

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ  
CENTRO DE TEOLOGIA E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - DOUTORADO**

**MAIZA TAQUES MARGRAF ALTHAUS**

**DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA:  
SABERES E CENÁRIOS FORMATIVOS**

**CURITIBA - PR  
2014**

**MAIZA TAQUES MARGRAF ALTHAUS**

**DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA:  
SABERES E CENÁRIOS FORMATIVOS**

Tese apresentada no Programa de Pós-Graduação em Educação, Doutorado, na linha de pesquisa Teoria e Prática Pedagógica na Formação de Professores, da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Ricardo Tescarolo.

**CURITIBA - PR  
2014**

Dados da Catalogação na Publicação  
Pontifícia Universidade Católica do Paraná  
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBI/PUCPR  
Biblioteca Central

A467d Althaus, Maiza Taques Margraf  
2014 Docência universitária : saberes e cenários formativos / Maiza Taques  
Margraf Althaus; orientador, Ricardo Tescarolo. – 2014  
212 f. ; 30 cm

Tese (doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba,  
2014.

Bibliografia: 190-200

1. Professores universitários - Formação. 2. Professores – Prática  
profissional. 5. Ensino superior. I. Tescarolo, Ricardo. II. Pontifícia  
Universidade Católica do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Educação.  
III. Título.

CDD 20. ed. – 378



Pontifícia Universidade Católica do Paraná

Escola de Educação e Humanidades  
Programa de Pós-Graduação em Educação

**PUCPR**

GRUPO MARISTA

**ATA DA SESSÃO PÚBLICA DE EXAME DE TESE N.º 040  
DEFESA PÚBLICA DE TESE DE DOUTORADO DE**

**Maiza Taques Margraf Althaus**

Aos quatorze dias do mês de outubro do ano de dois mil e quatorze, reuniu-se no Anfiteatro (2.º andar) da Escola de Educação e Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, a Banca Examinadora constituída pelos professores: Prof. Dr. Ricardo Tescarolo, Prof. Dr. Nilson José Machado, Prof.ª Dr.ª Mary Ângela Teixeira Brandalise, Prof.ª Dr.ª Patricia Maria Forte Rauli, Prof.ª Dr.ª Marilda Aparecida Behrens e Prof.ª Dr.ª Patrícia Lupion Torres, para examinar a Tese da candidata Maiza Taques Margraf Althaus, ano de ingresso 2011, do Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa "Teoria e Prática Pedagógica na Formação de Professores". A doutoranda apresentou a tese intitulada "DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA: SABERES E CENÁRIOS FORMATIVOS", que, após a defesa foi APROVADA pela Banca Examinadora. A sessão encerrou-se às 12h30. Para constar, lavrou-se a presente ata, que vai assinada pelos membros da Banca Examinadora.

Observações:

A banca sugere a publicação da tese.

Presidente:

Prof. Dr. Ricardo Tescarolo

Convidado Externo:

Prof. Dr. Nilson José Machado

Convidado Externo:

Prof.ª Dr.ª Mary Ângela Teixeira Brandalise

Convidado Externo:

Prof.ª Dr.ª Patricia Maria Forte Rauli

Convidado Interno:

Prof.ª Dr.ª Marilda Aparecida Behrens

Convidado Interno:

Prof.ª Dr.ª Patrícia Lupion Torres

Prof.ª Dr.ª Maria Elisabeth Blanck Miguel

Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação

*Stricto Sensu*

Dedico esta tese ao meu amado esposo Sergio, e aos meus amados filhos Bruno e Giana. Deus me concedeu o privilégio de tê-los ao meu lado. Mais do que compartilhar sonhos com vocês, compartilho a minha vida. Por vocês, com vocês e para vocês, tudo vale a pena.

## AGRADECIMENTOS

Durante a realização desta tese, Deus esteve comigo. Em cada viagem, em cada aula, em cada orientação, nada aconteceu sem que Sua presença e força grandiosa me impulsionassem até este momento, em que tento expressar o tamanho da minha gratidão. Como sempre digo, com Jesus, a cada dia melhor...

Além da presença Divina, agradeço também:

Ao amor da minha vida, Sergio Augusto Althaus, pelo apoio e incentivo constante, por compreender a importância deste trabalho, pelo olhar sensível nesta caminhada, por me fazer uma pessoa melhor a cada dia. A você, meu esposo amado, a minha gratidão.

Aos meus amados filhos, Bruno Margraf Althaus e Giana Margraf Althaus, minhas grandes fontes de inspiração: com vocês, a cada dia eu sou mais feliz. Muito obrigada pelo carinho, pelos abraços, pelas lindas músicas que ouço todos os dias vocês tocarem e cantarem no violão e na guitarra. Vocês me impulsionam para ir além.

À minha maravilhosa família, de modo especial aos meus pais, Milton (*in memoriam*) e Zulmeia, pelo amor incondicional e apoio sempre constantes em minha vida. Com vocês, aprendi o valor das virtudes. A vocês, toda gratidão e todo amor do mundo.

Aos meus queridos irmãos Marcia, Marcos e Mauricio, com vocês fui aprendendo a vencer obstáculos, indo em busca de novos objetivos. Sempre serei um pouco de vocês!

Ao meu querido sobrinho Ricardo Margraf Cruz, por seu apoio constante e incansável, colaborando com a educação de meus filhos nos momentos em que dirigiu para eles em Ponta Grossa.

À Universidade Estadual de Ponta Grossa, em especial às colegas do Departamento de Pedagogia, por me apoiarem e possibilitarem minha ausência durante a realização do curso de Doutorado em Educação.

Ao Professor Dr. Ricardo Tescarolo, pela confiança em mim depositada, pela orientação e partilha de conhecimentos, pelo cuidado afetuoso em cada orientação, meu eterno agradecimento. Muito mais do que um orientador, temos, aqui em nossa família, um grande amigo.

Aos Professores doutores participantes da Banca de Qualificação e Defesa desta tese, responsáveis pela avaliação e análise de meu trabalho: Nilson José Machado, Marilda Behrens, Patricia Lupion Torres, Mary Angela Teixeira Brandalise e Patricia Maria Forte Rauli, meus agradecimentos. Vocês enriqueceram este trabalho, proporcionaram-me reflexões e, generosamente, compartilharam comigo seus saberes tão competentemente conquistados.

À Professora Dra. Evelise Labatut Portilho, pela amizade e por comigo dividir seus conhecimentos, em especial pelas sugestões teórico-metodológicas aos encaminhamentos da pesquisa, muito obrigada.

À Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC/PR, aos Professores do Doutorado em Educação, e a todos os colegas que tive, meus agradecimentos. Ser aluna desta Instituição muito me honrou.

À Solange Helena Corrêa e Franciele Almeida Sangi, secretárias do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC/PR, pelo apoio e prontidão no atendimento que sempre precisei, muito obrigada.

Aos Professores-coordenadores de cursos de graduação da UEPG, meus colegas e queridos interlocutores de pesquisa, pela disposição e pelo compromisso com o trabalho desenvolvido, meus agradecimentos. Sem a amizade e parceria que tivemos, este trabalho não teria tido êxito.

Às queridas Professoras e amigas Denise Puglia Zanon, Daniella do Nascimento Jesus, Patricia Maria Forte Rauli e Graciete Tozetto Góes, agradeço imensamente pelo carinho e disposição na colaboração da condução dos Grupos Focais. Sem vocês, a pesquisa não teria a repercussão tão significativa que, juntas, pudemos vivenciar...

Aos meus queridos alunos e ex-alunos, mestrandos e doutorandos dos Programas de Pós-Graduação Stricto Sensu em Odontologia e em Ciências Farmacêuticas da Universidade Estadual de Ponta Grossa, que compartilham comigo seus saberes e desejam cada vez mais desenvolverem-se pedagogicamente na docência universitária, muito obrigada.

À Cláudia Gomes Fonseca, pela disposição e cuidado primoroso na correção final deste trabalho.

Ao Pedro Diniz Barbosa, que me conduziu inúmeras vezes até Curitiba, garantindo o cumprimento do destino, meus agradecimentos.

À equipe de Cleon Costa, em especial ao fotógrafo Cleuler, pelo profissionalismo durante as gravações de áudio nos grupos focais, meus sinceros agradecimentos.

A todas as pessoas que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização deste trabalho.

## RESUMO

A docência universitária foi o tema central desta tese. Entende-se que a ausência da formação pedagógica, problema que impulsiona a pesquisa, não contribui para a necessária profissionalização dos docentes. Propôs-se como objetivo geral analisar o processo de formação e desenvolvimento profissional da docência universitária, no contexto de uma universidade pública paranaense. Outrossim, defende-se ser necessário potencializar os processos de aprendizagem do conhecimento profissional da docência universitária, por meio de iniciativas de qualificação da formação pedagógica dos professores para o ensino de graduação, visando sua valorização em diferentes cenários formativos. Mais especificamente, buscou-se: I) identificar a contribuição dos Colegiados de Cursos, no âmbito da Universidade Estadual de Ponta Grossa, para a formação e o desenvolvimento profissional para a docência universitária; II) investigar os significados do ensino atribuídos pelos professores-coordenadores de cursos de graduação na constituição dos saberes da docência universitária; III) investigar as perspectivas e os desafios da formação docente universitária; IV) indicar pontos norteadores para o desenvolvimento de propostas de formação pedagógica para a docência universitária. O envolvimento dos coordenadores de curso de graduação com a formação pedagógica e a prática docente, sua visão sobre a pedagogia e a didática universitária pensada e vivida cotidianamente, é o que levou a ouvi-los. O conjunto das referências teóricas adotadas para o desenvolvimento da pesquisa foi constituído, principalmente, pelos estudos de Almeida (2012, 2014), Bolzan (2008, 2011), Behrens (2007, 2011), Day (2001, 2004), Dewey (1978, 2010), Gauthier (1998), Machado (1999, 2009), Roldão (2003, 2007), Tardif (2002, 2005), Tescarolo (2004) e Zabalza (2004, 2006, 2009, 2011, 2013). A tese está fundamentada na abordagem fenomenológico-hermenêutica (GAMBOA, 2007), bem como no estudo de caso do tipo etnográfico (ANDRÉ, 2008), no que respeita aos aspectos teóricos, epistemológicos e metodológicos. O trabalho de campo, desenvolvido de 2012 a 2013, envolveu entrevistas semiestruturadas, observação, questionários e o desenvolvimento de grupos focais (GATTI, 2005) com oito professores-coordenadores atuantes na gestão de cursos de graduação. Recorreu-se à técnica da triangulação para a análise e interpretação dos dados obtidos, considerada fundamental para verificar a propriedade das interpretações em pesquisas qualitativas (ANDRÉ, 1983). Apesar das limitações presentes nas ações institucionais para a promoção da formação pedagógica e o desenvolvimento profissional da docência universitária, é possível desencadear propostas desta natureza, articulando-as às práticas de gestão pedagógica no âmbito dos colegiados de cursos, atendendo às necessidades formativas dos professores. Os resultados da pesquisa revelam que a docência universitária é gestada no interior de cada curso, observando-se os aspectos referentes à sua cultura didática, que provém de aspectos oriundos do campo epistemológico de cada profissão. Porém, a cultura didática é ampliada e nutrida pedagogicamente na medida em que cada professor se percebe como partícipe de uma categoria mais abrangente: a de professor universitário. Foi deste modo que se visualizou a interseção entre as culturas pedagógica e didática no seio da docência universitária, seus saberes e cenários formativos.

**Palavras-chave:** Docência universitária. Pedagogia universitária. Formação pedagógica. Desenvolvimento profissional. Saberes.

## ABSTRACT

The teaching in higher education was the main theme of this study. It is known that the lack of pedagogical education, which is a problem that stimulates research, does not contribute to the necessary professionalization of teachers. It was proposed as a general aim to analyze the process of education and professional development of teaching in higher education, in the context of a public University of Paraná. Furthermore, it is believed that it is necessary to highlight the learning processes of professional knowledge of teaching in higher education at universities by means of initiatives that promote teachers' pedagogical education to teach in undergraduate courses, aiming their valuation in different educative processes. More specifically, we sought: I) to identify the contribution of Undergraduate Course Management within the context of the State University of Ponta Grossa (UEPG in the Portuguese acronym) to the education and professional development of teaching in higher education; II) to investigate the meanings of teaching given by professors/course managers to the knowledge of teaching in higher education; III) to investigate the perspectives and challenges of higher education professors's education. IV) to indicate guiding points to the development of proposals to higher education professors' pedagogical education. What led us to hear the undergraduate courses coordinators was their involvement with the pedagogical education and the teaching practice, their vision about pedagogy and the university teaching thought and lived daily. The theoretical framework that underpinned the research included, in particular, the studies of Almeida (2012, 2014), Bolzan (2008, 2011), Behrens (2007, 2011), Day (2001, 2004), Dewey (1978, 2010), Gauthier (1998), Machado (1999, 2009), Roldão (2003, 2007), Tardif (2002, 2005), Tescarolo (2004) and Zabalza (2004, 2006, 2009, 2011, 2013). The research is based on a phenomenological-hermeneutic approach (GAMBOA, 2007), as well on an ethnographic case study (ANDRÉ, 2008), in respect to the theoretical, epistemological and methodological aspects. The field work carried out from 2012 to 2013 included semi-structured interviews, observations, questionnaires and focus group studies (GATTI, 2005), with eight professors who were involved in the management of undergraduate courses. A triangulation technique is considered essential for interpretation in qualitative research and it was used in the analysis and interpretation of the collected data (ANDRÉ, 1983). Despite the limitations in terms of institutional actions that seek to promote pedagogical education and the professional development of teaching in higher education, it is possible to set up proposals that address pedagogical management in the context of undergraduate course structures and provide for teachers' educative needs. The research outcomes demonstrate that teaching in higher education is conceptualized in undergraduate courses in a way that takes into consideration the aspects related to its didactic culture, which is derived from the epistemology of each particular profession. Nonetheless, the didactic aspect is expanded and nurtured as teachers consider themselves members of a broader category: that is university professors. It was in this way that it was possible to visualize the intersection between the pedagogical and teaching culture within teaching in higher education, its knowledge as well its educative processes.

**Keywords:** Teaching in Higher Education. Higher Education Pedagogy. Pedagogical Education. Professional development. Knowledge.

## LISTA DE SIGLAS

CAPES	-	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CMU	-	Universidade Carnegie Mellon
CONEP	-	Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
CPA	-	Comissão Própria de Avaliação
CPU	-	Centro de Pedagogia universitária
CTL	-	Center for Teaching and Learning
EA	-	Espaço de Apoio ao Ensino e Aprendizagem
EAD	-	Ensino a Distância
EEES	-	Espaço Europeu de Educação Superior
GAPs	-	Grupos de Apoio Pedagógico
LDB	-	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MIT	-	Massachusetts Institute of Technology
MIT	-	Massachusetts Institute of Technology
NUTEAD	-	Núcleo de Tecnologia em Educação à Distância
OTE	-	Office of Technology for Education
PAG	-	Programa de Avaliação da Graduação
PNG	-	Plano Nacional de Graduação
PNPG	-	Plano Nacional de Pós-Graduação
PPI	-	Projeto Pedagógico Institucional
PRODEA	-	Projeto Didática em Ação
PROGRAD	-	Pró-Reitoria de Graduação
PUC/PR	-	Pontifícia Universidade Católica do Paraná.
SCATE	-	Setor de Ciências Agrárias e de Tecnologia
SEBISA	-	Setor de Ciências Biológicas e da Saúde
TCLE	-	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TIDE	-	Tempo Integral e Dedicção Exclusiva
TLS	-	Teaching and learning services
UAB	-	Universidade Aberta do Brasil
UEPG	-	Universidade Estadual de Ponta Grossa

- UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
- UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas
- UNICENTRO - Universidade Estadual do Centro-Oeste
- USP - Universidade de São Paulo
- UTFPR - Universidade Federal Tecnológica do Paraná

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Síntese das categorizações sobre os saberes docentes .....	52
Quadro 2 - Pesquisa de teses a partir da expressão exata <i>Pedagogia universitária</i> no Banco de Teses da CAPES, período de 2007 a 2011 ..	59
Quadro 3 - Pesquisa de teses a partir da expressão exata <i>formação pedagógica professor universitário</i> no Banco de Teses da CAPES, período de 2007 a 2011 .....	62
Quadro 4 - Pesquisa de teses a partir da expressão exata <i>docência universitária</i> no Banco de Teses da CAPES, período de 2007 a 2011.....	64
Quadro 5 – Quadro sinótico sobre as experiências de universidades espanholas no contexto da promoção de programas institucionais de formação pedagógica de seus docentes.....	72
Quadro 6 – Quadro sinótico das características dos Centros para ensino e aprendizado (CTL) .....	77
Quadro 7 – Cuidados metodológicos para o trabalho com grupos focais e procedimentos adotados na pesquisa .....	112

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Informações pessoais relativas a Sexo .....	102
Gráfico 2 - Informações pessoais relativas a Idade .....	102
Gráfico 3 - Informações profissionais relativas a Setor de Graduação .....	103
Gráfico 4 - Informações profissionais relativas a Titulação .....	103
Gráfico 5 - Informações profissionais relativas a Tempo de docência na Educação Superior .....	104
Gráfico 6 - Informações profissionais relativas a Regime de Trabalho .....	104
Gráfico 7 - Informações profissionais sobre Tempo de atuação na Coordenação do Curso de Graduação .....	105
Gráfico 8 - Informações sobre ações de natureza pedagógica .....	105

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Definição das categorias de análise .....	124
Figura 2 - Codificação das categorias e sub-categorias .....	125
Figura 3 - Roteiro semiestruturado das sessões de grupo focal .....	145
Figura 4 - Relação entre cultura pedagógica e cultura didática na docência universitária .....	183

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Mapeamento do número de teses por expressão exata .....	57
Tabela 2 - Alunos matriculados nos cursos de graduação presenciais da UEPG no ano de 2014.....	94

## LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1 -	Disposição das carteiras em círculo na sala de aula. Detalhe para a localização das mesas de apoio ao trabalho de registro e observação das relatoras, à esquerda, onde aparece sentada a relatora Professora Daniella do Nascimento Jesus...	116
Fotografia 2 -	Microfone ao centro para captação do áudio.....	116
Fotografia 3 -	Ficha de registro das observações organizada para as relatoras.....	117
Fotografia 4 -	Visualização da carteira do co-moderador, com crachá, material de apoio, água. Cada interlocutor de pesquisa recebeu sua mesa com esta preparação.....	117
Fotografia 5 -	Câmera de registro para captação do áudio.....	118
Fotografia 6 -	Da esquerda para a direita: Professora Dra. Patricia Rauli (co-moderadora), Professor Dr. Ricardo Tescarolo (Orientador e co-moderador) e a autora, no primeiro grupo focal, em 15 de março de 2013.....	118
Fotografia 7 -	Da esquerda para a direita: relatora Professora Ms. Denise Zanon, a autora e a Professora Daniella do Nascimento Jesus, no segundo Grupo Focal, em 5 de abril de 2013.....	119
Fotografia 8 -	Da esquerda para a direita: relatora Professora Daniella do Nascimento Jesus, a autora, Professor Dr. Ricardo Tescarolo e Professora Ms. Denise Zanon, no terceiro Grupo Focal, em 17 de maio de 2013.....	119
Fotografia 9 -	Mesas de trabalho organizadas para a produção dos mapas conceituais.....	169
Fotografia 10 -	Registro do terceiro grupo focal: elaboração do material.....	170
Fotografia 11 -	Registro do terceiro grupo focal; desenvolvimento da atividade proposta.....	171
Fotografias 12 a 18 -	Registro do terceiro grupo focal: construção de mapas conceituais.....	172

## SUMÁRIO

<b>CAPÍTULO 1 - A CONSTRUÇÃO DA TESE .....</b>	<b>18</b>
1.1 INTRODUÇÃO.....	18
1.2 EXPERIÊNCIAS QUE MOBILIZARAM A CONSTRUÇÃO DA TESE .....	19
1.3 OS CAMINHOS DA PESQUISA .....	26
<b>CAPÍTULO 2 - A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO SUPERIOR.....</b>	<b>33</b>
2.1 INTRODUÇÃO.....	33
2.2 SOBRE O ENSINO NA UNIVERSIDADE: REVISITANDO CONCEITOS.....	34
2.3 FORMAÇÃO PEDAGÓGICA E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA.....	39
2.4 PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA, DIDÁTICA E OS SABERES PARA ENSINAR.....	47
2.5 UM OLHAR SOBRE A PRODUÇÃO ACADÊMICA A RESPEITO DO TEMA.....	55
2.6 PROGRAMAS INSTITUCIONAIS DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA PARA A DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA: EXPERIÊNCIAS EM OUTROS CENÁRIOS .....	69
<b>CAPÍTULO 3 - O CICLO DA PESQUISA .....</b>	<b>89</b>
3.1 INTRODUÇÃO.....	89
3.2 A OPÇÃO METODOLÓGICA .....	90
3.3 O LOCAL DA PESQUISA: A UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA.....	92
3.4 ACESSO AO CENÁRIO E AOS INTERLOCUTORES DA PESQUISA .....	97
3.5 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS .....	100
3.5.1 Questionários.....	101
3.5.2 Entrevistas semiestruturadas.....	106
3.5.3 Observação participante .....	109
3.5.4 Grupos Focais .....	110
<b>CAPÍTULO 4 - DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA: A VISÃO DOS COORDENADORES DE CURSOS DE GRADUAÇÃO .....</b>	<b>121</b>
4.1 INTRODUÇÃO.....	121
4.2 CATEGORIAS DE ANÁLISE .....	122
4.3 REVELAÇÕES POR MEIO DAS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS .....	126
4.4 REVELAÇÕES POR MEIO DOS GRUPOS FOCALIS: UMA EXPERIÊNCIA NO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA COM COORDENADORES DE CURSOS DE GRADUAÇÃO.....	142
4.4.1 Primeiro Grupo focal: reflexão sobre concepções de ensino .....	147
4.4.2 Segundo Grupo focal: relações entre o ensino e a aprendizagem na docência universitária .....	157

4.4.3 Terceiro Grupo focal: os saberes na docência universitária e os desafios da liderança pedagógica nos cursos de graduação na UEPG.....	167
<b>CAPÍTULO 5 - CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>180</b>
5.1 DESAFIOS E PERSPECTIVAS NO CENÁRIO DA FORMAÇÃO PEDAGÓGICA PARA A DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA .....	180
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>190</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>201</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>208</b>

## CAPÍTULO 1

### A CONSTRUÇÃO DA TESE

[...] toda experiência é um arco por onde resplandece esse mundo não viajado, cuja margem desaparece toda vez que me movo. (TENNYSON, 1842, p.19-21)

#### 1.1 INTRODUÇÃO

A produção de uma tese envolve a vida do pesquisador durante um período de tempo. Leva a refletir acerca de experiências profissionais que abrangeram sua trajetória. Assim, a cada nova experiência<sup>1</sup> toma-se algo das anteriores, modificando "de algum modo à qualidade das experiências que virão." (DEWEY, 2010, p. 28; 36).

Nesta introdução, tenho como objetivo revelar minha trajetória como professora, além de apresentar a tese, a fim de tornar compreensível o caminho que percorri durante os quatro anos de sua construção no Programa de Doutorado em Educação na Pontifícia Universidade Católica do Paraná, sob a orientação do Professor Dr. Ricardo Tescarolo. Aqui trago também a opção metodológica que norteou o desenvolvimento da pesquisa, bem como a apresentação dos objetivos gerais e específicos.

A composição deste trabalho contempla, portanto, um encadeamento de experiências pessoais e profissionais, pois "a carreira profissional não acontece à margem do que somos ou do processo pessoal que seguimos nos demais contextos de vida". (ZABALZA, 2004, p. 140).

---

<sup>1</sup> Nesta tese, para referir-me ao termo experiência, recorro a Dewey (2010, p. 91), ao ensinar que, quando refletimos, olhamos para o que aconteceu, "a fim de extrair a rede de significados que constitui o principal material para um comportamento inteligente em experiências futuras". Foi com este pensar que decidi dar início à tese, com as reflexões e memórias de minha trajetória profissional, e dessa forma estruturá-la.

## 1.2 EXPERIÊNCIAS QUE MOBILIZARAM A CONSTRUÇÃO DA TESE

Revisitar o magistério é como revisitar nosso sítio, nosso lugar ou nossa cidade. É reviver lembranças, reencontros com nosso percurso profissional e humano. Reencontrar-nos sobretudo com tantos outros e outras que fizeram e fazem percursos tão idênticos. (ARROYO, 2000, p.14)

Em 1987, após a conclusão do curso de Magistério, iniciava minha carreira como professora, atuando nos anos iniciais do ensino fundamental. Concomitantemente, eu estudava Licenciatura em Pedagogia na Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Logo após a formatura, participei do concurso público para docentes na mesma universidade, logrando aprovação na área de Didática. Integrei o quadro docente da UEPG, em 1990, iniciando carreira na formação de professores, e permaneci também por alguns anos na docência em escolas públicas e particulares.

Estas experiências exerceram muita influência em minha formação profissional. Nelas construí a base que serviu de apoio teórico-prático para que realizasse o curso de Mestrado em Educação (dissertação defendida em 1997), na UEPG. Tive a composição de uma banca examinadora de excelência: Professora Dra. Lilian Wachowicz, orientadora, Professora Dra. Maria Elizabeth Blanck Miguel e Professora Dra. Ilma Passos Alencastro Veiga. O objeto de estudo da dissertação direcionou-se para as contribuições e repercussões da Didática na formação de professores nas Licenciaturas.

Na UEPG, ao assumir por várias vezes o ensino das disciplinas Metodologia do Ensino Superior e Docência Universitária, em diferentes cursos de Especialização *Lato sensu* e *Stricto sensu*, foi possível aproximar-me da complexidade<sup>2</sup> da formação de professores para o ensino superior.

Uma experiência foi marcante neste sentido: a atuação na Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), por meio do desenvolvimento do projeto PRODEA (Projeto Didática em Ação) (ALTHAUS, 2004), que oportunizou aos professores universitários de diferentes áreas do conhecimento a

---

<sup>2</sup> "Complexidade é a qualidade do que é complexo, do latim *complexus*, cercado, abarcado, compreendido, abrangido; e também trançado, tecido; enlaçado, entrelaçado, cingido" (TESCAROLO, 2004, p.48).

possibilidade de formação pedagógica para a docência universitária, com a proposição de ações diversas: cursos, palestras, assessorias, seminários de discussão sobre a Pedagogia e a Didática Universitária. Eu percebia, então, os anseios de muitos colegas professores, sedentos por discutir e aprender a docência universitária.

Nas experiências de atuação na formação pedagógica para a docência universitária, eu tinha presente que os saberes próprios da profissão docente eram alheios aos professores participantes, pois “não tiveram formação inicial para a docência – exigência básica na constituição de todas as profissões” (CUNHA; SOARES, 2010, p.68).

Ao retornar para a Universidade Estadual de Ponta Grossa, em 2002, concomitantemente à atuação no ensino de Didática nas Licenciaturas, atuei no desenvolvimento de seminários, cursos e palestras em vários Colegiados de Cursos<sup>3</sup>. Os professores-coordenadores<sup>4</sup> de cursos de graduação propunham a realização de ações de natureza pedagógica, que eu ministrava aos colegas professores da UEPG.

Por meio dessas experiências, passei a compreender a importância do papel desempenhado pelos professores coordenadores nos aspectos referentes às questões pedagógicas dos cursos de graduação, desde as discussões sobre as diretrizes curriculares até questões de qualificação pedagógica dos docentes. Percebia que, quando um coordenador acreditava na formação pedagógica, transmitia esse sentimento aos seus colegas. Tornava-se evidente, para mim, que em alguns cursos havia um envolvimento maior dos docentes, com motivação para participarem das propostas pedagógicas. Provavelmente, tal motivação era repercussão da natureza ou estilo da gestão de alguns coordenadores, os quais buscavam promover a melhoria da qualidade do ensino do curso de graduação:

---

<sup>3</sup> De acordo com o artigo 90 do Regimento Geral da Universidade Estadual de Ponta Grossa, o Colegiado de Curso exerce a coordenação didático-pedagógica do curso.

<sup>4</sup> Nesta tese, utilizarei a expressão professores-coordenadores para designar os professores atuantes na coordenação didático-pedagógica (gestão pedagógica) dos cursos de graduação da Universidade Estadual de Ponta Grossa, lócus da pesquisa.

The leadership inspires followers with challenge and persuasion, providing both meaning and understanding. The leadership is intellectually stimulating, expanding the followers' use of their abilities. Finally, the leadership is individually considerate, providing the follower with support, mentoring and coaching<sup>5</sup>. (BASS; RIGGIO, 2005, p.5).

Mais do que mudanças, alguns coordenadores de curso pareciam caminhar na direção da transformação das práticas pedagógicas, pois expressavam interesses em promover ações de formação e de melhorias no desenvolvimento da docência universitária, a partir das necessidades trazidas pelos professores, alunos e pela avaliação institucional. Mudar algo envolve substituir alguma coisa por outra, mas transformar compreende um alcance maior: "It is to cause a metamorphosis in form or structure, a change in the very condition or nature of a thing"<sup>6</sup> (BURNS, 2003, p.24).

É a partir dessa compreensão e com a clareza de que os professores-coordenadores de cursos de graduação impactam a promoção de ações de formação pedagógica e de desenvolvimento da docência universitária, no âmbito dos colegiados de cursos que coordenam, que acredito que as concepções aqui apresentadas subsidiarão um debate acerca da Pedagogia universitária.

Detendo-se na questão do papel dos que atuam na liderança e gestão dos recursos humanos na universidade, Zabalza (2004, p.95) contribui para este estudo, quando afirma que os professores, ao atuarem como líderes de instâncias intermediárias na estrutura universitária, exercem duas funções fundamentais: a liderança transacional e a liderança transformacional. Segundo o autor, "ambas as projeções de liderança são consubstanciais para que a universidade esteja em condições de poder dar efetivo cumprimento à sua missão formativa". (p.96). No primeiro caso, na liderança transacional, os gestores desempenham o papel de representantes da universidade diante dos colegas, estabelecendo o elo entre as cúpulas institucionais e as bases. Já na

---

<sup>5</sup> "O líder inspira seus seguidores por meio de desafios e persuasão, proporcionando tanto significado quanto entendimento. O líder é intelectualmente estimulante e amplia o uso das habilidades dos seguidores. Além disso, o líder dispensa atenção a cada um dos seguidores individualmente, oferecendo apoio, orientação e treinamento." (Tradução nossa).

<sup>6</sup> "É para causar uma metamorfose na forma ou estrutura, uma mudança na própria condição ou natureza de uma coisa." (Tradução nossa).

liderança transformacional, atuam como representantes de seus colegas professores frente à instituição, pois seu papel é o de estabelecer uma identidade compartilhada, ou seja, a cultura da colegialidade no grupo de professores, "caracterizada por uma forte vinculação às pessoas que constituem o departamento e por um posicionamento de estímulo da sinergia que permita a mudança das pessoas, da cultura e das dinâmicas" (p.96).

A profissão docente é marcada por uma pluralidade de dimensões que a complexificam (CANÁRIO, 2008, p. 139), e a liderança pedagógica é uma delas. O que mais me interrogava, nas experiências junto aos colegiados de curso, era a mobilização dos professores no sentido de participar das ações propostas. Enquanto em alguns cursos a adesão era expressiva, em outros, o que percebia era o esforço dos professores-coordenadores na proposição das oficinas e palestras, porém sem a repercussão do envolvimento dos docentes como se esperava. Eu não tinha dúvida de que o papel desempenhado pelos professores-coordenadores caminhava na direção de buscar outras formas de ensinar e aprender, de organizar o trabalho docente no ensino de graduação. Estavam em busca, para si e para seus pares, de um "trato mais pedagógico e profissional dessas questões tão nucleares nos processos de formação humana" (ARROYO, 2000, p. 113). Essas questões, ensina Arroyo, "não são de cada área, nem de cada disciplina, são questões comuns a nossa docência: como se desenvolve a atividade intelectual, como se forma e conduz a mente, como se vive a vida mental e toma forma para ser comunicada" (p.113). Assim, eu passava a compreender que o subsolo comum de minha docência era a promoção da formação humana.

Passei a ter clareza, a partir dessas experiências, de que a atuação pedagógica dos professores-coordenadores frente à gestão dos cursos de graduação é um campo da formação pedagógica para a docência universitária que requer atenção especial.

Almeida (2009, p. 21) considera que "o conjunto de ações que caracteriza a docência universitária pressupõe elementos de várias naturezas, o que coloca aos sujeitos por ela responsáveis um rol de demandas, contribuindo

para configurá-la como um campo complexo de ação”. Este também é o pensamento de Zabalza (2013, p. 12) ao afirmar que:

El complejo repertorio de tareas profesionales que se exige a los docentes universitarios (docencia, investigación, gestión, transferencia de conocimiento, extensión cultural, presencia social, etc.) há traído como consecuencia una cierta indefinición de su identidad profesional. Aunque todo esté vinculado al mismo campo científico, resulta muy diferente construir la propia identidad como biólogo, como profesor de biología, como investigador em genética de las algas, como militante de Green Peace o como escritor de textos em revistas indexadas. De todas ellas, con todo, es probable que la más divergente sea la de profesor/a. Por eso corre el riesgo de ser la más desatendida<sup>7</sup>.

