Ensino Superior (IEES), UEL, UEPG e UNICENTRO, a qual configura-se como um caminho transformador para a qualidade do ensino, a inovação e o engajamento social da universidade. O Desenvolvimento Profissional Docente (DPD), estruturado a partir dessa perspectiva, contribuirá para a formação de docentes reflexivos, críticos e proativos, capazes de promover uma educação transformadora e engajada com as demandas da sociedade. A segunda parte aborda a formação e a carreira docente, apontando que o DPD é um processo complexo e desafiador que exige o engajamento de diferentes atores, incluindo a própria universidade, os professores e os órgãos governamentais. Ao investir na formação continuada de seus docentes, a UNIOESTE pode contribuir para a melhoria da qualidade da Educação Superior e para a formação de profissionais qualificados para os desafios do século XXI.

#### **6.1. COMPREENDENDO A INDISSOCIABILIDADE ENTRE O ENSINO, A PESQUISA E A EXTENSÃO NA FORMAÇÃO DO DOCENTE UNIVERSITÁRIO**

Pensar a formação da docência universitária no contexto da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, é essencial para exercer impactos na melhoria da qualidade do ensino e desencadear ações de inovação na universidade. Nesse sentido, a ação integrada dessas três dimensões (ensino, pesquisa e extensão), prioritariamente na formação docente, pode subsidiar uma adequada estruturação de um programa de DPD, respaldada pelos pressupostos teóricos de autores que discutem as diferentes temáticas e, pelo reconhecimento da realidade institucional por meio de um diagnóstico das demandas enfrentadas na comunidade acadêmica, bem como, propiciar a ampliação dos espaços e dos momentos de reflexão específicos de

cada curso/área de formação, constituindo assim, o fortalecimento de uma possível cultura didática-pedagógica na Educação Superior.

A inovação pedagógica pode desempenhar um papel fundamental nos pilares do ensino, pesquisa e extensão. A inserção da inovação pedagógica, precisa ser compreendida para além da inclusão das tecnologias da informação e das metodologias ativas na educação, pois só terá sentido e impacto inovador, se acompanhada de uma visão sócio crítica, que reconheça a natureza do conhecimento numa perspectiva abrangente e de redefinição (Cunha; Lucarelli, 2023).

A interação das três dimensões de forma indissociável pode ser entendida como uma ação recíproca com mútua influência nos elementos interrelacionados, ou seja, a ação de uma dimensão deve provocar uma reação na outra, e gerar novos significados a partir dessas interações, as quais devem ser fundamentadas na visão dialógica e do princípio da complementaridade como elementos fundamentais desta interação (Ribeiro; Scherre, 2022). Estes autores apontam a necessidade dessas interações serem constantes para quebrar o dualismo e a hierarquia entre elas (dimensões), abrindo-se ao movimento dialógico da complexidade com a transdisciplinaridade, com vistas às mudanças das práticas e como um princípio dinamizador das relações em vários outros aspectos e circunstâncias da formação docente. E, conseqüentemente, esses três pilares balizadores da formação universitária, tornem-se complementares e interdependentes, atuando de forma sistêmica.

As IEES aqui estudadas que apresentaram seus programas institucionalizados, tem seus projetos vinculados a tríade ensino-pesquisa-extensão, conforme observa-se nas seguintes falas dos interlocutores:

[...] a gente também faz pesquisa e extensão, na pesquisa a gente também faz extensão e ensino na extensão, também faz pesquisa e ensino, as coisas devem ser indissociáveis né, então para que isso não desequilibre, é preciso ter esse olhar também para o ensino (EAP3C6F20).

[...] nós precisamos investir no pensar o ensino de Graduação, porque o ensino de Graduação, ele é o suporte para a pesquisa, ele é o suporte para a extensão, ele é suporte para a Pós-Graduação e o nosso aluno muitas vezes se desmotiva no contexto da Graduação ou abandona a Graduação, e o prolongar muito o seu curso de Graduação por algumas situações que são didático pedagógicas (EAP3C6F14).

Entende-se que esse diálogo entre a formação docente e a universidade deve tornar-se parte intrínseca na ressignificação da integração das três dimensões, e deve

estar presente no discurso e nas reflexões da equipe gestora dos programas de formação docente dessas IEES, para que de fato, possam impulsionar mudanças positivas por meio da formação docente na perspectiva do DPD, ou seja, no ser, no saber e no agir profissional do docente. Assim como, estabelecer uma cultura institucional desejável, que valorize a identidade docente e a entrega de um programa de qualidade e trabalho efetivo no atendimento das demandas institucionais e do papel social da universidade.

A compreensão da indissociabilidade do ensino como pesquisa e extensão, pode não ser clara para a universidade. Cunha e Lucarelli (2023), apontam que a indissociabilidade estará presente quando for construído um novo paradigma de ensinar e de aprender, no qual situe um novo estatuto científico-social, que ecoe na organização curricular e nos espaços acadêmicos de ensinar e de aprender. Reforçam ainda, que embora se apresentem no discurso constitucional dos programas de qualificação docente para a pesquisa, há um pressuposto equivocado nestas propostas. Pois “parte-se do pressuposto que a relação ensino, pesquisa e extensão se dá quando o professor se estabiliza como investigador e/ou extensionista e traz para a sala de aula resultados dessas atividades” (Cunha; Lucarelli, 2023, p. 221).

Deste modo, compreendem que esta prática é uma conduta desejável, mas insuficiente para assegurar a indissociabilidade, uma vez que não promove o desenvolvimento de competências, habilidades e atitudes científicas e sociais do estudante. Para romper esse paradigma, é essencial que o processo de construção do conhecimento seja reiterado constantemente. Na pesquisa, essa prática se dá por meio do reconhecimento do contexto social e científico no qual o fenômeno ocorre, sempre precedendo a teoria, estabelecendo assim, uma relação entre ensino, pesquisa e extensão mais contundente e com sentido claro para todos os envolvidos (Cunha; Lucarelli, 2023).

No discurso institucional, pode-se observar os destaques que evidenciam o reconhecimento da indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão no PDI (2019-2024), no qual expressa a construção coletiva e democrática por todas as unidades da universidade, e pela “busca incessante da qualidade e da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (UNIOESTE, 2018, p. 7). Indica-se que as propostas de atividades de extensão, evitem o assistencialismo e que passem a desenvolver ações articuladas com o ensino e a pesquisa, “de forma indissociável e viabiliza a relação

transformadora entre a universidade e sociedade” (UNIOESTE, 2018, p. 51). Recomenda-se, no perfil docente, que as “atividades ensino, pesquisa e extensão, de forma indissociável, visem à aprendizagem, à produção e à socialização do conhecimento” (UNIOESTE, 2018, p. 61). Assim, cabe ao Diretor de Centro, juntamente com o Coordenador de Curso, o dever de planejar, coordenar e implementar os fins indissociáveis do ensino, pesquisa e extensão (UNIOESTE, 2018).

Conseqüentemente, como na política institucional na dimensão ensino, bem como, na dimensão extensão, reforça-se as ações articuladas e indissociáveis entre as três dimensões, em consonância com as diretrizes curriculares nacionais, enfatiza-se o papel de transformador da realidade social, econômica e cultural com base em uma “formação humanística, crítica e reflexiva, com competência técnica, científica e política, baseada em princípios éticos” (UNIOESTE, 2018, p. 49).

No que tange a dimensão extensionista, aborda a concepção da extensão universitária como um “processo educativo, cultural e científico, que articula o ensino e a pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre a Universidade e a sociedade” (UNIOESTE, 2020, p. 02). Ressalta-se ainda, que toda ação deve estar vinculada ao processo de formação de pessoas e de geração de conhecimento, contemplando o formando como protagonista de sua formação para aquisição de competências necessárias à atuação profissional e de sua formação cidadã (UNIOESTE, 2020).

Desta forma, percebe-se que a indissociabilidade do ensino-pesquisa-extensão está presente no discurso institucional da UNIOESTE, e possui um caráter abrangente e suas políticas destacam uma visão que reconhece a necessidade de integração entre estas dimensões. No entanto, compreende-se que a indissociabilidade das dimensões deve transcender a partir de uma compreensão sistêmica e articuladora da base (professores), ou seja, deve estar presente nas reflexões e proposições de uma construção coletiva, por meio da formação continuada e do exercício cotidiano de seus docentes universitários. Para além do discurso institucional e cumpridor das legislações que regem as dimensões, do domínio do conhecimento acumulado e de suas práticas pontuais momentâneas. Para assim, enquanto um coletivo de profissionais da educação possibilitar a construção de um processo contextualizado

de como este conhecimento é gerado, sistematizado e implementado no sentido de proporcionar a transformação social.

Nesse sentido, observa-se que um novo caminho vem sendo construído na busca de oportunizar momentos de troca de experiências entre docentes, agentes universitários e acadêmicos da UNIOESTE, outras IES e a comunidade, impulsionado pelo cumprimento da Resolução que se refere a curricularização de extensão (BRASIL, 2018), proposto pela Assessoria Pedagógica da PROGRAD e dos *campi*, e NUFOPE, os Seminários de Integração Ensino, Pesquisa e Extensão (SIEPEX), que ocorrem anualmente desde 2022. Na edição de 2024 com o tema 'Unioeste e Comunidade: integração, inclusão e transformação social', com objetivo fortalecer as três dimensões, propiciando discussões acerca da práxis extensionista e do conhecimento científico entre a universidade e a sociedade (UNIOESTE, 2024).

Ainda, considera-se a necessidade de a universidade aprofundar essas discussões e reflexões acerca da indissociabilidade das dimensões, considerando a real incorporação das concepções ideológicas que se entretecem e alcançam materialidade. Como por exemplo, a integração curricular entre o ensino, a pesquisa e a extensão, ancorada em processo pedagógico interdisciplinar, político educacional, cultural, científico e tecnológico, na qual o docente seja sujeito ativo no processo de construção coletiva em diferentes espaços e lugares da universidade.

Dessa maneira, compreende-se que a introdução de novas estratégias de ensino, adoção de tecnologia educacionais, entre outras práticas, podem melhorar os processos de ensino e de aprendizagem. Porém, a integração entre ensino, pesquisa e extensão, se faz necessária, com melhor estruturação curricular (interdisciplinar), incentivo à pesquisa como parte do ensino, estabelecimento de parceria com a comunidade, incorporação de experiências práticas ao longo currículo, estímulo à reflexão crítica sobre a interconexão dessas atividades, avaliação e adaptação contínua das práticas de ensino e de aprendizagem. Essas abordagens, podem proporcionar um engajamento e um melhor preparo para o futuro profissional enfrentar as demandas do mundo atual, de forma articulada e sistêmica, sendo este, capaz de realizar intervenções na e sobre a realidade, com autonomia e competência para um fazer vinculado a prática social, catalisadora de novos saberes e novos fazeres de forma significativa para a sociedade. Pois enquanto, o ensino, a pesquisa e a extensão, estiverem sendo realizados como atividades complementares e

interdependentes, sem valorações equivalentes no sistema universitário, sempre haverá risco de ações fragmentadas e não significativas.