Ainda que não se possa negar a importância da proposição de cursos, palestras e seminários de acordo com as necessidades pontuais de cada curso de graduação, entendo que tais ações compõem um quadro mais abrangente, que deve estar vinculado a um projeto institucional de formação e desenvolvimento da docência universitária, para que seja possível a construção da identidade profissional, tal como ensinou o autor.

A complexidade da docência universitária se explica pelo fato de seu exercício, que tem por objetivo a aprendizagem do estudante, envolver situações singulares, exigindo uma multiplicidade de saberes que precisam ser apropriados e compreendidos em suas relações (CUNHA; SOARES, 2010, p. 24).

Sobre os desafios da aprendizagem permanente no âmbito do desenvolvimento profissional de professores, Day (2001, p. 308) afirma:

[...] as oportunidades de desenvolvimento profissional têm de proporcionar uma variedade de experiências de aprendizagem que encorajem os professores a reflectir e a investigar o seu pensamento e a sua prática, através da interacção entre a sua experiência e a dos outros, para que possam ser capazes de abraçar o desafio dos novos papéis de ensino e encará-los como desafios em vez de pesos a carregar.

---

<sup>7</sup> “O complexo repertório de tarefas profissionais que se exige dos professores universitários (ensino, pesquisa, gestão, transferência de conhecimento, extensão cultural, presença social, etc.) trouxe como consequência certa indefinição de sua identidade profissional. Ainda que tudo esteja vinculado ao mesmo campo científico, é muito diferente construir a própria identidade como biólogo, como professor de biologia, como pesquisador em genética das algas, como militante do Green Peace ou como escritor de textos em revistas indexadas. De todas essas identidades, contudo, é provável que a mais divergente seja a de professor/a. Por isso se corre o risco de ser a mais desatendida”. (Tradução nossa)

Ao longo dos anos, por meio da interação de minhas experiências com a dos outros, inúmeros estímulos têm me acompanhado: da atuação docente em diferentes cursos de Licenciaturas ao desenvolvimento de projetos de pesquisa e extensão, as questões pertinentes à docência universitária sempre estiveram na pauta de meus estudos e reflexões. O envolvimento nestas ações permitiu-me ter clareza de que a atuação na universidade exige elementos para compreender e se posicionar frente às relações que ela desenvolve com a sociedade em que está inserida. Entretanto, a universidade enfrenta algumas dificuldades, tais como as anunciadas por Almeida (2014): a secundarização<sup>8</sup> da dimensão pedagógica do ensino e da missão educativa da universidade. Além disso, professores não se consideram como tal, e sim como “pesquisadores com carga docente”.

A importância das funções do professorado universitário também é trazida por Benedito, Ferrer e Ferreres (1995, p.118), ao afirmarem: “El professorado universitario es un tipo de profesional que realiza un servicio a la sociedad a través de la universidad [...]”. Portanto, a atividade docente deve ser comprometida com “a ideia de potenciar el aprendizaje de los estudiantes y contribuir a la mejora de la sociedad”.

O trabalho desenvolvido no primeiro semestre de 2012, no Programa de Mestrado em Odontologia, por meio da disciplina de *Didática aplicada ao ensino superior*, ministrada em parceria com a Professora Ms. Denise Puglia Zanon, possibilitou-me a aproximação às questões pontuais de formação pedagógica dos professores na área da saúde. Percebi que as tensões vividas por docentes na Odontologia aproximam-se do cotidiano de muitos outros professores universitários, como se cada um, independentemente da sua área específica, expressasse saberes que se constituem num território mais geral ao qual pertencem: o ensino, a formação de seus alunos.

---

<sup>8</sup> Em outro estudo, Almeida (2012, p.62) também afirma que, nas Universidades públicas, “a preocupação com o ensino fica relegada a segundo plano e não raro os docentes buscam liberar-se desse encargo para realizar outras atividades que se mostrem mais atrativas e valorizadas ou menos desgastantes”. Mais adiante, no capítulo 4, ao discutir e interpretar as revelações dos dados oriundos das entrevistas, voltarei a tratar da questão da secundarização do ensino, termo usado por Almeida (2014).

Um dos melhores momentos do trabalho com a referida turma foi a leitura e discussão de um texto de autoria de Einstein, intitulado “Educação em vista de um pensamento livre” (2011, p.31, grifo nosso):

Não basta ensinar ao homem uma especialidade. Porque se tornará assim uma máquina utilizável, mas não uma personalidade. É necessário que adquira um **sentimento**, um senso prático daquilo que vale a pena ser empreendido, **daquilo que é belo, do que é moralmente correto**. A não ser assim, ele se assemelhará, com seus conhecimentos profissionais, mais a um cão ensinado do que a uma criatura harmoniosamente desenvolvida. Deve aprender a compreender as **motivações dos homens**, suas quimeras e suas angústias para determinar com exatidão **seu lugar exato em relação a seu próximo e à comunidade**.

Por meio deste debate, foi possível perceber as preocupações dos mestrandos, profissionais da área da saúde, a respeito das múltiplas dimensões que envolvem a ação de ensinar. Para muito além das áreas específicas da Odontologia, o compromisso do professor universitário extrapola as diversas especialidades, caminhando na direção da formação humana. O contexto da ciência é o contexto humano, pois, enquanto cientistas, devemos participar da busca da percepção, pelo ser humano, no sentido de agir sabiamente, evitando o mal. Em outras palavras, é preciso olhar para além da ciência. (POLKINGHORNE, 2001).

Nesse viés, compreendo ser imperioso observar as demandas que surgem no processo da formação humana, de modo a "ensinar os alunos a aprenderem a agir em favor da dignidade humana e a responder pelo mundo e pela vida, cuja finalidade confunde-se com a própria finalidade da educação" (TESCAROLO, 2004, p.145).

Indubitavelmente, a experiência no ensino da disciplina de *Didática aplicada ao ensino superior*, somada às vivências de formação pedagógica desenvolvida nos Colegiados de Cursos ao longo dessas duas décadas, foi decisiva para o encaminhamento do projeto de tese ao Programa de Doutorado em Educação na Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Ter a compreensão de que jovens mestrandos, em meio à sua formação *stricto sensu*, na condição de pesquisadores apresentam-se sedentos por formação pedagógi-

ca, expressando seus anseios em tornarem-se professores, foi fator preponderante no encaminhamento da tese. Em que pese a importância da formação e dos saberes da pesquisa na proposição dos programas de Mestrado, compreendo que estes não devem se constituir como a única base da profissão de professor, o que seria um equívoco (CUNHA, 2010, p.69).

Nas disciplinas cursadas no Programa de Doutorado em Educação da PUC/PR, outros referenciais foram acrescentados à minha intenção de pesquisa, voltada à formação pedagógica de professores. Pensava, inicialmente, em direcionar o objeto de estudo para a atuação docente de professores de uma área específica: professores engenheiros ou professores dentistas. Com diferentes leituras, seminários de tese, orientações, passei a questionar os saberes presentes na ação didática do professor universitário, que, independentemente da sua área de atuação, constituem referenciais para a docência desenvolvida nos cursos de graduação.

A trajetória pessoal e profissional aqui apresentada, bem como a vivência dos primeiros anos do doutorado, proporcionou-me uma aproximação com autores que privilegiam em seus estudos a questão da formação pedagógica para a docência universitária, contribuindo para a delimitação do tema e o encaminhamento metodológico da pesquisa.

### 1.3 OS CAMINHOS DA PESQUISA

O pescador está diante das águas do rio. E ele sabe que nas funduras daquelas águas nadam peixes que não são vistos. Mas ele quer pegar estes peixes. O que é que ele faz? Ele tece redes, lança-as no rio e pesca os peixes. Se as malhas forem largas, peixes grandes. Se forem apertadas, vêm também os peixes pequenos... O cientista está diante do mar chamado 'realidade'. Ele também quer pescar peixes. Prepara então suas redes chamadas 'teorias', lança-as no mar e pesca seus peixes. (ALVES, In: LAGO, 2008, p.324)

Como a prática profissional referente a esta pesquisa ocorre numa universidade pública, com atuação na formação pedagógica com professores de vários setores de conhecimento, o foco da pesquisa passou a ser a docência universitária, contemplando a constituição dos saberes na formação peda-

gógica e o desenvolvimento profissional, partindo de uma perspectiva ainda pouco explorada, a dos professores-coordenadores de curso. Esta decisão foi fundamentada no mapeamento<sup>9</sup> das contribuições ao campo da Pedagogia universitária, em teses defendidas no período compreendido entre os anos de 2007 e 2011, relacionadas às expressões formação pedagógica do professor universitário e docência universitária.

O que se verifica ser mais raro nas teses pesquisadas são investigações que privilegiem os gestores dos cursos de graduação como interlocutores de pesquisa. Grande parte das teses de doutorado disponíveis incide na formação pedagógica para a docência universitária, com enfoques direcionados para pesquisas com professores de uma determinada área do conhecimento. A preocupação passa a ser a pouca visibilidade atribuída às vozes dos professores-coordenadores de curso.

A definição pelos coordenadores de curso, como interlocutores da pesquisa, permitiu vislumbrar a possibilidade de interagir com esses professores, por meio do desenvolvimento de grupos focais, entrevistas e questionários, considerando-se a visão que eles têm de universidade, do projeto pedagógico institucional e as mediações que desenvolvem com a prática pedagógica universitária nas ações de gestão do curso que coordenam. É preciso considerar o que os professores-coordenadores fazem, como fazem e para que fazem, pois, em função de suas formas e seus estilos de gestão no seio dos cursos que coordenam, explicitam-se diferentes perspectivas de formação e desenvolvimento profissional da docência universitária.

Enfatizar a importância da liderança pedagógica na gestão dos cursos de graduação na universidade leva à compreensão de que é possível, no interior dos colegiados de cursos, desenvolver uma cultura de questionamento da docência universitária e seus saberes, evoluindo para novos modos de transformar e promover as iniciativas de formação pedagógica e de desenvolvimento profissional dos docentes numa comunidade de aprendizagem.

---

<sup>9</sup> Mais adiante, no Capítulo 2, item 2.5, tratar-se-á sobre a consulta ao Banco de Teses da CAPES.

O envolvimento de cada coordenador de curso de graduação com a formação e a prática docente, sua visão sobre a pedagogia e a didática universitária pensada e vivida cotidianamente, é que direcionam esta pesquisa para ouvi-los. Desse modo, acredita-se que a pesquisa possa contribuir para o debate acerca da melhoria da docência universitária, pois, ao levar os indicadores apontados pelos professores-coordenadores, possivelmente ter-se-á uma visão ampla dos saberes e das exigências para ensinar na universidade, além de trazer as possíveis demandas para a formação pedagógica dos docentes universitários.

É neste contexto de experiências vividas ao longo de uma carreira como professora universitária que se encontra o objeto de investigação da pesquisa: a formação pedagógica de professores da Educação Superior, partindo da percepção dos coordenadores de cursos de graduação acerca da prática pedagógica vivenciada na Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG.

Na obra *Por uma pedagogia da pergunta* (1985), Faundez, filósofo chileno, dialoga com Freire, afirmando que todo trabalho de tese e de pesquisa deve iniciar-se por encontrar as perguntas-chaves que se precisa resolver. Freire (*apud* FAUNDEZ, 1985, p. 50) pontua: “durante o processo de buscar informações que ajudem a responder a essas perguntas, tudo indica que outras perguntas fundamentais emergem na constituição de um corpo coerente, lógico, rigoroso, que deve ser a tese”.

Assim, entende-se que a ausência da formação pedagógica para a docência universitária, problema que impulsiona a pesquisa, não contribui para a necessária profissionalização e o desenvolvimento pedagógico dos docentes. Por isso tudo, torna-se imprescindível tratar da formação pedagógica de professores universitários.

Desse modo, a questão central da pesquisa pode ser assim expressa: como o processo de formação pedagógica e desenvolvimento profissional da docência universitária é compreendido pelos professores que coordenam cursos de graduação na Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG?

Tal questionamento potencializa-se na medida em que ainda se coloca: de que forma as ações desencadeadas pelos Colegiados de curso de graduação, em sua função didático-pedagógica, contribuem para o desenvolvimento profissional da docência universitária?

É imperativo afirmar que, conceber os professores universitários como responsáveis pela educação de novos profissionais implica reconhecer cada professor, antes de tudo, como sujeito produtor de sua identidade profissional, que se constrói por meio de sua formação ao longo da carreira docente.

Assim, após a contextualização e no âmbito do problema enunciado, estabeleceu-se como objetivo geral de pesquisa:

- Analisar o processo de formação pedagógica e desenvolvimento profissional da docência universitária no contexto de uma universidade pública paranaense.

E como objetivos específicos:

- Identificar a contribuição dos Colegiados de Cursos, no âmbito da Universidade Estadual de Ponta Grossa, para a formação e o desenvolvimento profissional para a docência universitária;
- Investigar os significados do ensino atribuídos pelos professores-coordenadores de cursos de graduação na constituição dos saberes da docência universitária;
- Investigar as perspectivas e os desafios da formação docente universitária.
- Indicar pontos norteadores para o desenvolvimento de propostas de formação pedagógica para a docência universitária.

A Universidade Estadual de Ponta Grossa foi definida como local onde seria realizada a pesquisa, considerando-se a experiência profissional por mais de duas décadas de atuação docente, além da percepção do potencial dessa instituição em ampliar pesquisas na área da Pedagogia universitária.

Como interlocutores de pesquisa, cooptaram-se oito professores-coordenadores de cursos de graduação<sup>10</sup>.

Diante das questões de pesquisa e do problema apresentado, era necessário pensar em uma abordagem que permitisse apreender e compreender o ponto de vista dos interlocutores de pesquisa, assim como os significados que eles atribuíam à formação pedagógica para a docência universitária, com base em suas experiências na gestão pedagógica dos cursos de graduação. Enfim, buscava-se uma abordagem que possibilitasse ser construída durante a pesquisa, permitindo uma constante retomada dos objetivos traçados, a fim de se interpretar o quadro que se apresenta.

Nesta tese, ao se proceder uma análise crítica sobre a compreensão que os professores coordenadores – a partir de suas experiências na gestão pedagógica dos cursos de graduação – possuem sobre a docência universitária e suas necessidades formativas, optou-se por desenvolver a pesquisa tendo por fundamento a abordagem fenomenológico-hermenêutica (GAMBOA, 2007), bem como o estudo de caso do tipo etnográfico (ANDRÉ, 2008), no que respeita aos aspectos teóricos, epistemológicos e metodológicos.

Defende-se nesta tese ser necessário potencializar os processos de aprendizagem do conhecimento profissional da docência universitária, no âmbito das universidades, por meio de iniciativas de qualificação da formação pedagógica dos professores para o ensino de graduação, visando sua valorização. Isto posto, seria legítimo defender também a necessidade de a universidade, enquanto responsável pela formação pedagógica de seus próprios professores, priorizar propostas de formação dos professores que atuam na liderança pedagógica dos cursos de graduação – os coordenadores de cursos –, para que contribuam na perspectiva do desenvolvimento profissional da docência, visando à repercussão na qualidade do ensino universitário.

O contexto desta tese emerge, portanto, das inspirações e escolhas que têm sido feitas e amadurecidas ao longo destes anos. Afinal, numa tese,

---

<sup>10</sup> No Capítulo 3 serão apresentados mais detalhadamente os caminhos da pesquisa, descrevendo-se os procedimentos e instrumentos adotados durante a investigação.

descobre-se a arquitetura reflexiva presente em toda pesquisa, em que a ciência e a arte dialogam concretamente no processo investigativo. Em outras palavras, uma tese tem algo a ver com a invenção. (ECO, 1993, p. XII).

Em linhas gerais, na sequência deste primeiro capítulo, a tese está organizada da seguinte forma: o segundo capítulo discute acerca da formação pedagógica dos professores da Educação Superior, com um breve panorama dos desafios e perspectivas da educação no século XXI. Os itens que compõem o capítulo também abrangem referenciais sobre concepções ensino, de formação pedagógica e o desenvolvimento profissional da docência universitária. Dedicase especial atenção para o levantamento feito sobre a produção acadêmica, além de discutir sobre a liderança pedagógica nos cursos de graduação e sua repercussão no desenvolvimento profissional da docência universitária. Finalizando o segundo capítulo, traz-se um panorama das experiências de outras universidades no que respeita aos processos de formação e desenvolvimento profissional da docência. Tem-se, deste modo, uma aproximação com outros cenários formativos: desde as experiências internacionais até as propostas em universidades brasileiras.

No terceiro capítulo, intitulado “O ciclo da pesquisa”, está presente, de modo mais detalhado, a pesquisa e seu desenvolvimento, envolvendo a descrição do cenário escolhido, a Universidade Estadual de Ponta Grossa, bem como a apresentação do seu programa institucional de formação para a docência no ensino superior. Também são apresentados os interlocutores da pesquisa e os instrumentos de coleta de dados.

Já as revelações obtidas por meio das entrevistas semiestruturadas e dos grupos focais estão presentes no quarto capítulo, intitulado “Docência universitária: a visão dos coordenadores de cursos de graduação”.

Nas considerações finais, ousa-se apresentar as reflexões oriundas de toda a pesquisa desenvolvida, apontando possíveis caminhos e desafios para a construção de uma epistemologia para a docência universitária.

Em cada capítulo, apresenta-se uma breve introdução em que se traz, de forma concisa, os objetivos e os itens que o compõem.

Importa esclarecer também que, permeando os capítulos da tese, estarão presentes as interlocuções dos sujeitos participantes da pesquisa, com suas falas, com suas vozes, não apenas para ilustrar ou introduzir os itens, mas, sobretudo, para que o leitor compreenda que “nossas propostas teóricas só fazem sentido se forem construídas dentro da profissão, se forem apropriadas a partir de uma reflexão dos professores sobre o seu próprio trabalho”. (NÓVOA, 2009, p.18).

Por fim, o trabalho que aqui se apresenta resulta de inquietações que acompanham uma carreira por mais de duas décadas de trajetória profissional, atribuindo vida aos interesses de pesquisa que impulsionaram a sua composição.

## CAPÍTULO 2

### A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Há forte pressão para que se faça nova integração do saber, que hoje se encontra despedaçado pelo mundo afora. Mas essa grandiosa tarefa não se realizará enquanto não houver uma metodologia do ensino superior, ao menos equivalente à existente nos outros níveis do ensino. Parece mentira, mas **não dispomos hoje de uma** Pedagogia universitária. (ORTEGA Y GASSET, *apud* SÁNCHEZ, 2010, p.57, grifo nosso)

#### 2.1 INTRODUÇÃO

"Conhecer" não expressa somente o sentido de acumular conhecimentos. Tradicionalmente, o professor servia de mediador entre os alunos e os conhecimentos. Porém, essa mediação "tende a se pluralizar e relativizar-se: o professor é um mediador de conhecimentos entre muitos outros" (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 145). Novos parâmetros vêm sendo consolidados para a formação dos profissionais que atuarão na sociedade, ao mesmo tempo em que novas exigências também se impõem aos formadores destes profissionais, os docentes universitários.

Talvez os desafios mais importantes colocam-se às universidades<sup>11</sup>, enquanto instituições responsáveis pelo desenvolvimento da ciência e tecnologia e pela formação dos profissionais. Como afirmam Pimenta e Almeida (2011, p.7),

O aprofundamento da reflexão sobre a necessária formação pedagógica de seus professores é parte do exercício permanente de se repensar as contribuições da universidade para com a constituição de uma sociedade, que seja mais justa e igualitária. Tarefa que está posta em nossas mãos.

---

<sup>11</sup> O Decreto nº 5.773, 9 de maio de 2006, em seu Art. 12, determina que: "As instituições de educação superior, de acordo com sua organização e respectivas prerrogativas acadêmicas, serão credenciadas como: I - faculdades; II - centros universitários; e III – Universidades". Cumpre salientar que, nesta tese, ao optar-se, muitas vezes, pela utilização da denominação Universidade, não se exclui da análise ou discussão os demais professores atuantes em faculdades ou centros universitários, justificando-se pelo fato de que o trabalho de pesquisa desenvolveu-se numa Universidade pública.

É preciso forte engajamento e comprometimento com a promoção da formação pedagógica para a docência universitária, pois como atividade especializada, ela possui seu âmbito específico de conhecimentos (ZABALZA, 2004, p. 108).

É no quadro destas ideias que se situa o referencial deste capítulo. O objetivo é discutir aspectos que vão desde a compreensão do ensino à formação pedagógica e ao desenvolvimento profissional da docência. Para muitos professores universitários, “o território da docência é, do ponto de vista teórico, um universo um tanto desconhecido”, haja vista a prática pedagógica em sala de aula ser sustentada, “em grande parte, num tripé, fruto da combinação entre a reprodução do que realiza em sua atuação profissional específica; as experiências pregressas, vividas enquanto aluno; e a aquilo que vem sendo sedimentado por meio da própria atuação enquanto professor” (PIMENTA; ALMEIDA, 2011, p. 8).

Também serão abordados, neste capítulo, referenciais teóricos que apontam para a necessidade da construção e consolidação do campo da pedagogia e da didática universitária, para que seja possível reverter a realidade já anunciada por Ortega Y Gasset, autor da epígrafe deste capítulo.

## **2.2 SOBRE O ENSINO NA UNIVERSIDADE: REVISITANDO CONCEITOS**

Nóvoa (2009, p.27) afirma que a “educação vive um tempo de grandes incertezas e de muitas perplexidades. Sentimos a necessidade da mudança, mas nem sempre conseguimos definir-lhe o rumo”. Na visão do autor, “há um excesso de discursos, redundantes e repetitivos, que se traduz numa pobreza de práticas”.

O tratamento que a sociedade espera, diante dos inúmeros problemas enfrentados referentes às questões ambientais, de saúde pública, segurança ou moradia – para citar somente alguns, não é proveniente da interpretação ou resolução de uma só área do conhecimento. Não compete somente a um

ou outro campo do conhecimento o envolvimento com as problemáticas sociais existentes. Os futuros profissionais, provenientes de todas as áreas do conhecimento que as universidades contemplam, têm como imperativo o envolvimento e a responsabilidade no estudo das problemáticas da sociedade.

O questionamento trazido por Ricoeur (1983) complementa o raciocínio, quando indaga, por exemplo, se é possível um médico ignorar a psicologia e as ciências sociais, num momento em que metade de seus pacientes estão doentes por causa de sua própria civilização? Ou, ainda, continua Ricoeur, é provável que arquiteto ignore a biologia humana, a sociologia urbana, e um engenheiro a economia política?

Da mesma forma, também se questionaria: poderá um professor universitário ignorar a pedagogia na composição dos conhecimentos para o exercício da docência?

As transformações presentes no mundo atual, sejam de natureza científica, ética ou tecnológica, incidem no modo como se aprende a viver e a olhar o mundo. O conhecimento produzido nas universidades resulta, cada vez mais, da busca pela necessidade em apresentar respostas aos problemas enfrentados pela humanidade.

As recomendações da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO na Conferência Mundial de Educação Superior, realizada em Paris, em 2009, apontam para a dimensão do compromisso das instituições de educação superior por meio de suas principais funções: "Las Instituciones de Educación Superior, através de sus funciones principales (investigación, docencia y proyección social), dentro del marco de la autonomía institucional y la libertad académica deben propender hacia la interdisciplinariedad y promover el pensamiento crítico<sup>12</sup> [...]". Além disso, ressalta a importância da participação ativa do cidadão, de modo que "contribuya

---

<sup>12</sup> "As instituições de ensino superior, através de suas principais funções (pesquisa, ensino e extensão), no âmbito da autonomia institucional e liberdade acadêmica, deve tender para a interdisciplinaridade e promover o pensamento crítico." (Tradução nossa).

al desarrollo sostenible, la paz, el bienestar y el respeto de los derechos humanos, incluyendo la equidad de género"<sup>13</sup>. (UNESCO, 2009)

O impacto das mudanças constantes acompanhadas repercute diretamente nas práticas educativas: o ensino envolve aspectos que ultrapassam a dimensão transmissiva daquilo que se ensina. Ensinar, no século XXI, envolve uma ação tão dinâmica quanto as transformações que se tem acompanhado. A compreensão do ensinar como sinônimo de transmissão de um saber “deixou de ser socialmente útil e profissionalmente distintivo da função em causa, num tempo de acesso alargado à informação e de estruturação das sociedades em torno do conhecimento enquanto capital global.” (ROLDÃO, 2007, p.95).

Reconhecendo as complexidades do ensino, Day (2001, p. 48) afirma que “ensinar é mais do que um ofício. É uma ciência educacional e uma arte pedagógica [...]”. Para Saunders (2002, p.6), ensinar é “simultaneamente uma arte e uma ciência – requer sabedoria, uma investigação rigorosa e crítica, uma criação coletiva do conhecimento educacional [...]”. Esse também é o pensamento trazido por Fenstermacher e Soltis (2007, p.165) na obra *Enfoques de la enseñanza*: “la enseñanza es un arte [...] cuando uno está en el aula, debe actuar más como un artista que como un ingeniero mecánico<sup>14</sup>”.

Pode-se encontrar, ainda, em Tardif (2002, p.121) a referência à arte de ensinar, baseada na constituição de um repertório de conhecimentos pedagógicos próprios à profissão docente em diferentes níveis do ensino. Para o autor, se há uma arte de ensinar, isso ocorre apenas quando as técnicas de base do trabalho são assimiladas e dominadas. Assim como um ator que improvisa, o professor perito cria coisas novas a partir de rotinas já estabelecidas. Portanto, há que se dominar, necessariamente, as bases de sua arte para que seja possível improvisar.

Em suma, não existe arte sem técnicas, e a arte atua a partir do domínio das técnicas próprias a um ofício. É assim em todas as ocupações e não há razão para que o ensino constitua um caso à parte. **Infelizmente, ainda há**

<sup>13</sup> “[...] contribuir para o desenvolvimento sustentável, a paz, a prosperidade eo respeito pelos direitos humanos, incluindo a igualdade de gênero”. (Tradução nossa).

<sup>14</sup> “Ensinar é uma arte [...] quando se está na sala de aula, deve-se agir mais como artista do que como engenheiro mecânico”. (Tradução nossa).

**muitas pessoas – professores do primário e do secundário, e mesmo professores universitários – que acreditam que basta entrar numa sala de aula e abrir a boca para saber ensinar, como se houvesse uma espécie de causalidade mágica entre ensinar e fazer aprender. (TARDIF, 2002, p. 121, grifo nosso).**

Mas afinal, a que se refere quando se fala em ensino? Segundo Perissé (2011, p.20), a base do termo ensinar "é a raiz indo-europeia *sekw*, cujo significado é "seguir", de modo que *signum*, o principal formador de *insignare*, remete ao sentido de "sinal", "signo", "marca" que é preciso seguir para alcançar algo."

Na obra *Sobre o ensino*, Tomás de Aquino já afirmava que o professor faz o "en-sinar" (*insegnire*), ou seja, apresentar sinais para que o aluno possa, por si mesmo, fazer a educação do ato de conhecer. Assim compreendido, em seu sentido etimológico, o professor indica, mostra, de certo modo, imprime sinais em seus alunos.

A respeito da base do termo docência, sua origem está na palavra "docere", do latim, e quer dizer "ensinar", e isso não pode se dissociar de sua ação de "aprender", conforme remonta o termo "discere". Dessa forma, "docência, entendida como o exercício do magistério voltado para a aprendizagem, é a atividade que caracteriza o docente em geral". (CUNHA; SOARES, 2010, p.23).

Nesta perspectiva, a docência no Ensino Superior "envolve o ensinar e o aprender a partir de um espaço de interlocução, reflexão e produção de conhecimentos individuais e compartilhados, podendo constituir-se em instâncias de aprendizagens docentes." (BOLZAN *et al.*, 2011, p.491).

Masetto afirma que "a docência no ensino superior exige não apenas domínio de conhecimentos a serem transmitidos por um professor, como também profissionalismo semelhante àquele exigido para o exercício de qualquer profissão." (1998, p.13).

A compreensão dos conceitos de ensino e docência pressupõe o caráter da "intencionalidade específica de uma ação no sentido de produzir, promover, possibilitar a aprendizagem de alguma coisa a alguém." (ROLDÃO,

2003, p. 44). Se aprender e ensinar são verbos que nem sempre se conjugam juntos, é preciso trabalhar por uma construção mútua entre aprendizes e mestres (POZO, 2002, p.55).

Muitos professores universitários consideram que o processo de aprendizagem dos alunos não lhes compete diretamente. Nessa postura defensiva, “criou-se uma visão da aprendizagem como algo que depende do aluno, e não do professor. Nós, professores, apenas ensinamos.” (ZABALZA, 2004, p.188). Este é o principal desastre didático ocorrido no ensino, segundo Zabalza: tornar independente o processo de ensinar e de aprender (p.169).

Por envolver o ser humano, o trabalho de ensinar é, por natureza, complexo, pois envolve professores e alunos em situações únicas, imprevisíveis, pois ensinar “é obrigatoriamente, entrar em relação com o outro [...]” (TARDIF, 2002, p. 222).

O ensino, campo da prática profissional do professor universitário, é um exercício social realizado por seres humanos e entre eles. (ALMEIDA, 2014). Desse modo, é modificado pela ação e pela relação dos sujeitos (professores e alunos) situados em diferentes contextos (institucionais, culturais, espaciais, temporais, sociais), e, por sua vez, modifica os sujeitos envolvidos nesse processo.

Nesse particular, Pimenta e Anastasiou (2002, p.103) afirmam que o ensino na universidade caracteriza-se como um “processo de busca e de construção científica e crítica de conhecimentos”. Nos dias atuais, o que ocorre com o “processo de ensino é peculiar, na medida em que temos um mundo que demanda do docente algo mais complexo do que aquilo a que ele estava habituado”. (RIOS, 2008, p 56).

Refletir sobre o ensino universitário envolve ponderar sobre o compromisso dos professores com a ação didática que desenvolvem: um ensino em que seja possível ter como objetivo maior re-humanizar o outro, discutindo sobre as virtudes tão necessárias à formação dos profissionais para a humanidade. E, como reconhece Morin (2010, p.19), a real finalidade do ensino é

“ajudar o aluno a se reconhecer em sua própria humanidade, situando-a no mundo e assumindo-a”.

### **2.3 FORMAÇÃO PEDAGÓGICA E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA**

As iniciativas das universidades quanto aos investimentos na proposição de programas de formação pedagógica de seus docentes parecem ainda estar num estágio embrionário. Ainda se enfrenta o desafio de se ter espaços e tempos institucionais de formação para a docência universitária para que os professores possam, concretamente, desenvolver-se profissionalmente, imprimindo a marca pedagógica de seu ofício.

No panorama mundial, a questão da formação de professores para todos os níveis de ensino também enfrenta desafios. Segundo o Relatório de Monitoramento Global de Educação para todos 2013/2014, publicado pela UNESCO, em muitos países a preocupação com a capacitação dos educadores ainda não se faz presente:

Para mejorar el aprendizaje de todos, los planes nacionales de educación deben contemplar el mejoramiento de la gestión y la calidad del personal docente. Solo 17 de los 40 planes comprenden estrategias para mejorar los programas de formación docente, y solo 16 prevén una mayor capacitación de los educadores de docentes<sup>15</sup>. (UNESCO, 2014, p.27).

De maneira geral, as universidades têm apresentado, de forma ainda pouco expressiva, seu compromisso diante da formação pedagógica de seu quadro docente. Cunha (2000, p.46) chama atenção para este aspecto, ao afirmar que a universidade "ao mesmo tempo que, através de seus cursos de licenciatura, afirma haver um conhecimento específico, próprio para o exercício da profissão docente e legitimado por ela na diplomação, nega a existência deste saber quando se trata de seus próprios professores."

---

<sup>15</sup> “Para melhorar a aprendizagem de todos, os planos nacionais de educação devem considerar a melhoria da gestão e da qualidade dos professores. Apenas 17 dos 40 planos compreendem estratégias para melhorar os programas de formação de professores, e apenas 16 oferecem mais capacitação de formadores de professores.” (Tradução nossa).

A reflexão até aqui desenvolvida leva a compreender, com Canário (2008, p.139), que a formação pedagógica de professores envolve um esforço de aprendizagens, e configura-se muito mais um direito dos professores do que uma imposição. Porém, envolve quatro pontos críticos aos quais as políticas de formação de professores merecerão atenção no sentido de darem respostas adequadas: a) a questão da identidade docente; b) o modo como os professores, em seu exercício profissional e do ponto de vista da formação, articulam as dimensões individual e organizacional do ofício docente; c) a necessidade de, por intermédio das políticas de formação de professores, conferir continuidade e coerência aos percursos formativos dos formadores, coincidentes com as suas trajetórias profissionais; d) o modo como se articulam os tempos e espaços de formação, com os tempos e os espaços de trabalho.

Ao problematizar a questão da formação dos professores universitários, Zabalza (2004, p. 146) levanta um leque de dilemas formativos que se fazem presentes, tais como: qual o sentido e a relevância da formação dos professores universitários? Que tipo de formação deve ser pensada e para quê? Qual é o conteúdo da formação? Quem são os destinatários? Questiona, ainda: quem deve ministrar a formação dos professores, ou seja, quais são seus agentes? E no que respeita à organização da formação, quais modelos e metodologias devem ser adotados? O autor avança em sua análise, argumentando, em linhas gerais, o que está sintetizado a seguir.

Quanto à relevância e ao sentido da formação dos professores universitários, Zabalza (2004) afirma que as universidades deveriam propor a formação sob uma perspectiva que integre duas dimensões: programas e atividades pedagógicas que sejam interessantes por si mesmas, mas que também tenham repercussões para os professores no que respeita ao reconhecimento institucional, ou seja, com promoções baseadas na qualidade da docência e não apenas em incentivos materiais.

Sobre o conteúdo da formação pedagógica, o autor destaca a importância do papel da Pedagogia universitária, no sentido de que atua como estimuladora da criação do espaço profissional comum entre os professores de

diversas especialidades; pois o que todos os professores têm em comum é a função docente, isto é, aquele espaço compartilhado no qual se pode trocar experiências e conhecimentos. Porém, Zabalza (p.153) também alerta que há os professores que defendem que a formação deve estar vinculada a cada setor do conhecimento, pois dar aulas nos cursos de engenharia não é o mesmo que atuar no ensino do direito, por exemplo. Desse modo, o importante é buscar um equilíbrio entre a cultura didática, específica aos diferentes cursos, e a cultura pedagógica mais geral, que envolve todos os docentes da universidade.

Um projeto de formação pedagógica institucional não deve se esgotar nos impasses enfrentados no cotidiano da docência universitária, mas ir muito além, preocupando-se fundamentalmente em ampliar espaços e tempos de reflexão sobre os aspectos da cultura pedagógica presentes na docência universitária, e também com a cultura didática de cada curso:

[...] uma política de desenvolvimento profissional docente precisa levar em conta as necessidades pessoais e coletivas dos professores e estar focada nos coletivos específicos como os constituídos por professores jovens ou que estejam em etapas mais adiantadas da carreira, coordenadores, chefes ou dirigentes (PIMENTA; ALMEIDA, 2009, p.24).

Bolzan (2008, p.117) compreende a cultura universitária como "um conjunto de representações, ideias, valores e espaços de desenvolvimento profissional vivenciados pelos sujeitos em formação", em um espaço específico, abrangendo áreas diversas do conhecimento. Ou seja, cada universidade possui sua própria cultura, ensina a autora.

Para Sacristán e Pérez Gómez (1998, p. 60),

[...] a cultura não é um conjunto de determinações e normas claras e precisas, é, antes de mais nada, um conglomerado aberto de representações e normas de comportamento que contextualizam a rica, mutante e criadora vida dos membros de uma comunidade e que vai se ampliando, enriquecendo e modificando precisamente como consequência da vida inovadora daqueles que atuam sob o guarda-chuva de sua influência. Por isso, a cultura oferece sempre um espaço de negociação de significados e se recria constantemente como consequência deste mesmo processo de negociação.

Este também é o entendimento trazido por Zabalza (2004, p.80), ao afirmar que "as universidades são cultura na medida em que fazem parte de um contexto social e cultural e encarnam suas aspirações, seus recursos, seus estilos de vida e de pensamento, suas contradições".

A respeito da questão sobre as competências dos formadores, ou seja, quem deve ministrar a formação pedagógica dos professores, Zabalza (2004, p.162) defende que uma posição mais equilibrada talvez possa ser encontrada no perfil de equipes mistas: professores com forte formação pedagógica junto a outros com ampla experiência como professores de disciplinas específicas.

Uma das funções que todo centro de formação de professores deve desenvolver é o diagnóstico das necessidades formativas dos professores, que envolve o conjunto dos problemas, carências e dificuldades encontradas pelos docentes no desenrolar do seu ensino (GARCIA, 2002, p.67).

As propostas para modificar esse quadro de dilemas e tensões presentes no panorama da formação pedagógica para a docência universitária foi anunciado pela UNESCO, no documento intitulado Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI (UNESCO, 1998, p.26), em que se fazia presente a discussão sobre a necessidade de iniciativas na área do desenvolvimento da prática docente universitária:

Devem ser tomadas providências adequadas para pesquisar, atualizar e melhorar as habilidades pedagógicas, por meio de programas apropriados de desenvolvimento de pessoal, estimulando a inovação constante dos currículos e dos métodos de ensino e aprendizagem.

Mais recentemente, a Conferência Mundial sobre Educação Superior, realizada em Paris em 2009, também trouxe, entre outras recomendações, as que seguem:

Para garantizar la calidad de la enseñanza superior es necesario reconocer la importancia de atraer, formar y mantener personal docente e investigadores calificados, talentosos y comprometidos [...] **Establecer un alto nivel en la formación de los docentes**, durante su preparación y también después del grado, esto mediante planes de estudio que les brinden herramientas i-

dóneas para educar a los estudiantes como ciudadanos responsables<sup>16</sup>. (UNESCO, 2009, [s.p.], grifo nosso)

Trazendo a discussão para o âmbito brasileiro, do ponto de vista da necessidade de melhoria didático-pedagógica dos professores de graduação, Marafon (2001, p.72) afirma que a preocupação com a formação dos docentes universitários é algo presente desde o primeiro Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG), elaborado em 1974. Em sua tese de doutorado, a autora afirma que foi somente no Plano Nacional de Graduação (PNG), aprovado no ano de 1999 durante o XII Fórum Nacional de Pró-Reitores de Graduação das universidades Brasileiras, que se expressou a qualidade de formação desejada.

Infelizmente, não existem diretrizes legais claras a respeito da formação pedagógica para os professores universitários. O artigo 66 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 – LDB (BRASIL, 1996) assim estabelece: “A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado”. Nesse particular, “fica evidente que a legislação é extremamente tímida ao empregar o termo preparação no lugar de uma formação pedagógica sólida e consistente do professor para a educação superior” (VEIGA, 2009, p.77).

Nos cursos de Mestrado e Doutorado,

[...] os objetivos centrais são a pesquisa e a produção de conhecimento. Os aspectos relativos à preparação pedagógica para o ensino raramente são parte desses cursos, em que pesem alguns avanços, ainda que insuficientes, como a disposição de alguns cursos de pós-graduação *stricto sensu* de incluir nos seus currículos a disciplina de Metodologia do Ensino Superior e a criação do estágio de docência [...] instituído pela Coordenação de Pessoal de Nível Superior (CAPES) como obrigatório a todos os seus bolsistas a partir de 1999. (ALMEIDA, 2012, p.63)

Na compreensão de Pachane (2003) e de Morosini (2000), o amparo legal para a atuação na docência universitária no Brasil caracteriza-se pela omissão e pelo silêncio.

---

<sup>16</sup> “Para garantir a qualidade do ensino superior é necessário reconhecer a importância de atrair, formar e manter docentes e pesquisadores qualificados, talentosos e comprometidos [...] **Estabelecer um alto nível na formação dos docentes**, durante sua preparação e também depois da graduação, isto de acordo com planos de estudo que os munam com ferramentas apropriadas para educar os estudantes como cidadãos responsáveis.” (Tradução nossa).

Com esse pensar, a prática pedagógica no ensino de graduação indica a necessidade de um processo formativo que tenha sentido e relevância, tanto para os professores quanto para a universidade. Mais do que capacitar seu quadro docente, compreende-se que a formação de professores universitários precisa ser trabalhada para além do aperfeiçoamento didático, e, sobretudo, para o fortalecimento e a constituição de uma identidade profissional. Daí a pertinência do campo da Pedagogia universitária para contribuir com este aspecto.

A frágil compreensão de que, para ser professor, basta conhecer o conteúdo do que se ensina caminha na contramão do que Zabalza (2004, p. 111) afirma: “a capacidade intelectual do docente e a forma como abordará os conteúdos são muito distintas de como o especialista faz”.

Imbernón (2009, p.44) alerta que “a formação é um elemento importante de desenvolvimento profissional, mas não é o único e talvez não seja o decisivo”. Assim, para o autor, “o desenvolvimento profissional do professor não é apenas o desenvolvimento pedagógico”, considerando que é preciso reconhecer o caráter profissional do ensino, o que envolve a melhoria das condições de trabalho docente, articulado com fatores tais como salário, estrutura, carreira, clima de trabalho, etc.

Quando se fala em desenvolvimento, importa ter presente que “desenvolvimento significa ir crescendo em racionalidade (saber o que se faz e por que se faz), em especialidade (saber por que umas coisas são mais apropriadas que outras em determinadas circunstâncias) e em eficácia.” (FORMOSINHO, *apud* ZABALZA, 2004, p.141).

O desenvolvimento profissional se refere a uma determinada concepção de formação continuada dos professores em seu exercício, entendidos como profissionais da docência. Contempla uma perspectiva institucional e também pessoal, na visão de Cunha e Soares (2010). No tocante à perspectiva institucional, as autoras afirmam que o desenvolvimento profissional da docência refere-se a um conjunto de ações que visam alterar a prática, as crenças e os conhecimentos profissionais dos professores, indo além do aspecto

informativo. Tais ações são assumidas não apenas individualmente, mas envolvem todos os profissionais que atuam de forma integrada na instituição, o que evidencia a ligação entre desenvolvimento profissional e organizacional, pressupondo uma gestão democrática e participativa. Em relação à perspectiva pessoal, destacam a busca permanente de crescimento pessoal e profissional, com disposição dos professores para a reflexão acerca das práticas, atitudes e crenças.

[...] uma política de desenvolvimento profissional docente precisa levar em conta as **necessidades pessoais e coletivas dos professores** e estar focada nos coletivos específicos como os constituídos por professores jovens ou que estejam em etapas mais adiantadas da carreira, **coordenadores, chefes ou dirigentes**. Fundamental também é a existência de diretrizes políticas que articulem a promoção na carreira com os esforços empreendidos para a melhoria da docência e o desenvolvimento da inovação no ensino. (ALMEIDA; PIMENTA, 2009, p.24, grifo nosso)

Isso quer dizer que o desenvolvimento profissional é um processo que avança gradualmente, no qual o professor progride por meio das descobertas pessoais e coletivas (ALMEIDA, 2012, p.77). Em face disto, busca “promover a mudança junto dos professores, para que estes possam crescer enquanto profissionais – e também como pessoas”. (GARCIA, 2009, p.15).

É importante acrescentar que as oportunidades de desenvolvimento profissional devem proporcionar, na visão de Day (2001, p. 308), uma variedade de experiências de aprendizagem que possam encorajar os professores à reflexão e investigação de seu pensamento e de suas práticas, por meio da interação entre suas experiências e a de outros professores. Desse modo, poderão ser capazes de abraçar os desafios dos novos papéis de ensino, e poderão encará-los como desafios ao invés de pesos a carregar.

É importante reafirmar aqui a compreensão da experiência como elemento constitutivo da formação pedagógica e do desenvolvimento profissional dos docentes universitários. Na introdução da tese já se anunciava a concepção de experiência adotada no presente estudo.

Dewey já advertia que nem todas as experiências são igualmente educativas:

A crença de que toda educação verdadeira é fruto da experiência não significa que todas as experiências são verdadeiramente ou igualmente educativas. Experiência e educação não são diretamente equivalentes uma a outra. Algumas experiências são deseducativas. Qualquer experiência que tenha o efeito de impedir ou distorcer o amadurecimento para futuras experiências é deseducativa. Uma experiência pode ser de tal natureza que produza indiferença, insensibilidade, incapacidade de reação, limitando, assim, as possibilidades de experiências mais ricas no futuro. [...] Cada uma das experiências pode ser vigorosa, intensa e 'interessante', mas, ainda assim, a falta de conexão entre elas pode gerar artificialmente hábitos dispersivos, desintegrados e centrífugos. (2010, p.26-27).

Além da clássica concepção trazida por Dewey, outros estudos, como os de Tardif (2005), Perrenoud (2002) e Day (2001), apontam que o caráter das experiências é fator determinante da promoção do desenvolvimento profissional da docência, contribuindo ao processo formativo dos professores.

Tardif (2005, p.51) defende a docência como experiência, na medida em que a noção de experiência pode ser entendida de duas maneiras: “como um processo de aprendizagem espontânea que permite ao trabalhador adquirir certezas quanto ao modo de controlar fatos e situações do trabalho que se repetem”. Porém, outra visão de experiência, segundo o autor, leva a compreendê-la “não como um processo fundado na repetição de situações e sobre o controle progressivo dos fatos, mas sobre a intensidade e significação de uma situação vivida por um indivíduo”.

Segundo Day (2001, p.92), “aprender através da prática em si mesma conduzirá à experiência, mas sem oportunidades para refletir, de diferentes modos, na e sobre a ação. Até a própria experiência pode ser ignorada e pode não resultar necessariamente no desenvolvimento do saber-fazer profissional”.

Ao tratar da prática reflexiva no ofício de professor, Perrenoud (2002) também alerta que “nem toda experiência gera automaticamente aprendizagens” (p.51), pois as rotinas têm como virtude dispensar todo questionamento. É preciso, segundo o autor, que as experiências, para produzirem aprendizagens, estruturem-se em conceitos, ou seja, vinculem-se a saberes que as tornem inteligíveis.

De maneira geral, os autores aqui discutidos convergem para a compreensão de que o movimento constitutivo na construção da docência universitária contempla propostas na formação inicial e contínua, articuladas com a perspectiva de que o professor desenvolve-se profissionalmente ao longo da carreira, entre os múltiplos saberes docentes. Não se trata de formar pedagogicamente professores para a docência, mas por meio da docência, considerando suas necessidades formativas no exercício prático do ensino.

## **2.4 PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA, DIDÁTICA E OS SABERES PARA ENSINAR**

Esperamos que os saberes desencadeados pela experiência sejam fecundados por uma grande cultura na área das ciências da educação (PERRENOUD, 2002, p.53).

Ao se examinar os estudos de alguns autores sobre a concepção de Pedagogia universitária, percebe-se que em diferentes publicações os conceitos convergem:

- “é o conjunto de concepções de natureza pedagógica, psicológica, filosófica, política, ética e epistemológica que articulam a prática educativa e sustentam as conexões entre universidade e sociedade” (ALMEIDA, 2012, p.96);
- A Pedagogia universitária “articula as dimensões do ensino e da pesquisa nos lugares e espaços de formação. Pode envolver uma condição institucional considerando-se como pedagógicos o conjunto de processos vividos no âmbito acadêmico” (BOLZAN, 2008, p.104);
- Pedagogia universitária refere-se aos “saberes, escolhas/decisões e ações metódicas dos professores de ensino superior, tendo em

vista estimular e acompanhar os alunos em seu aprendizado” (BERBEL, 2008, p.539).

De acordo com Morosini *et al.* (2006, p.351), a expressão Pedagogia universitária assim é conceituada:

[...] 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** (LUCARELI, 2000, p. 36)<sup>17</sup>. 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. (grifo nosso).

Vinculada à pedagogia, enquanto ciência da educação, a didática é o campo de estudo e de investigação sobre o ensino, ou seja, uma área específica no âmbito da pedagogia, “tendo por objeto o ensino enquanto prática social destinada a promover a relação dos alunos com os conhecimentos”. (ALMEIDA, 2012, p.100).

Para Feldman, “a didática é um tipo de conhecimento. Seu objeto é o ensino. O ensino, por sua vez, é uma ação dirigida a promover a aprendizagem” (2001, p.115).

No que respeita à retrospectiva histórica do campo da didática, Barriga (2009, p.124), na obra *Pensar la didáctica*, registra:

Aunque han transcurrido ya más de tres siglos desde la elaboración de *Didáctica Magna* (1657), esta obra conserva um valor fundamental para nuestra época. Una serie de planteamientos comenianos tienen plena vigencia em nuestros días: la necesidad de una orden gradual de los contenidos, la búsqueda de condiciones óptimas para el aprendizaje, el papel del método em la enseñanza. Comenio no solo construye – y com gran intuición – una teoría didáctica, sino que presenta los núcleos problemáticos que caracteri-

<sup>17</sup> LUCARELLI, Elisa (Comp.). **El asesor pedagógico en la universidad:** de la teoría pedagógica a la práctica en la formación. Buenos Aires: Paidós, 2000.

zan al debate em este campo, que continúa em búsqueda de respuestas, aún em nuestros días, a cuestiones planteadas em el siglo XVII<sup>18</sup>.

A didática universitária ocorre num contexto constituído de múltiplas interações (TARDIF, 2002, p.181), que extrapolam a relação exclusiva com o saber específico da área de atuação profissional, exigindo o domínio de um repertório de saberes para ensinar. Lucarelli (2007, p.77) reconhece-a como uma disciplina específica dentro do campo didático, entendida como uma didática especializada, que visa analisar o que ocorre na aula universitária.

Zabalza (2006, s.p.), pesquisador da didática universitária, ensina que a denominação de Didática pertence à tradição germânica e latina. Segundo o autor, no contexto francófono, discute-se mais a denominação Pedagogia universitária, como referente mais global capaz de integrar outras subdivisões. Já no mundo anglo-saxão, aparece mais a ideia de *Teaching and Learning*. No âmbito espanhol e em toda a Iberoamérica, a Didática enriqueceu-se, constituindo-se um campo de estudo de grande interesse e comprometido com a qualidade do ensino universitário.

Neste estudo, a expressão *didática* refere-se a um campo de estudo, uma disciplina de natureza pedagógica orientada para as finalidades educativas e comprometida com as questões concretas da docência, com as expectativas e os interesses dos alunos. Compreende-se com Veiga (2006, p.8) que o ensino é prática social concreta, complexa e laboriosa, o que leva a considerar a didática como teoria da docência.

O ensino – objeto nuclear, porém não exclusivo da didática –, estendido para as outras dimensões em sua globalidade, confirma o significado e a projeção da docência como o ensino em ato. Assim, a didática fortalece o valor global de seu objeto – o ensino –, ampliando seus marcos teóricos e fundamentando-se positivamente em outros temas emergentes. O domínio do

---

<sup>18</sup> “Ainda que mais de três séculos já se tenham passado desde a elaboração da Didática Magna (1657), esta obra conserva um valor fundamental para nossa época. Uma série de proposições comenianas tem plena vigência em nossos dias: a necessidade de uma ordem gradual dos conteúdos, a busca de condições ideais para a aprendizagem, o papel do método no ensino. Comenio não só constrói – e com grande intuição – uma teoria didática, como também apresenta os núcleos problemáticos que caracterizam o debate neste campo, o qual continua buscando respostas, ainda nos dias atuais, para as perguntas propostas no século XVII.” (Tradução nossa).

conhecimento da didática é essencial para o exercício da docência e apresenta-se como uma das disciplinas nucleares do campo pedagógico; é imprescindível para o processo de formação e desenvolvimento profissional de professores. (VEIGA, 2006, p.8).

**La Didáctica universitaria viene a plantear que el compromiso fundamental del docente son sus alumnos**, incluso por encima de su disciplina. Y su trabajo profesional debe radicar fundamentalmente en hacer todo lo que esté en su mano para facilitar el acceso intelectual de sus alumnos a los contenidos y prácticas profesionales de la disciplina que les explica. **Por eso se está hablando tanto en la actualidad de la doble competencia de los buenos profesores: su competencia disciplinar** (como conocedores fidedignos del ámbito científico que enseñan) **y su competencia pedagógica** (como personas comprometidas con la formación y el aprendizaje de sus estudiantes)<sup>19</sup>. (ZABALZA, 2011, p. 413 - grifo nosso)

Para Cordeiro, a didática discute um conjunto de problemas e questões comuns que envolvem quase todos os tipos de ensino: são as “questões de ensino” (2007, p.33). Tais temas aparecem em todas as ocasiões em que se ensina, mas suas respostas não dependem apenas dos conteúdos específicos das diversas áreas do conhecimento.

No entanto, é importante reafirmar que nem todos os professores universitários demonstram interesse em aprofundar seus conhecimentos no campo da didática. Para muitos, o único contato limita-se à determinação formal, por ocasião dos concursos públicos para ingresso na carreira docente, em que se exige o planejamento de uma aula: a chamada prova didática. Tal fato é compreensível, uma vez que a maioria dos professores, pesquisadores em suas áreas de conhecimento, age com convicção de que o domínio do saber proveniente de sua atuação profissional já contempla o que é preciso para ensinar: dominar a especificidade dos conteúdos.

---

<sup>19</sup> “**A didática universitária vem propor que o compromisso fundamental do docente são seus alunos**, inclusive eles estão acima de sua disciplina. E seu trabalho profissional deve consistir fundamentalmente em fazer tudo que esteja em suas mãos para facilitar o acesso intelectual desses alunos aos conteúdos e práticas profissionais da matéria que está explicando. **Por isso se está falando tanto na atualidade da dupla competência dos bons professores: sua competência disciplinar** (como conhecedores fidedignos do âmbito científico que ensinam) **e sua competência pedagógica** (como pessoas comprometidas com a formação e a aprendizagem de seus estudantes).” (Tradução nossa).

E, assim, os professores acabam constituindo-se no cotidiano, com base em suas práticas e experiências profissionais (não a experiência no sentido já percorrido aqui, com fundamento em Dewey). E a didática, uma vez apresentada aos candidatos a professor como requisito para os editais de concurso, apenas em sua visão mais técnica e instrumental – com a solicitação da elaboração de um plano de aula, raras vezes é estudada, aprimorada e refletida nas universidades, por meio de propostas de formação e desenvolvimento da docência universitária. Esta, por sua vez, “é uma ação complexa. Mobiliza condições de múltiplas racionalidades e requer saberes específicos. Não basta saber fazer, como intuitivamente muitos professores universitários demonstram”. (CUNHA, 2007, p.22).

O olhar atento à docência universitária leva a perceber que os saberes são dinâmicos e plurais, considerando que são produzidos em tempos e circunstâncias diferentes.

Segundo Gauthier (1998, p.20), “uma das condições essenciais a toda profissão é a formalização dos saberes necessários à execução das tarefas que lhe são próprias”. Embora o ensino seja uma atividade realizada há séculos, o autor afirma que o ensino resiste ainda à sua própria conceitualização, mal conseguindo se expressar. Destaca algumas ideias preconcebidas que apontam para o enorme erro de manter o ensino numa espécie de cegueira conceitual. Tais ideias contribuíram para o que o autor chama de *ofício sem saberes*: pensar que, para ensinar, basta conhecer o conteúdo, basta ter talento, bom senso, basta seguir a intuição, basta ter experiência e cultura. Tais ideias preconcebidas acabam por prejudicar o processo de profissionalização do ensino.

Abordar a questão dos saberes docentes requer a compreensão do conceito de saber: “o professor, em seu cotidiano de trabalho, precisa tomar decisões. Para agir ele recorre a critérios de julgamento, os quais denotam sua capacidade reflexiva e manifestam uma racionalidade. A noção de saber está, portanto, vinculada a uma racionalidade” (FARIAS et al., 2009, p.72).

A capacidade de articular o aparato teórico-prático, a capacidade de mobilizá-lo a partir da prática é o que Franco (2009, p.17) denomina de saberes pedagógicos.

Para Tardif (2002, p.199), a noção de saber refere-se aos "pensamentos, as ideias, os juízos, os discursos, os argumentos que obedecem a certas exigências de racionalidade". O saber dos professores depende tanto das condições concretas nas quais o trabalho se realiza quando da personalidade e das suas experiências profissionais.

Muitos autores têm apresentado diferentes categorizações sobre os saberes docentes, que se compõem de vários saberes oriundos de diversas fontes.

O Quadro 1, a seguir, ilustra estas tipologias:

Quadro 1 - Síntese das categorizações sobre os saberes docentes

AUTORES	TIPOLOGIAS
TARDIF (2002)	Saberes da formação profissional; saberes disciplinares; saberes curriculares; saberes da experiência
GAUTHIER (1998)	Saberes disciplinares; saberes curriculares, saberes das ciências da educação; saberes da tradição pedagógica; saberes experienciais; saberes da ação pedagógica.
SHULMAN (1986)	Conhecimento do conteúdo da matéria ensinada; conhecimento pedagógico da matéria; conhecimento curricular
PIMENTA (2002)	Saberes do conhecimento; saberes pedagógicos, saberes da experiência.

Fonte: A autora (Adaptação de FARIAS et al., 2009, p.73).

Dos autores acima descritos, recorreu-se aos estudos realizados por Tardif (2002) para a compreensão da constituição dos saberes para a docência universitária.

O autor apoia-se na ideia de que os saberes experienciais surgem como núcleo vital do saber docente, pois são o conjunto de saberes adquiridos no âmbito da prática profissional, têm origem na prática cotidiana dos professores em confronto com as condições da profissão (TARDIF, 2002, p.52).

Contudo, somados a este tipo de saber, também se fazem presentes os saberes da formação profissional (chamados saberes pedagógicos ou das ciências da educação), que são as concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa, transmitidos pelas instituições de formação de professores. Já os saberes disciplinares (como por exemplo, matemática, história, etc.) correspondem aos diversos campos do conhecimento, ou seja, aos saberes da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes. Por fim, os saberes curriculares "correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita". (TARDIF, 2002, p.38).

Tendo como suporte teórico as concepções de Tardif (2002) aqui trazidas, entende-se que os saberes disciplinares e os saberes da experiência constituem os alicerces da composição dos saberes docentes no ensino superior, pois são os saberes de maior domínio no cenário universitário. São a fundação de uma construção, em que os demais saberes também irão colaborar para a edificação da docência universitária.

De modo muito mais profundo e presente do que com os professores atuantes na escola básica, por exemplo, na docência universitária os saberes provenientes do campo profissional (chamados de saberes epistemológicos ou disciplinares), somados aos saberes provenientes da prática profissional no mundo do trabalho (a experiência do professor de arquitetura como arquiteto, por exemplo, ou do professor de enfermagem como enfermeiro), são a condição para a produção dos demais tipos de saberes.

No caso da escola, infere-se que os professores que atuam desde a educação infantil até o ensino médio têm a marca dos saberes pedagógicos em sua formação, o que não ocorre com os professores universitários, que não possuem formação pedagógica inicial para o exercício da função docente. Os professores atuantes nas escolas provêm de um processo formativo inicial (cursos de Licenciaturas) anterior ao exercício da prática profissional, o que não acontece no magistério superior.

Frente ao reconhecimento que aqui se fez, com apoio nos autores já citados, acerca da importância dos múltiplos saberes docentes, defende-se que os processos formativos da docência, nos diferentes cenários na universidade (nos colegiados de cursos, nos programas de pós-graduação, nos programas institucionais de apoio pedagógico, nas assessorias didáticas, nos grupos de estudos, entre outros), requerem saberes que extrapolam os campos disciplinares ou experienciais. Nesse sentido, reafirma-se que encontrar um equilíbrio entre as múltiplas dimensões dos saberes docentes talvez seja o grande desafio nas propostas de formação pedagógica para a docência universitária. Nem todos os professores universitários possuem a clareza e a convicção de que o “professor profissional - como o médico ou o engenheiro nos seus campos específicos – é aquele que ensina não apenas porque sabe, mas porque sabe ensinar.” (ROLDÃO, 2007, p.102). E, para isto, os saberes pedagógicos são imprescindíveis.

Face a este conjunto de saberes que, de algum modo, permitem compreender a constituição da Pedagogia universitária, pode constatar-se que esta é, essencialmente, um campo em construção, que se constitui por meio dos saberes da docência nas diferentes áreas do conhecimento.

Daí ser necessário reconhecer a docência universitária e sua formação como atividades complexas (CUNHA; SOARES, 2010; ALMEIDA, 2012; CUNHA, 2009), como foi anunciado no primeiro capítulo desta tese.

Afirma-se, assim, a importância de compreender alguns desafios que concorrem para a formação pedagógica e o desenvolvimento profissional da docência universitária, uma vez que "os impasses que os professores enfrentam cada vez menos dizem respeito ao domínio do conteúdo de suas matérias de ensino, ainda que reconheçam nele uma condição fundamental de seu trabalho" (CUNHA, 2009, p.221).

Para Almeida (2012, p.85), "os professores precisam ter uma compreensão de seu campo científico diferente da que têm enquanto pesquisadores ou profissionais, o que será assegurado pela compreensão pedagógica e di-

dática do processo de ensino-aprendizagem". Dito isto, reforça-se a necessidade da integração entre os múltiplos saberes aqui discutidos.

Alguns fatores cooperam para a falta de legitimidade dos saberes pedagógicos na formação para a docência universitária (BAZZO, 2011, p.536): a ausência de espaços institucionalizados e de uma política direcionada à formação continuada de professores universitários, muitas vezes limitando-se a formação inicial a alguma disciplina cursada nos programas de pós-graduação.

Por fim, considerando que o conhecimento de pesquisas sobre a formação pedagógica para a docência universitária pode contribuir à reflexão que aqui se delineou, elegeu-se como tema da próxima seção o olhar sobre a produção acadêmica a este respeito.

## **2.5 UM OLHAR SOBRE A PRODUÇÃO ACADÊMICA A RESPEITO DO TEMA**

A importância de pesquisas sobre o desenvolvimento profissional da docência universitária vem ganhando cada vez mais expressividade do ponto de vista acadêmico. A concepção da formação pedagógica do professor de ensino superior, como aprendizagem permanente da docência, requer a compreensão das múltiplas relações que se fazem presentes no cotidiano das universidades, em atividades de ensino, pesquisa e extensão.

A partir do desafio de conhecer o já construído e produzido para depois buscar o que ainda não foi feito, dedicando atenção a um número considerável de pesquisas realizadas em programas de doutorado, realizou-se um levantamento do estado do conhecimento em torno do objeto de estudo desta tese, a formação pedagógica de professores universitários, a partir de três expressões de busca, detalhadas a seguir. (FERREIRA, 2002).

As pesquisas desenvolvidas por meio do levantamento de dados em estudos do tipo estado da arte "indicam a atenção que os pesquisadores dão à

temática, além de apontar para que aspectos da área da educação voltava-se a preocupação dos pesquisadores." (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p.45).

Para entender, todavia, os procedimentos para a realização de uma pesquisa do tipo estado da arte, Romanowski (2002, p.15-16) afirma ser necessário:

- Definir os descritores para direcionar as buscas a serem realizadas;
- Localizar os bancos de pesquisas, teses e dissertações, catálogos e acervos de bibliotecas, biblioteca eletrônica que possam proporcionar acesso a coleções de periódicos, assim como aos textos completos dos artigos;
- Estabelecer critérios para a seleção do material que compõe o corpus do estado da arte; levantar teses e dissertações catalogadas;
- Coletar material de pesquisa selecionado junto às bibliotecas de sistema COMUT ou disponibilizado eletronicamente;
- Realizar leitura das publicações com elaboração de síntese preliminar, considerando o tema, os objetivos, as problemáticas, metodologias, conclusões, e a relação entre o pesquisador e a área;
- Organizar relatório do estudo compondo a sistematização das sínteses, identificando as tendências dos temas abordados e as relações indicadas nas teses e dissertações; por fim, analisar e elaborar conclusões preliminares.

Na primeira fase, promoveu-se o mapeamento das contribuições ao campo da Pedagogia universitária, das teses defendidas no período compreendido entre os anos de 2007 e 2011, relacionadas às expressões formação pedagógica do professor universitário e docência universitária. A partir da consulta ao Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES<sup>20</sup>, realizou-se a pesquisa acerca do interesse de doutorandos pelas três temáticas citadas, evidenciando nos quadros que se-

---

<sup>20</sup> A pesquisa ao Banco de Teses da Capes ocorreu nos meses de dezembro de 2012 e nos meses de janeiro e fevereiro de 2013, bem como a sistematização e organização dos dados.

guem (numerados 2 a 4) o critério dos interlocutores que participaram das teses, permitindo a visualização dos sujeitos participantes. Somente dois trabalhos buscavam uma interlocução com professores coordenadores de cursos de graduação, como sujeitos de pesquisa. O restante dos trabalhos levantados direcionava-se especialmente para o trabalho de campo envolvendo professores atuantes em diferentes cursos universitários, bem como estudantes de graduação e pós-graduação.

A escolha por filtrar somente teses deve-se à compreensão de que uma tese é "uma descoberta da arquitetura reflexiva presente em toda investigação; logo, a ciência como atividade transforma-se na faina artística que inventa para revelar as dimensões invisíveis, incógnitas, submersas, recônditas, múltiplas, sensíveis, complexas" (ECO, 1993, p.12).