## **6.2. FORMAÇÃO E A CARREIRA DOCENTE**

A formação docente na Educação Superior perpassa aspectos cognitivos e alcança as múltiplas dimensões do ser. A trajetória educacional se insere em uma realidade complexa do indivíduo e da sociedade dentro de um espaço e tempo, inserido no contexto histórico, econômico, social e cultural. A formação docente não se encerra com a formação inicial, pois “não havia educação em um ser acabado”, em busca permanente por evolução, conhecendo a si mesmo e o universo em que se insere (Freire, 1979, p. 14). Neste sentido que se destaca a importância da formação continuada do profissional docente, como espaço de aperfeiçoamento contínuo e permanente, que permite ressignificar e qualificar seus conhecimentos teóricos e práticos.

O discurso abaixo, refere-se a um relato de uma pesquisa institucional, realizada pela entrevistada B, que foi apresentada aos gestores-chaves a respeito do docente em início de carreira. A partir dessa ação, foi possível sensibilizar estes atores para melhor compreensão das necessidades de formação continuada, bem como, dos desdobramentos para constituir e consolidar um programa institucional de formação para o docente universitário, em uma das IEES estudadas.

E aí eu apresentei o resultado da pesquisa e o reitor estava lá, e ele daí não teve jeito, ele falou, muito bem! nós vamos criar então esse programa de formação, você já fale com a Pró-reitoria de ensino, que estava lá também, e nós criamos [...] (EBP1C0F6).

A incorporação da pesquisa como o referente da formação docente, a partir de um problema não resolvido pela IEES em questão, instiga e possibilita um novo olhar da gestão, permitindo a proposição de ações a esses docentes em início de carreira a partir da realidade vivenciada. A entrada na carreira docente pode apresentar-se de diferentes maneiras para cada indivíduo. Marcelo Garcia (1999) descreve várias teorias sobre os ciclos vitais dos professores, as quais defendem que existem diferentes etapas na vida pessoal e profissional que influenciam o docente como pessoa e profissional, as quais proporcionam diferentes experiências, atitudes,

percepções, expectativas, satisfações, frustrações, entre outros, de acordo com o ciclo vivenciado.

Reconhece-se em geral, que a carreira docente é marcada por distintos períodos vivenciados ao longo da atuação profissional: a entrada na carreira é considerada como a fase de sobrevivência e descoberta da docência (de 1 a 3 anos); o segundo é a fase da estabilização e da tomada de responsabilidades, da identidade profissional (de 4 a 10 anos); o terceiro é caracterizado pela exploração, diversificação e experimentações (de 7 a 25 anos), os docentes são mais motivados, dinâmicos e empenhados em desenvolver ações junto as equipes pedagógicas; o quarto é assinalado pela serenidade, conservadorismo e distanciamento afetivo (de 25 a 35 anos), geralmente apresentam-se mais resistentes às inovações; e o último pela fase do desinvestimento, característico do final de carreira profissional (de 35 a 40 anos) que pode ser sereno ou amargo (Huberman, 2000).

Neste sentido, observa-se que o desenvolvimento docente é temporal, processual, envolve momentos oscilatórios de estabilidade e não linear, mas, que podem ser moldados por fatores internos e externos ao contexto do ciclo profissional, construídos e dominados paulatinamente durante um período de aprendizagem, variável de acordo com a fase. O docente é quem determina os caminhos a seguir, decidindo se aceitará ou se adaptará ou não aos desafios que surgem no campo pedagógico e no percurso de vida profissional. Dessa maneira, considera-se importante a universidade pensar e propor ciclos de formação, para o DPD, aos docentes nas diferentes fases de seu desenvolvimento, para que os docentes em formação inicial e continuada, bem como, os professores/formadores consigam superar as complexas demandas de sua função, e assim, estimular novas compreensões sobre o fazer profissional docente, extrapolando a condição intuitiva, centrada na sala de aula e baseada na experiência.

O desenvolvimento profissional do docente iniciante, é beneficiado quando esse tem oportunidades de pesquisar de forma crítica, de refletir e dialogar com seus pares, sobre as práticas educativas, de expor suas crenças e inquietações, de avaliar os contextos e quando vivenciam novas possibilidades para as suas práticas. Esse processo, possibilita autonomia compartilhada e articula a teoria e prática, na perspectiva de alcançar a qualidade do ensino que desenvolvem (Zanchet *et al.*, 2012). Assim, compreende-se que os programas de formação docente, com ações

direcionadas aos professores em diferentes fases do ciclo, apresentam-se como uma ferramenta importante para o DPD, pois neles é possível prever estratégias que possibilitam trocas, discussões que os ajudem a pensar o ensino que desenvolve.

Por outro lado, em relação ao docente em início de carreira, a entrada nas IEES ocorre por meio de concurso público ou testes seletivos, os quais geralmente exigem a formação em curso de Graduação e Pós-Graduação na área de conhecimento que irá atuar, ou seja, grade parte desses docentes com pouco contato com as disciplinas de cunho pedagógico para a Educação Superior. Dessa maneira, os programas de formação docente podem agregar a estes a formação pedagógica, articulando o que é próprio da função docente com a realidade do trabalho na área específica (Oro; Bastos, 2012). Já que, o estágio supervisionado em docência é requisito obrigatório somente aos bolsistas e a maioria dos programas *Stricto Sensu* não contempla a formação docente para a Educação Superior como uma política institucionalizada, apenas oportunizam seminários/disciplinas, obrigatórias/eletivas, para que os alunos tratem dos saberes da docência de modo pontual. O que consiste em, quase sempre, uma aproximação superficial dessa fundamental área do saber.

[...] o próprio ingresso no ensino superior, quer dizer, você faz se você tem lá as avaliações que envolve, prova didática, prova escrita e títulos, nesses títulos, nem se pergunta se ele tem alguma ação voltada para pensar no ensino, a questão do ensino fica só pela aula, pela prova didática, o que eu acho muito pouco, é muito pouco, poderia ter outros aspectos, até pra saber o que que ele entende por ensino, como é que a sua compreensão da relação do ensino, com a pesquisa, com extensão [...] (EAP5C6F16).

É necessário repensar a forma de organização, as políticas institucionais e dar equilíbrio à tríade ensino-pesquisa-extensão no campo universitário. Dentre elas, a forma de ingresso, progressão e promoção na carreira docente na universidade, com valores/peso equivalentes entre a prova didática, publicações e à titulação dos candidatos. Bem como, ao longo da carreira docente, valorizar as atividades didáticas-pedagógicas para a progressão e/ou para a promoção de carreira.

Neste sentido, Conceição (2020) aponta que essa valorização busca obter uma distribuição mais equitativa do reconhecimento conferido às atividades de ensino, pesquisa e extensão nas universidades, de modo que o investimento em atividades relacionadas ao ensino e à docência universitária encontre um contexto mais favorável. Isso promoveria um equilíbrio mais significativo na trajetória profissional do

docente, permitindo-lhe concentrar seu trabalho na área em que tem maior afinidade, em vez de se limitar apenas ao que é demandado pelos atores que atualmente detêm influência nesse âmbito.

O outro debate que se apresenta, é em relação à obrigatoriedade dos docentes em participarem dos programas de formação docente. Apenas em uma das IES estudadas, a participação nas ações ofertadas pelo programa de formação docente é obrigatória para todos os docentes que ingressam por meio de concurso público, e integram as atividades a serem comprovadas no relatório final do período probatório, já para os docentes em outros níveis de carreira a participação é opcional e não se vinculam a progressão na carreira à participação em processos formativos.

[...] eles têm uma carga-horária obrigatória para participar do Programa nos três primeiros anos do estágio probatório, então, normalmente o professor, ele já faz essa carga horária no primeiro ano [...] (EBP1C6F27).

Para Hardoim e Mello (2016) justifica-se a estratégia da obrigatoriedade, devido as dificuldades de compreensão sobre a identidade docente em nível superior e das diferentes formas de consolidar o DPD na carreira universitária profissional. O programa de formação tem como proposta “oportunizar momentos de ação, vivência, reflexão, contextualização e de construção dos saberes dos professores, no sentido de qualificar a prática docente universitária” (UNICENTRO, 2021a, p.1) e subsidiar apoio ao docente para o enfrentamento dos desafios dos anos iniciais de sua carreira.

Como se podem observar, os discursos refletem uma preocupação não somente com o docente em início de carreira, mas com a questão da qualidade do Ensino Superior e os desafios durante a carreira profissional. Considera-se que essa participação obrigatória para docente em início de carreira, pode ser compreendida como um amparo da instituição que acolhe esse docente, atenua os medos e inseguranças, possibilita o processo de socialização desses docentes em início de carreira. Assim, como, contribui para o fortalecimento da cultura institucional e possibilita o desenvolvimento docente em novas perspectivas de pensar o ensino e a aprendizagem de seus alunos, assim como as condições que oportuniza a própria aprendizagem docente.

Na UNIOESTE, não há obrigatoriedade da participação em programa de formação docente ou em curso de formação pedagógica, para o docente em início de

carreira. No entanto, a confirmação do docente no cargo efetivo ocorre por meio do estágio probatório, durante um período de três anos de efetivo exercício, o qual efetua-se em duas etapas, a primeira até o décimo oitavo mês, e a segunda até o trigésimo terceiro mês, atendendo as Resoluções nº 024/2000-COU e nº 009/2003-COU (UNIOESTE, 2000 e 2003). Na fala de um dos interlocutores observa-se o discurso institucional e a possibilidade de associar a esse percurso da carreira docente, a formação continuada no processo de formação docente:

[...] as orientações pesquisas, extensão, enfim projetos especiais tudo aquilo que é realizado pelo docente ele registra nesse instrumento e no processo de ascensão de nível e isso é considerado juntamente com o currículo lattes [...] talvez estabelecer dentro de um determinado período que o docente frequente essa formação continuada no seu processo de formação [...] (EG1C6P4F47).

Durante o estágio probatório, avalia-se o desempenho e a produtividade do docente em potencial, onde são analisadas por uma comissão de avaliação, as atividades didáticas, administrativas, de pesquisa e de extensão, cumprimento do Plano Individual de Atividade Docente (PIAD)<sup>20</sup>, relatórios de pesquisa e/ou extensão, avaliação discente e autoavaliação. Ao término do processo encaminha-se para homologação do Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão (UNIOESTE, 2000 e 2003).

Após o estágio probatório, a avaliação de desempenho do docente efetivo é um processo permanente, realizado a cada dois anos, e objetiva verificar a qualidade do professor no desenvolvimento das atividades inerentes ao cargo, possibilitando a ascensão de nível na carreira. Os fundamentos legais estão previstos nos art. 9º ao 13º da lei nº 11.713/97 de 07/05/1997, Resolução nº 407/98-CEPE, de 10/12/1998 e ordem de serviço nº 003/2015-GRE de 23/07/2015 (UNIOESTE, 1998). A Pró-reitoria de recursos humanos/divisão de seleção e acompanhamento, e as direções de centro desencadeiam o processo de avaliação que envolve a defesa do memorial descritivo, perante uma comissão, e, uma vez aprovados, ascendem ao nível consecutivo de sua classe (assistente, adjunto e associado). Para o memorial estão considerados os dados pessoais, funcionais, titulação, filiação a sociedades científicas e associações de classe, atividades científicas, atividades na docência, atividades de pesquisa e/ou

---

<sup>20</sup> O Plano Individual de Atividade Docente (PIAD) é um documento que tem o objetivo de registrar e acompanhar as atividades acadêmicas e administrativas desenvolvidas pelos docentes durante o ano letivo, bem como subsidiar estudos para contratação de docente (UNIOESTE, 2012).

extensão, coordenação de cursos, méritos profissionais, títulos honorários e autoavaliação do período avaliado (UNIOESTE, 1998).