Foram encontradas 30 teses de doutorado no período citado, conforme se vê na distribuição por expressões exatas buscadas no Banco de Teses da CAPES:

Tabela 1 - Mapeamento do número de teses por expressão exata

ANO DE DEFESA DA TESE	EXPRESSÃO EXATA: PEDAGOGIA UNIVERSITÁR+IA	EXPRESSÃO EXATA: FORMAÇÃO PEDAGÓGICA PROFESSOR UNIVERSITÁRIO	EXPRESSÃO EXATA: DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA
2007	02	---	02
2008	01	01	01
2009	02	---	02
2010	06	---	04
2011	01	01	07
Total de teses abrangendo os três descritores: 30	12	02	16

Fonte: Dados obtidos junto ao Banco de Teses da CAPES em janeiro de 2013.  
Organização de dados: A autora (2013).

Conforme a Tabela 1, a expressão docência universitária contempla o maior índice de teses, com enfoques em diferentes áreas do conhecimento,

envolvendo pesquisas com professores universitários atuantes em vários cursos.

Cumprir destacar que, na época do início da pesquisa no Banco de Teses da CAPES (dezembro de 2012), os dados disponibilizados no site eram referentes às teses defendidas até o ano de 2011. Os trabalhos defendidos em 2012 ainda não estavam acessíveis para buscas. Além disso, a opção pela "expressão exata" deveu-se ao fato de que os trabalhos acessados continham a palavra buscada no título da tese, nas palavras-chaves ou no resumo. Em alguns casos, a expressão estava presente nas três opções; em outros casos, a expressão estava presente somente no título e nas palavras-chaves ou somente no resumo. Segundo as orientações que estavam presentes no site, embora esta opção reduza o número de documentos recuperados, produz resultados mais precisos.

O passo seguinte consistiu num mapeamento mais específico dos 30 trabalhos localizados, visando realizar a leitura dos resumos, considerando as temáticas e metodologias propostas.

Muitos dos resumos analisados não destacavam, quanto à metodologia, os interlocutores participantes das pesquisas, o que exigiu outra busca ao texto integral da tese no Portal Domínio Público, bem como nos sites dos Bancos de Teses de várias universidades brasileiras, para acessar o referido trabalho e realizar a leitura do texto. Esta fase foi a mais complexa, considerando que somente pela seleção dos títulos e análise dos resumos não era possível visualizar a relação da temática com os objetos de estudo e as metodologias. Assim, foram selecionadas algumas teses que foram acessadas na íntegra para análise.

O Quadro 2 expressa as teses pesquisadas a partir da expressão *Pedagogia universitária*:

Quadro 2 - Pesquisa de teses a partir da expressão exata *Pedagogia universitária* no Banco de Teses da CAPES, período de 2007 a 2011

INSTITUIÇÃO	TÍTULO ANO DEFESA	AUTOR (A)	INTERLOCUTORES PARTICIPANTES DA PESQUISA	PALAVRAS-CHAVE
PUC-RS	Percurso de vida e (trans)formação de professor-ensinante – um outro olhar para a Pedagogia universitária. (2007)	Patrícia Pinto Wolffenbüttel	A autora da tese trabalhou com a história de vida de um professor universitário	Docência universitária; professor ensinante
UFRS	Constituição da profissionalidade docente na educação superior: desafios e possibilidades. (2007)	Vera Lúcia Bazzo	Professores universitários e coordenadores de cursos de graduação *	Pedagogia universitária; profissionalidade docente
UFRS	Políticas institucionais de formação pedagógica e seus efeitos na configuração da docência e na qualidade universitária: um estudo sobre as IES comunitárias do RS. (2008)	Maria de Fátima Cossio	Professores universitários, chefes de departamentos e coordenadores de cursos *	Pedagogia universitária; profissionalidade docente
UNB	Docência universitária: a aula em questão. (2009)	Edileuza Fernandes da Silva	Professores universitários de diferentes cursos	Docência universitária; aula universitária; inovação técnica
UFRS	Docência no ensino superior: revelando saberes dos professores da área da saúde da Unicruz. (2009)	Sirlei de Lourdes Lauxen	Professores universitários atuantes na docência em diferentes cursos	Docência universitária; saberes docentes
UFPB	Os saberes pedagógicos dos professores universitários: o cotidiano de suas práticas. (2010)	Mara Simões Cruz Marques	Docentes e alunos do curso de Matemática da UFPB	Professores; saberes docentes; pedagogia
UNB	Docente da educação superior e os núcleos de formação pedagógica. (2010)	Maria Emilia Gonzaga de Souza	Professores universitários	Educação; formação; educação superior
UNICAMP	Faces e falas da avaliação universitária: o portfólio como recurso mediador da aprendizagem. (2010)	Maria Lourdes Vieira	Professores universitários	Pedagogia universitária; avaliação da aprendizagem; portfólio

INSTITUIÇÃO	TÍTULO ANO DEFESA	AUTOR (A)	INTERLOCUTORES PARTICIPANTES DA PESQUISA	PALAVRAS-CHAVE
PUC-SP	Da prática à teoria. Da teoria à práxis: uma pesquisa intervenção com professores universitários sem formação pedagógica. (2010)	Rosiane de Fátima Ponce	Professores do ensino superior das ciências médicas	Professor universitário; materialismo histórico-dialético; formação pedagógica
PUC-RS	Educação empreendedora transformando o ensino superior: diversos olhares de estudantes sobre professores empreendedores. (2010)	Silvana Neumann Martins	Estudantes universitários	Professores empreendedores; educação empreendedora; ensino superior; estudantes
UFRS	Ensino da saúde sob rodas em redes: cenários possíveis da educação superior na profissão do cuidado. (2010)	Simone Chaves Machado da Silva	Não há sujeitos interlocutores na pesquisa	Curso de enfermagem; graduação; ensino superior
UFF	A licenciatura em química na UFF: o que dizem os professores universitários? Concepções, questões e desafios. (2011)	Anderson Rocha da Silva	Professores universitários	Processo formativo do professor de Química na UFF

Fonte: Dados obtidos junto a Banco de Teses da CAPES em janeiro de 2013.  
Organização de dados: A autora (2013).

Com a leitura dos resumos, foi possível perceber a presença de certos elementos significativos para o campo da produção científica sobre a Pedagogia universitária. Merecem destaque, a partir da visualização do Quadro 2, cinco trabalhos, descritos a seguir. A opção por mencionar estas teses deveu-se ao fato de que contemplam, nas pesquisas desenvolvidas, o campo da Pedagogia universitária voltada ao desenvolvimento profissional em diferentes áreas do conhecimento.

A tese de autoria de Patrícia Pinto Wolffenbüttel buscou compreender a relação entre os processos de aprender e ensinar partindo da análise da história de vida de professores universitários. O problema central da tese surgiu a partir da reflexão sobre o que é necessário à formação do docente para que se (trans)forme em um professor-ensinante.

O estudo realizado por Vera Bazzo ressaltou a necessidade de uma melhor compreensão dos fatores que interferem na constituição da profissionalidade docente na Educação Superior, envolvendo não somente professores, mas também gestores e coordenadores de cursos de graduação.

Maria de Fátima Cóssio inova em sua tese, defendendo a necessidade de políticas institucionais para a Pedagogia universitária. A pesquisadora constatou, por meio da pesquisa, que os programas de formação que mais contribuem para o desenvolvimento profissional dos professores estão alicerçados na “prática reflexiva” ou na “epistemologia da prática”, apresentando ofertas permanentes e estratégias diversificadas, abrangendo professores e coordenadores de curso.

A tese defendida por Edileuza Fernandes da Silva aponta alguns caminhos para a constituição de inovações na universidade, tais como a criação de grupos de estudo e reflexão pedagógica que levem à instauração de rotinas de debates e formação entre pares, além de propor que a formação pedagógica assuma uma dimensão institucional, por meio de ações de apoio, assessoramento, visando garantir espaços formativos que rompam com a solidão profissional.

O estudo de Maria Emilia Gonzaga de Souza sobre "Docente da educação superior e os núcleos de formação pedagógica" teve como objetivo refletir sobre o processo formativo do docente da Educação Superior no âmbito dos núcleos de formação pedagógica das Instituições de Educação Superior pesquisadas. A autora contextualizou a docência no cenário atual da Educação Superior, conhecendo aspectos do ambiente universitário relacionados à temática, visando investigar como se dá o desenvolvimento da formação do profissional docente da Educação Superior no âmbito dos núcleos de formação pedagógica universitária.

Em relação às teses com a expressão exata *formação pedagógica professor universitário*, o Quadro 3 revela dois trabalhos encontrados:

Quadro 3 - Pesquisa de teses a partir da expressão exata *formação pedagógica professor universitário* no Banco de Teses da CAPES, período de 2007 a 2011

INSTITUIÇÃO	TÍTULO ANO DEFESA	AUTOR (A)	INTERLOCUTORES PARTICIPANTES DA PESQUISA	PALAVRAS- CHAVE
PUC-SP	Arte na formação pedagógica de professores do ensino superior. (2008)	Martha Maria Prata Linhares	Professores participantes de um curso de especialização em Docência universitária	Formação de professores; Arte; Docência universitária
UFPB	Educação Literária e a Formação Docente: encontros e desencontros do ensino de literatura na escola e na universidade do século XXI. (2011)	Daniela Maria Segabinazi	Alunos e professores do ensino médio e graduandos e docentes do curso de Letras da UFPB.	Políticas educacionais; Ensino superior; Ensino médio

Fonte: Dados obtidos junto a Banco de Teses da CAPES em janeiro de 2013.  
Organização de dados: A autora (2013).

Não foi encontrada nenhuma tese nos anos de 2007, 2009 e 2010 com a busca da expressão exata *formação pedagógica professor universitário*. No ano de 2008, a tese de autoria de Maria de Fátima Cóssio também apareceu na busca com a expressão *formação pedagógica professor universitário*, mas

não foi computada no Quadro 3 porque já havia sido contemplada no Quadro 2.

O registro da tese de Martha Maria Prata Linhares insere-se no âmbito da originalidade, ao trabalhar com a arte na formação pedagógica de professores do ensino superior. A autora observou que a arte é um elemento que favorece a transformação de sentidos e significados que as pessoas dão ao que sabem. Concluiu seu trabalho afirmando que trabalhar com as artes não é somente uma forma de criar apresentações ou produtos, é uma maneira de criarem-se vidas expandindo consciências, dando forma às próprias características, satisfazendo buscas pelos sentidos, estabelecendo contato com outros e compartilhando cultura. Assim, chamou atenção para o fato de que a formação de professores universitários não se trata de uma simples aquisição de conhecimentos, mas de uma transformação da própria pessoa, do professor.

O Quadro 4 traz a expressão *docência universitária*, onde o maior número de teses foi identificado:

Quadro 4 - Pesquisa de teses a partir da expressão exata *docência universitária* no Banco de Teses da CAPES, período de 2007 a 2011

INSTITUIÇÃO	TÍTULO ANO DEFESA	AUTOR (A)	INTERLOCUTORES PARTICIPANTES DA PESQUISA	PALAVRAS-CHAVE
UNISINOS	Profissionais liberais e/ou professores? Compreendendo caminhos, representações e avaliação da docência na educação superior. (2007)	Gildo Volpato	Professores universitários	Docência universitária; práticas pedagógicas; saberes
UFRN	Ofício, estresse e resiliência: os desafios do professor universitário. (2007)	Maria da Apresentação Barreto	Professores de duas instituições de Ensino Superior	Docência universitária; estratégias de enfrentamento
UFSC	Mediação pedagógica em educação a distância: cartografia da performance docente no processo de elaboração de materiais didáticos. (2008)	Elena Maria Mallmann	Professores-autores e designers de mediação	Performance docente; educação a distância; materiais didáticos
UNISINOS	Alice vai à universidade! Docentes e docência universitária: trajetórias, saberes e intuições na formação da profissionalidade. (2009)	Marcelo Silva da Silva	Professores universitários	Intuições docentes; saberes profissionais; docência universitária
UFRS	Docência universitária na era da imprevisibilidade. (2009)	Silvia Maria Barreto dos Santos	Docentes atuantes em diferentes cursos de graduação	Sociedade do conhecimento; universidade; docência universitária
PUC-RJ	Trajetórias formativas dos professores dos cursos de Letras e Matemática, da Universidade do Estado do Pará. (2010)	Ana Kely Martins da Silva	Professores universitários	Perfil do professor; trajetória de formação

INSTITUIÇÃO	TÍTULO ANO DEFESA	AUTOR (A)	INTERLOCUTORES PARTICIPANTES DA PESQUISA	PALAVRAS-CHAVE
UFSC	Prazer e sofrimento no trabalho de docentes da saúde em Universidade Pública da Região Amazônica. (2010)	Ana Sofia Resque Gonçalves	Professores universitários atuantes em cursos na área da saúde	Emprego; docente; satisfação no emprego; estresse psicológico; saúde do trabalhador; escolha da profissão.
PUC-GO	A dimensão política no(a) professor(a) da licenciatura em História das UnUS de Goiás e Morrinhos da UEG (1999-2010). (2010)	Cristiano Alexandre dos Santos	Professores atuantes no curso de História	Política; docência universitária; formação política
FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ	Saberes e esquemas de ação docente em Saúde Pública. (2010)	Gilson Saippa de Oliveira	Docentes da Saúde Coletiva	Sistema único de saúde; formação em saúde; saúde coletiva; docência universitária; habitus docente
UFCE	A experiência do exercício da profissão e o saber ensinar: estudo com professores dos cursos de bacharelado (2011)	Cecilia Rosa Lacerda	Professores universitários bacharéis	Trabalho docente; profissionalidade; epistemologia da prática; competência docente.
UFCE	Ensinar a pesquisar: o que aprendem docentes universitários que orientam monografia? (2011)	Maria Raquel de Carvalho Azevedo	Professores atuantes no curso de Pedagogia	Ensino e pesquisa; aprendizagem da docência; orientação
UFU	Docência universitária: o cirurgião dentista no curso de Odontologia. (2011)	Roberto Bernardino Júnior	Professores Cirurgiões-dentistas	Docência universitária; cirurgião dentista; concepções

INSTITUIÇÃO	TÍTULO ANO DEFESA	AUTOR (A)	INTERLOCUTORES PARTICIPANTES DA PESQUISA	PALAVRAS-CHAVE
UFU	O professor do curso de odontologia e a formação odontológica atual: formação, saberes e práticas pedagógicas em tempo de Novas Diretrizes Curriculares. (2011)	Simone Maria de Ávila Silva Reis	Professores do curso de graduação em Odontologia	Saberes; prática e formação docente; odontologia
UFU	O ciclo de vida profissional dos professores da Universidade Federal de Uberlândia: Trajetórias, Carreira e Trabalho no Instituto de Biologia. (2011)	Talamira Taita Rodrigues Brito	Professores do Instituto de Biologia da UFU	Educação; professores de Biologia; carreiras; oportunidades
USP	Dificuldades de alunos ingressantes na universidade pública: alguns indicadores para reflexões sobre a docência universitária. (2011)	Valéria Cordeiro Fernandes Belletati	Estudantes universitários da USP	Inclusão social na universidade pública; alunos ingressantes; dificuldades acadêmicas; formação contínua; Pedagogia universitária
UFRN	Ser bacharel e professor: sentidos e relações entre o bacharelado e a docência universitária. (2011)	Vivianne Souza de Oliveira	Professores universitários bacharéis	Docência universitária; bacharel docente; formação docente

Fonte: Dados obtidos junto a Banco de Teses da CAPES em janeiro de 2013.

Organização de dados: A autora (2013).

As teses de autoria de Martha Maria Prata Linhares, Edileuza Fernandes da Silva, Sirlei de Lourdes Lauxen, Patrícia Pinto Wolffenbüttel também apareceram na busca com a expressão exata *docência universitária*, mas não foram computadas no Quadro 4 porque já haviam sido contempladas nos quadros anteriores.

Por meio da análise deste quadro, registraram-se os dados provenientes de três teses, considerando a inovação das pesquisas desenvolvidas e pelo critério de que apresentam estudos envolvendo a promoção da formação pedagógica para a docência universitária, valorizando os múltiplos saberes docentes, com propostas institucionais em diferentes universidades.

O trabalho desenvolvido por Gildo Volpato teve como tema "Profissionais liberais e/ou professores? Compreendendo caminhos, representações e avaliação da docência na educação superior". O autor destaca em sua pesquisa que os estudantes têm como referência na docência os professores que atuam, principalmente, em disciplinas de final do curso, com forte intervenção na prática profissional, valorizando aspectos da docência relacionados ao domínio de conhecimento, a metodologias e estratégias de ensino e às atitudes pessoais dos professores.

Marcelo Silva, em sua tese intitulada "Alice vai à universidade! Docentes e docência universitária: trajetórias, saberes e intuições na formação da profissionalidade", explorou as fronteiras e os intercruzamentos entre a razão e a emoção; o vivido e o observado; o teórico e a prática; os saberes profissionais e a intuição docente. Buscou responder, por meio de sua pesquisa, como os docentes universitários constituem seus saberes profissionais e como utilizam a intuição em seu saber-fazer cotidiano.

A tese de Cecilia Rosa Lacerda teve por objeto a experiência do exercício da profissão e o saber ensinar, envolvendo em seu estudo professores dos cursos de bacharelado. Buscou compreender como os professores do ensino superior sem formação pedagógica formal e com experiências concomitantes em atividades profissionais específicas elaboram sua competência

para o trabalho docente em cursos de bacharelado por ocasião de sua prática.

Pela análise, foi possível perceber que, entre os 30 trabalhos pesquisados, sete teses (LAUXEN, 2009; PONCE, 2010; SILVA, 2010; GONÇALVES, 2010; OLIVEIRA, 2010; BERNARDINO JUNIOR, 2011; REIS, 2011) tinham como interlocutores de pesquisa professores universitários atuantes em cursos na área da saúde, o que revela o interesse crescente de pesquisas nos programas de doutorado pela formação pedagógica dos professores médicos, cirurgiões-dentistas, enfermeiros, fisioterapeutas.

O olhar acerca da produção científica sobre a Pedagogia universitária, envolvendo também as palavras exatas “docência universitária” e “formação pedagógica do professor universitário”, possibilitou identificar aspectos convergentes entre os trabalhos, tais como a predominância da análise dos programas de apoio, assessoria à formação pedagógica no interior das universidades, privilegiando-se, em sua maioria, pesquisas de campo abrangendo professores universitários bacharéis. Percebeu-se que poucos trabalhos direcionam-se para a investigação da docência universitária tomando professores dos cursos de Licenciatura como sujeitos de pesquisa. Alguns aspectos merecem especial atenção na realização de novas pesquisas sobre a Pedagogia universitária, incluindo também como interlocutores de pesquisa os professores atuantes na gestão universitária, em especial, coordenadores dos cursos de graduação.

Embora o mapeamento aqui empreendido tenha revelado algumas tendências nas produções sobre o objeto desta tese, esses primeiros achados não esgotam, certamente, novas possibilidades de pesquisas, considerando que o "estado" do conhecimento é sempre provisório.

## **2.6 PROGRAMAS INSTITUCIONAIS DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA PARA A DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA: EXPERIÊNCIAS EM OUTROS CENÁRIOS**

Como em outro trabalho se referiu (ALTHAUS; TOZETTO, 2013), a ausência de espaços sistematizados para reflexão sobre os saberes da ação docente faz com que o professor continue recorrendo à tradição e às representações a respeito de como deve ensinar. É imprescindível que as universidades assumam a dimensão do ensino na perspectiva da profissionalização da ação docente, que requer saberes e reflexão mais ampla sobre o campo da pedagogia e da didática universitária.

A iniciativa de algumas universidades em qualificar a docência contempla ações de várias naturezas (cursos, palestras, seminários, oficinas, etc.) voltadas para a formação pedagógica de seu quadro docente. Em alguns casos, as iniciativas são pontuais. A proposição de semanas pedagógicas ou palestras em que se fazem presentes todos os professores da instituição tem, na maioria das vezes, o intuito de acolhê-los, oportunizando um primeiro contato com os colegas diante do início do ano acadêmico. Compreende-se, assim, que tais ações contribuem, ainda que de forma limitada, no sentido de mobilizar e aproximar os professores para o início da atividade docente. Porém, a descontinuidade no que respeita à oferta de outras iniciativas de natureza pedagógica, que atendam especificamente às necessidades de cada curso, de modo particular, consolida a atmosfera de desprestígio do ensino em relação à pesquisa e também à extensão universitária.

Desse modo, o investimento numa proposta de formação pedagógica para a docência, pensada para ir ao encontro das necessidades dos professores, é considerado mínimo e, infelizmente, na maioria das vezes, fica a critério de gestões da administração universitária e revela a ausência de uma política institucional permanente, que possibilite a continuidade das ações ao longo da carreira docente. Essa situação acaba por contribuir para que as ações de formação sejam atos isolados de uma ou outra gestão universitária. Para reverter tal cenário, as iniciativas de formação pedagógica dos professores pre-

cisam ser articuladas com o projeto institucional das universidades, com ênfase na construção de um processo permanente de investimentos ao longo da carreira docente.

Esteves (2010, p.60, grifo nosso) sublinhou este aspecto:

O desenvolvimento do conhecimento científico sobre a Pedagogia universitária e a disseminação de experiências inovadoras realizadas em diferentes instituições podem constituir apoios e estímulos importantes para o auto e hetero-reconhecimento de uma nova profissionalidade docente e um encorajamento para que desejavelmente todos se sintam mais à vontade para experimentar, correr riscos de errar, corrigir o que não resultar, e continuar em frente na busca de novas soluções para velhos e novos problemas.

Será apresentada aqui uma breve síntese de algumas experiências no cenário internacional e também nacional sobre as iniciativas de universidades que se comprometeram com a promoção da formação pedagógica dos professores atuantes no ensino de graduação, no sentido de mobilizá-los para o desenvolvimento profissional da docência, contribuindo para a qualidade do ensino superior.

Ao analisar o Espaço Europeu de Educação Superior (EEES), Rué (2013, p. 20) afirma que a maioria dos países europeus possui algum tipo de qualificação reconhecida em aspectos da docência universitária:

El proceso de unificación del espacio universitario europeo ha supuesto para muchas universidades y docentes del continente una toma de conciencia con respecto a dar mayor valor a la profesionalidad docente y a las actitudes hacia el desarrollo en metodologías docentes, una actitud que se tradujo en cambios en los programas y en planes de formación docente de muchas universidades [...] En países como Holanda, el Reino Unido, Noruega, Suecia o Finlandia, ha tenido lugar un proceso de reconocimiento manifiesto, en términos de acceso a las plazas y salariales, de la formación en docencia en ES., unas políticas que también tuvieron su impacto en determinadas universidades de países como Portugal, Irlanda, Austria, Islandia o Letonia, que vieron en esta preocupación una oportunidad para posicionarse mejor en el panorama global de la formación superior. Así, en muchos casos, el 85% del profesorado de las universidades de los países mencionados posee ya algún tipo de cualificación reconocida en aspectos de docencia universitaria<sup>21</sup>.

---

<sup>21</sup> “O processo de unificação do espaço universitário europeu significou para muitas Universidades e docentes desse continente uma tomada de consciência no que se refere a dar mais valor à profissionalidade docente a às atitudes em direção ao desenvolvimento de metodologias de ensino, uma atitude que se traduziu em mudanças nos programas e nos planejamentos de formação docente de muitas Universidades. [...] Em países como a Holanda, o Reino Unido, a Noruega, a Suécia ou Finlândia, ocorreu um processo de reconhecimento manifesto, em termos de acesso às

Segundo Almeida (2012, p.130), no ano de 1998

[...] foi dada a partida para a integração europeia no campo da educação superior com a Declaração de Sorbonne<sup>22</sup>, e, em 1999, 29 Estados europeus assinaram a Declaração de Bolonha<sup>23</sup>, com o objetivo de propiciar respostas a problemas comuns decorrentes do crescimento e da diversificação do ensino superior [...] Para tanto, foram firmados compromissos com a construção da Europa do conhecimento, a constituição do Espaço Europeu de Educação Superior (EEES) e o incremento da competitividade do ensino superior europeu [...] O EEES foi então projetado para criar uma arquitetura unificada de educação superior na Europa.

Desse modo, a viabilização de todas estas mudanças nas universidades europeias depende da formação pedagógica dos docentes, que deve ser um aspecto importante das políticas institucionais (ALMEIDA, 2012, p.137).

Almeida (2012) analisou a experiência de formação dos professores das universidades espanholas: Universidade Autônoma de Barcelona, Universidade Politécnica da Catalunha, Universidade de Barcelona e Universidade de Alicante. A autora afirma que as ações institucionais lá desenvolvidas primam pela valorização da “formação continuada nos processos de avaliação docente e também para a progressão na carreira docente [...] destaca-se o empenho das universidades em promover estratégias institucionais voltadas para a melhora da ação pedagógica de seus professores” (p.154-155).

A sistematização expressa no quadro sinótico a seguir (Quadro 5) ilustra as quatro experiências de formação pedagógica das universidades espanholas.

---

vagas e salários, da formação docente no ES, políticas que também tiveram impacto em determinadas Universidades de países como Portugal, Irlanda, Áustria, Islândia ou Letônia, que viram nesta preocupação uma oportunidade para se posicionar da melhor maneira no panorama global da formação superior. Assim, em muitos casos, 85% do professorado das Universidades dos países mencionados já possui algum tipo de qualificação reconhecida no tocante à docência universitária.” (Tradução nossa).

<sup>22</sup> Segundo a Enciclopédia de Pedagogia universitária (MOROSINI *et al.*, 2006, p.117), a Declaração da Sorbonne é a “declaração conjunta dos ministros de educação da União Européia sobre a Harmonização da Arquitetura do Sistema Europeu do Ensino Superior (Maio 99).”

<sup>23</sup> Segundo a Enciclopédia de Pedagogia universitária (MOROSINI *et al.*, 2006, p.118), a Declaração de Bolonha é a “Declaração conjunta dos Ministros da Educação europeus, assinada em Bolonha, em 1999, para a consolidação de um espaço comum de Ensino Superior europeu. Notas: Esta declaração parte do pressuposto que a Europa do Conhecimento é um fator imprescindível ao crescimento social e humano, um elemento indispensável à consolidação e enriquecimento da cidadania Européia, capaz de oferecer aos seus cidadãos as aptidões necessárias para enfrentar os desafios do novo milênio, a par com a consciência de partilha dos valores e de pertença a um espaço social e cultural comum. As instituições Europeias de Ensino Superior aceitaram este desafio e assumiram um papel preponderante na criação do Espaço Europeu do Ensino Superior, também à luz dos princípios fundamentais estabelecidos na Magna Charta Universitatum de Bologna, do ano de 1098.”

Quadro 5 – Quadro sinótico sobre as experiências de universidades espanholas no contexto da promoção de programas institucionais de formação pedagógica de seus docentes

UNIVERSIDADES	COMO OCORRE A FORMAÇÃO DOS DOCENTES NAS UNIVERSIDADES ESPANHOLAS (ALMEIDA, 2012, P. 141-155)
<p><b>Universidade Autônoma de Barcelona (UAB)</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Desde 2004 a UAB deu início a um projeto de formação de seus professores, com a constituição da unidade de Formação Docente na Educação Superior (FDES), que se direciona para efetivar o EEES, buscando estratégias de aprendizagem que permitam ao professor reorganizar sua prática pedagógica;</li> <li>– Asseguram formação pedagógica aos professores recém-chegados à Universidade;</li> <li>– Promovem o intercâmbio e a difusão de experiências de boas práticas conduzidas pelos seus professores;</li> <li>– O FDES (<a href="http://www.uab.cat/web/unidad-de-formacion-e-innovacion-docente-1178087409115.html">http://www.uab.cat/web/unidad-de-formacion-e-innovacion-docente-1178087409115.html</a>) também realiza a grupos específicos de professores, a formação ou o assessoramento demandado por diferentes cursos, departamentos ou faculdades;</li> <li>– Desenvolvem ações de apoio à inovação docente, organizando anualmente as chamadas Jornadas de Inovação Docente da UAB, a fim de divulgar as inovações e experiências docentes em desenvolvimento na perspectiva do EEES.</li> </ul>
<p><b>Universidade Politécnica da Catalunha (UPC)</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– O Instituto de Ciências da Educação (ICE: <a href="http://www.upc.edu/ice/">http://www.upc.edu/ice/</a>) da Universidade Politécnica da Catalunha é responsável por desenvolver o plano de formação de professores da universidade, por meio de programas voltados para a melhoria da atuação dos professores na docência, estudo, pesquisa, extensão e também atividades de direção e coordenação;</li> <li>– É obrigatória a participação em atividades de formação realizadas no momento da contratação dos professores recém-chegados à universidade;</li> <li>– A universidade oferece também formação voltada para diretores e gestores universitários, no âmbito da Cátedra Unesco de Direção Universitária, que organiza seminários sobre temas relacionados com as múltiplas dimensões da gestão.</li> </ul>

UNIVERSIDADES	COMO OCORRE A FORMAÇÃO DOS DOCENTES NAS UNIVERSIDADES ESPANHOLAS (ALMEIDA, 2012, p. 141-155)
<p style="text-align: center;"><b>Universidade de Barcelona (UB)</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– A formação de professores é feita pelo ICE (Instituto de Ciências da Educação: <a href="http://www.ub.edu/ice/es">http://www.ub.edu/ice/es</a>) em conjunto com outras faculdades, departamentos e institutos de pesquisa da Universidade. As ações voltam-se para a implementação das diretrizes de Bolonha;</li> <li>– O ICE oferece aos professores com até três anos de docência na UB um programa de formação inicial, em nível de pós-graduação, denominado Iniciação à Docência Universitária, com 200 horas de duração. Aos docentes com obtenção de 85% de presença que realizam as atividades propostas e elaboram um portfólio, é assegurado o recebimento de diploma de pós-graduação pela UB e a sua validade para o processo de avaliação docente e para o Plano de Ordenação Acadêmica;</li> <li>– O ICE atende demandas formuladas por centros de departamentos ou grupos de professores, para acolher necessidades expressas no planejamento institucional;</li> <li>– Outra ação refere-se ao apoio à prática de tutoria, que, de acordo com as diretrizes do EEES, requer uma ação mais personalizada no atendimento aos estudantes;</li> <li>– O ICE também realiza avaliação dos cursos, oficinas e seminários exercidos pelas unidades, que valem créditos para a progressão na carreira docente;</li> <li>– Realiza o Fórum de Docência Universitária, espaço gratuito de debates e informação, direcionado aos professores da UB;</li> <li>– O ICE mantém o Programa Documentação e Publicações, que disponibiliza vasta linha de obras sobre docência universitária.</li> </ul>
<p style="text-align: center;"><b>Universidade de Alicante</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– O Instituto de Ciências da Educação (ICE: <a href="http://web.ua.es/es/ice/instituto-de-ciencias-de-la-educacion.html">http://web.ua.es/es/ice/instituto-de-ciencias-de-la-educacion.html</a>) é responsável pela formação dos docentes;</li> <li>– Os objetivos são: colaborar com a comunidade universitária na tarefa de participar ativamente na aproximação com o EEES; apoiar a iniciação profissional do professor recém-chegado à Universidade mediante a criação de espaços de relação com os professores experientes; criar contexto de investigação docente sobre a própria prática, numa perspectiva colaborativa, por meio de redes de pesquisa;</li> <li>– O ICE oferece também cursos sobre planejamento, metodologias de ensino-aprendizagem, sistemas de avaliação, desenvolvimento de competências, organização e instrumentação para informática, entre outros.</li> </ul>

Organização: A autora (2014), a partir de dados trazidos por Almeida (2012).

Considerando a relevância das propostas das universidades espanholas pesquisadas por Almeida (2012, p.154), a autora destaca, entre outros, alguns aspectos marcantes e comuns aos programas institucionais de formação continuada de professores universitários:

Mostram-se fortemente influenciados pelas diretrizes do Processo de Bolonha e pelos necessários desdobramentos na direção da constituição do Espaço Europeu de Ensino Superior; ocupam um lugar institucional regimentalmente definido na estrutura das universidades; contam com equipe própria de profissionais; [...] valorizam a formação continuada nos processos de avaliação docente e também para a progressão na carreira docente.

No Canadá, na Universidade de Ottawa<sup>24</sup>, a experiência do Centro de Pedagogia universitária (CPU) oportuniza um amplo programa de formação e desenvolvimento profissional da docência, oferecendo também atendimento individualizado aos docentes da instituição:

Le CPU **est au service du personnel enseignant** (professeurs réguliers et à temps partiel, assistants d'enseignement et stagiaires postdoctoraux). Nous offrons **une large gamme d'activités**, dont plus de **30 ateliers chaque année**, un **cours** et un **practicum spécialisés en enseignement**, qui vous permettront d'innover dans vos stratégies d'enseignement ou de mettre sur pied une initiative particulière afin d'améliorer l'expérience et l'apprentissage de vos étudiants. Nous organisons aussi plusieurs conférences liées à la pédagogie universitaire, dont le point d'orgue est la conférence Kesarwani qui se tient au mois de décembre. Le Centre de pédagogie universitaire possède aussi un **centre de ressources regroupant plus de 2500 ouvrages**, périodiques et matériel multimédia consacrés à la pédagogie et qui sont régulièrement mis à jour suite aux recherches effectuées dans ce domaine. Si vous préférez une approche plus individualisée, nos conseillers en pédagogie universitaire se feront un plaisir de vous rencontrer afin de vous conseiller sur tout ce qui touche votre enseignement ou votre développement professionnel. Nous pouvons même observer votre enseignement en classe afin de vous donner une rétroaction vous permettant d'apporter des changements qui feront une vraie différence dans votre quotidien. Vous serez en mesure d'économiser du temps, de mieux communiquer avec vos étudiants, d'accroître leur engagement et d'améliorer leur expérience universitaire. **Le tout aura un impact direct sur l'évaluation de votre cours**<sup>25</sup>.

<sup>24</sup> Disponível em:

[http://www.saea.uottawa.ca/cpu/index.php?option=com\\_k2&view=item&layout=item&id=20&Itemid=273&lang=fr](http://www.saea.uottawa.ca/cpu/index.php?option=com_k2&view=item&layout=item&id=20&Itemid=273&lang=fr). Acesso em: 02/03/2014.

<sup>25</sup> “A CPU está a serviço dos professores (professores em regime regular e de tempo parcial, assistentes de ensino e em estágio pós-doutoral). Oferecemos uma ampla gama de atividades, incluindo mais de 30 oficinas a cada ano, um curso e um estágio de ensino especializado, o que lhe permitirá inovar em suas estratégias de ensino ou para desenvolver uma iniciativa específica para melhorar a experiência e aprendizagem de seus alunos. Também organizamos várias conferências relacionadas com o ensino universitário, como a conferência Kesarwani, realizada em dezembro. O Centro de Ensino Superior também tem um centro de recursos com mais de 2500 livros, periódicos e materiais multimídia dedicados à pedagogia, regularmente atualizados. Se você prefere uma abordagem mais individualizada, nossos conselheiros de Ensino Superior ficarão felizes em aconselhá-lo sobre tudo o que toca a sua educação ou desenvolvimento profissional. Nós

Outra experiência de universidade canadense merece registro: a Universidade Mc Gill, em Montreal, por meio do programa intitulado *Teaching and learning services*<sup>26</sup> (TLS), que abrange um amplo rol de ofertas de cursos, oficinas, seminários, formação a curto, médio e longo prazo, o que expressa o compromisso da instituição de ter o seu foco no ensino - *focus on teaching*, como meio para potencializar a qualidade do trabalho docente na universidade. É fundamental registrar a riqueza do material disponibilizado na página da universidade, com vídeos, pesquisas na área pedagógica e uma variedade de recursos didáticos para os professores.

The mission of Teaching and Learning Services (TLS) is to promote and support the ongoing development and enhancement of teaching and learning at McGill University. Our team collaborates with professors, departments, Faculties and fellow teaching support units to create adaptable and innovative learning environments in which outstanding teaching is recognized and rewarded<sup>27</sup>.

Girash<sup>28</sup> (2012, p. 37-50), em artigo publicado na Revista Ensino Superior (UNICAMP), analisou oito experiências de formação docente em universidades públicas e privadas nos Estados Unidos e Canadá, no tocante às propostas dos *Centros para ensino e aprendizado* (conhecidos em inglês pela sigla CTL). As universidades analisadas foram:

- Universidades privadas de médias proporções: Northwestern e Stanford;
- Universidade privada de grandes proporções: Harvard;

---

podemos até mesmo assistir a sua sala de aula para lhe dar feedback que lhe permite fazer mudanças que vão fazer uma diferença real em sua vida. Você será capaz de economizar tempo, para melhor se comunicar com seus alunos, aumentar o seu envolvimento e melhorar a sua experiência acadêmica. Todos têm um impacto direto sobre a avaliação do seu curso.” (Tradução nossa).

<sup>26</sup> Disponível em: <http://www.mcgill.ca/tls/about>. Acesso em: 02/03/2014.

<sup>27</sup> “A missão do Serviço de Ensino e Aprendizagem (SEA, no acrônimo em português) é promover e apoiar o desenvolvimento e a melhoria do ensino e aprendizagem na Universidade McGill. Nossa equipe presta colaboração a professores, departamentos, faculdades e colegas das unidades de apoio ao ensino para criar ambientes de aprendizagem adaptáveis e inovadores nos quais o ensino de qualidade é reconhecido e recompensado”. (Tradução nossa).

<sup>28</sup> Diretor associado do *Derek Bok Center for Teaching and Learning*, Centro de apoio ao ensino e aprendizagem da Universidade Harvard, onde coordena os programas Head TF Network e Activity-Based Learning. De acordo com a Revista Ensino Superior (UNICAMP), o trabalho realizado no Derek Bok Center serviu de inspiração para a criação do Espaço de Apoio ao Ensino e Aprendizagem (EA)<sup>2</sup> da Unicamp.

- Universidade pública de médias proporções: Ontário Ocidental;
- Universidades públicas de grandes proporções: Michigan e Texas, ambas conhecidas como parte do grupo das "Public Ivy League" (universidades de elite do sistema público);
- Escolas Técnicas de médias proporções: Massachusetts Institute of Technology (MIT) e Carnegie Mellon.

No quadro sinótico (Quadro 6), estão organizadas as principais características de cada CTL, de acordo com as análises de Girash:

Quadro 6 – Quadro sinótico das características dos Centros para ensino e aprendizado (CTL)

CENTROS PARA ENSINO E APRENDIZADO (CTL)	HISTÓRICO	CONTEXTO INSTITUCIONAL E LIÇÕES
<b>HARVARD COLLEGE</b>	Fundada em 1975 pelo presidente de Harvard Derek Bok como <i>Laboratório de Vídeo Harvard-Danforth</i> , o trabalho daquele que é hoje conhecido como <i>Bok Center</i> tinha como foco central o registro do ensino oferecido pelos membros do corpo docente e pelos estudantes de pós-graduação para posterior análise numa consulta com os funcionários profissionais.	<ul style="list-style-type: none"> <li>– o Derek Bok Center for teaching and learning (<a href="http://bokcenter.harvard.edu/">http://bokcenter.harvard.edu/</a>) oferece, desde suas origens, um ambiente seguro e confidencial para que os professores e instrutores reflitam a respeito de vídeos das aulas ministradas por eles;</li> <li>– oferecem também serviços e programas voltados para habilidades de ensino em sala de aula, e em temas como a elaboração de cursos, formas inovadoras de propor trabalhos e resultados no aprendizado;</li> <li>– possuem cerca de duas dúzias de bolsistas departamentais de ensino e mais uma dúzia de consultores de ensino, em sua maioria estudantes de pós-graduação que demonstraram uma capacidade de ensino acima da média e a quem incumbimos de ajudar os assistentes de ensino nos vários departamentos.</li> </ul>
<b>UNIVERSIDADE DE MICHIGAN</b>	Fundado em 1962, o centro de ensino de Michigan – <i>Center for Research on Learning and Teaching</i> (CRLT) – antecede em mais de uma década outras universidades que criaram seus próprios CTLs. Entre os serviços oferecidos, destacam-se: orientação para novos professores, criação de cursos, feedback dos estudantes, estratégias de ensino, avaliação, orientação individual, utilização pedagógica de tecnologia instrucional e espaços de aprendizado inovadores, seminários de pedagogia e um programa de futuros membros do corpo docente voltado especificamente para os estudantes de pós-graduação que atuam como instrutores.	<ul style="list-style-type: none"> <li>– O CRLT (<a href="http://www.crlt.umich.edu/">http://www.crlt.umich.edu/</a>) apoia as iniciativas de Michigan na promoção da avaliação por reconhecimento, mas não as dirige explicitamente, e todos os projetos de avaliação envolvendo cursos e currículos são comandados pelos indivíduos mais relevantes entre os membros do corpo docente, mesmo que os dados sejam úteis à instituição;</li> <li>– os projetos de avaliação do CRLT têm duas características definidoras: são liderados por membros do corpo docente responsáveis pelos currículos e pelos cursos submetidos à avaliação, com o CRLT oferecendo apoio e experiência conforme o necessário;</li> <li>– o CRLT produz dados que são do interesse dos membros do corpo docente e dos comitês formados por eles com o objetivo de aprimorar seus cursos e currículos;</li> <li>– as qualidades do CRLT em Michigan parecem ser: gozar de responsabilidades amplas e, ao mesmo tempo, bem definidas; liderar iniciativas que englobem todo o campus quando apropriado, ao mesmo tempo prestando assistência nos pontos em que sua liderança possa comprometer a posição geral do CRLT dentro da instituição;</li> </ul>

CENTROS PARA ENSINO E APRENDIZADO (CTL)	HISTÓRICO	CONTEXTO INSTITUCIONAL E LIÇÕES
	<p>Também administram um programa competitivo de concessão de bolsas de pesquisa pedagógica a membros do corpo docente, sendo que os maiores prêmios são decididos pela comissão de aconselhamento dos membros do corpo docente.</p> <p>O CRLT disponibiliza programas de desenvolvimento profissional para os funcionários administrativos do departamento, ao passo que mais da metade dos serviços disponíveis são oferecidos em ambientes específicos para cada disciplina; por meio dos CRLT Players, tornaram-se pioneiros no uso do teatro interativo no treinamento pedagógico.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– possuem grande equipe de funcionários e bem estruturada, com muitos membros profissionais trabalhando em papéis bem definidos de apoio a projetos e iniciativas específicos.</li> </ul>
UNIVERSIDADE DO TEXAS	<p>Uma das maiores universidades do país, conta também com um grande <i>Center for Teaching and Learning</i>, o UTCTL. Os recursos do UTCTL destinados aos professores – muitos dos quais são oferecidos por meio da sua página na internet – cobrem temas que vão da criação e estrutura de cursos e habilidades de ensino até avaliação e desenvolvimento profissional, tanto para membros do corpo docente quanto para estudantes de pós-graduação.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– comparada à estrutura centralizada e de orientação vertical do CRLT, a estrutura do UTCTL (<a href="http://ctl.utexas.edu/">http://ctl.utexas.edu/</a>) é dividida em três alas semi-independentes: um grupo de avaliação composto por uma equipe de 13 profissionais; de "instructional design" (concepção de projetos de instrução), com 14 funcionários, incluindo 4 assistentes de pesquisa e um pós-doutor; e tecnologia de instrução, com 9 funcionários;</li> <li>– cada grupo conta com seu próprio diretor, e o centro como um todo é chefiado por um diretor executivo, que é também vice-reitor da Universidade do Texas para políticas e pesquisas educacionais. Dez funcionários administrativos são partilhados pelos três grupos;</li> <li>– os atuais projetos de pesquisa do UTCTL incluem "Aprendizado em Grupos", previsão do sucesso no ensino superior, a já mencionada iniciativa para grandes turmas, e o projeto de um novo Sistema de Administração de Curso para todo o campus, substituindo o BlackBoard.</li> </ul>

CENTROS PARA ENSINO E APRENDIZADO (CTL)	HISTÓRICO	CONTEXTO INSTITUCIONAL E LIÇÕES
	<p>Consultas gerais são oferecidas, envolvendo temas como a avaliação dos alunos. Na Universidade do Texas, cada departamento administra seu próprio curso de Pedagogia em nível de pós-graduação; o UTCTL dá apoio a esses cursos por meio da oferta de um workshop por semestre a ser ministrado por um convidado.</p> <p>Os workshops oferecidos pela casa incluem o treinamento para o uso do Sistema de Administração de Curso; ensino por meio de "objetos clicáveis" ou PowerPoint; vários aspectos da avaliação e da estrutura das provas, pesquisa em sala de aula e resultados no aprendizado; e temas para alunos de pós-graduação mais avançados.</p> <p>O UTCLT lançou um Programa de Certificação para Estudiosos do Ensino de Pós-Graduação, com sessões quinzenais, duração prevista de um semestre e processo seletivo. Uma iniciativa de escala mais ampla é o "Programa de Transformação de Cursos", cujo objetivo é reformar grandes aulas introdutórias "para melhorar o aproveitamento dos estudantes e aprimorar a excelência em ensino."</p>	

CENTROS PARA ENSINO E APRENDIZADO (CTL)	HISTÓRICO	CONTEXTO INSTITUCIONAL E LIÇÕES
	<p>As áreas estudadas incluem resultados do aprendizado, métodos de avaliação e tecnologias inovadoras.</p>	
<p><b>UNIVERSIDADE DE ONTÁRIO OCIDENTAL</b></p>	<p>O <i>Teaching Support Centre</i> (TSC) da Universidade de Ontário Ocidental (UWO) tem aproximadamente a metade do tamanho da Universidade do Texas em número de alunos e de funcionários.</p> <p>O CTL da Universidade do Texas divide-se em três grupos semi-independentes: de avaliação, de 'instructional design' e tecnologia de ensino. Oferecem aos docentes a observação por pares, workshops para novos membros do corpo docente ministrados por professores mais antigos, debates voltados especificamente para membros estrangeiros do corpo docente e um programa de bolsas de inovação no ensino com prêmios de até US\$ 10 mil.</p> <p>Pequenos cursos proporcionam orientação para novos membros do corpo docente, introdução ao ensino universitário, "ensinar para aprender", criação de cursos ("course design") e supervisão de pós-graduação.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- a equipe de funcionários do TSC (<a href="http://www.uwo.ca/tsc/index.html">http://www.uwo.ca/tsc/index.html</a>) consiste em um diretor (que exerce também a função de adjunto na Faculdade de Educação da UWO), 1 diretor-assistente, 1 projetista de ensino a distância, 1 assistente de ensino, 5 associados membros do corpo docente, 1 bibliotecário de alfabetização informacional, 1 especialista no ensino de ciências e outro no ensino de idiomas;</li> <li>- oferecem aos membros do corpo docente e aos assistentes de ensino um rico conjunto de workshops pré-marcados de pedagogia e orientação, um robusto apoio ao ensino de ciências e idiomas e manuais detalhados;</li> <li>- não enfatizam as consultas individuais – embora os departamentos possam solicitar uma consulta via internet se indicarem uma meta específica a ser atingida –, e o desenvolvimento profissional dos pós-graduandos é oferecido por meio de um programa mantido por diferentes setores da escola de pós-graduação, e não por uma equipe do TSC;</li> <li>- destaque para o projeto inovador intitulado WALS: Western Active Learning Spaces (<a href="http://www.uwo.ca/wals/about/index.html">http://www.uwo.ca/wals/about/index.html</a>) uma iniciativa voltada para uma nova engenharia de sala de aula interativa, com proposta de metodologias ativas e todo o suporte tecnológico de mídias. Merece registro a página vinculada a este projeto, com orientações sobre metodologias ativas: <a href="http://www.uwo.ca/wals/teaching/what_is_active_learning.html">http://www.uwo.ca/wals/teaching/what_is_active_learning.html</a>.</li> </ul>

CENTROS PARA ENSINO E APRENDIZADO (CTL)	HISTÓRICO	CONTEXTO INSTITUCIONAL E LIÇÕES
	<p>Para os professores assistentes pós-graduandos são oferecidos: uma conferência de ensino, treinamento em novas técnicas de ensino, workshops voltados para "futuros membros do corpo docente", observação entre pares, um curso prático de ensino e um programa de certificação. O TSC já publicou um extenso conjunto de manuais e guias voltados para diferentes clientelas.</p>	
UNIVERSIDADE NORTHWESTERN	<p>O <i>Searle Center for Teaching Excellence</i>, da Universidade de Northwestern, parece ter como objetivo um relacionamento de longo prazo: seus workshops para novos membros do corpo docente têm um programa de acompanhamento com duração de um ano; ministram workshops mensais (incluindo o ensino com meios tecnológicos); e administram um processo seletivo a um programa de bolsas para "novas maneiras de ajudar e encorajar o aprendizado dos alunos" (que é aberto também aos estudantes de pós-graduação e pós-doutorandos).</p> <p>Para os estudantes de pós-graduação, o Searle Center oferece consultas gerais, observações de aulas, um programa de certificação e orientação para pedidos de bolsa. Um</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– o Searle Center for Teaching Excellence (<a href="http://www.northwestern.edu/searle/">http://www.northwestern.edu/searle/</a>) foi fundado em 1992 pelo conhecido especialista em pedagogia Ken Bain, que também fundou o centro da Universidade Vanderbilt em 1986 e o centro da Montclair State University em 2006;</li> <li>– pode ser visto como parte da "terceira onda" de centros de ensino nos Estados Unidos, após a de Michigan nos anos 60 e a dos centros financiados pela Fundação Danforth nos anos 70;</li> <li>– um dos serviços oferecidos aos professores é o Feedback on Teaching, em que assessores ajudam professores a avaliar seus cursos e seus métodos de ensino;</li> <li>– o diretor, Greg Light, também membro do corpo docente, publica textos pedagógicos. A equipe de funcionários desse CTL inclui diretores-assistentes para o desenvolvimento de pós-graduandos, programas de graduação, desenvolvimento do corpo docente e pesquisa e avaliação. Há também 4 coordenadores e assistentes de projetos e programas específicos, 3 bolsistas seniores e assistentes de pesquisa, um administrador do centro e 3 assistentes;</li> <li>– o Searle amplia seu quadro efetivo de funcionários contando com 11 consultores de ensino e 6 ex-alunos do programa de certificação em ensino,</li> </ul>

CENTROS PARA ENSINO E APRENDIZADO (CTL)	HISTÓRICO	CONTEXTO INSTITUCIONAL E LIÇÕES
	<p>de seus destaques é a Análise em Pequenos Grupos (SGA), um procedimento regular e aprofundado de feedback dos estudantes, que foi co-desenvolvido pela Western e pela Vanderbilt e adotado por muitos outros centros de ensino.</p> <p>O Searle também conta com um nível excepcionalmente alto de apoio programático ao ensino em nível de graduação, coordenando serviços altamente estruturados de mentoria e tutoria por pares e programas de experiências laboratoriais para estudantes de ciências, inspirados por pesquisa local a respeito das taxas de sucesso dos alunos.</p>	<p>os quais servem especialmente como mentores dos atuais participantes do programa.</p>
UNIVERSIDADE STANFORD	<p>Como o Bok Center, o CTL de Stanford foi um dos cinco centros criados pela Fundação Danforth em 1975; três anos mais tarde o financiamento foi assumido pela própria Stanford.</p> <p>Para os membros do corpo docente, o CTL oferece uma ampla gama de serviços, semelhantes aos oferecidos pela Universidade de Michigan, incluindo a ênfase nas consultas individuais e personalizadas.</p> <p>Para os assistentes de ensino é oferecido um conjunto igualmente amplo</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– liderado por um diretor que é também vice-reitor-assistente de graduação, o CTL conta com 5 diretores assistentes, 1 bolsista - que é membro do corpo docente -, 2 funcionários para as palestras e 3 funcionários de apoio;</li> <li>– sob muitos aspectos, o CTL de Stanford (<a href="https://teachingcommons.stanford.edu/ctl">https://teachingcommons.stanford.edu/ctl</a>) contrasta com o Centro Searle, da Northwestern, sendo que uma das diferenças mais consistentes reside na tentativa do CTL de fazer "um pouco de tudo", enquanto o Searle mostra um foco mais deliberado nas suas iniciativas;</li> <li>– em sua "identidade dupla" de centro orientado para serviços e também departamento de estilo acadêmico que oferece cursos, um aspecto acaba reforçando o outro. Assim, consolidou-se o papel do CTL de Stanford de liderança acadêmica na instituição como um todo, algo que nem todos os CTLs conseguiram fazer;</li> </ul>

CENTROS PARA ENSINO E APRENDIZADO (CTL)	HISTÓRICO	CONTEXTO INSTITUCIONAL E LIÇÕES
	<p>de serviços, incluindo consultas, observação de aulas, SGAs, registros das aulas em vídeo, workshops voltados para temas relevantes e treinamento específico para cada departamento.</p> <p>Dois destaques são as dúzias de cursos acadêmicos de pós-graduação em pedagogia oferecidos pelo centro, e um forte foco na comunicação oral (ao ponto de seus serviços serem listados sob as categorias "Ensinar, Aprender, Falar"). Este último é encarnado no Programa de Comunicação Oral iniciado pelo CTL em 1996, que serviu como modelo para as iniciativas voltadas aos esforços de comunicação oral dos estudantes em outros centros, como o Bok Center.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– o Programa de Comunicação Oral é um dos exemplos do papel institucional de liderança pedagógica que um centro de ensino pode desempenhar. Stanford é o primeiro exemplo apresentado até o momento (além do Bok Center) de um CTL que é organizacionalmente posicionado no interior do ensino de graduação.</li> </ul>
<p><b>MASSACHUSETTS INSTITUTE OF TECHNOLOGY</b></p>	<p>O MIT é sem dúvida uma instituição de orientação predominantemente técnica; o fato de em 1997 o seu novo centro de ensino ter sido batizado de <i>Teaching and Learning Lab</i> (TLL) reflete uma forte tendência empírica. Os serviços oferecidos a membros do corpo docente e assistentes de ensino incluem workshops, seminários e sessões individuais de consulta e orientação.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– o TLL (<a href="http://tll.mit.edu/">http://tll.mit.edu/</a>) localiza-se dentro da estrutura de graduação de sua instituição. Seu corpo de funcionários inclui 1 diretor, 2 diretores-assistentes, 3 pós-doutorandos assistentes em várias disciplinas, 2 funcionários de apoio e 3 assistentes departamentais dentre os membros do corpo docente. O quadro regular é complementado por 5 consultores externos e funcionários que atuam como elo com os alunos da graduação e da pós-graduação;</li> <li>– posicionou-se como um centro relativamente independente, mas cujo propósito reside diretamente na prestação de serviços ao ensino de graduação do Instituto. Envolve-se em amplos esforços com um quadro de funcionários relativamente pequeno e, portanto, age de maneira deliberada no planejamento de programas eficientes;</li> </ul>

CENTROS PARA ENSINO E APRENDIZADO (CTL)	HISTÓRICO	CONTEXTO INSTITUCIONAL E LIÇÕES
	<p>O TLL também oferece uma pequena seleção de cursos de pós-graduação em colaboração com departamentos acadêmicos, ministrados por funcionários do TLL ou seus associados. Entretanto, o TLL vê o apoio à instrução como uma de suas três funções principais, sendo as outras a avaliação e a pesquisa.</p> <p>Aquilo que o TLL chama de avaliação seria considerado por muitos outros CTLs como uma atividade de pesquisa em si – trabalhando com membros do corpo docente para avaliar os ganhos de aprendizado dos estudantes em cursos específicos decorrentes de algum tipo de inovação no ensino, com o auxílio do TLL invocado por meio de um processo de propostas, resultando em dados passíveis de análise e publicação (tanto artigos científicos voltados para o curso estudado quanto planilhas anuais com descobertas mais gerais no tema da pedagogia).</p> <p>Por mais que os dados pertençam ao membro individual do corpo docente, o TLL pode fazer uso daquilo que for aprendido no estudo para seus serviços de apelo mais geral.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– é particularmente interessante a eficácia com a qual o TLL promove seus serviços de avaliação ao aceitar propostas feitas por membros do corpo docente, criando assim a (fidedigna) impressão de ser um recurso valioso digno da dedicação do tempo e dos esforços dos membros do corpo docente;</li> <li>– o TLL usa o que aqueles professores aprendem nos projetos de avaliação para criar material de apoio em pedagogia destinado a uma disseminação mais ampla. Assim, mesmo que a prestação de serviços seja apenas um dos três aspectos da missão do TLL, os outros dois (avaliação e pesquisa) também resultam em produtos que os tornam mais úteis para o ensino e o aprendizado;</li> <li>– e, por terem todos os aspectos do seu trabalho informados pela pesquisa nas salas de aula, estimulam na comunidade docente mais ampla do MIT a consciência do ensino baseado em dados empíricos.</li> </ul>

CENTROS PARA ENSINO E APRENDIZADO (CTL)	HISTÓRICO	CONTEXTO INSTITUCIONAL E LIÇÕES
<p><b>UNIVERSIDADE CARNEGIE MELLON</b></p>	<p>O <i>Eberly Center for Teaching Excellence</i>, da Universidade Carnegie Mellon (CMU), criado em 1982, oferece workshops e consultas para membros do corpo docente e pós-graduandos instrutores, com um robusto conjunto de serviços oferecidos via internet como exemplos de programas de cursos, orientação de avaliação, um acervo completo de passo-a-passo para criar e lecionar um curso e uma inovadora ferramenta interativa voltada para a solução de um problema de ensino.</p> <p>O Eberly Center parece supor que o primeiro ponto de entrada para os seus clientes serão os seus recursos online. O portal é partilhado com o Escritório de Tecnologia para a Educação (OTE, de Office of Technology for Education), e a maior parte dos serviços oferecidos na rede é oferecida conjuntamente sob uma campanha de Aprimoramento do Ensino – não recebem a marca específica do Eberly e nem do OTE.</p> <p>Em sua autodescrição, o Eberly enfatiza seu compromisso com a confidencialidade, chegando ao ponto de afirmar que seus funcionários não escrevem cartas de recomendação (por</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– produto de uma fusão entre o Carnegie Institute of Technology e o Mellon Institute of Industrial Research, a CMU (<a href="http://www.cmu.edu/teaching/index.html">http://www.cmu.edu/teaching/index.html</a>) é muito forte nas áreas de engenharia, ciências da computação e outros setores técnicos – sendo talvez mais voltada para a computação do que o MIT, que tem dimensões comparáveis.</li> <li>– Susan Ambrose (diretora) é também vice-reitora- assistente para a educação e escreve muito sobre pedagogia, assim como o faz boa parte dos funcionários do centro – o corpo de funcionários é composto por 1 administrador sênior, 4 diretores-assistentes que são também membros do corpo docente, e 1 codenador-assistente para programas de pós-graduação (em comparação, o número de funcionários do OTE é um pouco menor, e o escritório é chefiado pelo vice-reitor e diretor de informática da CMU).</li> <li>– o Centro Eberly claramente adota o aspecto técnico-computacional da identidade da CMU, oferecendo serviços que se alinham a ela e evitando o envolvimento com atividades menos alinhadas – suas prioridades parecem ser definidas com base nesse critério.</li> <li>– as atividades do diretor e do corpo de funcionários na comunidade pedagógica mais ampla são, sem dúvida, um ponto de destaque, conferindo peso a uma operação relativamente pequena.</li> </ul>

CENTROS PARA ENSINO E APRENDIZADO (CTL)	HISTÓRICO	CONTEXTO INSTITUCIONAL E LIÇÕES
	<p>exemplo, para <i>tenure</i>, uma forma de estabilidade no emprego concedida a acadêmicos), e sublinha também que o uso dos seus serviços é estritamente voluntário.</p> <p>Um grande projeto de pesquisa no aprendizado dos estudantes tenta atualmente determinar quais pedagogias ajudam mais os estudantes a fazer a transição para as aulas de ciências de nível universitário.</p>	

Organização e sistematização: A autora (2014), a partir de dados trazidos por Girash (2012), no artigo intitulado “Em busca de excelência: reflexões a respeito de novos, antigos e renovados centros para ensino e aprendizado”. Incluíram-se os endereços (websites) dos CTL de cada universidade.

O trabalho realizado no *Derek Bok Center* serviu de inspiração para a criação do Espaço de Apoio ao Ensino e Aprendizagem (EA)<sup>2</sup> da UNICAMP.<sup>29</sup>

A Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), por meio do Espaço de apoio ao ensino e Aprendizagem (EA)<sup>2</sup>, é um órgão subordinado à Pró-Reitoria de Graduação, coordenado pelo Professor Sergio Leite. A proposta do (EA)<sup>2</sup> envolve cinco programas principais, que são:

- Avaliação do Ensino de Graduação;
- Aprimoramento da Docência Universitária;
- Ação Interdisciplinar;
- Acolhimento dos Novos Docentes;
- Valorização da Docência.

Um aspecto que diferencia a proposta da UNICAMP é a realização do Seminário de Inovações Curriculares, em que se discutem ações interdisciplinares. Além disso, vinculado ao (EA)<sup>2</sup> também se encontra o **Programa de Avaliação da Graduação (PAG)**, que é um instrumento comum para se obter dados junto aos alunos e professores acerca dos cursos e das disciplinas de graduação da Unicamp. O processo de avaliação disponibilizado é online, ocorrendo semestralmente, com o envolvimento de todas as disciplinas teóricas e práticas, com seus respectivos alunos e docentes.

Quanto à Universidade de São Paulo, Almeida<sup>30</sup> (2012) destacou a criação dos Grupos de Apoio Pedagógico (GAPs) desde 2004, com vistas a contribuir para a valorização do ensino de graduação, oferecendo apoio pedagógico às atividades docentes, além de citar a criação, em 2007, do Curso de Pedagogia universitária, com duração anual, e os Seminários de Pedagogia universitária, com periodicidade mensal (ALMEIDA, 2012, p.122). A experiência da Universidade de São Paulo - USP sinalizou alguns pontos marcan-

---

<sup>29</sup> Disponível em: <http://www2.ea2.unicamp.br/ea2/>. Acesso em: 02/03/14.

<sup>30</sup> Maria Isabel de Almeida, na obra *Formação do professor do ensino superior: desafios e políticas institucionais* (2012), registra a constituição e o desenvolvimento da política de valorização e formação dos docentes da USP, circunscrita temporalmente aos anos de 2006 a 2009, período em que, segundo a autora, a USP “esteve sob a gestão da professora Suely Vivela e a Pró-Reitoria de Graduação sob o comando da professora Selma Garrido Pimenta” (ALMEIDA, 2012, p.119), a quem Almeida teve a oportunidade de assessorar.

tes, que merecem registro no sentido de contribuição aos processos formativos em outras universidades:

Priorizar a formação continuada de docentes nas definições orçamentárias e organizacionais, a fim de assegurar a estabilidade dessa política no seio da universidade; criar uma estrutura especialmente orientada para cuidar da formação pedagógica dos docentes e exercer a coordenação específica das ações em curso; contar com a presença de profissional acadêmico especializado, com atuação especialmente direcionada ao trabalho formativo, de funcionários e de recursos suficientes para implementar a formação para os docentes interessados; [...] efetivar o papel da pedagogia como norteadora da atuação docente e das práticas de coordenação pedagógica.(ALMEIDA, 2012, p.127-128).

Outro aspecto da repercussão da política de formação da USP foi “o apoio aos docentes na produção de artigos e *paper* publicados e apresentados em eventos nacionais e internacionais classificados como de referência pelas agências de fomento”. (PIMENTA; ALMEIDA, 2011, p.38). A temática das publicações trazia como foco os “aspectos relativos aos processos de organização e desenvolvimento do ensino e da aprendizagem”.

O amplo rol de experiências aqui trazidas ratifica a necessidade de as universidades atribuírem importância à formação pedagógica de seu quadro docente.

Para que sejam enraizadas as políticas de formação pedagógica dos professores universitários é preciso priorizar a formação nas definições orçamentárias e organizacionais, e, assim, assegurada a sua estabilidade. (ALMEIDA; PIMENTA, 2011, p. 39). Quanto a isso, as universidades aqui apresentadas são referências no que respeita aos investimentos na área do desenvolvimento pedagógico dos seus docentes.

Como se observou, parece claro que "a universidade constitui-se como um cenário complexo e multidimensional, no qual incidem e se entrecruzam influências dos mais diversos tipos" (ZABALZA, 2004, p.10).

## CAPÍTULO 3

### O CICLO DA PESQUISA

Diferentemente da arte e da poesia que se concebem na inspiração, a pesquisa é um labor artesanal, que se não prescinde da criatividade, se realiza fundamentalmente por uma linguagem fundada em conceitos, proposições, métodos e técnicas, linguagem esta que se constrói com um ritmo próprio e particular. A esse ritmo denominamos **ciclo da pesquisa** [...] (MINAYO, 2007, p.26, grifo nosso).

#### 3.1 INTRODUÇÃO

Como já anunciado no primeiro capítulo, ao se proceder a uma análise crítica da compreensão que os professores coordenadores – a partir de suas experiências na gestão pedagógica dos cursos de graduação – possuem sobre a docência universitária e suas necessidades formativas, optou-se por desenvolver a pesquisa tendo por fundamento a abordagem fenomenológico-hermenêutica (GAMBOA, 2007), bem como o estudo de caso do tipo etnográfico (ANDRÉ, 2008) no que respeita aos aspectos teóricos, epistemológicos e metodológicos.

A prática do estudo de caso do tipo etnográfico desenvolve-se em três fases (NISBETT; WATTS, 1978, *apud* ANDRÉ, 2008, p.47): a fase exploratória (em que o plano da pesquisa vai assumindo contornos mais definidos no contato do pesquisador com a situação que será pesquisada); a fase de delimitação do estudo e de coleta dos dados (o pesquisador procede à coleta sistemática dos dados, adotando instrumentos variados); e, por fim, a fase de análise sistemática dos dados e de elaboração do relatório (procede-se a organização de todo o material coletado, com apoio de inúmeras leituras, a fim de identificar os pontos relevantes e dar início ao processo de construção das categorias de análise).