Mesmo considerando a complexidade do processo avaliativo nas diferentes fases da carreira docente, esse modelo acima pouco traduz e reflete no Desenvolvimento Profissional Docente na perspectiva do processo formativo desse docente. Conceber a formação docente como um “processo contínuo, sistemático e organizado”, conforme defendido por Marcelo Garcia (1999, p. 112), denota compreender que a formação docente abarca todo o percurso das diferentes fases da carreira docente, que devem ser contextualizadas, considerando as diversidades pessoais, profissionais, políticas e organizacionais de cada instituição.

Desta maneira, demanda a universidade repensar os critérios da avaliação das diferentes fases da carreira docente, com elementos que transcendam ao domínio próprio dos conteúdos previstos, que em muitos casos se restringem a verificação de cumprimentos da carga/horária, programa da disciplina e assiduidade. A universidade precisa assumir esse papel fundamental e se co-responsabilizar em integrar e apoiar seu corpo docente, subsidiar espaços e lugares que reforcem a autonomia e o estabelecimento da identidade pessoal e profissional, e que facilite o desenvolvimento profissional contínuo de seus docentes, em constante evolução e aprimoramento.

A concepção de programas de formação docente, devem apresentar extensões direcionadas a formação inicial, e no estabelecimento de elo e conexão entre cada momento da carreira docente profissional. Marcelo Viana (1999) aponta e discute sobre os componentes fundamentais que devem ser contemplados em atividades de formação docente, do conhecimento e da competência didática, da capacidade de flexibilidade e adaptação às necessidades individuais e ao contexto laboral, da importância do professor de apoio, mentor e/ou Assessoria Pedagógica, da disponibilidade de recursos materiais e gestão apropriados, da comunicação, das características necessárias para os formadores, professor mentor, ou mentores, bem como, das diferentes modalidades de programas de formação docentes.

Cabe a universidade, para além de propor e dinamizar um programa de formação docente, “incorporar os princípios e pressupostos de uma formação potencializadora de atitudes, reflexão e análise permanente e crítica de sua própria prática” (Marcelo Viana, 1999, p. 131), a partir da investigação de seu próprio contexto institucional, no reconhecimento que o docente é um sujeito aprendente, arquiteto de

seu conhecimento, e que tem as ações de formação docente como eixo norteador, a análise e reflexão da prática de ensino de seus docentes, como prática reflexiva. Como dizia Paulo Freire: “o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa” (Freire, 1987, p.68).

## CONCLUSÃO

*“A educação é permanente não porque certa linha ideológica ou certa posição política ou certo interesse econômico o exijam. A educação é permanente na razão, de um lado, da finitude do ser humano, de outro, da consciência que ele tem de sua finitude. Mais ainda, pelo fato de, ao longo da história, ter incorporado à sua natureza não apenas saber que vivia, mas saber que sabia e, assim, saber que podia saber mais. A educação e a formação permanente se fundam aí” (FREIRE, 1993, p. 20).*

Esta tese foi estruturada com a intencionalidade de abarcar os objetivos propostos desta pesquisa, evidenciados ao longo do caminho percorrido dessa construção, ancorados na abordagem qualitativa, os quais possibilitaram a construção de uma visão panorâmica, dos diferentes cenários que se mostram em contextos emergentes prescritos na Educação Superior. O percurso delimitado para a análise dos dados, os modelos de institucionalização do objeto de pesquisa, os discursos institucionais e dos interlocutores permitiram compreender como a formação docente tem sido construída e, quais desafios e perspectivas emergiram acerca da formação da docência universitária nas IES paranaenses estudadas, em especial a UNIOESTE.

Compreender a experiência de outros é uma tarefa complexa e desafiadora, em decorrência das tramas subjetivas que impulsionam os interlocutores em ação. Entretanto, é um exercício enriquecedor que permite ressignificar nossas próprias experiências. Nesta pesquisa, não se pretendeu descrever todos os processos e conhecer tudo sobre a abrangência da formação continuada e do Desenvolvimento Profissional Docente na UNIOESTE e nas universidades estudadas. Mas sim, compreender como esses programas apresentaram-se, incluindo suas contradições, suas fortalezas e fragilidades, bem como, seus pontos de melhoramento e experiências que podem nortear reflexões e ações para uma construção e uma melhor estruturação, de forma dinâmica, de acordo com as necessidades de cada universidade. Compreende-se, que não há ressignificação da prática sem teoria, pois é ela que sustenta novas formas de contracenar.

A análise documental das IEES por meio do PDI de cada instituição, revelou uma ampla variação da estruturação das dimensões descritas nos PDIs analisados, no que tange aos compromissos de planejamento e de ações institucionais das políticas de formação do docente universitário. Considera-se relevante as IEES

apresentarem suas intencionalidades a respeito da formação docente no discurso institucional, pois este é um importante instrumento de gestão para as IES, e um norteador do seu planejamento estratégico. Ampliar o envolvimento da comunidade acadêmica para uma descrição mais ampla no PDI proporcionando um contínuo debate, com construção coletiva e participativa, por meio de fóruns presenciais e virtuais ou de outras ferramentas que possibilitam essa constituição. Assim como, legitimar e garantir continuidade e amadurecimento das políticas e dos programas de Desenvolvimento Profissional Docente de acordo com os contextos emergentes e especificidades de cada instituição.

Na UNIOESTE, a formação e o Desenvolvimento Profissional Docente ocorrem em um modelo predominante de centralização e controle das ações pela PRPPG, nos pressupostos de formação com a perspectiva de processos gerais oferecidos a todos os docentes, com estratégias e ações de formação por meio da realização de cursos, oficinas e palestras, ofertadas de forma fragmentada e episódica, sem calendário pré-estabelecido, com temas definidos previamente pelo órgão gestor, em consonância com as assessorias pedagógicas de cada *campus*. Considera a visão desses interlocutores, decorrentes das demandas observadas e vivenciadas com os docentes e discentes. Entretanto, carece de maiores estímulos que promovam a autonomia dos colegiados, de iniciativas docentes para a autogestão dos processos de formação, de projetos diferenciados atendendo as particularidades de cada colegiado ou *campus*. O formato de acompanhamento e avaliação ocorrem por indicadores de presença e com pouca oportunidade de retro-avaliação.

A UNIOESTE, apresenta-se, no período desta pesquisa, em processo de consolidação de um programa de formação para a docência universitária, por meio da institucionalização das políticas de formação, conforme previsto no discurso institucional e na materialização do propósito de constituição do Programa de Apoio e Incentivo à Docência Universitária (UNIDOCENTES), em resposta às demandas internas da IES, as quais vem sendo suprida pela equipe de assessorias, NUFOPE e Diretoria Pedagógica da PROGRAD.

Com base nos pressupostos de Desenvolvimento Profissional Docente apontados e na realidade observada acerca da formação docente na UNIOESTE, torna-se necessário para além da proposição de ações de formação pedagógica docente, que se estimulem maior participação dos docentes e da institucionalização

do UNIDOCENTES. A intencionalidade de ampliar a compreensão de formação na perspectiva do Desenvolvimento Profissional Docente para toda a comunidade acadêmica, em especial aos docentes universitários e gestores, com o propósito de fortalecer a Pedagogia Universitária, no âmbito das políticas, dos processos formativos e da pesquisa. Assim, como proporcionar incentivos para um processo de formação imbricado pelos próprios docentes, valorizando os saberes construídos pela categoria.

Espera-se que a UNIOESTE institucionalize o programa UNIDOCENTES, como um lugar que atenda às necessidades formativas nas diferentes fases de desenvolvimento de seus docentes, de forma individual e coletiva, respaldado em um modelo que proporcione o protagonismo docente, pautado na construção coletiva e representatividade equitativa das diversas áreas do saber. Ampliando desta forma, para outras políticas ou resoluções institucionais que favoreçam a participação docente, diferentes daquelas adotadas até agora na instituição.

Estender o olhar para os programas de Desenvolvimento Profissional Docente institucionalizados da UEL, UEPG e UNICENTRO, por meio da análise do discurso institucional e de seus interlocutores à luz da ATD, possibilitou compreender os diferentes cenários, os desafios e possibilidades vivenciadas, aspectos que foram fundamentais para expandir as reflexões acerca da formação docente na perspectiva do Desenvolvimento Profissional Docente na Educação Superior na UNIOESTE.

A UEL, conforme os dados analisados, apresenta um modelo de formação docente e DPD parcial de descentralização e controle das ações, com processo de formação diversificados ofertados aos docentes. O GEPES possui representatividade interdisciplinar abrangente da comunidade acadêmica de seus membros, e de indicação entre os pares. As ações de formação docente apresentam-se como contínuas (com foco nas necessidades formativas dos docentes) e intermitentes (com foco nas necessidades emergenciais dos cursos de Graduação). Desenvolve projetos diferenciados como por exemplo, as comunidades de prática. Os desafios vivenciados na UEL relacionam-se a ausência de recursos financeiros elencados para a realização das ações e atividades previstas, infraestrutura, sobrecarga de atividades vivenciadas pelo conjunto dos docentes, participação efetiva dos docentes nas atividades propostas, ausência de políticas que integrem ações entre as IES estaduais paranaenses, entre outras. Indicam também, alguns caminhos e boas experiências.

Na UEL aponta-se a criação de espaços e ações que proporcionam aos docentes refletirem sobre as suas próprias experiências de ensino, compreende de forma propositiva a relação pedagógica no processo de ensino e de aprendizagem, reavaliam e reelaboram sua ação formativa.

A UEPG, apresenta um modelo de formação docente e DPD parcial de descentralização e controle das ações, com processo de formação diversificados ofertados aos docentes. O programa DES, evidencia representatividade interdisciplinar abrangente da comunidade acadêmica de seus membros, e indicação entre os pares. As ações de formação de forma processual e sistemática, voltadas para os professores iniciantes e de formação continuada. Não foi possível observar nos documentos analisados as fragilidades e desafios vivenciados nesse programa, bem como, a projeções e ações futuras relacionadas ao DPD no PDI.

A UNICENTRO, desenvolve um modelo de formação docente e DPD parcial de descentralização e controle das ações, com processo de formação diversificados ofertados aos docentes. O programa ENTREDOCENTES, é composto por uma equipe gestora indicada pela Reitoria, sem indicação entre os pares. As ações de formação são de forma processual e sistemática, voltadas para os professores iniciantes e de formação continuada. Apresenta recursos financeiros que subsidiam as ações de formação docentes. Acolhem outros projetos institucionais atendendo as particularidades e interesses dos docentes e institucionais. Não foi possível observar nos documentos analisados as fragilidades e desafios vivenciados nesse programa. No entanto, verifica-se a intencionalidade institucional da UNICENTRO com vistas ao DPD, por meio da formação pedagógica continuada viabilizada pelo programa ENTREDOCENTES na docência universitária e no discurso observado no PDI (2023-2027), em resposta às iniciativas individuais dos docentes para a construção coletiva de espaços para transformação, construção e ressignificação dos saberes próprios da docência.

Como suporte a ATD, utilizou-se o *software* IRAMUTEQ®, para analisar os dados das entrevistas aos interlocutores, considerou-se muito útil à sua aplicação, devido a rapidez do processamento e da forma de organização dos dados, cabendo ao pesquisador a acuidade e autonomia no movimento analítico interpretativo com vistas aos objetos da pesquisa.