Neste capítulo, priorizaram-se as duas primeiras fases da pesquisa: exploratória e a fase de delimitação do estudo e de coleta dos dados. São a-

presentados a caracterização da instituição pesquisada e os interlocutores envolvidos, trazendo-se também a opção pela entrevista semiestruturada, observação participante, grupos focais e questionários como instrumentos de coleta de dados.

Após esta caracterização, serão descritos de modo concomitante, nos itens 3.4 e 3.5 (sobre os interlocutores e sobre os instrumentos de coleta de dados), os procedimentos adotados nas fases da pesquisa, descrevendo os passos percorridos, bem como as dificuldades enfrentadas no trabalho de campo, que se apresenta como fruto de um momento relacional e prático, em que as inquietações que conduzem ao desenvolvimento da pesquisa nascem no universo do cotidiano (MINAYO, 2007, p.64).

### 3.2 A OPÇÃO METODOLÓGICA

Quando um trabalho de pesquisa está ancorado nos pressupostos da hermenêutica, confere “destaque central à política da interpretação. Assim como os seres humanos comuns, os pesquisadores fazem história e vivem sua vida dentro de estruturas de significado” (DENZIN; LINCOLN, 2006, p.290). Por sua vez, Severino (2007, p.115) afirma que “diretamente ligada à Fenomenologia, a Hermenêutica vai propor que todo conhecimento é necessariamente uma interpretação que o sujeito faz a partir das expressões simbólicas das produções humanas”.

O pesquisador hermeneuta atua como um “intérprete”, ou seja:

[...] aquele que, no fundo, traduz uma mensagem [...] o grande desafio para o hermeneuta é *ouvir, compreender, transmitir...* E nesse desafio, ouvir, exige aproximação junto ao emissor. E o que o hermeneuta deseja é ir ao encontro da “verdade” (aquilo que se contrapõe ao falso) [...] a hermenêutica é a *ação de descobrir o que está encoberto*. Para elucidar “as ações” aborda os seguintes princípios: - a hermenêutica parte do senso comum (questiona o senso comum); - a hermenêutica procura ver o “objeto” e procura vê-lo em seu conjunto; - a hermenêutica efetua a análise do todo (fragmenta a totalidade); - a hermenêutica procura comparar as partes de um fenômeno com o outro; - procura dialogar com as partes; - a hermenêutica busca o diálogo com as partes; - busca ver o ser no tempo e no espaço; - finalmente, fazer o relato, que é uma interpretação; não uma simples descrição. (BRUNO, 2011, grifo no original).

Essa opção forneceu elementos para desenvolver a pesquisa com os professores-coordenadores, ou seja, reafirmou a viabilidade de uma pesquisa fenomenológico-hermenêutica que apresenta as seguintes características trazidas por Gamboa (2007):

- Nas abordagens fenomenológico-hermenêuticas, “conhecer é compreender os fenômenos em suas diversas manifestações e nos contextos onde se expressam” (p.137);
- A interpretação exige “recuperar rigorosamente os contextos onde os fenômenos têm sentido. Interpretar exige recuperar os cenários, os lugares ou palcos onde as manifestações dos atores têm sentido” (p. 137);
- Estas pesquisas “utilizam predominantemente técnicas qualitativas que permitem a intersubjetividade e a manifestação dos sujeitos incluídos na pesquisa, tais como entrevistas abertas, histórias de vida, discursos, opiniões e depoimentos (p.139)”.

Ainda segundo Gamboa, as maiores diferenças nas abordagens de pesquisa não estão nas técnicas ou no tratamento dos dados coletados, mas na concepção do objeto e na maneira como o objeto é compreendido e entendido pelo sujeito. Desse modo, ensina o autor, investigações etnográficas “exigem a localização dos fenômenos observados em seus ambientes culturais, dentro dos quais as expressões ou discursos têm validade”. (p. 138).

Em função de haver um grau de interação com a situação estudada, na condição de docente e pesquisadora na UEPG, ao mesmo tempo afetando e sendo afetados por ela, é que o estudo de caso do tipo etnográfico aproximou-se dos objetivos e problema de pesquisa. Segundo André (2008, p.31), o estudo de caso do tipo etnográfico deve ser usado quando:

(1) há interesse em conhecer uma instância em particular, (2) pretende-se compreender profundamente essa instância particular em sua complexidade e totalidade, (3) busca-se retratar o dinamismo de uma situação numa forma muito próxima do seu acontecer natural.

Nessa perspectiva, elegeram-se como instrumentos para coletar dados o grupo focal, as entrevistas semiestruturadas, a observação participante e os questionários (descritos detalhadamente no item 3.5).

### 3.3 O LOCAL DA PESQUISA: A UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA

A Universidade Estadual de Ponta Grossa localiza-se na região centro-sul do estado do Paraná. Conta com *campi* avançados, abrangendo as cidades paranaenses de Telêmaco Borba, Palmeira, Castro, São Mateus do Sul e Jaguariaíva.

A sede da UEPG localiza-se no município de Ponta Grossa, região dos Campos Gerais, distante cerca de 100 quilômetros da capital paranaense, Curitiba. O município conta com uma população estimada de 331.084 habitantes (IBGE, 2013).

De acordo com o Projeto Pedagógico Institucional da UEPG (2010, p. 17),

A história da Universidade Estadual de Ponta Grossa [...] tem raízes nos anos 1950, já que é fruto da incorporação das Faculdades Estaduais de Filosofia, Ciências e Letras, de Farmácia e Bioquímica, de Odontologia, de Direito e de Ciências Econômicas e Administração, autônomas até os anos 1970. Foi criada pela Lei Estadual n. 03/66, de 12/01/1966, da Assembléia Legislativa do Paraná e recriada através da Lei Estadual n. 6.034, de 06/11/1969, e do Decreto n. 18.111, de 28/01/1970, que criou as coirmãs do Norte do Paraná, e reconhecida pelo Governo Federal através do Decreto n. 73.269, de 07/12/1973, que, simultaneamente, aprovou seu Estatuto, Regimento Geral e Plano de Reestruturação.

É “reconhecida a importância do polo agroindustrial de Ponta Grossa (esmagamento de soja, moinhos de trigo, fábricas de cerveja, de massas alimentícias, além de um forte segmento metal-mecânico)” (PPI, 2010, p.20).

A cidade de Ponta Grossa conta com outra instituição pública de ensino superior, a Universidade Tecnológica Federal do Paraná, UTFPR. Possui também cinco faculdades particulares.

A UEPG oferece<sup>31</sup> atualmente 37 cursos de graduação<sup>32</sup>, em seis Setores de conhecimento: Setor de Ciências Exatas e Naturais; Ciências Agrárias e de Tecnologia; Ciências Biológicas e da Saúde; Ciências Sociais Aplicadas; Ciências Humanas, Letras e Artes e Setor de Ciências Jurídicas.

Traz 20 cursos de pós-graduação *stricto sensu* Mestrado, e 7 cursos de pós-graduação *stricto sensu* Doutorado, além de ofertar 2 cursos de Especialização *lato sensu*.

Vale destacar também a atuação da UEPG na área da Educação a Distância (EAD), iniciado com o Curso Normal Superior de Mídias Interativas. Atualmente, o NUTEAD (Núcleo de Tecnologia em Educação à Distância) da UEPG vem

[...] expandindo suas ações atualmente com a oferta do ensino na modalidade à distância de cursos de graduação, pós-graduação e formação continuada de professores, em parceria com o MEC, a SEB e a SEED, e – mais recentemente – com a Universidade Aberta do Brasil – UAB (PPI, 2010, p. 22).

A UEPG oferece os seguintes cursos de graduação a distância (UAB): Licenciaturas em Matemática, Educação Física, Pedagogia, Letras/Espanhol, História e Bacharelado em Administração Pública (UEPG, 2014). Na Pós-graduação *Lato sensu* a distância há 6 cursos em andamento.

No que respeita ao corpo discente nos cursos de graduação a distância na UEPG, o número total é de 1.761. Já o número total de alunos na Pós-graduação *Lato sensu* a distância é de 1.502.

A Tabela 2 expressa o número de alunos matriculados, por Setor de Conhecimento, nos cursos de graduação presenciais no ano de 2014:

---

<sup>31</sup> Os dados apresentados nesta seção foram fornecidos pela Pró-Reitoria de Graduação - PROGRAD, Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação - PROPESP E Pro-Reitoria de Recursos Humanos – PRORH, em abril de 2014.

<sup>32</sup> A Tabela 2 apresenta a relação de todos os cursos de graduação presenciais ofertados pela UEPG em 2014, com o número de alunos por Setor de Conhecimento.

Tabela 2 - Alunos matriculados nos cursos de graduação presenciais da UEPG no ano de 2014.

<b>SETOR: CIÊNCIAS EXATAS E NATURAIS</b>		
<b>Ano: 2014</b>		
<b>CURSO</b>	<b>TURNO</b>	<b>MATRICULADOS</b>
Bacharelado em Física	Integral	57
Bacharelado em Geografia	Matutino	103
Bacharelado em Química Tecnológica com ênfase em Química Ambiental	Integral	90
Licenciatura em Física	Noturno	71
Licenciatura em Geografia	Noturno	138
Licenciatura em Matemática	Integral	60
Licenciatura em Matemática	Noturno	179
Licenciatura em Química	Noturno	117
<b>Total por Setor</b>		<b>815</b>
<b>SETOR: CIÊNCIAS AGRÁRIAS E DE TECNOLOGIA</b>		
<b>Ano: 2014</b>		
<b>CURSO</b>	<b>TURNO</b>	<b>MATRICULADOS</b>
Agronomia	Integral	318
Bacharelado em Informática	Noturno	159
Engenharia Civil	Integral	251
Engenharia de Alimentos	Integral	177
Engenharia de Computação	Integral	198
Engenharia de Materiais	Integral	207
Zootecnia	Integral	176
<b>Total por Setor</b>		<b>1.486</b>
<b>SETOR: CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E DA SAÚDE</b>		
<b>Ano: 2014</b>		
<b>CURSO</b>	<b>TURNO</b>	<b>MATRICULADOS</b>
Bacharelado em Ciências Biológicas	Integral	78
Bacharelado em Educação Física	Integral	192
Bacharelado em Enfermagem	Integral	138
Farmácia	Integral	202
Licenciatura em Ciências Biológicas	Noturno	94
Licenciatura em Ciências Biológicas	Vespertino	72
Licenciatura em Educação Física	Noturno	179
Odontologia	Integral	278
<b>Total por Setor</b>		<b>1.233</b>

<b>SETOR: CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS</b>		
<b>Ano: 2014</b>		
<b>CURSO</b>	<b>TURNO</b>	<b>MATRICULADOS</b>
Bacharelado em Administração	Matutino	147
Bacharelado em Administração	Noturno	428
Bacharelado em Ciências Contábeis	Matutino	133
Bacharelado em Ciências Contábeis	Noturno	245
Bacharelado em Ciências Econômicas	Matutino	130
Bacharelado em Ciências Econômicas	Noturno	159
Bacharelado em Jornalismo	Integral	144
Bacharelado em Serviço Social	Integral	164
Bacharelado em Turismo	Matutino	105
<b>Total por Setor</b>		<b>1.655</b>
<b>SETOR: CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES</b>		
<b>Ano: 2014</b>		
<b>CURSO</b>	<b>TURNO</b>	<b>MATRICULADOS</b>
Bacharelado em História	Vespertino	94
Licenciatura em Artes Visuais	Vespertino	72
Licenciatura em História	Noturno	127
Licenciatura em Letras Português Espanhol	Noturno	77
Licenciatura em Letras Português Espanhol	Vespertino	65
Licenciatura em Letras Português Francês	Noturno	62
Licenciatura em Letras Português Inglês	Noturno	99
Licenciatura em Letras Português Inglês	Vespertino	75
Licenciatura em Música	Vespertino	67
Licenciatura em Pedagogia	Matutino	145
Licenciatura em Pedagogia	Noturno	265
<b>Total por Setor</b>		<b>1.118</b>
<b>SETOR: CIÊNCIAS JURÍDICAS</b>		
<b>Ano: 2014</b>		
<b>CURSO</b>	<b>TURNO</b>	<b>MATRICULADOS</b>
Bacharelado em Direito	Matutino	377
Bacharelado em Direito	Noturno	349
<b>Total por Setor</b>		<b>726</b>
<b>SETOR: CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E DA SAÚDE</b>		
<b>Ano: 2013/2014</b>		
<b>CURSO</b>	<b>TURNO</b>	<b>MATRICULADOS</b>
Medicina	Integral	200
<b>Total por Setor</b>		<b>200</b>
<b>Total Geral</b>		<b>7.263</b>

Fonte: A partir de dados fornecidos pela Pró-Reitoria de Graduação da UEPG (abril/2014).

O número total de alunos matriculados nos cursos de graduação presenciais em 2014 é, portanto, de 7.263 alunos. Também há 39 alunos frequentando cursos de especialização, 540 frequentando cursos de mestrado, e 192 nos cursos de doutorado.

Por sua vez, o corpo docente da UEPG é constituído por 897 professores, dos quais 748 são efetivos e, destes, 11 são graduados, 26 são especialistas, 271 são mestres, 440 doutores. Há 38 professores efetivos afastados integralmente para cursar pós-graduação (Mestrado e Doutorado) e 10 professores efetivos afastados<sup>33</sup> parcialmente. A Universidade possui também 149 professores colaboradores, sendo que 12 possuem graduação, 41 são especialistas, 78 são mestres e 18 são doutores.

Em relação ao regime de trabalho de tempo integral e dedicação exclusiva (TIDE), 582 docentes efetivos estão inseridos no regime e também 23 professores colaboradores com TIDE.

A esse respeito, Pimenta e Anastasiou (2002, p.124) pontuam:

O tempo integral normalmente solicita do docente as três funções características da universidade: ensino, pesquisa e extensão. Pode-se facilmente constatar que, nessas condições de trabalho, o tempo integral torna mais viável a efetivação das três funções.

Na Universidade Estadual de Ponta Grossa, a iniciativa de qualificar pedagogicamente seu quadro docente está expressa no "Programa institucional de formação para a docência no ensino superior", vinculado à Pró-Reitoria de Graduação. De acordo com o programa, a "Semana de Planejamento e atualização docente" é considerada o motor propulsor das atividades pedagógicas universitárias, tendo por objetivo central refletir sobre temas específicos da prática pedagógica no ensino superior. (ALTHAUS; TOZETTO, 2013, p. 17807). Porém, o Programa ainda carece de estrutura e investimentos para que se consolide como uma política institucional da Universidade Estadual de Ponta Grossa, pois não conta com apoio financeiro, além de não possuir uma equipe constituída por professores da instituição, de diferentes setores de co-

---

<sup>33</sup> Dados obtidos em abril de 2014.

nhecimento. O próprio PPI da UEPG estabelece, em seu diagnóstico, como um dos pontos fracos a serem superados a “inexistência de uma política institucional eficiente que proporcione condições adequadas para o aperfeiçoamento constante do corpo docente” (PPI, 2010, p.42).

### 3.4 ACESSO AO CENÁRIO E AOS INTERLOCUTORES DA PESQUISA

Esteban (2010, p.214), ao tratar do rigor científico e a ética na pesquisa qualitativa, afirma que o pesquisador cria vínculos pessoais no decorrer da pesquisa, “que o obrigam a realizar esse difícil exercício de malabarismo ao tentar equilibrar seu papel como ‘ pesquisador’ e ao mesmo tempo como pessoa próxima e sensível à realidade que tenta conhecer, compreender ou transformar.”. A autora ensina também que

O denominado ‘acesso ao cenário’, o estabelecimento das estratégias de entrada a utilizar, o contato com as fontes de informação, a apresentação da própria pesquisa, a identificação de informantes-chave, a adoção de um papel, o grau de participação e o abandono do cenário são todas questões que, em um momento ou outro do processo, o pesquisador deve abordar, tomar posição e agir. (ESTEBAN, 2010, p. 215).

Para o desenvolvimento do trabalho de campo e, principalmente, considerando a trajetória profissional na instituição pesquisada e a proximidade com os professores atuantes na coordenação dos Colegiados de Cursos, foi necessário estabelecer critérios para a definição dos interlocutores de pesquisa.

Primeiramente, considerou-se como critério de seleção a atuação dos professores na gestão pedagógica dos cursos de graduação da UEPG, institucionalmente denominados Coordenadores de Curso<sup>34</sup>. Os interlocutores po-

<sup>34</sup> De acordo com o Regimento Geral da Universidade Estadual de Ponta Grossa (artigo 95), compete ao Coordenador de Curso:

I – convocar e presidir o Colegiado de Curso;

II – representar o curso e responder pela normalidade de sua ministração, perante a Instituição e fora dela, com anuência da Administração Superior;

III – manter entendimentos com as Chefias de Departamentos que participem da ministração do curso, em tudo o que a este se refira;

IV – solicitar providências para o regular funcionamento do curso;

deriam ter formação em qualquer área acadêmica, exceto as Licenciaturas. Este foi, portanto, o critério de exclusão, por se considerar que os professores universitários licenciados possuem formação pedagógica e domínio dos saberes para a atuação no ensino, ainda que esta formação nos cursos de Licenciaturas tenha direcionamento para a Educação Básica.

A preocupação inicial foi encaminhar a proposta da pesquisa para as instâncias institucionais responsáveis em aprovar seu desenvolvimento. Foi enviado um ofício (Apêndice 1) para o Reitor da UEPG, em outubro de 2012, solicitando parecer a respeito da proposta, para que se pudesse iniciar a pesquisa na Universidade. Com a autorização do reitor (Anexo 1) para coletar dados na Universidade, houve a orientação do Comitê de Ética em Pesquisa da PUCPR a respeito das exigências da aprovação do projeto de tese junto ao Ministério da Saúde, por meio da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP. Deu-se início ao processo de envio do formulário do projeto de pesquisa junto ao Ministério da Saúde, por meio do site Plataforma Brasil, no dia 17 de outubro de 2012. Também foram encaminhados os instrumentos de coleta de dados, bem como o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). (Apêndice 2). Os interlocutores de pesquisa assinaram o TCLE antes do início da entrevista semiestruturada (Apêndice 3) e da aplicação do questionário. (Apêndice 4).

Segundo Esteban (2010, p. 216), o “consentimento esclarecido significa que os sujeitos da pesquisa têm o direito de ser informados que serão estudados, o direito de conhecer a natureza da pesquisa e as possíveis consequências dos estudos em que se envolvem”.

- 
- V – praticar, em circunstâncias especiais, atos *ad-referendum* do Colegiado de Curso;
  - VI – participar, na qualidade de membro nato, do Colegiado Setorial ao qual seu curso está afeto;
  - VII – disponibilizar aos acadêmicos e docentes do curso as regulamentações solicitadas pela administração superior da UEPG;
  - VIII – manter-se atualizado em relação ao processo de matrícula e de controle acadêmico;
  - IX – efetuar, sempre que julgar necessário, a conferência dos Diários de Classe em consonância com os Programas das Disciplinas;
  - X – convocar, sempre que necessário, os professores que atuam no curso para deliberações e encaminhamentos didático-pedagógicos;
  - XI - desempenhar outras atividades correlatas com as suas atribuições.

Em 20 de novembro de 2012, após aprovação, pelo Ministério da Saúde, por meio da Plataforma Brasil, o Comitê de Ética em Pesquisa da PUCPR aprovou nossa proposta de pesquisa, emitindo o Parecer Consubstanciado n. 157.891 (Anexo 2).

Com a aprovação das exigências formais para o desenvolvimento da pesquisa, passou-se a estabelecer relações com os interlocutores de pesquisa. Solicitou-se, por email, à Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD), uma relação dos professores coordenadores de cursos de graduação atuantes no ano de 2012. A lista fornecida apresentava o total de 45 professores coordenadores de cursos de graduação.

Inicialmente, a escolha por alguns professores coordenadores foi baseada na indicação fornecida pela Comissão Própria de Avaliação (CPA) da UEPG, por sua capacidade de percepção sobre o envolvimento e compromisso destes professores com as questões pedagógicas no ensino de graduação. Desta maneira, da relação fornecida pela PROGRAD com 45 professores coordenadores, a CPA apontou aproximadamente 10 professores atuantes na coordenação dos Colegiados de Cursos como possíveis (ou potenciais) interlocutores da pesquisa, que pudessem efetivamente contribuir e participar do processo em tela.

Iniciaram-se os contatos com os professores, por meio de ligações telefônicas, no fim do mês de novembro de 2012, para apresentarmos a proposta e verificarmos a possibilidade de adesão ao trabalho de pesquisa. Dos 10 professores contatados inicialmente, 6 dispuseram-se em participar do processo. Um aspecto importante merece registro: durante a fase de coleta dos dados, no desenvolvimento dos grupos focais (descritos detalhadamente no item 3.4.4), um dos interlocutores participantes apresentou dois professores que o substituiriam na gestão do colegiado de curso, respectivamente como coordenador e vice-coordenador, considerando que seu período como coordenador havia esgotado. Deste modo, somaram-se de modo voluntário ao segundo e terceiro grupo focal mais dois interlocutores de pesquisa, totalizando-

se, assim, o tamanho final da amostra em oito interlocutores, assim distribuídos:

- cinco professores-coordenadores de cursos do Setor de Ciências Agrárias e de Tecnologia (SCATE);<sup>35</sup>
- três professores-coordenadores de cursos do Setor de Ciências Biológicas e da Saúde (SEBISA).

Desta maneira, compôs-se o grupo dos interlocutores. Com cada um foram agendadas as possíveis datas mais apropriadas para a realização das entrevistas e aplicação dos questionários, procedimentos descritos a seguir.

### **3.5 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS**

No desenvolvimento de estudos de caso do tipo etnográfico, o principal instrumento de coleta e análise de dados é o próprio pesquisador. Deste modo, enquanto instrumento humano, pode vir a cometer erros ou até mesmo perder oportunidades. É preciso saber lidar “com os prós e contras de sua condição humana” (ANDRÉ, 2008, p. 38).

Considerando os objetivos e as questões de pesquisa e após discussões com o orientador, ficou decidido pela utilização do questionário, a entrevista semiestruturada, os grupos focais e a observação participante como instrumentos de coleta de dados. O trabalho de campo ocorreu em duas etapas complementares: num primeiro momento, realizaram-se as entrevistas com a aplicação do questionário, e, posteriormente, desenvolveram-se os grupos focais. Quanto à observação, ocorreu simultaneamente durante todo o processo de pesquisa, no ambiente onde os interlocutores foram entrevistados: a sala do colegiado de curso.

---

<sup>35</sup> Optou-se por não citar o nome dos cursos que os interlocutores de pesquisa coordenavam, mas apenas o Setor de Conhecimento, visando assegurar o anonimato dos mesmos.

### 3.5.1 QUESTIONÁRIOS

Visando verificar a adequação do instrumento, foi realizada uma aplicação-piloto do questionário com um coordenador de outro curso que não era interlocutor desta pesquisa, para que se pudesse analisar a necessidade de eventuais modificações ao questionário inicialmente elaborado.

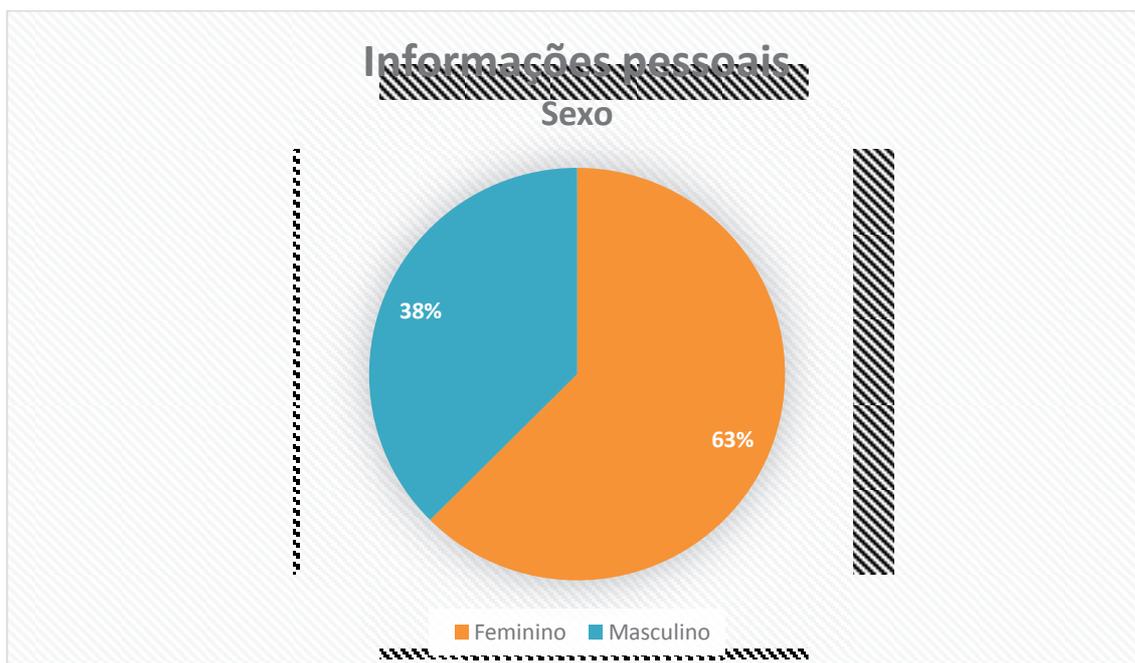
Com os interlocutores de pesquisa, o preenchimento do questionário foi feito no mesmo dia da realização da entrevista semiestruturada. O local utilizado foi a sala de cada Colegiado de Curso, na Universidade Estadual de Ponta Grossa, em data e horário agendados de acordo com a disponibilidade de cada professor-coordenador.

O primeiro momento do encontro com os interlocutores, em que se aplicaria o questionário e também se desenvolveria a entrevista, foi marcado por um clima de receptividade e descontração, considerando que todos eram colegas professores na UEPG. Apresentaram-se os objetivos da pesquisa e da aplicação dos instrumentos de coleta de dados e demonstrou-se gratidão pela colaboração de cada professor-coordenador para o desenvolvimento do trabalho.

Tendo por objetivo caracterizar os interlocutores de pesquisa, por meio do questionário aplicado (Apêndice 4), obteve-se as seguintes informações, que foram divididas em três grupos: informações pessoais; informações profissionais, e uma questão referente à participação do interlocutor em ações ou projetos de natureza pedagógica, que podem ser observadas nos Gráficos 1 a 7.

Para preservar o anonimato das informações dos interlocutores no que respeita à sua graduação, optou-se por omitir o curso de graduação de cada professor-coordenador, o que acarretaria em identificação dos mesmos. Para tanto, apenas o Setor de Conhecimento é citado, de acordo com a categorização adotada na UEPG.

Gráfico 1 - Informações pessoais relativas a Sexo



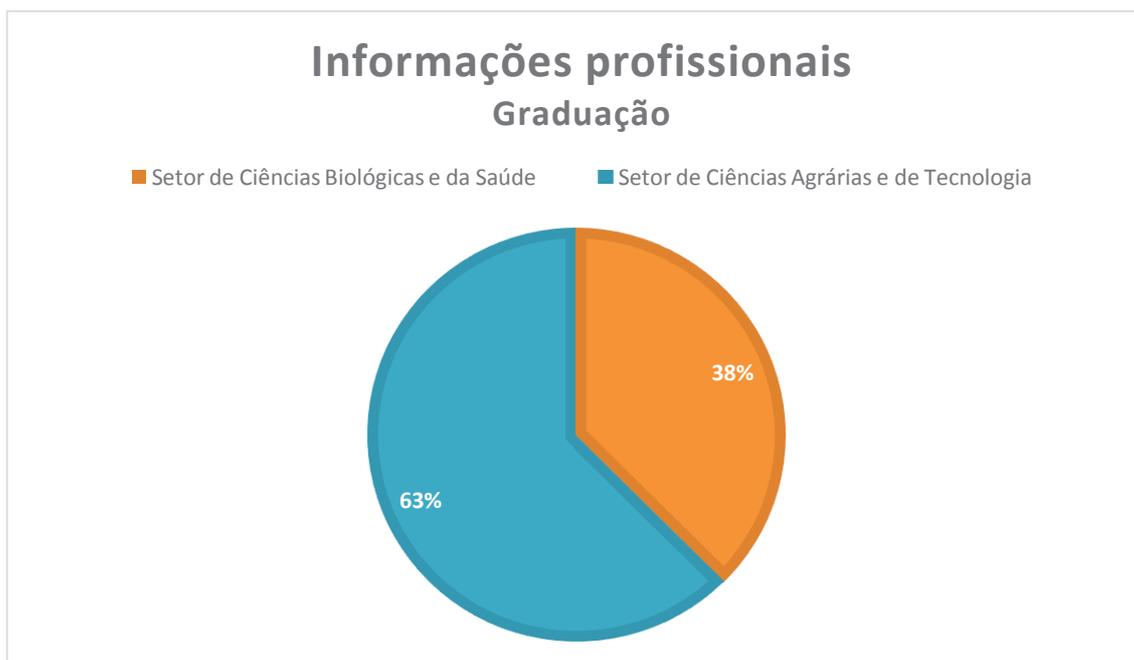
Fonte: A autora (2014)

Gráfico 2 - Informações pessoais relativas a Idade



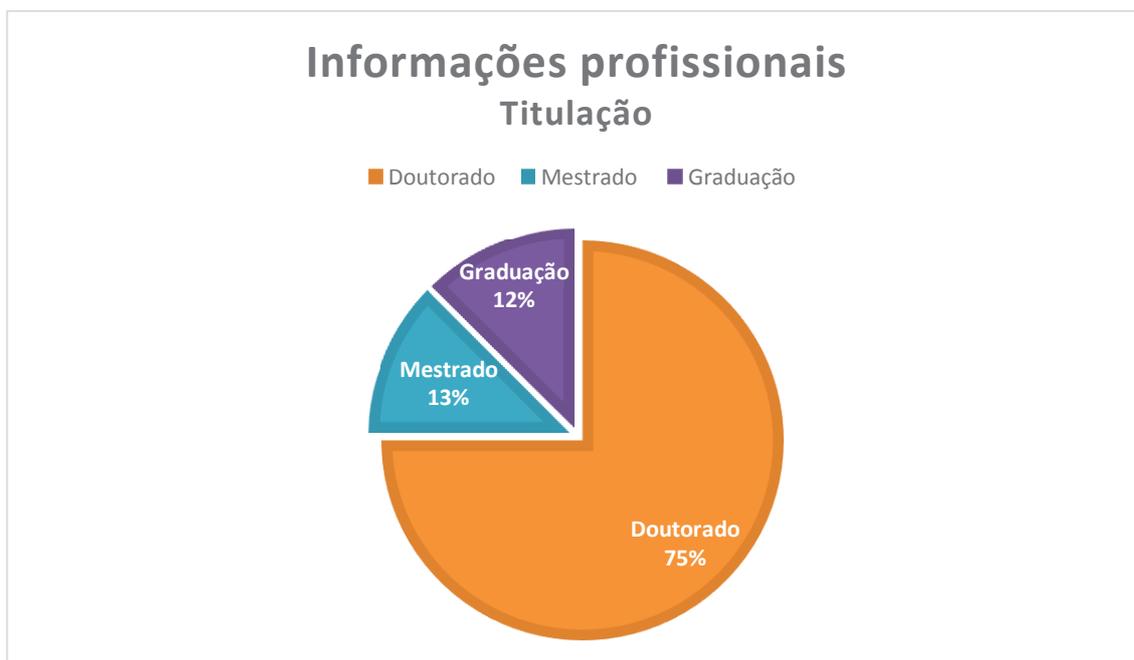
Fonte: A autora (2014)

Gráfico 3 - Informações profissionais relativas a Setor de Graduação



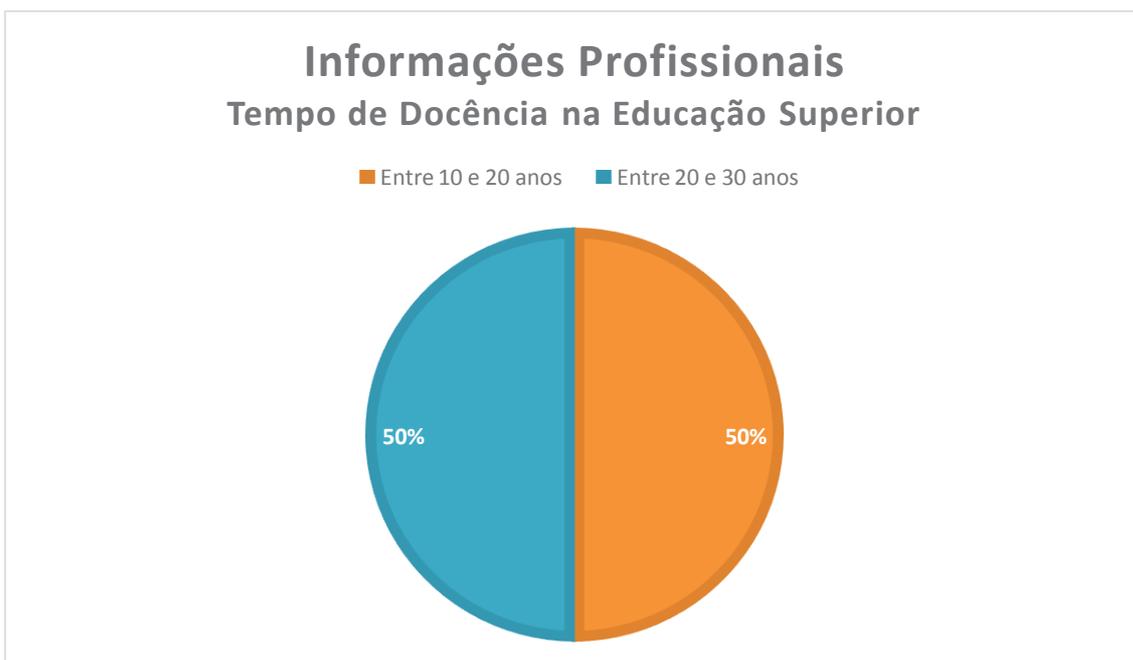
Fonte: A autora (2014)

Gráfico 4 - Informações profissionais relativas a Titulação



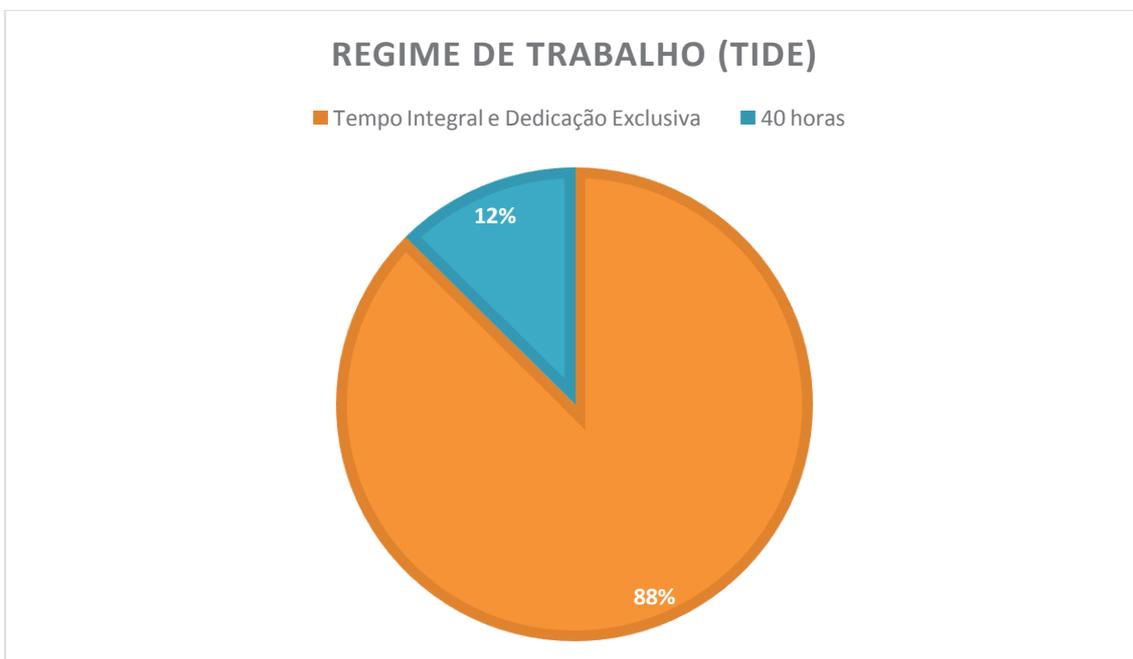
Fonte: A autora (2014)

Gráfico 5 - Informações profissionais relativas a Tempo de docência na Educação Superior



Fonte: A autora (2014)

Gráfico 6 - Informações profissionais relativas a Regime de Trabalho



Fonte: A autora (2014)

Gráfico 7 - Informações profissionais sobre Tempo de atuação na Coordenação do Curso de Graduação



Fonte: A autora (2014)

Gráfico 8 - Informações sobre ações de natureza pedagógica



Fonte: A autora (2014)

As informações sobre formação e atuação profissional dos interlocutores de pesquisa apresentadas nos gráficos levam às seguintes considerações:

- a maioria dos professores-coordenadores possui regime TIDE, o que lhes permite um envolvimento com a instituição e dedicação exclusiva com a gestão pedagógica dos cursos;
- possuem, em sua maioria, experiência na coordenação dos cursos, pois considerando que cada gestão tem 2 anos de duração, 75% dos professores-coordenadores somam entre 3 e 4 anos de atuação, ou seja, estão coordenando o curso de graduação pela segunda vez;
- no que respeita à pergunta aberta, foi questionado se os professores-coordenadores tinham participado de atividades ou cursos de formação pedagógica para a docência universitária. Todos responderam que sim. Era solicitado que, em caso afirmativo, especificassem as atividades de que tinham participado. O rol de respostas ficou assim constituído: palestras e cursos, oficinas pedagógicas, minicursos, mestrado em Educação, encontros promovidos pela PROGRAD, curso de Metodologia do Ensino Superior, curso de Didática, semanas pedagógicas, programa de atualização docente.

Durante a realização das entrevistas semiestruturadas, vários aspectos referentes à participação dos interlocutores em projetos e ações de natureza didático-pedagógica também foram revelados, complementando, deste modo, os dados dos questionários.

### 3.5.2 ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS

Que perguntas fazer, como fazê-las, que palavras usar, como tratar o silêncio, como manter o diálogo em clima aberto. Cada palavra de uma entrevista tem que ser ponderada. Uma entrevista rica é aquela em que o pesquisador consegue um diálogo real com o entrevistado [...] (GATTI, 1999, p. 77).

De acordo com Minayo (2007, p.58), “as entrevistas podem ser estruturadas e não estruturadas, correspondendo ao fato de serem mais ou menos dirigidas”. As primeiras pressupõem perguntas que são previamente formuladas, enquanto nas não estruturadas ou abertas o entrevistado aborda livremente o tema proposto. A autora alerta que as entrevistas semiestruturadas articulam essas duas modalidades. Esta foi a opção para a realização das entrevistas com os interlocutores.

Deste modo, para um bom desenvolvimento das entrevistas, observaram-se alguns pontos trazidos por autores que tratam do protocolo geral de condução de entrevistas (ANGROSINO, 2009; ANDRÉ, 2008): no início da entrevista, buscou-se “quebrar o gelo” com o interlocutor, conversando sobre aspectos mais gerais do cotidiano da coordenação pedagógica dos cursos de graduação, pois o local da entrevista era a sala dos colegiados, espaço de trabalho dos professores-coordenadores. Na maioria das entrevistas, foi necessário aguardar os interlocutores, conversando com professores e acadêmicos. Em três entrevistas, foi necessário retornar em outro dia, pela segunda vez, já que houve atraso no horário marcado devido às demandas na gestão dos cursos. Deste modo, concomitantemente à realização das entrevistas e do questionário (que foi aplicado na mesma oportunidade), a observação tornava-se mais intensa (no item 3.5.3 descrever-se-á a este respeito).

Procurou-se personalizar as entrevistas: no momento da entrevista, alguns professores-coordenadores acessavam documentos ou projetos que estavam disponíveis na sala do colegiado de curso, visando demonstrar a dinâmica das ações que desenvolviam na coordenação pedagógica dos cursos, enriquecendo, deste modo, a entrevista no sentido de torná-la singular.

No tocante à gravação das entrevistas, a ferramenta do gravador do computador foi utilizada, deixando-o sobre a mesa, em local bem próximo do interlocutor.

Houve cuidado, no desenrolar da entrevista, em ouvir cada professor-coordenador, registrando por escrito alguns aspectos considerados mais sig-

nificativos para a pesquisa, visando facilitar a localização daquelas falas posteriormente, no momento da transcrição.

Desenvolveu-se mais a habilidade da escuta, sendo pacientes com as pausas ou até mesmo com a falta de precisão, solicitando-se esclarecimentos ou refazendo novas perguntas.

Em média, cada entrevista teve a duração de duas horas, considerando-se o tempo de interrupções durante a entrevista, pois o trabalho desenvolveu-se no ambiente natural dos colegiados de curso;

Para a realização das entrevistas, no período compreendido entre novembro de 2012 e março de 2013, foi necessário alinhar algumas questões gerais sobre o que se pretendia saber, para que servissem de roteiro para os assuntos principais, permitindo, assim, que além das perguntas abertas com que se iniciava o encontro, outras fossem destinadas a manter a entrevista fluindo em direções produtivas (ANGROSINO, 2009, p.62).

Para tanto, organizou-se um roteiro semiestruturado (Apêndice 3) em torno de três focos iniciais de análise, referentes à visão dos professores-coordenadores sobre: a) sua atuação na gestão pedagógica dos cursos de graduação, considerando-se a atuação dos colegiados de curso nos aspectos referentes ao desenvolvimento profissional da docência universitária; b) os saberes que consideram essenciais para a atuação na docência universitária e sua compreensão sobre o que é ensinar; c) as potencialidades e os limites do programa de formação pedagógica para a docência universitária desenvolvido pela UEPG.

Também ofereceu-se aos interlocutores, ao final de cada entrevista, um momento para palavra livre. Os depoimentos mais significativos das entrevistas foram esses momentos de palavra livre, em que as experiências de cada professor-coordenador enriqueceram o processo de coleta de dados, o que extrapolou os focos iniciais de análise.

Buscando abranger os focos de análise acima descritos, o roteiro de entrevista teve como objetivos: a) caracterizar a visão dos professores-coordenadores quanto ao papel por eles desempenhado na gestão pedagógi-

ca dos cursos de graduação na UEPG, bem como a contribuição dos colegiados de curso no tocante à promoção do desenvolvimento profissional da docência universitária; b) identificar como os professores-coordenadores concebem a constituição dos saberes para a atuação na docência universitária; c) identificar como os professores-coordenadores veem as potencialidades e os limites do programa de formação pedagógica para a docência universitária desenvolvido pela UEPG.

### 3.5.3 OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE

Como foi comentado anteriormente, devido à condição de docente na UEPG há mais de duas décadas, a observação do cotidiano dos professores-coordenadores foi intensa, pois a cada entrevista realizada havia a oportunidade de interagir com os interlocutores de pesquisa no seu ambiente de trabalho: a sala do colegiado de curso. Deste modo, a observação integrou-se aos demais instrumentos de coleta de dados.

Levando em conta estes aspectos, a observação participante ratificou-se também pelo fato de que, como docente na instituição pesquisada, houve a intensa participação nas propostas de planejamento, implementação do Programa de Formação Pedagógica para a docência universitária promovido pela PROGRAD. Por conta dessa vivência na condição de pesquisadora, professora atuante em cursos de graduação e pós-graduação, além de atuar nas ações de formação pedagógica da UEPG, a observação do cotidiano dos professores-coordenadores foi muito presente.

André (2008, p.26) afirma que a "observação é chamada de participante porque se admite que o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-se e sendo por ela afetado." O termo observação participante é "uma combinação do papel do pesquisador - participante de algum modo, com uma técnica real de coleta de dados - a observação" (ANGROSINO, 2009, p.77).

A contribuição da observação participante ao desenvolvimento da pesquisa "reside no fato de podermos captar uma variedade de situações ou fenômenos que não são obtidos por meio de perguntas, uma vez que, observados diretamente na própria realidade, transmitem o que há de mais imponderável e evasivo na vida real" (MINAYO, 2007, p.60).

No desenvolvimento da pesquisa, adotou-se um diário de campo para o registro das observações, a fim de se recorrer às anotações, descrição dos interlocutores, situações consideradas interessantes, depoimentos, tempo de duração das atividades desenvolvidas, visando construir detalhes que serviriam como apoio à análise dos dados obtidos por meio dos demais instrumentos. O diário de campo foi um "amigo silencioso" (MINAYO, 2007, p.63), pois ali foram também registradas angústias e percepções, que não poderiam ser obtidas por meio das demais técnicas adotadas.

A partir das observações realizadas no ambiente natural dos interlocutores, a sala do Colegiado de Curso, pode-se inferir que, dada a natureza da função de coordenador de curso, os interlocutores atuam institucionalmente com maior intensidade nas decisões universitárias do que outros professores dos cursos de graduação, o que lhes permite expressar uma compreensão mais ampla acerca das funções docentes, bem como das dificuldades que precisam ser superadas no desenvolvimento profissional da docência universitária.

#### 3.5.4 GRUPOS FOCAIS

A compreensão a respeito da formação pedagógica para a docência universitária leva a crer que, por meio de ações didático-pedagógicas que promovam estudos, pesquisas, discussões e partilha de saberes, torna-se possível o desenvolvimento profissional da docência.

Ora, ao se reconhecer, como ensinam Cunha e Soares (2010, p. 27), a "interatividade como um traço característico da docência", é preciso conside-

rar também que "o processo formativo se desenvolve num contexto grupal, em que pessoas com histórias de vidas distintas se implicam mutuamente."

Nessa mesma linha de análise, Tardif (2002, p.118) chama atenção ao afirmar que o ensino "é uma atividade humana, um trabalho interativo, ou seja, um trabalho baseado em interações entre pessoas". Assim, recorreu-se nesta pesquisa aos grupos focais, que permitem a aproximação e interação dos interlocutores de pesquisa, a fim de obter os significados que os professores-coordenadores atribuem à questão da formação pedagógica e desenvolvimento profissional da docência universitária, no seio das ações de gestão dos cursos de graduação.

Uma das maiores potencialidades no trabalho investigativo por meio dos grupos focais está baseado na tendência das pessoas em formar opiniões na interação com outras, contrastando, assim, com outros instrumentos de pesquisa, como entrevistas e questionários, em que o entrevistado interage somente com o pesquisador. A socialização de opiniões, a troca de ideias que são expostas nos momentos de discussão em grupo é o que o pesquisador tenta observar nos grupos focais.

De acordo com Gatti (2005, p.69),

A potencialidade mais enfatizada do grupo focal como meio de pesquisa está ligada à possibilidade que ele oferece de trazer um conjunto concentrado de informações de diferentes naturezas (conceitos, ideias, opiniões, sentimentos, preconceitos, ações, valores) para o foco de interesse do pesquisador.

A autora caracteriza o grupo focal como uma técnica "derivada das diferentes formas de trabalho com grupos, amplamente desenvolvidas na psicologia social" (2005, p.7). A denominação grupo focal expressa a obtenção de dados por meio de discussão focada em temas específicos.

No que respeita à utilização dos grupos focais ao longo da história, Gatti lembra que é uma técnica empregada há muito tempo, "sendo primeiramente mencionada como técnica de pesquisa em marketing nos anos 1920 e usada por Robert Merton nos anos 1950 para estudar as reações das pesso-

as à propaganda de guerra" (2005, p. 8). Porém, foi somente nos anos 1980 que ocorreu uma redescoberta dos grupos focais para uso na pesquisa científica. No Brasil, "a área de saúde é, até aqui, a que tem utilizado com maior frequência os grupos focais em trabalhos de pesquisa e de avaliação" (p.15).

Para o emprego dos grupos focais, observou-se uma série de cuidados metodológicos, que segundo Gatti (2005, p.12) são fundamentais. O Quadro 7 apresenta as sete recomendações principais da autora e também expressa como se procedeu diante dos interlocutores de pesquisa para a organização dos grupos focais:

Quadro 7 – Cuidados metodológicos para o trabalho com grupos focais e procedimentos adotados na pesquisa

Cuidados metodológicos para o trabalho com grupos focais (GATTI, 2005)	Procedimentos adotados para a organização didática dos grupos focais com os interlocutores de pesquisa
<p>1. A composição do grupo focal</p> <p>Deve basear-se em algumas características homogêneas dos participantes, mas com suficiente variação entre eles para que apareçam opiniões diferentes ou divergentes (p.18). Preferencialmente, os grupos focais devem ter entre seis a doze pessoas.</p>	<p>A característica comum que norteou a composição dos grupos focais foi o fato de todos os interlocutores serem professores coordenadores de cursos de graduação, e o aspecto diferenciado é o fato de serem atuantes em cursos e setores de conhecimentos distintos, pois cada professor provém de uma formação acadêmica diferente.</p> <p>Participaram oito interlocutores de pesquisa nos grupos focais. Em alguns grupos focais, participaram apenas seis ou sete interlocutores, com ausência justificada ao grupo (doença ou presença em reuniões na Universidade). A equipe de apoio à organização e condução dos grupos focais era composta por seis pessoas: a pesquisadora-moderadora, duas relatoras e três co-moderadores, que colaboraram nas discussões durante os encontros.</p>
<p>2. O convite aos participantes</p> <p>"O convite deve ser motivador, de modo que os que aderirem ao trabalho estejam sensibilizados tanto para o processo como para o tema geral a ser tratado, ou seja, a atividade no grupo focal deve ser atraente para os participantes, por isto, preservar sua liberdade de adesão é fundamental" (p.13)</p>	<p>O convite foi feito individualmente quando realizadas as entrevistas. Depois desta etapa, foi feito contato por telefone e enviado um convite impresso (Apêndice 5), que foi entregue pessoalmente para cada interlocutor. Além disso, os professores solicitaram que lhes fossem enviado um email para lembrar do dia agendado.</p>
<p>3. Número dos grupos focais</p> <p>"Para fixar quantos grupos focais conduzir, é comum utilizar como procedimento a realização de três ou quatro grupos e, então, verificar a</p>	<p>Agendou-se o primeiro grupo focal para o mês de março de 2013. A cada encontro, era combinado com os interlocutores a data do próximo grupo. No terceiro grupo, foi constatado</p>

### Cuidados metodológicos para o trabalho com grupos focais (GATTI, 2005)

quantidade e o nível de informações obtidas para a questão em estudo" (GATTI, 2005, p.22-23).

#### 4. Tempo de duração de cada grupo focal

"Alguns autores recomendam que os encontros durem entre uma hora e meia e não mais do que três horas" (p.28).

#### 5. Local

"O local dos encontros deve favorecer a interação entre os participantes [...] como os participantes permanecerão um tempo razoável em reunião, certo conforto é necessário" (p.24)

#### 6. Registro das interações

"Há várias maneiras de se registrar as interações. Uma delas é o emprego de um ou dois relatores, que não interferem no grupo e fazem anotação cursiva do que se passa e do que se fala [...] o meio mais usado para se registrar o trabalho com um grupo focal é a gravação em áudio [...] deve-se cuidar da qualidade dos microfones e dos aparelhos de gravação [...] porque se não se obtiver falas audíveis, todo o trabalho de elaboração do projeto, de constituição e adesão do grupo, estudo do roteiro, etc., estará perdido [...] Mesmo com as gravações, recomenda-se que se façam anotações escritas, que se mostram essenciais para auxiliar as análises (p.24, 25; 27).

#### 7. Moderador

O papel do moderador é "fazer a discussão fluir entre os participantes, lembrando que não está

### Procedimentos adotados para a organização didática dos grupos focais com os interlocutores de pesquisa

que as informações já eram suficientes para análise, em função do problema e objetivos de pesquisa.

Em média, cada grupo focal teve duas horas de duração, desde o início da sessão até o momento final de confraternização, em que era oferecido um lanche aos professores-coordenadores.

Os grupos focais foram desenvolvidos numa sala de aula situada no Bloco M do Campus de Uvaranas da UEPG, cedida por um dos interlocutores de pesquisa, que realizou o agendamento para que pudéssemos utilizá-la. No planejamento de cada sessão de grupo focal, organizou-se a sala com as cadeiras em círculo. Na entrada, dispôs-se um banner, com dizeres de boas-vindas aos participantes. O trabalho de organização da sala é fundamental para que os interlocutores sintam-se acolhidos para o trabalho de pesquisa. Todos os materiais foram distribuídos sobre a mesa de cada professor-coordenador (crachás, água, materiais de apoio que utilizamos).

Duas pedagogas foram convidadas a atuar na função de relatoras dos grupos focais. Essa participação foi decisiva para o bom andamento das sessões, pois os registros serviram como apoio para a análise dos depoimentos dos interlocutores. Além disto, as relatoras ofereceram um excelente suporte no que respeita ao transporte dos materiais, organização prévia da sala em cada sessão. Adotaram-se três formas de registro: as anotações das relatoras em fichas próprias, registros da pesquisadora-moderadora feitos no diário de campo a partir das observações durante a dinâmica do grupo focal, e a gravação para captar o áudio das discussões. Quanto a este último procedimento, um profissional foi contratado para garantir a qualidade da captação em áudio (ele optou por utilizar uma câmera filmadora, mas sem registro das imagens, apenas para a captação do áudio). Além disto, registrou-se a organização da sala em fotografias. Após cada sessão de grupo focal, era discutido com as relatoras sobre as suas observações, que eram anotadas em fichas próprias.

A preocupação foi manter a discussão ativa durante a dinâmica do grupo focal, para que todos pudessem expor suas ideias, interagindo

### Cuidados metodológicos para o trabalho com grupos focais (GATTI, 2005)

realizando uma entrevista com um grupo, mas criando condições para que este se situe, explicitando pontos de vista, analise, infira, faça críticas, abra perspectivas diante da problemática para o qual foi convidado a conversar coletivamente" (p.9).

### Procedimentos adotados para a organização didática dos grupos focais com os interlocutores de pesquisa

entre si, sem que um interlocutor monopolizasse a discussão. Os momentos iniciais da condução do grupo focal pela pesquisadora-moderadora foram fundamentais para esclarecer aos interlocutores sobre a proposta de cada sessão. Ao final de cada grupo focal, deixava-se tempo livre para uma avaliação do encontro, além de que, no dia seguinte, foi enviado um email, agradecendo a participação e solicitando uma apreciação via correio eletrônico. Este feedback de cada sessão foi fundamental para a continuidade do trabalho.

Fonte: A autora, tangenciando os procedimentos de Gatti (2005)

Os participantes de grupos focais, bastante habilidosos no sentido de interagir no ambiente grupal, podem engajar-se ao grupo assumindo o papel informal de co-moderadores (BARBOUR, 2009, p. 173). Deste modo, para auxiliar o grupo nas discussões, convidou-se a Pró-Reitora de Graduação da UEPG para atuar nos grupos focais como co-moderadora, considerando sua proximidade com o grupo de interlocutores e sua excelente relação pessoal e profissional com os professores-coordenadores. Suas verbalizações nos grupos não foram tomadas para efeito de análise dos dados e categorização. Também participaram dos grupos focais os Professores Dr. Ricardo Tescarollo, orientador da tese e a Professora Dra. Patricia Rauli, colega de Doutorado, também na condição de co-moderadores.

A participação destes profissionais na condução dos grupos focais permitiu maior entrosamento dos interlocutores de pesquisa, conferindo o enriquecimento das discussões. Deste modo, a equipe de apoio à condução dos grupos focais era composta por seis professores: pesquisadora-moderadora, duas relatoras, três co-moderadores. Cabe registrar que, no primeiro grupo focal, esteve presente uma relatora, considerando que a outra relatora tinha um compromisso agendado na própria universidade. No segundo e terceiro grupos focais, as duas relatoras estavam presentes. Quanto aos co-

moderadores, no primeiro e no segundo grupos focais, os três estavam presentes. No último grupo focal, um co-moderador esteve ausente.

No processo investigativo, a maior dificuldade encontrada foi a tentativa de reunir as pessoas para a realização do trabalho: "participantes potencialmente importantes podem não se engajar no grupo por desconfiança, por não se sentirem à vontade em participações coletivas, ou por terem limitações comunicativas [...]" (GATTI, 2005, p.69). Tarefa nada fácil, considerando-se também que a agenda de cada professor-coordenador é atribulada. Foram necessários inúmeros contatos para que se pudesse marcar o primeiro encontro. Contudo, devido à aceitação e acolhida do grupo logo ao final do primeiro encontro, tornou-se mais fácil o contato a partir de então.

Quanto ao registro visual no trabalho de campo, Minayo afirma que "amplia o conhecimento do estudo porque nos proporciona documentar momentos ou situações que ilustram o cotidiano vivenciado". (2007, p. 63).

As fotografias a seguir expressam momentos do trabalho de pesquisa por meio dos grupos focais.

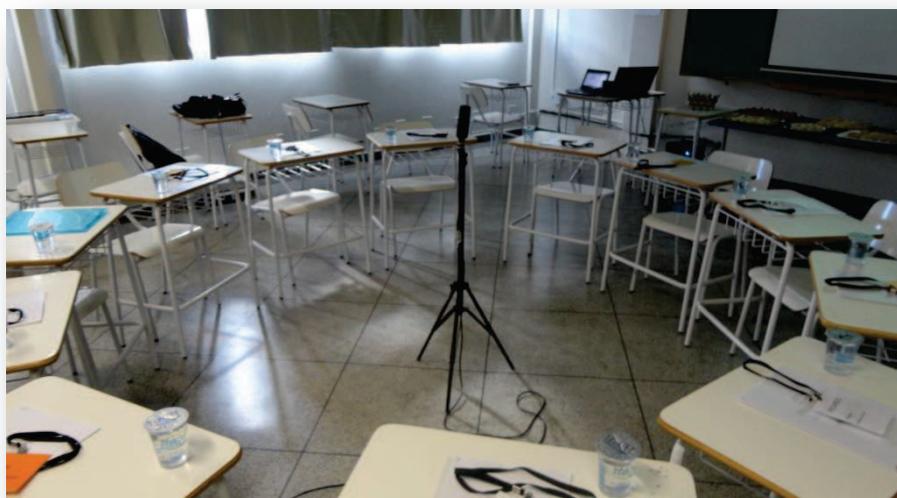
### a) Organização do ambiente para o desenvolvimento dos grupos focais

Fotografia 1 - Disposição das carteiras em círculo na sala de aula. Detalhe para a localização das mesas de apoio ao trabalho de registro e observação das reladoras, à esquerda, onde aparece sentada a relatora Professora Daniella do Nascimento Jesus.



Fonte: A autora (2013)

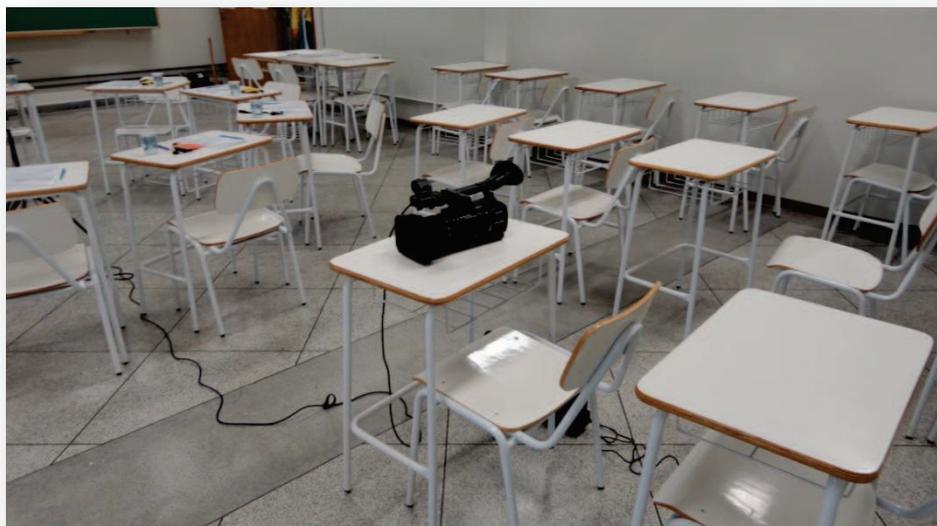
Fotografia 2 - Microfone ao centro para captação do áudio.



Fonte: A autora (2013)



Fotografia 5 - Câmera de registro para captação do áudio.



Fonte: A autora (2013)

#### b) Equipe de apoio ao desenvolvimento dos grupos focais

Fotografia 6 - Da esquerda para a direita: Professora Dra. Patricia Rauli (co-moderadora), Professor Dr. Ricardo Tescarolo (Orientador e co-moderador) e a autora, no primeiro grupo focal, em 15 de março de 2013.



Fonte: A autora (2013)

Fotografia 7 - Da esquerda para a direita: relatora Professora Ms. Denise Zanon, a autora e a Professora Daniella do Nascimento Jesus, no segundo Grupo Focal, em 5 de abril de 2013.



Fonte: A autora (2013)

Fotografia 8 - Da esquerda para a direita: relatora Professora Daniella do Nascimento Jesus, a autora, Professor Dr. Ricardo Tescarolo e Professora Ms. Denise Zanon, no terceiro Grupo Focal, em 17 de maio de 2013.



Fonte: A autora (2013)

Após o desenvolvimento do terceiro grupo focal, e ainda com a motivação dos interlocutores de pesquisa para que o trabalho de pesquisa de campo não findasse naquele momento, pois era do interesse dos professores-coordenadores os encontros com grupos focais mensalmente, foi preciso usar

intuições para decidir encerrar a fase de coleta de dados, como bem observa André (2008):

O uso da sensibilidade na fase de coleta significa por um lado, saber mais do que o óbvio, o aparente. Significa tentar capturar o sentido dos gestos, das expressões não verbais, das cores, dos sons e usar essas informações para prosseguir ou não nas observações, para aprofundar ou não um determinado ponto crítico, para fazer ou não certas perguntas numa entrevista, para solicitar ou não determinados documentos, para selecionar ou não novos informantes. Por outro lado, o pesquisador vai precisar usar os seus sentidos, intuições, percepções e experiências para decidir quando iniciar o trabalho de campo, quando torná-lo mais – ou menos – intenso e quando encerrar a coleta de dados. (ANDRÉ, 2008, p. 40).

Deste modo, decidiu-se encerrar o trabalho de campo após o terceiro grupo focal, pois o volume de dados já adquiridos era considerado suficiente para o processo de análise e interpretação dos dados.

A opção pela utilização dos grupos focais permitiu a troca de saberes e também o confronto entre diferentes experiências dos interlocutores diante das questões apresentadas anteriormente, por meio das entrevistas e das observações.

No Capítulo 4, apresentar-se-á o processo de análise e interpretação dos dados, tanto no que respeita às entrevistas como aos grupos focais, com a construção das categorias de análise.

## CAPÍTULO 4

### DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA: A VISÃO DOS COORDENADORES DE CURSOS DE GRADUAÇÃO

A análise é um processo de elaboração, de procura de caminhos, em meio ao volume das informações levantadas. Rotas de análise são seguidas, e estas se abrem em novas rotas ou atalhos, exigindo dos pesquisadores um esforço para não perder de vista seus propósitos e manter a capacidade de julgar a pertinência dos rumos analíticos em sua contribuição ao exame do problema (GATTI, 2005, p. 44).

#### 4.1 INTRODUÇÃO

Neste capítulo, tem-se a "leitura interpretativa dos dados da pesquisa" (ANDRÉ, 2008, p.41), com o objetivo de compreender a visão dos professores coordenadores de cursos de graduação acerca da formação pedagógica para a docência universitária, e de suas experiências na gestão dos cursos de graduação na Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Um aspecto singular desta fase da pesquisa foi, sem dúvida, a tentativa de olhar todo o material obtido por meio dos instrumentos de coleta de dados, buscando "apreender os conteúdos, os significados, as mensagens implícitas e explícitas, os valores, os sentimentos e as representações nele contidos." Para tanto, recorreu-se aos pressupostos teóricos da investigação, e também às intuições, sentimentos e sensibilidade (ANDRÉ, 2008, p.41).

O trabalho de pesquisa por meio das entrevistas semiestruturadas e dos grupos focais permitiu compreender que a formação de professores possui um viés interativo, requerendo qualificação contínua, desdobrando num processo permanente que privilegia a intervenção, a crítica, a curiosidade e a investigação na construção do ensinar e aprender. (BEHRENS, 2011, p.136).

Levando em conta esses aspectos, os registros realizados no diário de campo pela pesquisadora e pelas relatoras dos grupos focais contribuíram para o processo de análise e interpretação dos dados, pois as impressões do

que foi observado e vivenciado durante a permanência na UEPG foram decisivas para esta fase da pesquisa. Buscou-se compatibilizar anotações com os registros das relatoras, a fim de que o relato fosse o mais completo possível (GATTI, 2005, p.44).

As seções que compõem este capítulo foram construídas sobre o trabalho de categorização dos dados e das análises empreendidas com apoio do referencial teórico.

## 4.2 CATEGORIAS DE ANÁLISE

Recorreu-se à técnica da triangulação para a análise e interpretação dos dados obtidos, que, segundo André (1983), é considerada fundamental para verificar a propriedade das interpretações em pesquisas qualitativas:

Triangulação significa a combinação de múltiplas fontes de dados, vários métodos de coleta e diferentes perspectivas de investigação. Comparar e chegar a convergência das informações fornecidas por diferentes informantes, diferentes métodos e diferentes investigadores é uma forma de verificar a propriedade do esquema de classificação dos dados. (ANDRÉ, 1983, p.69)

Após o trabalho de transcrição dos depoimentos gravados nas entrevistas e nos grupos focais, organizou-se todo o material, com o apoio de inúmeras leituras, a fim de se identificar os pontos relevantes e dar início ao processo de construção das categorias de análise.