Em suma, formaram-se seis categorias intermediárias: Articulando ações na Formação Continuada; Ações desenvolvidas no âmbito da formação docente; Desafios para a prática docente na contemporaneidade; (Des) motivação para a Formação docente; Institucionalização da política de formação docente: perspectivas e desafios; Programas de formação docente no Ensino superior: a Indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão. Das quais resultaram em três metatextos finais: A - Formação do docente universitário: articulação entre as ações institucionais para a formação continuada e a necessidade formativa do professor; B - Perspectivas e desafios: das necessidades de formação continuada ao Desenvolvimento Profissional Docente na Educação Superior; C - Programas de Formação docente na Educação Superior: integração entre o Ensino, Pesquisa e Extensão. Assim, juntamente com a análise documental contribuíram para compreender como ocorre o Desenvolvimento Profissional Docente na perspectiva dos interlocutores ligados a formação continuada na docência universitária e compreender como as ações desenvolvidas nas universidades que apresentam os programas de desenvolvimento docente institucionalizados contribuem para o DPD na UNIOESTE.

Com base no referencial teórico, pautado nos estudos da Pedagogia Universitária, especialmente, de Cunha, Marcelo e Masetto. Pode-se inferir que os documentos institucionais e as entrevistas analisadas apontam uma aproximação entre o discurso institucional e de seus interlocutores de forma variável de acordo com a incorporação e maturidade de cada programa e instituição analisada. Desvelam as ações desenvolvidas e os principais desafios enfrentados para a formação docente.

A pesquisa apontou ainda as necessidades formativas do docente universitário, desde a formação inicial à formação continuada, em decorrência dos desafios advindos da contemporaneidade, como: expansão do número de vagas; das diferentes formas de acesso à Educação Superior; dos desafios tecnológicos; da complexidade da ação docente, entre outros. As temáticas ofertadas pelas IES estudadas mais frequentes, abordaram assuntos e vivências nas diferentes áreas do conhecimento desenvolvidas, com destaque para metodologias inovadoras, TDICs, ERE, educação inclusiva, identidade e vida docente, relações de trabalho docente, didática, avaliação, ensino e aprendizagem, experiências formativas e inovações tecnológicas.

A pesquisa revelou também que o papel e o envolvimento dos líderes intermediários (Diretores de Centro e Coordenadores de Curso) em relação às

questões pedagógicas são parcos e acanhados, com ausência de uma regulamentação que propicie condições laborais e políticas que respaldem o papel pedagógico, não só administrativo, junto aos colegiados e seus docentes afetos.

Um recurso valoroso que a UNIOESTE apresenta para as ações de formação docente na perspectiva da Pedagogia Universitária é a Assessoria Pedagógica, entretanto, ainda com necessidade de regulamentação e definições mais clara de suas ações e atuações. Considera-se que o papel do Assessor Pedagógico deva ser baseado na coparticipação e cooperação entre os pares, onde docentes e assessores apoiem-se na perspectiva do trabalho em conjunto, na construção e ressignificação da prática de ensino na universidade.

A pesquisa revelou no que concerne ao desenvolvimento de ações para a formação pedagógica docente na percepção da Direção Pedagógica do HUOP, compreensão limitada da potência desse espaço como lugar de formação, principalmente para os docentes da área da saúde, e que pode contribuir na resposta do fazer-se professor universitário. Diante disso, faz-se necessário acender à compreensão desse papel, ampliar as reflexões para incluir ações interdisciplinares e interprofissionais de formação continuada, e estratégias emancipadoras, nos quais os docentes sejam agentes ativos em seu processo formativo, apoiadas pelas Assessorias e pelos Diretores e Coordenadores de Cursos da área da saúde que atuam nesse espaço.

Dentre os desafios apontados pela pesquisa, destacaram-se aqueles relacionados aos docentes e aos alunos universitários, como a desmotivação e não percepção da necessidade de mudança para a atualidades e realidade institucional, novo perfil do aluno universitário, educação inclusiva, reconfiguração da prática docente, não apenas na relação com o aluno, mas em relação a postura do docente, da prontidão para a mudança ao longo da vida e das relações humanas. Desta forma, faz-se necessário a reconfiguração da prática educativa, com compromisso ético-político e com reorganização das competências, habilidades, saberes e conhecimentos do docente para uma nova perspectiva, a profissionalização docente, tecida na perspectiva da Pedagogia Universitária, com intencionalidades, reflexões permanentes e coletivas, respaldadas em estratégias que reconheçam as experiências vivenciadas e acumuladas pelos docentes, interlocutores diretos ligados

a formação docente, comunidade acadêmica de cada universidade, numa construção colaborativa, com base na realidade vivenciada.

Os programas de formação docente estudados, apresentaram seus projetos institucionais descritos na perspectiva da integração entre ensino, pesquisa e extensão no contexto de formação da docência universitária. Essa tese não pretendeu analisar se ocorre na prática a indissociabilidade entre essas três dimensões, mas possibilitou lançar reflexões sobre a estruturação de programas de formação docentes alicerçados de forma integrada e sistêmica nesse tripé. No discurso institucional da UNIOESTE, essas três dimensões estão presentes e reconhecidas, mas ainda é necessário repensar a forma de organização, as políticas institucionais e dar equilíbrio à tríade ensino-pesquisa-extensão no campo universitário.

Da mesma forma, é imperativo que a universidade se co-responsabilize com a formação docente, não apenas com a institucionalização, mas que possam fomentar recursos financeiros, humanos e materiais, espaços e lugares que possibilitem aos docentes universitários aprimorarem suas competências pedagógicas, as quais ecoarão em um melhor reposicionamento da instituição universitária, que dê conta de atender não apenas as necessidades formativas emergentes, mas principalmente as necessidades formativas latentes, para um enfrentamento inovador e de qualidade dos novos tempos. É necessário dar materialidade permanente a proposta de um programa de formação docente na UNIOESTE, atrelado às ações de cooperação entre NEADUNI, Coordenadores de Cursos, Diretores de Centro e Pedagógicos, Assessores Pedagógicos, e especialmente os docentes.

A formação docente na Educação Superior, é um processo contínuo e multifacetado que se estende além da formação inicial, onde o Desenvolvimento Profissional Docente pode ser influenciado por diferentes fatores, incluindo o ciclo de vida profissional, as políticas institucionais e as características pessoais. Os programas de formação docente devem ser flexíveis, contextualizados e atender às necessidades dos professores em diferentes fases da carreira, concebidos como um processo de desenvolvimento pessoal e profissional, valorizando a autonomia e a identidade docente. Bem como, possuírem avaliação de forma sistemática e crítica, considerando os resultados e o impacto na prática docente. A universidade tem um papel fundamental na promoção do Desenvolvimento Profissional Docente,

oferecendo suporte, infraestrutura e oportunidades de aprendizado contínuo, assim, como a valorização da docência na carreira docente.

Por fim, essa pesquisa demonstra, a importância da formação docente e a relevância da institucionalização de programas de formação continuada para o desenvolvimento profissional docente na Educação Superior. Por meio, da análise de diferentes modelos e realidades, evidencia-se que a institucionalização contribui para: fortalecer a identidade docente; promover a autonomia docente; melhorar a qualidade do ensino; atender às demandas da sociedade. Entretanto, a institucionalização, deve estar articulada às outras políticas institucionais, como as de valorização docente, como carreira, ensino, pesquisa e extensão, entre outras, para que possibilite a materialização e a continuidade permanente das ações de formação continuada. Essa articulação, é essencial para que a universidade se torne mais flexível e adaptável às demandas da sociedade, preparando seus docentes e alunos para os desafios da contemporaneidade.

Há necessidade de continuar novas pesquisas relacionadas a formação docente no contexto da Pedagogia Universitária, desde aprofundar o papel da Pedagogia Universitária na formação docente; explorar os desafios e perspectivas da formação docente na Educação Superior; conhecer como se articula com as diferentes áreas do conhecimento e seus métodos de ensino; buscar soluções inovadoras para a formação docente; ampliar a compreensão da docência universitária; fortalecer a pesquisa e a divulgação do conhecimento de programas bem-sucedidos, entre outros.

Espera-se que essa pesquisa, possa sensibilizar gestores e líderes das IES, sobre a relevância da institucionalização de um programa de formação para o desenvolvimento profissional docente e para a qualidade do ensino. Que esta, possa ser considerada na formulação de políticas públicas e na gestão das instituições de Ensino Superior, auxiliando na construção de ações, de estratégias e de programas de formação continuada, melhores e adequados aos docentes. Que possa também inspirar, principalmente, os docentes universitários a serem mais, a aprenderem mais, a serem protagonistas de suas histórias e da universidade a que se vinculam. Pois, só haverá transformação da prática pedagógica, se houver o reconhecimento da necessidade de renovar, de evoluir o pensamento e de construir relações novas, significativas e duradoras.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Maria I.; PIMENTA, Selma G. **Pedagogia universitária: caminhos para a formação de professores**. São Paulo: Cortez. 2011.
- ALMEIDA, Marta M. Desenvolvimento Profissional e Perfis de Orientação Pedagógica na Docência no Ensino Superior. **Journal of Education**, v. 6, p.53-75, 2018.
- ALMEIDA, Marta M. Formação pedagógica e desenvolvimento profissional no ensino superior: perspectivas de docentes. **Revista Brasileira de Educação**, v. 25, p. e250008, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/w9kxXS9dRXfMg6sqfc3nVxv/?lang=pt#>. Acesso em 27 mai. 2023.
- ALMEIDA, Marta M. Fatores mediadores no processo de desenvolvimento profissional de docentes do ensino superior. **Educação e Pesquisa**, v. 47, p. e220814, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202147220814>. Acesso em 27 mai. 2023.
- ANTONELLO, Jaqueline. **Assessoria Pedagógica Universitária: o trabalho com a formação continuada de professores na Unioeste**. 2021. 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2021.
- ARAÚJO, Allan C. F.; LIMA, Maria S. Gestão Pedagógica em Hospital Universitário: Uma Proposta de Interdisciplinaridade e Integração Ensino-Assistência. **IV Congresso Brasileiro de Hospitais Universitários e de Ensino**. Associação Brasileira de Hospitais Universitários e de Ensino (ABRAHUE). out 201.
- ASSMANN, Hugo. **Metáforas novas para reencantar a Educação: Epistemologia e Didática**. 2ª edição – Editora Unimep, 1998, 263 p.
- BARROS, Aidil J. P; LEHFELD, Neide A. S. **Fundamentos de metodologia: um guia para a iniciação científica**. 2. ed. Ampliada. São Paulo: Makron Books, 2000.
- BASTOS, Carmen C. B. C. Docência, pós-graduação e a melhoria do ensino na universidade: uma relação necessária. **Educere et Educare: Revista de Educação**, Cascavel, PR: v.2, n.4, p.103-112, 2007. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/1658/1345>. Acesso em 16 set 23.
- BASTOS, Carmen C. B. C. Ação Docente e a Formação Crítico-Humanista na Universidade. **Travessias**, Cascavel, v. 3, n. 2, 2009. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/3371>. Acesso em: 18 mar. 2023.
- BASTOS, Carmem C. B. C.; RIBEIRO, Mayara. F. de B. S. Estágio de docência na pós graduação stricto sensu. **Educere et Educare**, [S. l.], v. 18, n. 45, p. 179–199, 2023. DOI: 10.48075/educare.v18i45.23716. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/23716>. Acesso em: 20 set. 2023.

BICUDO, Maria A.V. *et al.* **Pesquisa qualitativa segundo a visão fenomenológica**. 1ª ed. 152p. Cortez editora, 2011. ISBN-13: 978-8524917646

BOLZAN, Doris P. V.; ISAIÁ, Sílvia M. de A. Desenvolvimento Profissional Docente na dimensão dos contextos emergentes. IN: FRANCO, Maria E. D. P.; FRANCO, Sérgio R. K.; LEITE, Denise C. (Org.). **Educação Superior e conhecimento centenário da reforma de Córdoba: novos olhares em contextos emergentes**. Porto Alegre, RS: EDIPUCRS, 2019, p.145-165.

BALZAN, Newton C. **Conversa com Professores: do fundamental à Pós-Graduação**. São Paulo Cortez, 2015.

BRASIL, Ministério da Educação. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Institui a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União: Brasília, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 20 abr 2019.

BRASIL, Presidente da República. **Decreto nº 6.096**, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI, 2007a Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6096.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6096.htm). Acesso em: 03 out 2023.

BRASIL, Ministério da Educação. **Diretrizes Gerais**. REUNI- Reestruturação e Expansão das Universidades Federais. Plano de Desenvolvimento da Educação. Agosto, 2007b, 45p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/diretrizesreuni.pdf>. Acesso em: 03 out 2023.

BRASIL, Ministério da Educação e Ministério da Saúde. **Portaria Interministerial MS/MEC nº 2400**, de 2 de outubro de 2007. Estabelece os requisitos para certificação de unidades hospitalares como Hospitais de Ensino, 2007c. Disponível em: [https://bvsmms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2007/pri2400\\_02\\_10\\_2007.html](https://bvsmms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2007/pri2400_02_10_2007.html). Acesso em: 13 out 2023.

BRASIL, Ministério da Educação. **Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação presencial e a distância**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, Brasília, 2017. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/avaliacao\\_cursos\\_graduacao/instrumentos/2017/curso\\_autorizacao.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_cursos_graduacao/instrumentos/2017/curso_autorizacao.pdf). Acesso em: 03 out 2023.

BRASIL, Ministério da Educação. **Resolução CNE/CES nº 7**, de 18 de dezembro de 2018. Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024 e dá outras providências, Brasília, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pec-g/33371-cne-conselho-nacional-de-educacao/84291-extensao-na-educacao-superior-brasileira>. Acesso em: 09 mar 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 544**, de 16 de junho de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19, e revoga as Portarias

MEC nº 343, de 17 de março de 2020, nº 345, de 19 de março de 2020, e nº 473, de 12 de maio de 2020. Brasília: MEC, 2020. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Portaria-mec-544-2020-06-16.pdf>. Acesso em: 07 jun. 2022.

BRASIL, Ministério da Educação. **Parecer CNE/CES nº 576/2023**, aprovado em 9 de agosto de 2023. Revisão da Resolução CNE/CES nº 7, de 18 de dezembro de 2018, que estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024 e dá outras providências, Brasília, 2023. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pec-g/33371-cne-conselho-nacional-de-educacao/84291-extensao-na-educacao-superior-brasileira>. Acesso em: 09 mar 2024.

CAMARGO, Brígido V.; JUSTO, Ana Maria. IRAMUTEQ: um software gratuito para análise de dados textuais. **Temas psicol.**, Ribeirão Preto, v. 21, n. 2, p. 513-518, dez 2013. Disponível em <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-389X2013000200016&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2013000200016&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em 25 jul. 2023.

CAMARGO, Brígido V.; JUSTO, Ana Maria. Tutorial para uso do software IRaMuteQ (Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires) Laboratório de Psicologia Social da Comunicação e Cognição - UFSC – Brasil. Florianópolis, Brasil, 2018. Disponível em [Laboratório de Psicologia Social da Comunicação e Cognição – Departamento de Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina \(laccos.com.br\)](http://laccos.com.br). Acesso em 03 ago. 2023.

CANDAU, Vera Maria (Org). **Rumo uma Nova Didática**. 23ª. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

CARRASCO, Ligia B. Z.; FRAGELLI, Carina M. B.; AZEVEDO, Maria Antônia R. O Papel do Assessor Pedagógico na Significação da Docência Universitária: Limites e Possibilidades. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO SUPERIOR, 2014, Sorocaba. **Anais eletrônicos [...]**. Sorocaba, SP: Uniso, 2014. p. 1-11. Disponível em: [https://uniso.br/publicacoes/anais\\_eletronicos/2014/1\\_es\\_formacao\\_de\\_professores/10.pdf](https://uniso.br/publicacoes/anais_eletronicos/2014/1_es_formacao_de_professores/10.pdf). Acesso em: 18 jan 2024.

CARRASCO, Ligia B. Z.; XAVIER, Amanda. R. C.; AZEVEDO; Maria Antônia. R. Assessoria pedagógica ao docente universitário: uma carreira em construção. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, Rio Claro, v. 19, n. 2, 2018, p. 209-219. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbop/v19n2/09.pdf>. Acesso em 25 jun. 2020.

CARRASCO, Ligia B. Z. **A ação profissional do assessor pedagógico**: diálogos acerca de sua trajetória. 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Instituto de Biociências, UNESP, Rio Claro, 2020.

CONCEIÇÃO, Juliana S. **Ações de desenvolvimento profissional de professores da Educação Superior no Brasil e na Argentina**: um estudo comparado entre o GIZ (UFMG) e as assessorias pedagógicas (UBA). 2020, 210 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020.

CUNHA, Maria I. **O Bom Professor e sua Prática**. 12<sup>o</sup> ed. Campinas: Papyrus, 2001. 173 p.

CUNHA, Maria I.; ISAIA, Sílvia M. A. Formação Docente e Educação Superior. IN: MOROSINI, Marília C. (Org.). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária – Glossário**. v. 2. Brasília: 2006. p. 380.

CUNHA, Maria I. Os conceitos de espaço, lugar e território nos processos analíticos da formação dos docentes universitários. **Educação Unisinos**, v. 12, n. 3, p. 182-186, 2008. DOI 10.4013/edu.20083.03. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/5324/2570>. Acesso em: 17 jan 2024.

CUNHA, Maria I. (Org.). **Trajetórias e lugares da formação da docência universitária**: da perspectiva individual ao espaço institucional. Araraquara, SP: Junqueira & Marin; Brasília, DF, 2010.

CUNHA, Maria I. Pressupostos do Desenvolvimento Profissional Docente e o assessoramento pedagógico na universidade em exame. IN: CUNHA, M. I. (Org.). **Estratégias Institucionais para o Desenvolvimento Profissional Docente e as Assessorias Pedagógicas Universitárias**: memórias, experiências, desafios e possibilidades. São Paulo: Junqueira & Marin, 2014, p. 27-57.

CUNHA, Maria I. Pressupostos do Desenvolvimento Profissional Docente e o assessoramento pedagógico na universidade em exame. **XI Seminário Internacional de la Red Estrado**: Movimientos Pedagógicos y Trabajo Docente em tempos de estandarización. México, 2016. Disponível em: [https://redeestrado.org/xi\\_seminario/pdfs/eixo3/64.pdf](https://redeestrado.org/xi_seminario/pdfs/eixo3/64.pdf). Acesso em: 05 fev 2024.

CUNHA, Maria I. A formação docente na universidade e a ressignificação do senso comum. **Educar em Revista**, v. 35, n. 75 p. 121-133, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.67029>. Acesso em: 20 set 2023.

CUNHA, Maria I.; Lucarelli, Elisa. Reconfigurando as práticas pedagógicas na universidade: outros contextos, outros sujeitos, outras pedagogias. IN: CUNHA, Maria I (org). **A metamorfose necessária**: a prática pedagógica universitária em contextos emergentes. Porto Alegre: ediPUCRS, 2023. Disponível em: <http://editora.pucrs.br>. Acesso em: 01 fev 2024.

DALLA CORTE, Marilene G. Um estudo acerca dos contextos emergentes nos cursos de licenciatura no Brasil: em destaque a internacionalização. **Educação**. v. 40, n. 3, p. 357-367, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2017.3.29023>. Acesso em: 01 fev 2024

DIAS, Janete F.; BRANCO, Juliana C. S. Formação pedagógica de professores universitários: contribuições e lacunas identificadas no processo de revisão da produção intelectual. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, SP, v. 9, n. 00, p. e023001, 2022. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8665155>. Acesso em: 25 set 2023.

DINIZ, Rosa V.; GOERGEN, Pedro L. Educação Superior no Brasil: panorama da contemporaneidade. Avaliação: **Revista da Avaliação da Educação Superior** (Campinas), v. 24, n. 3, p. 573–593, set. 2019. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1414-40772019000300002>>. Acesso em: 30 jan 24.

DONATI, Grace C. F.; CAPELLINI, Vera L. M. F. Consultoria colaborativa no Ensino Superior, tendo por foco um estudante com Transtorno do Espectro Autista. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 13. n. esp. 2, p. 1459-1470, set., 2018. Disponível em: DOI: 10.21723/riaee.v13.nesp2.set2018.11655. Acesso em 15 out 2023.

FERREIRA, Lúcia G. Desenvolvimento Profissional Docente: cotidiano e aprendizagem da docência de professores iniciantes. **Rev. Int. de Form. de Professores** (RIFP), Itapetininga, p.58-80, 2021. Dossiê: Formação e Trabalho Docente: interfaces e proposições. Disponível em: <https://periodicoscientificos.itp.ifsp.edu.br/index.php/rifp/article/view/508/255>. Acesso em: 9 jun 2023.

FIGUEIREDO, Nélia M. A. **Método e metodologia na pesquisa científica**. 2ª ed. São Caetano do Sul, São Paulo, Yendis Editora, 2007.

FONTELLES, Mauro J. *et al.* Metodologia da pesquisa científica: diretrizes para a elaboração de um protocolo de pesquisa. **Revista Paraense de Medicina**, v. 23, n. 3, p. 1-8, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Política e Educação**: ensaios. São Paulo: Cortez, 1993.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FURTADO, Carolina T. de M.; SANCHES, Leide, C.; ZAGONEL, Ivete P. S. Significação do desenvolvimento docente para o ensino superior na saúde: Representações sociais. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara**, v. 17, n. 1, p. 0399–0412, 2022. DOI: 10.21723/riaee.v17i1.14942. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/14942>. Acesso em: 18 mar. 2023.

GAETA, Cecília; MASETTO, Marcos T. **O professor iniciante no ensino superior**: aprender, atuar e inovar. . São Paulo: Senac. . Acesso em: 14 out. 2023. 139 p, 2013.

GIL, Antônio C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3ª ed. São Paulo: Editora Atlas, 1991. ISBN 85-224-0724-X.

GOES, Graciete T. *et. al.* Programa DES – Docência No Ensino Superior: Reflexões Sobre a Experiência na UEPG. In: TORRES, Ana. C. P. L. G. C.; FAQUIN, Evelyn S.; MOURA, Jeani D. M. (Orgs.) **Diálogos sobre a docência universitária**:

**desafios e superações do Grupo de Estudos de Práticas em Ensino (GEPE).** São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. 274p.

HARDOIM, Edna L.; MELLO, Irene C. Curso de docência no ensino superior: a experiência da UFMT na formação continuada de seus professores. IN: MELLO, Irene C. (Org). **Formação Docente para o Ensino Superior.** Cuiabá: EdUFMT/Editora Sustentável, 2016, v. 1, 160p.

HUBERMAN, Michaël. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António. (Org). **Vidas de professores.** 2. ed. Porto: Porto, 2000. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5689511/mod\\_resource/content/2/HUBERMAN%20Michael\\_O%20ciclo%20de%20vida%20profissional%20dos%20professores.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5689511/mod_resource/content/2/HUBERMAN%20Michael_O%20ciclo%20de%20vida%20profissional%20dos%20professores.pdf). Acesso em 15 mar. 24.

ISAIA, Silvia, M. A.; BOLZAN, Doris, P. V. Movimentos Construtivos da Docência/Aprendizagem: Tessituras Formativas. **Anais do XV ENDIPE** – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 2010. Disponível em <https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/373/2019/02/bc365467a6d0d9e7b433da3aabdecab8.pdf>. Acesso em 03 ago 2023.

ISAIA, Silvia M. A. *et al.* Qualidade na formação e no desenvolvimento profissional: do ideal ao real no cenário da educação superior. In: CUNHA, M. I.; BROILO, C. L. (Orgs.). **Qualidade da educação superior:** grupos investigativos internacionais em diálogo. Araraquara – SP: Junqueira & Marin, 2012, p. 167-187.

LAVE, Jean; WENGER, Étienne. **Situated learning: legitimate peripheral participation.** Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

LEITINHO, Meirecele C.; DIAS, Ana M. Formação Pedagógica Institucionalizada para o Docente na/da Educação Superior: Tempo de Contradições. **Poiésis: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**, n. 16, v. 9, p.418-437, jul./dez. 2015. Disponível em: <https://portaldeperiodicos.animaeducacao.com.br/index.php/Poiesis/article/view/3102/2472>. Acesso em: 23 out 23.

LUCARELLI, Elisa. **El asesor pedagógico en la universidad: de la teoría pedagógica a la práctica en la formación.** Buenos Aires: Paidós, 2000.

MARCELO GARCIA, Carlos. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NOVOA, Antonio. **Os professores e sua formação.** Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

MARCELO GARCIA, Carlos. **Formación de profesores para el cambio educativo.** Barcelona: EUB, 1999.

MARCELO GARCIA, Carlos. Desenvolvimento profissional: passado e futuro. **Sísifo: Revista das Ciências da Educação**, n. 8, p. 7-22, jan./abr. 2009.

MASETTO, Marcos T. **Competência pedagógica do professor universitário.** São Paulo: Summus, 2003.

MASETTO, Marcos T. Formação continuada de docentes do ensino superior numa sociedade do conhecimento. In: CUNHA, Isabel; SOARES, Sandra R.; RIBEIRO,

Marinalva L. **Docência universitária: profissionalização e práticas educativas**. Feira de Santana: UEFS Editora, p: 99-116, 2009.

MASETTO, Marcos T.; GAETA, Cecília. Os desafios para a formação de professores do ensino superior. **Revista Triângulo**, Uberaba, v. 8, n. 2, fev. 2016. Disponível em:

<http://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/revistatriangulo/article/view/1550/1385>. Acesso em: 29 mar 2023.

MELO, Geovana F.; CAMPOS, Vanessa T. B. Pedagogia Universitária: Por Uma Política Institucional De Desenvolvimento Docente. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 49, n. 173, p. 44-62, jul. 2019. Disponível em:

<[http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742019000300044&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742019000300044&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em 03 ago 2023

MORAES, Roque; Galiuzzi, Maria C. **Análise Textual Discursiva**. 3. Ed. Ijuí: Unijuí, 2016. 264 p.

MINAYO, Maria C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 11a ed. São Paulo, HUCITEC, 2008.

MOROSINI, Marília C. (Org.). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária – Glossário**. v.2. Brasília: 2006. p.380.

NÓVOA, António, coord. - **Os professores e a sua formação**. Lisboa, Portugal: Dom Quixote, 1992. ISBN 972-20-1008-5. pp. 13-33

NÓVOA, Antônio. **Professores: Imagens do futuro presente**. Lisboa, Portugal: Educa, 2009. Disponível em: <http://jornadapedagogica.educacao.ba.gov.br/wp-content/uploads/2022/01/antonio-novoa-2009-professores-imagens-do-futuro-presente1.pdf>. Acesso em 15 out 2023.

ORO, Maria C. P. A docência **universitária e a importância do apoio institucional à formação pedagógica dos professores bacharéis**: o caso da Unioeste/Campus Cascavel-PR. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Cascavel, p. 93. 2012.

ORO, Maria C. P.; BASTOS, Carmen C. B. C. Formação pedagógica para docência universitária: estudo das condições de cursos bacharelados de uma IES pública. In: **IX Seminário ANPED Sul**, 9., 2012, Caxias do Sul, RS, 2012. Anais do ANPED Caxias do Sul, RS: ANPED Sul, 2012.

PARANÁ. **Deliberação n.º 06/2020-CEE/PR**. Conselho Estadual de Educação do Paraná. Fixa normas para as Instituições de Educação Superior mantidas pelo Poder Público Estadual e Municipal do Estado do Paraná e dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições e de seus cursos. Curitiba, 2020.

PARANÁ. Agência Estadual de Notícias. Estado abre inscrições para evento sobre formação continuada de professores: **III Encontro Estadual de Docência Universitária**, 2023. Disponível em: <https://www.aen.pr.gov.br/Noticia/Estado-abre-inscricoes-para-evento-sobre-formacao-continuada-de-professores>. Acesso em: 05 set 2023.

PEREIRA, Carolina A. **Processo de Formação de Professores Universitários engajados no Currículo por Projetos da Proposta Integral de Educação Emancipatória da UFPR Litoral**. 2012. 163 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

PIMENTA, Selma. G.; ANASTASIOU, Léa. G. C.; CAVALLET, Valdo J. Docência no ensino superior: construindo caminhos. IN: BARBOSA, Raquel Lazerri Leite (Org.). **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: UNESP, 2003. p. 267-278.

PIMENTA, Selma G.; ANASTASIOU, Léa G. C. **Docência no Ensino Superior**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

POPOVA, Anna; EVANS, David. K.; BREEDING, M. E.; ARANCIBIA, V. (2018). Teacher Professional Development around the World: The Gap between Evidence and Practice. **World Bank**. <https://doi.org/10.1596/1813-9450-8572>. Disponível em: <https://academic.oup.com/wbro/article/37/1/107/6292021>. Acesso em 02 jun. 2023.

RAMOS, Maurivan G.; LIMA, Valderez M. R.; AMARAL-ROSA, Marcelo P. Contribuições do software IRAMUTEQ para a Análise Textual Discursiva. In: **Congresso Ibero-Americano em Investigação Qualitativa em Educação**, 7., 2018, Fortaleza. Atas... Aveiro, Portugal: Ludomedia, 2018. v.1. p. 505-514.

RATINAUD, Pierre. IRAMUTEQ: **Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires** [Computer software]. 2009. Disponível em <http://www.iramuteq.org>. Acesso em 25 jun 2023.

SANT'ANA, Tomás D. *et al.*, **Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI: um guia de conhecimentos para as Instituições Federais de Ensino**. Alfenas: FORPDI, 2017. 130 p. ISBN 978-859278101-9. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/plataformafor/documentos/livroforpdj>. Acesso em 05 set 2023.

REYES, Claudia R. *et al.* O espaço de desenvolvimento docente e a formação de professores ingressantes na UFSCar. IN: MELLO, Irene C. (Org). **Formação Docente para o Ensino Superior**. Cuiabá: EdUFMT/Editora Sustentável, 2016, v. 1, 160p.

RIBEIRO, Olzenj; SCHERRE, Paula P. Ensino, pesquisa e extensão na formação de professores: ressignificando o princípio essencial da indissociabilidade. In: NOVAES, Marcos A. B. (Orgs). **Ensino, pesquisa e extensão na formação de professores**. Iguatu, CE: Quipá Editora, 2022. 224 p. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/703177/2/Ensino%2C%20pesquisa%20e%20extens%C3%A3o%20na%20forma%C3%A7%C3%A3o%20de%20professores.pdf>. Acesso em: 28 out 23.

RIVAS, Noeli P. P; SILVA, Glaucia M. Desafios na formação para a docência universitária em cursos de Pós-Graduação. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 20, n. 65, p. 797-819, abr. 2020. Disponível em: <[http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1981-416X2020000200797&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-416X2020000200797&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 25 out 2023.

SANT'ANA, Tomás D. *et al.*, **Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI: um guia de conhecimentos para as Instituições Federais de Ensino**. Alfenas: FORPDI, 2017. 130 p. ISBN 978-859278101-9. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/plataformafor/documentos/livroforpdj>. Acesso em: 05 set 2023.

SANTOS, Wanda T. P.; GOES, Graciete T.; DASCAL, J. B. Mesa Redonda: Experiências formativas nas IES paranaenses, **I Encontro de Docência Universitária – Formação de Docência Universitária: um desafio para as instituições de ensino superior**, UNICENTRO, 2019.

SANTOS, Wanda T. P.; BERNADIM, M. L. Entredocentes – Contribuições do Programa Institucional de Formação de Professores da Unicentro na Prática Pedagógica dos Professores Participantes. In: TORRES, Ana C. P. L. G. C.; FAQUIN, Evelyn S.; MOURA, Jeani D. M. (Orgs.) **Diálogos sobre a docência universitária: desafios e superações do Grupo de Estudos de Práticas em Ensino** (GEPE). São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. 274p.

SELBACK, Trindade S.; LUCE, M. B. As políticas de desenvolvimento profissional do docente universitário: o espaço e o lugar que ocupam nas universidades federais do sul do Brasil. **Revista Educação em Questão**, v. 60, n. 64, 2022.

SILVA, Alexandre L. S. **Análise das necessidades formativas docentes: por uma perspectiva dialética** / Alexandre Leite dos Santos Silva. – Teresina: EDUFPI, 2020. 102 p.

SOARES, Sandra R.; CUNHA, Maria I. Contextualização do estudo. **Formação do professor: a docência universitária em busca de legitimidade** [online]. Salvador: EDUFBA, 2010, pp. 13-20. ISBN 978-85- 232-1198-1. Disponível em: <<http://books.scielo.org>>. Acesso em 25 de julho de 2023.

SORDI, Mara R. L. Docência no ensino superior: interpelando os sentidos e desafios dos espaços institucionais de formação. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 35, n. 75, p. 135-154, mai./jun. 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.67031>. Disponível em: <[http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40602019000300135&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602019000300135&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 18 jan 2024.

SOUZA, Marli A. R. *et al.* O uso do software IRAMUTEQ na análise de dados em pesquisas qualitativas. **Rev. Esc. Enferm. USP**, São Paulo, v. 52, p. 1-7, 2018.

SOUZA, Robson S.; GALIAZZI, Maria C. A categoria na análise textual discursiva: sobre método e sistema em direção à abertura interpretativa. **Revista Pesquisa Qualitativa**, São Paulo, v. 5, n. 9, p. 514-538, 2017. Disponível em: <https://editora.sepq.org.br/rpq/article/view/130>. Acesso em 25 de julho de 2023.

SOUZA, Yuri S. O. O Uso do Software Iramuteq: Fundamentos de Lexicometria para Pesquisas Qualitativas. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, 2021, Vol. spe. doi:10.12957/epp.2021.64034 ISSN 1808-4281. Disponível em: [https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revispsi/article/view/64034/40133#:~:text=Por%20sua%20vez%2C%20a%20lexicometria,vocabul%C3%A1rio%20\(Salem%2C%201986\)](https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revispsi/article/view/64034/40133#:~:text=Por%20sua%20vez%2C%20a%20lexicometria,vocabul%C3%A1rio%20(Salem%2C%201986).). Acesso em 25 jul 23.

SOUZA, Douglas G.; ARAUJO, Ives S.; VEIT, Eliane A. Cultivo de comunidades de prática na formação continuada de professores em Educação em Ciências: uma

proposta. **Ciência & Educação** (Bauru), v. 28, p. e22033, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1516-731320220033>. Acesso em 15 out 23.

STEINERT, Yvonne *et al.* A systematic review of faculty development initiatives designed to enhance teaching effectiveness: a 10-year update: BEME Guide No. 40. **Medical Teacher**, v. 38, n. 8, p. 769-786, 2016. DOI: 10.1080/0142159X.2016.1181851

STEINERT, Yvonne. Faculty development in the new millennium: key challenges and future directions, **Medical Teacher**, v. 22, n. 1, p. 44-50, 2000, DOI: 10.1080/01421590078814

TARDIFF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

TAUCHEN, Gionara. **O princípio da indissociabilidade universitária**: um olhar transdisciplinar nas atividades de ensino, de pesquisa e de extensão. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

TORRES, Ana C. P. L. G. C.; FAQUIN, Evelyn S.; MOURA, Jeani D. P. **Diálogos sobre a docência universitária**: desafios e superações do Grupo de Estudos de Práticas em Ensino (GEPE). São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. 274p. ISBN [e-book] 978-65-5869-892-0. DOI: 10.51795/9786558698920.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA - UEL. **Plano de Desenvolvimento Institucional**: PDI 2016-2021, 2017 Disponível em: [https://www.uel.br/proplan/novo/pages/arquivos/planos/pdi/PDI\\_2016\\_2021\\_ATUALIZACAO.pdf](https://www.uel.br/proplan/novo/pages/arquivos/planos/pdi/PDI_2016_2021_ATUALIZACAO.pdf). Acesso em: 05 set 2023.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA – UEL. **Resolução CEPE/CA nº 001/2019**. Reformula o Grupo de Estudos de Práticas em Ensino (GEPE) junto à Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) da Universidade Estadual de Londrina, 2019. Disponível em: [https://www.uel.br/prograd/documentos/resolucoes/2019/resolucao\\_01\\_19.pdf](https://www.uel.br/prograd/documentos/resolucoes/2019/resolucao_01_19.pdf). Acesso em 05 set 2023.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA – UEL. **UEL em dados 2020**, 03p. 2020. Disponível em: [http://www.uel.br/proplan/novo/pages/arquivos/uel\\_em\\_dados/UEL-em-dados-2020.pdf](http://www.uel.br/proplan/novo/pages/arquivos/uel_em_dados/UEL-em-dados-2020.pdf). Acesso em 22 ago 2023.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA - UEL. **Catálogo de Cursos de Graduação**, 2022. Disponível em: [https://www.uel.br/prograd/?content=catalogo-cursos/catalogo\\_2022/cursos\\_graduacao.html](https://www.uel.br/prograd/?content=catalogo-cursos/catalogo_2022/cursos_graduacao.html). Acesso em 22 ago. 2023.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA - UEL **Cronograma do PDI UEL**. 2023a. Disponível em: <https://sites.uel.br/pdi/cronograma/>. Acesso em 05 set 2023.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA - UEL. **Plano de Desenvolvimento Institucional**: PDI 2016-2021, 2016 Disponível em: [https://www.uel.br/proplan/novo/pages/arquivos/planos/pdi/PDI\\_2016\\_2021\\_ATUALIZACAO.pdf](https://www.uel.br/proplan/novo/pages/arquivos/planos/pdi/PDI_2016_2021_ATUALIZACAO.pdf). Acesso em 05 set 2023.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA - UEPG. Pró-reitoria de Planejamento. **Números UEPG**, 2021a. Disponível em: <https://www2.uepg.br/proplan/wp-content/uploads/sites/145/2023/05/Numeros-UEPG-2021-FINAL.pdf>. Acesso em 05 set 2023.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA – UEPG. **Proposta De Programa e/ou Projeto Reedição 2021/202**: Programa Docência no Ensino Superior (DES) 2021b.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA - UEPG. Pró-Reitoria de Planejamento. **Números UEPG**, 2021. Disponível em: <https://www2.uepg.br/proplan/wp-content/uploads/sites/145/2023/05/Numeros-UEPG-2021-FINAL.pdf>. Acesso em 05 set 2023.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA – UEPG. **Relatório anual**: Programa Docência no Ensino Superior – Programa DES, 2022.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA - UEPG. Pró-Reitoria de Planejamento. **Números UEPG. Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI Vigência: 2023-2027**: Reunião com os Setores de Conhecimento, 2023. Disponível em: [https://www2.uepg.br/proplan/wp-content/uploads/sites/145/2022/12/Texto\\_PDI\\_Fase-Preparacao.pdf](https://www2.uepg.br/proplan/wp-content/uploads/sites/145/2022/12/Texto_PDI_Fase-Preparacao.pdf). Acesso em 05 set 2023.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE - UNICENTRO. Formulário-Síntese da Proposta: **Programa Institucional de Formação de Professores da Unicentro -ENTREDOCENTES**, 2021a.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE - UNICENTRO. **Resolução nº 047-CONSET/SEAA/UNICENTRO**, de 15 de outubro de 2021. Aprova o Projeto de Integração Ensino, Pesquisa e Extensão, PIEPEX: ENTREDOCENTES-Programa Institucional de Formação de Professores da UNICENTRO, 2021b.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE - UNICENTRO. **PDI Unicentro: Plano de Desenvolvimento Institucional (2023-2027)** [e-book] / Realização da Universidade Estadual do Centro-Oeste (Unicentro); Pró-Reitoria de Planejamento (Proplan) / Guarapuava (PR): Unicentro, 2023. 314 p. Disponível em: [https://www3.unicentro.br/proplan/wp-content/uploads/sites/17/2023/09/PDI\\_01\\_de\\_setembro\\_com\\_resolu\\_o\\_6\\_64f22a45\\_503ed.pdf](https://www3.unicentro.br/proplan/wp-content/uploads/sites/17/2023/09/PDI_01_de_setembro_com_resolu_o_6_64f22a45_503ed.pdf). Acesso em 05 set 2023.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ - UNIOESTE. **Resolução nº 407/1998-CEPE**. Aprova regulamento da Avaliação de desempenho do pessoal docente da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, 1998. Disponível em: <https://midas.unioeste.br/sgav/argVrtConteudo/download?argCntCodigo=1159>. Acesso em: 19 mar. 2024.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ - UNIOESTE. **Resolução nº 085/2010-COU**, de 9 de julho de 2010. Aprova a criação e o Regulamento do Núcleo de Formação Docente e Prática de Ensino (Nufope), da Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Disponível em: [https://www.unioeste.br/porta/arquivos/nucleos/nufope/docs/0852010\\_COU.pdf](https://www.unioeste.br/porta/arquivos/nucleos/nufope/docs/0852010_COU.pdf). Acesso em: 01 fev. 2024.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ - UNIOESTE. **Resolução nº 095/2012-CEPE, de 26 de julho de 2012.** Aprova o Regulamento do Plano Individual de Atividade Docente (PIAD), da Unioeste, 2012. Disponível em: [https://www5.unioeste.br/portaunioeste/arquivos/proplan/legislacao/0952012-Cepe\\_PiAD.pdf](https://www5.unioeste.br/portaunioeste/arquivos/proplan/legislacao/0952012-Cepe_PiAD.pdf). Acesso em 23 jun 2024.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ - UNIOESTE. **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da Universidade:** período de 2019 a 2023. / Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Pró-Reitoria de Planejamento. - Cascavel: Unioeste, 98p. 2018. Disponível em: <https://www.unioeste.br/porta/arq/files/PROPLAN/DesenvolvimentoInstitucional/PDI2021.pdf>. Acesso em 16 jun 2023.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ - UNIOESTE. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Resolução nº 58/2020-CEPE**, de 21 de maio de 2020. Aprova as Normas e procedimentos específicos para atividades de Extensão, da Unioeste. Disponível em: <https://www.unioeste.br/porta/proextensao/documentos/resolucoes>. Acesso em: 07 mar 2024.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ - UNIOESTE. **Stricto Sensu:** Mestrado, Doutorado e Pós-Doutorado. 2023a Disponível em: <https://www.unioeste.br/porta/prppg/cursos/stricto-sensu-mestrado-doutorado-e-pos-doutorado>. Acesso em 21 jun 2023.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ - UNIOESTE. **Pró-reitoria de Graduação.** 2023b. Disponível em <https://www.unioeste.br/porta/pro-reitoria-de-graduacao>. Acesso em 21 jun 2023.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ - UNIOESTE. **Boletim de dados 2023:** ano base 2022 / Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Pró-Reitoria de Planejamento – Cascavel: Unioeste, 2023c. 209 p. Disponível em <https://www.unioeste.br/porta/arq/files/PROPLAN/boletimdedados/Boletim de Dados 2023 - ano base 2022.pdf>. Acesso em 05 ago 2023.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ - UNIOESTE. **Documento Síntese** NUFOPE 2023. Marechal Cândido Rondon, Ago, p. 60, 2023d.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ - UNIOESTE. **Unidocentes** - Programa de Apoio e Incentivo à Docência Universitária. 2023e.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ - UNIOESTE. Conselho Universitário. **Resolução nº 038/2023-COU.** Aprova a prorrogação do prazo de execução do Plano de Desenvolvimento Institucional da Unioeste – PDI. 2023f. Disponível em: <https://www.unioeste.br/porta/arq/files/PROPLAN/038-2023-COU.pdf>. Acesso em 05 ago 2023.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ - UNIOESTE. Conselho Universitário. **Resolução nº 094/2023-COU**, de 18 de maio de 2023. Aprova o Regimento Geral do Hospital Universitário do Oeste do Paraná – HUOP. 2023g. Disponível em: <https://midas.unioeste.br/sgav/arqVrtConteudo/download?arqCntCodigo=548778>. Acesso em 12 out 2023.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ - UNIOESTE. **XXIII SEU e 3º SIEPEX** - "Unioeste e Comunidade: Integração, inclusão e transformação social.", 2024. Disponível em: <https://midas.unioeste.br/sgev/eventos/xxiiiiseu3siepex#apresentacao>. Acesso em: 09 mar 2024.

VILLEGAS-REIMERS, Eleonora (2003). **Teacher Professional Development: an international review of literature**. Paris: UNESCO/International Institute for Educational Planning, 2003, p. 196. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000133010>. Acesso em: 10 jan 2022.

XAVIER, Amanda R. C.; TOTI, Michelle C. S.; AZEVEDO, Maria Antônia R. Institucionalização da formação docente: análise de um programa de desenvolvimento profissional. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos** [online]. v. 98, n. 249, p. 332-346, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.98i249.2830>. Acesso em: 31 jan 2024.

XAVIER, Amanda. R. C.; AZEVEDO, Maria Antônia. R. D. Assessoria Pedagógica Universitária no Contexto da Universidade Nova: Mapeamento e Reflexões. **Educação em Revista**, v. 36, p. e232232, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698232232>. Acesso em: 05 ago 2023.

XAVIER, Amanda R. C. *et al.* Assessoria Pedagógica universitária e o Congresso Brasileiro de Pedagogia Universitária: uma experiência de construção de espaço de formação. **Revista Docência do Ensino Superior**, Belo Horizonte, MG, v. 11, e035163, p. 1-16, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.35699/2237-5864.2021.35163>. Acesso em: 13 out 2023.

XAVIER, Amanda R. C. *et al.* Práticas Pedagógicas nas Universidades em Contextos emergentes: Estado do Conhecimento. In: CUNHA, Maria Isabel org. **A metamorfose necessária: a prática pedagógica universitária em contextos emergentes**. – Dados eletrônicos. – Porto Alegre: ediPUCRS, 2023. Recurso on-line (240 p.). – (Série Ries/Pronex; 13. Disponível em: <http://editora.puc.br>. Acesso em: 16 jan 2024.

ZANCHET, Beatriz M. B. A. Docentes universitários iniciantes: preparação profissional e qualidade da Educação Superior. In: CUNHA, Maria Isabel org. **Qualidade da Graduação: a relação entre ensino, pesquisa e extensão e o Desenvolvimento Profissional Docente**. Araraquara, SP; Junqueira & Martins, 2012. 288p.

ZABALZA, Miguel A. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Porto Alegre: Artmed, 2004. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5717001/mod\\_resource/content/3/O%20Ensino%20Universit%C3%A1rio.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5717001/mod_resource/content/3/O%20Ensino%20Universit%C3%A1rio.pdf). Acesso em 05 ago 2023.

## APÊNDICE 1 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO



Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação  
Comitê de Ética em Pesquisa – CEP



Aprovado na  
CONEP em 04/08/2000

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

**Título do Projeto:** Desenvolvimento profissional docente universitário: tecendo caminhos e aproximações na formação continuada em universidades estaduais do Sul do Brasil

Certificado de Apresentação para Apreciação Ética – “CAAE” Nº: 70513023.0.0000.0107  
Endereço de contato (Institucional): Rua Universitária, 1619 – Universitário, Cascavel – PR.  
Pesquisador responsável e contato: Ligiane de Lourdes da Silva  
Informações para contato: (45) 99813-8758 e-mail: ligianes@gmail.com.

Convidamos você a participar de nossa pesquisa sobre o Desenvolvimento profissional docente universitário: tecendo caminhos e aproximações na formação continuada em universidades estaduais do Sul do Brasil, que tem por objetivo caracterizar e compreender como o desenvolvimento profissional docente universitário se insere na formação continuada de professores na Universidade Estadual do Oeste do Paraná, tendo como parâmetro o trabalho realizado nas três IES: Universidade Estadual de Londrina, Universidade Estadual de Ponta Grossa e Universidade Estadual do Centro-Oeste, na percepção dos Assessores Pedagógicos, Coordenadores dos Programas de Formação Docente e Pró-reitor de Graduação.

Para que isso ocorra você será submetido a uma entrevista semiestruturada gravada por videoconferência via ferramenta Microsoft Teams® a respeito da Formação docente universitário e do Desenvolvimento Profissional docente de como ocorre em sua Instituição de ensino, bem como, a sua institucionalização e estratégias desenvolvidas. Para isso, agendaremos um encontro, de acordo com sua disponibilidade.

No entanto, se ocorrer algum transtorno, decorrente de sua participação em qualquer etapa desta pesquisa, nós pesquisadores providenciaremos acompanhamento e assistência imediata, integral e gratuita. Havendo a ocorrência de danos, previstos ou não, mas decorrentes de sua participação nesta pesquisa, caberá a você, na forma da Lei, o direito de solicitar a respectiva indenização. Outro risco envolvido é referente à perda ou vazamento de dados após a coleta de dados ou imagens. Os participantes que aceitarem participar terão seus nomes, imagens e voz preservados, de forma confidencial e anônima. Também você poderá a qualquer momento desistir de participar da pesquisa sem qualquer prejuízo. Para que isso ocorra, basta informar, por qualquer modo que lhe seja possível, que deseja deixar de participar da pesquisa e qualquer informação que tenha prestado será retirada do conjunto dos dados que serão utilizados na avaliação dos resultados. Você não receberá e não pagará nenhum valor para participar deste estudo, no entanto, terá direito ao ressarcimento de despesas decorrentes de sua participação.

Nós pesquisadores garantimos a privacidade e o sigilo de sua participação em todas as etapas da pesquisa e de futura publicação dos resultados. O seu nome, voz e imagem nunca serão associados aos resultados desta pesquisa, exceto quando você desejar. Nesse caso, você deverá assinar um segundo termo, específico para essa autorização e que deverá ser apresentado separadamente deste. As informações que você fornecer serão utilizadas exclusivamente nesta pesquisa. Caso as informações fornecidas e obtidas com este consentimento sejam consideradas úteis para outros estudos, você será procurado para autorizar novamente o uso. Este documento deve ser assinado com seu nome completo. Não utilize outro nome, nem preencha esse questionário por outra pessoa.

Se você julgar necessário, pode salvar as informações desse TCLE de modo seguro. Caso você precise informar algum fato ou decorrente da sua participação na pesquisa e se sentir desconfortável em procurar o pesquisador, você poderá procurar pessoalmente o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UNIOESTE (CEP), de segunda a sexta-feira, no horário de 08h às 15h30min, na Reitoria da UNIOESTE, sala do Comitê de Ética, PRPPG, situado na rua Universitária, 1619 – Bairro Universitário, Cascavel – PR. Caso prefira, você pode entrar em contato via Internet pelo e-mail: cep.prppg@unioeste.br ou pelo telefone do CEP: (45) 3220-3092.

Eu, declaro que forneci todas as informações sobre este projeto de pesquisa ao participante.

Nome do sujeito de pesquisa: \_\_\_\_\_  
Assinatura: \_\_\_\_\_

Eu, Ligiane de Lourdes da Silva, declaro que forneci todas as informações sobre este projeto de pesquisa ao participante.  
Assinatura do pesquisador: \_\_\_\_\_  
Cascavel, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20\_\_\_\_.

## **APÊNDICE 2 – Questionário de Entrevista**

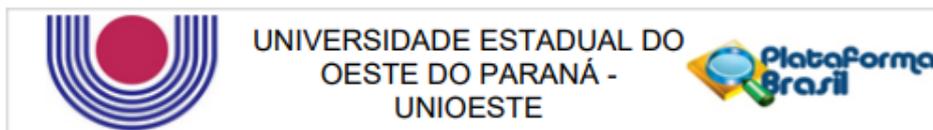
### **Via Forms encaminhado junto com o TCLE**

1. Qual a sua Formação?
2. Qual o cargo/função você atua?
3. Qual a Idade?
4. Tempo de instituição?
5. Tempo de experiência com a Formação continuada?

### **Via Teams - Entrevista**

1. Como a sua universidade trabalha as ações voltadas para o Desenvolvimento Profissional Docente de seus professores?
2. Como as propostas de Desenvolvimento Profissional Docente compreendem as necessidades de formação pedagógica de seus professores universitários?
3. Quais os desafios encontrados para as ações que visam a formação continuada docente?
4. Quais estratégias ou caminhos você considera relevante para fortalecer a formação pedagógica na docência universitária?
5. Para você qual a importância da institucionalização do Desenvolvimento Profissional Docente/formação docente?

## ANEXO 1 – Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética e Pesquisa



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE UNIVERSITÁRIO: tecendo caminhos e aproximações na formação continuada em universidades estaduais do Estado do Paraná

**Pesquisador:** Ligiane de Lourdes da Silva

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 70513023.0.0000.0107

**Instituição Proponente:** Universidade Estadual do Oeste do Paraná

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 6.160.936

#### Apresentação do Projeto:

Será feita análise documental e entrevista com Pró-reitor de Graduação, os assessores pedagógicos (gestores universitários), e os coordenadores dos Programas de Formação de Professores, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, objetivando verificar como o desenvolvimento profissional docente universitário se insere na formação continuada de professores na Universidade Estadual do Oeste do Paraná, tendo como parâmetro o trabalho institucional realizado nas três IES: Universidade Estadual de Londrina, Universidade Estadual de Ponta Grossa e Universidade Estadual do Centro-Oeste.

#### Objetivo da Pesquisa:

São objetivos da pesquisa, segundo informações (PB, p. 03): \*Objetivo Primário:

Caracterizar e compreender como o desenvolvimento profissional docente universitário se insere na formação continuada de professores na

Universidade Estadual do Oeste do Paraná, tendo como parâmetro o trabalho realizado nas três IES: Universidade Estadual de Londrina,

Universidade Estadual de Ponta Grossa e Universidade Estadual do Centro-Oeste

Objetivo Secundário:

- Caracterizar os Programas de desenvolvimento profissional docente institucionalizados em três Universidades Estaduais do estado do Paraná;

**Endereço:** RUA UNIVERSITARIA 1619

**Bairro:** UNIVERSITARIO

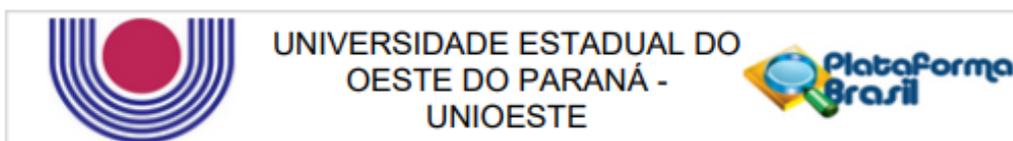
**CEP:** 85.819-110

**UF:** PR

**Município:** CASCAVEL

**Telefone:** (45)3220-3092

**E-mail:** cep.prppg@unioeste.br



Continuação do Parecer: 6.160.936

- Levantar e analisar projetos/programas ou ações voltados ao desenvolvimento profissional docente na Unioeste;
- Identificar e compreender como as estratégias institucionais (políticas, colaboração, estratégias pedagógicas) são empregadas no desenvolvimento profissional docente;
- Comparar as ações desenvolvidas entre as universidades que apresentam os Programas de Desenvolvimento docente institucionalizados com a Unioeste, com foco nas potencialidades e cooperação."

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Os riscos são relativos a constrangimento e, os benefícios, são de possibilidade de melhoria na qualidade do ensino na formação docente.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Além da análise de documentos, será feita entrevista, com a seguinte questão: Desta forma, o problema a ser investigado centra-se na seguinte questão: Como estão sendo constituídas as ações de formação pedagógicas e o desenvolvimento profissional docente nas Universidades Estaduais Paranaenses, com recorte para a Unioeste Universidade Estadual do Oeste do Paraná, e com vistas a identificar seu nível de consolidação, bem como, compreender as concepções que sustentam as estratégias/políticas de desenvolvimento profissional docente, e as necessidades de formação para a docente universitário que emergem desse contexto?

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Apresenta os documentos necessários: formulário da pesquisa, autorização da instituição coparticipante, declaração de uso de dados e declaração de pesquisa não iniciada e folha de rosto devidamente assinada. O TCLE traz informações esclarecedoras, informando dos riscos e objetivos.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Podem ser considerados aprovados

**Considerações Finais a critério do CEP:**

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
----------------	---------	----------	-------	----------

Endereço: RUA UNIVERSITARIA 1619  
 Bairro: UNIVERSITARIO CEP: 85.819-110  
 UF: PR Município: CASCAVEL  
 Telefone: (45)3220-3092 E-mail: cep.prppg@unioeste.br