Trabalhar com categorias, segundo Minayo (2007, p.70), significa “agrupar elementos, ideias ou expressões em torno de um conceito capaz de abranger tudo isso. Esse tipo de procedimento [...] pode ser utilizado em qualquer tipo de análise em pesquisa qualitativa”.

No que respeita ao processo de construção das categorias,

[...] o pesquisador pode utilizar alguma forma de codificação, como letras, com canetas de diferentes cores ou recursos de computador [...] que destaque palavras ou expressões significativas. Esse trabalho deverá resultar um conjunto inicial de categorias que provavelmente serão reexaminadas e modificadas num momento subsequente [...] A categorização por si só não esgota a análise. É preciso que o pesquisador

vá além, ultrapasse a mera descrição, buscando realmente acrescentar algo ao que já se conhece sobre o assunto. Para isso terá que recorrer aos fundamentos teóricos do estudo e às pesquisas correlacionadas, estabelecer conexões e relações que lhe permitam apontar as descobertas, os achados do estudo. (ANDRÉ, 2008, p.56).

Partindo da análise inicial de todo o material gravado nas entrevistas semiestruturadas e nos grupos focais, identificou-se um conjunto de respostas que permitiram chegar a dimensões maiores, ou seja, temas relacionados à visão dos professores-coordenadores a respeito da constituição dos saberes para ensino de graduação; da formação pedagógica e o desenvolvimento profissional da docência universitária; dos desafios e perspectivas da formação pedagógica dos professores na UEPG; das práticas de gestão nos Colegiados de Curso, e da docência nos cursos de graduação.

Em seguida, estes temas foram agrupados em três categorias: a primeira referente à formação pedagógica e o desenvolvimento profissional da docência universitária. A segunda sobre a experiência dos professores-coordenadores com a gestão pedagógica do curso de graduação, e a última sobre o processo didático no ensino de graduação. Depois da análise qualitativa dos dados obtidos e relacionadas a estas categorias, foram elencadas sub-categorias, como se pode observar na Figura 1, a seguir.

Figura 1 - Definição das categorias de análise

## Categorização

	<p><b>Categoria 1</b> Formação Pedagógica e Desenvolvimento Profissional da Docência Universitária</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• SUB-CATEGORIA 1.1 Constituição dos saberes para ensino de graduação</li> <li>• SUB-CATEGORIA 1.2 Formação pedagógica dos professores na UEPG</li> </ul>
	<p><b>Categoria 2</b> Experiência com Gestão Pedagógica do Curso de Graduação</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• SUB-CATEGORIA 2.1 Ser coordenador de curso de graduação na UEPG</li> <li>• SUB-CATEGORIA 2.2 Exigências didático-pedagógicas para ser professor na UEPG</li> </ul>
	<p><b>Categoria 3</b> Processo Didático no Ensino de Graduação</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• SUB-CATEGORIA 3.1 O ensino nos cursos de graduação na UEPG: concepções e práticas</li> <li>• SUB-CATEGORIA 3.2 Metodologias de ensino e de avaliação na aula universitária</li> </ul>

Fonte: A autora (2014)

Todo o processo de construção das categorias de análise resultou na construção da Figura 2, a seguir, com a proposição de uma codificação em cores e estilos de escrita, visando facilitar o processo de localização das intervenções de cada professor-coordenador nas transcrições das entrevistas e dos grupos focais.

Figura 2 - Codificação das categorias e sub-categorias

## Categorização

	<p>1. Formação Pedagógica e Desenvolvimento Profissional da Docência Universitária</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Destaque em azul itálico</i> 1.1 Constituição dos saberes para ensino de graduação</li> <li>• <b>Destaque em azul negrito</b> 1.2 Formação pedagógica na UEPG: Programa institucional para a docência universitária</li> </ul>
	<p>2. Experiência com Gestão Pedagógica do Curso de Graduação</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Destaque em vermelho itálico</i> 2.1 Ser coordenador de curso de graduação na UEPG</li> <li>• <b>Destaque em vermelho negrito</b> 2.2 Exigências didático-pedagógicas para ser professor na UEPG</li> </ul>
	<p>3. Processo Didático no Ensino de Graduação</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Destaque em verde itálico</i> 3.1 O ensino nos cursos de graduação na UEPG: concepções e práticas</li> <li>• <b>Destaque em verde negrito</b> 3.2 Metodologias de ensino e de avaliação na aula universitária</li> </ul>

Fonte: A autora (2014)

É importante destacar que as três categorias permearam o trabalho de análise e interpretação dos dados nas entrevistas e grupos focais, com prevalência de algumas sub-categorias, com base em análises de alguns depoimentos ou nas intervenções de algum grupo focal. A categoria 3, sobre o processo didático no ensino de graduação, por exemplo, foi mais enfatizada no desenvolvimento dos grupos focais do que nas entrevistas, em que as duas primeiras categorias foram mais presentes. Para tanto, a tarefa de codificação expressa na Figura 2 auxiliou bastante neste processo.

### 4.3 REVELAÇÕES POR MEIO DAS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS

Como mencionado no Capítulo 3, as entrevistas semiestruturadas foram organizadas com auxílio de um roteiro em torno de três focos de análise, em relação aos seguintes objetivos:

- 1) Caracterizar a visão dos professores-coordenadores quanto ao papel por eles desempenhado na gestão pedagógica dos cursos de graduação na UEPG, bem como a contribuição dos colegiados de curso no tocante à promoção do desenvolvimento profissional da docência universitária;
- 2) Identificar como os professores-coordenadores veem as potencialidades e os limites do programa de formação pedagógica para a docência universitária desenvolvido pela UEPG;
- 3) Identificar como os professores-coordenadores concebem a constituição dos saberes para a atuação na docência universitária.

Tendo em vista a necessidade de preservar a identidade dos interlocutores de pesquisa, cada entrevista recebeu a sigla **E**, seguida de um número (1 a 8), em correspondência ao número de entrevistados. A fim de identificar a fala de cada entrevistado, os trechos aqui transcritos apresentam-se com a margem recuada no texto e com a fonte em itálico, para diferenciar da análise e do referencial teórico adotado. Pequenos trechos sinalizados com reticências entre colchetes indicam a omissão de alguma informação dada pelo interlocutor que poderia acarretar em identificação do curso que coordena, e os trechos sinalizados com reticências entre parênteses indicam a omissão daquilo que é desnecessário para a análise.

Todos os interlocutores expressaram com entusiasmo sua participação nesta fase da pesquisa, revelando-se receptivos à entrevista. Como o roteiro não era conhecido dos entrevistados, num primeiro momento solicitou-se que cada interlocutor se posicionasse em relação à sua atuação na gestão pedagógica de determinado curso de graduação na UEPG, além de enfatizar como percebia as contribuições dos colegiados de curso no tocante à promoção da

formação pedagógica e do desenvolvimento profissional da docência universitária.

Os depoimentos dos professores-coordenadores analisados a partir da categoria "experiência com gestão pedagógica do curso de graduação" remetem à complexidade da atuação na coordenação dos cursos, destacando alguns impasses que enfrentam, ao mesmo tempo em que alertam para a importância da função que desempenham:

*A gente tem que tomar decisões pedagógicas. Eu não tinha a dimensão, a noção da importância desta função de coordenação de curso. Tudo que passa, a vida do discente, do professor, então eu entendo que o coordenador depende de todas as engrenagens. Muitas vezes algumas engrenagens são falhas. É extremamente difícil, e estamos no processo de renovação do nosso projeto pedagógico, regulamento interno. Tudo passa pelo colegiado. A coordenação do curso tem que se preocupar em como nossos egressos vão estar lá fora (E2).*

Há que se levar em consideração o que se compreende por coordenação: "A coordenação é o ato de conjugar, concatenar um conjunto de elementos ou atividades [...] diz respeito à liderança da organização de um sistema qualquer. Exige discussões, proposições, experimentação, retomada; estes são elementos que reforçam a ideia de parceria" (ANASTASIOU, 2009, p.223).

*Falta mais apoio, eu realmente não dou conta, porque o colegiado tem mil e uma atividades, a gente apaga fogo, incêndio, é o aluno que vem reclamar, o aluno que tá doente, o professor que não vem, e de repente a parte pedagógica nós estamos deixando a desejar. (E7).*

*O professor que tem TIDE, em geral ele se envolve mais com a universidade, se envolve com o colegiado de curso. São aqueles professores que fazem da docência uma profissão. (E3).*

Esses depoimentos evidenciam que a função desempenhada pelos professores-coordenadores abrange todo o funcionamento do curso, exigindo-lhes dedicação total às questões de natureza pedagógica. Porém, eles carecem de estrutura organizacional, encontrando-se muitas vezes sem apoio para as funções da coordenação, como um estagiário ou auxiliar administrativo.

O posicionamento trazido por Anastasiou (2009, p.224) contribui para esta análise:

Cabe à coordenação de curso a liderança de sua organização. Também isto se aplica à ideia de colegiado de curso, como corpo docente, e do currículo, como articulação dos saberes e não-simples junção ou coleção disciplinar. Como se pode inferir, a ação coordenadora exige dos sujeitos que a exercem um conjunto de saberes não só referentes ao curso e à sua gestão, mas também referentes ao sistema de educação superior com sua legislação, limites e possibilidades, ao projeto institucional, à gestão de pessoas, às relações existentes, à clareza das funções ou objetivos do sistema, no caso o ensino da graduação [...]

No tocante ao apoio institucional para a gestão do seu trabalho como coordenador, três interlocutores enfatizaram em suas entrevistas a importância da Comissão Própria de Avaliação (CPA) como suporte imprescindível às questões pedagógicas dos cursos:

*A avaliação dos egressos é positivíssima. Isto efetivamente contribui. A CPA te dá subsídios, isto estabelece um certo conforto pras coordenações. (E3)*

*A avaliação dos egressos dá o feedback pra gente. Em março deste ano eu promovi um fórum de discussão do curso, peguei o relatório da CPA, do Enade, chamei a presidente da CPA pra palestrar, e ela explicou para os alunos. Foi muito válido. Olha, sinceramente, se não fosse a CPA eu acho que eu não teria suporte, embasamento, nem conhecimento pra conseguir dar conta disso aí, que a gente tá querendo fazer. (E8).*

*Esta foi uma preocupação minha desde que eu assumi a coordenação do curso e isto aparece muito nas avaliações da CPA, os alunos comentando da questão das disciplinas básicas, quando vem profes-*

*sores de outros departamentos, eles não conseguem aproximar com aquilo que realmente é importante pro curso, às vezes nem se preocupam. (E1).*

No seu conjunto, as respostas dos interlocutores, embora bastante variadas com aspectos específicos de cada curso, revelaram a mesma opinião sobre o apoio imprescindível da CPA às questões pedagógicas dos colegiados de curso. A esse respeito, Eyng e Fonseca (2006) explicam: "A avaliação institucional desempenha papel relevante na identificação dos fatores da realidade e fornece elementos muito claros para a tomada de decisão, tendo em vista a formulação de ações pedagógicas e administrativas" (p.2813). Percebe-se, pela análise realizada, que na visão dos professores-coordenadores este papel vem sendo competentemente desempenhado pela CPA.

Quando questionado sobre as contribuições dos colegiados de curso ao processo de formação pedagógica dos professores da UEPG, o interlocutor E5 manifestou-se:

*Se não for o colegiado de curso a apostar na formação pedagógica dos nossos professores, vai ser quem? Acho que tem que ser, quando a gente descreve uma função no regimento interno, isto tem que ser discutido, né, as questões pedagógicas [...] o colegiado tem que ser o elemento mediador entre professor e aluno, né, mas tendo o feedback do aluno como elemento norteador das ações do professor (E5).*

Fundamental para a análise é ter presente que a docência universitária – e portanto sua formação – é gerada na universidade, no contexto da prática ali desenvolvida. Assim, os colegiados de curso poderiam ser instâncias com maior autonomia no que respeita o acompanhamento do trabalho docente, com o intuito maior de colaborar a se repensar a docência universitária a partir do cotidiano dos professores e alunos.

Já nos depoimentos dos professores-coordenadores relacionados à categoria "formação pedagógica e desenvolvimento profissional da docência

universitária", observa-se a preocupação em relação à universidade oportunizar mais espaços para a formação pedagógica dos professores:

*Se a gente não coloca para o professor uma capacitação pra ele, ele não busca. Eu acho que a universidade deveria estar proporcionando mais, porque só aquela formação no começo do ano, e é assim, o professor vai se ele quer, eu acho que de repente... tem que ir, faz parte da tua carga horária, porque se deixar muito à vontade, professor colaborador, nem pense que vá! Então eu vejo assim [...] a semana pedagógica é muito positiva, tem que ter, eu acho que até quando a gente volta, na metade do ano, poderia ter também na metade do ano pra dar um gás de novo, pra motivar os professores de novo. (E7).*

Pimenta e Anastasiou chamam atenção para este aspecto: "ao participar legalmente de um colegiado, o docente das IES teria maior suporte institucional para sua profissionalização continuada" (2002, p.126).

Mesmo os interlocutores tendo demonstrado uma visão otimista em relação às possibilidades dos colegiados de curso contribuir ao processo de formação pedagógica de seus professores, esse entendimento aproxima-se de alguma forma ao pensamento de alguns autores (ALMEIDA, 2012; BEHRENS, 2011; BOLZAN, 2008), os quais, ao enfatizarem a importância da constituição de espaços na estrutura universitária para a promoção do desenvolvimento profissional da docência universitária, defendem que a formação pedagógica dos professores deve estar pautada em uma política institucional, que requer investimentos e proposições a longo prazo, em caráter permanente, com valorização da atuação dos professores no ensino de graduação na carreira docente.

No processo de reflexão com os interlocutores sobre a formação pedagógica para a docência universitária promovida pela PROGRAD na UEPG, emergiram críticas e sugestões ao programa em andamento, em especial no que respeita à participação dos professores, considerando-se que a adesão é considerada pequena pelos professores-coordenadores, como atestam os depoimentos:

*Eu não sei até que ponto aquele momentinho no começo do ano é suficiente. Eu acho que a educação permanente, ela tem que ser permanente, não adianta chamar uma vez por ano, a maioria está em férias, está viajando, quem tá por aqui, um ou outro aparece, e não tem uma contextualização, por que eu vou lá? Por que tá sendo oferecido este curso? A nossa proposta seria uma vez por mês, um envolvimento mais contínuo, mas como isto poderia ser feito, eu não sei. (E1).*

*Os professores que têm TIDE vão. Na verdade, nem todos estes participam, mas eu acho que se fosse uma coisa mais específica, teria uma adesão. (E3).*

*A PROGRAD, quando estabelece as semanas pedagógicas, ela tem como público no final, você pode ver estatisticamente, são os coordenadores que atendem o apelo [...] Então as semanas, pra pelo menos ter este público, tem que ter a participação dos coordenadores também no planejamento da semana, na proposição das temáticas, nem que seja pra dizer ok, os coordenadores vão formar grupos de trabalho pra fazer isto e aquilo. (E6).*

Compreende-se, em relação aos posicionamentos dos professores-coordenadores, que a proposição que vem sendo adotada na UEPG, com semanas pedagógicas no início do ano, geralmente com uma palestra de abertura do ano letivo, tem como objetivo acolher os professores para o início das atividades pedagógicas, por meio de um ambiente de motivação inicial. Por outro lado, "se não obtém uma continuidade, seus efeitos desaparecem logo, carecendo, em geral, de efeitos claros na origem de uma autêntica cultura institucional favorável à formação" (ZABALZA, 2004, p. 165).

Neste contexto, é pertinente referir ainda que iniciativas esparsas, mesmo que planejadas e com intenções significativas, não repercutem positivamente no contexto do desenvolvimento contínuo da docência universitária. Nesse particular, Behrens (2010, p.43) afirma que as semanas pedagógicas são pertinentes "como provocação, mas que os professores precisam de uma formação pedagógica continuada que se renove ao longo do processo para transformar a docência".

Em face disso, a universidade deveria propor fóruns permanentes de discussão, visando estimular e coordenar iniciativas de formação pedagógica, com intervenção de temáticas relacionadas às necessidades da prática pedagógica dos professores nos respectivos cursos em que atuam. Para isto, a ampliação do apoio aos Colegiados de Curso seria imprescindível, além de ser necessária a instituição de uma comissão para a gestão do Programa institucional de formação pedagógica em andamento junto a PROGRAD. Somente com investimentos neste programa é que tornar-se-ia possível pensar no desenvolvimento pedagógico dos professores, a exemplo de outras universidades brasileiras e estrangeiras, como já apresentado anteriormente.

É urgente também pensar em políticas institucionais planejadas por equipes interdisciplinares de professores da universidade, que independem da continuidade da gestão de reitorias, para que seja possível a promoção de culturas de formação pedagógica e desenvolvimento profissional da docência universitária. A ausência de continuidade de propostas como as chamadas semanas pedagógicas acaba por fragilizar qualquer iniciativa de valorização da formação docente de forma contínua.

Desse ponto de vista, Pimenta e Anastasiou (2002, p.110) afirmam que "um processo de preparação pedagógica deve estabelecer objetivos, etapas, encaminhamentos, ao longo de um tempo preestabelecido, em relação aos problemas diagnosticados e transformados em metas". Isto posto, parcerias com a Comissão Própria de Avaliação da Universidade torna-se imprescindível para a proposição de ações de formação pedagógica dos professores da UEPG, considerando-se a complexidade dos dados trazidos pelas avaliações realizadas pela CPA e que tem por objetivo promover a melhoria da qualidade do ensino de graduação.

O alerta trazido por Zabalza (2004, p.161) é fundamental para a análise:

As Universidades precisam de uma instância institucional capaz de estimular e coordenar as iniciativas de formação. Já lembramos antes a ideia de Hargreaves de que as inovações não prosperam se não há pessoas (nesse caso, haveria de acrescentar, também, departamentos ou instâncias da instituição) que as defendam, promovam e **mantenham**. Todavia, a tendência

ao *status quo* é forte o bastante para **neutralizar um tipo de proposta que surge esporadicamente** e que tenha responsabilidades incertas na instituição. (grifo nosso).

No caso da Universidade Estadual de Ponta Grossa, esta instância a que se refere o autor é a Pró-Reitoria de Graduação, por meio do seu Programa Institucional de Formação Pedagógica para a Docência Universitária. Porém, este programa carece de estrutura organizacional, quadro docente próprio para organização das ações propostas (por exemplo, uma comissão para a coordenação, articulada à Divisão de Ensino da PROGRAD), além de inexistir orçamento próprio no planejamento financeiro da universidade para o desenvolvimento das atividades do programa.

Nas palavras de Day (2001, p.233), "os cursos [...], quer sejam de longa duração, quer sejam de curta duração, têm um papel importante no desenvolvimento das capacidades intelectuais e emocionais dos professores, para que estes proporcionem um ensino de alta qualidade". Com este entendimento, considerando-se a repercussão das iniciativas promovidas pela universidade para a melhoria da qualidade do ensino, é inadiável pensar em priorizar a formação pedagógica dos professores, valorizando a docência no ensino de graduação.

Ao discutir especificamente sobre os modelos e as metodologias para a organização da formação dos professores universitários, Zabalza (2004, p.164-165) pondera sobre os dilemas entre iniciativas de formação a curto prazo (tais como palestras, cursos e oficinas) e a formação a médio e longo prazo (programas, sistemas de credenciamento específico). Enquanto as atividades pontuais (curto prazo) são mais práticas e com baixo custo institucional e pessoal, as atividades a longo prazo, tais como processos de inovação continuada, cursos de pós-graduação (mestrados, doutorados sobre ensino universitário), ou modalidades de pesquisa-ação sobre a prática docente são mais eficazes em relação à transformação das práticas docentes.

Ademais, a formação pedagógica de professores universitários "não é somente prática nem somente teoria, mas consiste também nos discursos assumidos e nas relações estabelecidas identificadas pelos 'jeitos de ser e fa-

zer-se docente' dentro da cultura universitária" (BOLZAN, 2008, p. 116). Este raciocínio também é trazido por Day (2001, p.233), quando afirma que "a percepção dos professores sobre a divisão teoria/prática (em que a experiência da primeira é menos relevante e menos usada do que a segunda) nem sempre é fácil de destrinçar".

Alguns entrevistados apresentaram esta preocupação em seus depoimentos:

*A formação teria que ter também um viés prático, e não só teoria, porque nossa atuação como professores é prática. (E4)*

*Como professores, precisamos fazer o transporte da teoria para a prática, e trabalhar isto com nossos alunos, aonde aquele assunto teórico pode ser usado na prática. (E5)*

Na relação entre educador e educando, na visão de Freire (2005, p.82) é que se estabelece "uma forma autêntica de pensar e atuar. Pensar-se a si mesmos e ao mundo, simultaneamente, sem dicotomizar este pensar da ação". Como Freire refere,

*É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. O seu 'distanciamento' epistemológico da prática enquanto objeto de sua análise, deve dela 'aproximá-lo' ao máximo. (FREIRE, 2000, p.44).*

A práxis, conceito básico e presente em toda a obra de Freire, pode ser compreendida como a "estreita relação que se estabelece entre um modo de interpretar a realidade e a vida e a conseqüente prática que decorre desta compreensão levando a uma ação transformadora [...] É uma síntese entre teoria-palavra e ação. (HOUAISS, 2008, p. 331).

Franco (2009) mostra-se atenta à discussão sobre a relação entre teoria e prática na docência universitária, ao fazer o seguinte questionamento:

O que na realidade difere um saber de um fazer? O fazer, decorrente do tratamento da prática, enquanto tecnologia, será o exercício de uma ação mecânica, linear, inflexível, repetitiva. Para a reprodução de um fazer, não se necessita da articulação teoria e prática, não se requer um sujeito pensante e reflexivo, exige-se apenas o refinamento do exercício da prática [...] Já um saber, implica o exercício de uma prática reflexiva, comprometida, com sentido, com intencionalidade. Os saberes decorrem da práxis social, histórica, intencionada, realizada por um sujeito histórico, consciente de seus determinantes sociais, em diálogo com suas circunstâncias. Na práxis, sujeito e realidade dialogam, se transformam e são por ela transformados [...] Os saberes requerem a presença do sujeito intermediando a teoria com as condições da prática (p.13-15).

O que interessa, aqui, com a análise dos depoimentos dos professores-coordenadores, é contribuir para a reflexão da práxis pedagógica universitária, em que professores e alunos constroem cotidianamente no desenvolvimento da docência, por meio do exercício do diálogo e da aproximação do pensar e do fazer.

Ao referir-se às realidades próprias de cada curso, o professor-coordenador E2 entende que a universidade, ao propor iniciativas de formação pedagógica de seus docentes, deve observar as especificidades dos diferentes campos de conhecimento:

*Teria que verificar a questão dos cursos, o curso de [...] tem uma dinâmica própria, o curso de [...] tem outra dinâmica, então poderia dividir em oficinas, quem sabe fazer uma semana mais curta mas mais aproveitável. Nem sempre todas as atividades são interessantes para todos os cursos, nós sabemos que cada curso é uma universidade em si, né, então o problema é este, acho que muitas vezes eles querem fazer uma coisa muito generalizada e daí acaba não atingindo o objetivo principal que é a especificidade. Nós temos algumas dificuldades aqui no curso de [...], de âmbito pedagógico, acho que a ideia é durante este período da semana pedagógica a gente rediscutir, nem que na semana pedagógica a gente tivesse oficinas dentro do próprio colegiado. (E2).*

O depoimento que se segue também reflete esta preocupação, ao mesmo tempo em que chama a atenção para parcerias dos cursos com a PROGRAD, atendendo-se às necessidades locais dos professores:

*A semana pedagógica tem que ser num outro momento, pra que tenha participação efetiva. E talvez durante o ano também, de três em três meses. Isto poderia fazer parte talvez de uma avaliação docente, da política docente, os professores que vão propor uma metodologia de ensino, a gente trabalhar, os professores do teu curso, então uma gincana, pra estimular, vamos fazer uma proposta de tal metodologia, juntar a PROGRAD com o curso, com cada Setor. A maneira da PROGRAD promover isto é muito boa, fazem com todo o empenho, mas as pessoas não aproveitam. (E8).*

Quando interrogados sobre quais saberes consideram primordiais para o desenvolvimento da docência universitária, os aspectos mais enfatizados pelos interlocutores durante a entrevista foram:

*A gente busca, assim, primeiro o conhecimento técnico, que não tem como abrir não né. Mas hoje eu acho também que o conhecimento das práticas pedagógicas eu acho importante, mas é uma coisa que a gente não consegue avaliar nos concursos. (E1).*

*Uma das falhas que a gente tem e tá tentando aprimorar é a questão do desenvolvimento pedagógico dos professores, porque a gente não tem uma formação específica de Pedagogia, né. (E2).*

Indiscutivelmente, os saberes disciplinares compõem a base da atuação no magistério superior, uma vez que o professor universitário, diferentemente dos professores de outros níveis de ensino, constituiu-se, "historicamente, tendo como base a profissão paralela que exerce ou exercia no mundo do trabalho" (CUNHA, 2009, p.84). Entende-se por essa afirmação que, na constituição da docência universitária, os saberes disciplinares são a fundação de uma construção que, para ser consolidada, precisa de outros alicerces, compreendidos aqui como os outros saberes.

Além da competência técnica, ou seja, o domínio dos conteúdos de um conjunto de disciplinas específicas, é preciso dar relevo às outras dimensões que caracterizam um profissional (MACHADO, 1999, p.29). A docência universitária, ao mesmo tempo que se constitui dos saberes disciplinares, incorpora outros saberes, como já se discutiu no Capítulo 2.

Para Franco (2009), o professor universitário constrói saberes pedagógicos quando reflete acerca dos confrontos da teoria com a prática; quando experimenta novas propostas de trabalho; quando reflete sobre dados de avaliação contínua; quando dialoga com os alunos para descobrir novas formas de agir; e, ainda, quando busca meios para transformar sua prática e as condições de sua prática:

[...] a capacidade de articular o aparato teórico-prático, a capacidade de mobilizá-lo na condição presente, a capacidade de organizar novos saberes a partir da prática, essas capacidades em conjunto, estruturam aquilo que chamo de saberes pedagógicos. (2009, p.17)

Esse interlocutor reforça seu ponto de vista, evidenciando, na sua prática como coordenador do colegiado de curso, a preocupação com a questão dos saberes pedagógicos para a docência, ao mesmo tempo em que expressa que a lógica para a atuação no ensino é diferente da lógica para a pesquisa:

*Primeiro, o fundamento da disciplina, o saber, o saber específico, e segundo, tem que saber trabalhar o assunto, se não tiver isto, não vai estimular o aluno a pesquisar, realmente trazer problemas práticos para os alunos, então, uma coisa bem assim importante, a experiência na [...], porque isto gera uma maneira mais fácil de ele conduzir as aulas, entendeu [...] mas fundamentalmente, eu acho que o conhecimento específico, o saber, como eu falo, com a didática, porque senão não tem como, fica engessado. Geralmente os excelentes pesquisadores não são os excelentes, os bons professores. Pela minha pouca experiência que eu tenho, o raciocínio deles, pesquisadores, é tão rápido, a lógica é diferente, que não estimula o aluno a entender aquele conceito. (E8).*

Em segundo lugar, é importante esclarecer que os saberes exigidos para o ensino são distintos dos saberes da pesquisa. Dewey (1978) já advertia acerca dos dois aspectos de toda matéria ou ciência: há um aspecto para o cientista e outro para o professor. Embora não sejam opostos, não são idênticos. O cientista tem nos materiais da ciência um fim em si mesmos, ao passo que o problema do professor é outro, pois não lhe compete “juntar fatos novos, ou novas hipóteses [...] à ciência que ensina. Ele está interessado na matéria da ciência como representativa de um determinado estágio e uma certa fase do desenvolvimento da experiência”. Desse modo, cabe ao professor gerir uma experiência viva e pessoal e o que lhe interessa, “são os modos por que a matéria se tornou uma parte daquela experiência”. (DEWEY, 1978, p. 55).

De qualquer forma, complementa Zabalza (2004, p.155), as funções da docência e da pesquisa precisam de formação: "parece que há poucas dúvidas de que a pesquisa requer competências e qualidades profissionais completamente diferentes das exigidas pelo ensino".

O posicionamento trazido por Cunha (2000, p.49 - grifo nosso) complementa este aspecto:

O contexto da valorização dos profissionais professores da universidade, no Brasil, é preocupante, especialmente pela lógica como se têm estruturado, com fortes repercussões para o trabalho que realizam [...] Não se trata de negar que a carreira dos professores universitários precisa levar em conta o acúmulo de capital cultural e científico. A crítica repousa em depositar aí a quase exclusividade da qualificação docente. Os degraus e níveis são galgados pelos estágios de pós-graduação, e é dado um privilégio significativo às atividades de pesquisa em relação às de ensino e extensão. As publicações no campo específico do conhecimento, avaliadas por revistas indexadas, reforçam a tendência de o professor assumir o perfil de pesquisador especializado que vê, na **docência**, apenas uma **atividade de segunda categoria**, principalmente quando se trata de graduação.

Nas universidades públicas, por exemplo, embora os concursos de ingresso deixem claro que são para professor, os docentes buscam liberar-se do encargo com as atividades de ensino, que fica relegado a segundo plano, e realizar outras atividades que se mostrem mais atrativas e valorizadas (ALMEIDA, 2012, p.62). Este também é o posicionamento trazido por Cunha e

Soares (2010, p.124): "A formação dos professores universitários é uma questão secundária e sem visibilidade nos programas de pós-graduação, inclusive os da área da educação".

Zabalza (2004) dedica atenção ao dilema entre a formação para a docência e formação para a pesquisa: ambas as funções precisam de formação, porém, muitos professores entendem que pesquisar "constitui um nível de desenvolvimento intelectual superior, uma capacidade de ver as coisas de forma mais rigorosa e sistemática" (p.154). Um dos fatores que contribui para isso é o fato de que o destino prioritário dos investimentos para formação do pessoal acadêmico, segundo o autor, é orientado em geral para a formação em pesquisa, o que contribui para que a docência se transforme em uma atividade marginal dos docentes. Como exemplo, o autor afirma que a pesquisa pode se aproximar mais do universo da docência quando as aulas são ministradas nos programas de doutorado ou na pós-graduação, "nos quais os conteúdos podem até coincidir". (p.155).

Bireaud (1995, p.185) também complementa esta análise, ao dizer que "nenhum professor universitário dedicará de sua inteira vontade uma parte substancial do seu tempo a domínios que não sejam declaradamente compensatórios", como é o caso da dedicação à pesquisa.

Isto pressupõe uma política de formação e de valorização do trabalho com o ensino, para que o professor universitário compreenda e investigue sua própria atividade docente, desenvolvendo-se também como pesquisador da docência, "tornando-se ele próprio um produtor de conhecimento profissional e pedagógico" (BOLZAN, 2006, p.378).

Oportunizar o desenvolvimento pedagógico da docência, por meio de política institucional, envolve um conjunto de ações em vários setores de conhecimento da universidade, com ações integradas ao acolhimento das diversas culturas provenientes dos diferentes cursos de graduação. Somente assim tornar-se-ia possível ressignificar o quadro sinalizado por Almeida (2014), a respeito da secundarização da dimensão pedagógica do ensino: "essa secundarização pode acabar comprometendo a relação com os processos de

aprendizagem e desenvolvimento dos alunos, assim como afastando o docente da reflexão sistemática sobre o que sustenta, do ponto de vista pedagógico, suas ações educativas" (BATISTA; BATISTA, 2002, p.191).

Para tanto, faz-se necessária uma ampla discussão no interior das universidades, a fim de desencadear um processo de reflexão por meio da proposição de ações voltadas à promoção do desenvolvimento profissional da docência universitária.

Nas entrevistas realizadas, os professores-coordenadores também revelaram dominar o conteúdo específico de sua área de atuação, além de ter uma formação específica para a pesquisa, oriunda dos cursos de mestrado e doutorado. Esse aspecto suscita uma reflexão: para que o professor universitário atue na docência universitária, é preciso que ele domine um repertório de saberes, entre os quais os pedagógicos, como já tratado no Capítulo 2.

Nesse particular, três interlocutores enfatizaram a importância da experiência profissional como condição para seu desempenho no ensino de graduação. Pela experiência da prática profissional, nas suas áreas de atuação, permite-se uma melhor articulação entre teoria e prática:

*Eu acho que eu consigo me colocar como professor, em grande parte, calcado na experiência. Nosso curso sempre teve este perfil prático [...] mas entre a pessoa ser um pesquisador e um estudioso profundo, e ter só experiência, eu acho que a experiência fala mais alto. Mas [...] é sair daqui e ir para o mercado de trabalho, eu acho que a experiência determina. (E3).*

*A gente não tem uma formação específica pra dar aula, a gente tem uma formação técnica, a experiência vem da carreira que se tem. (E2).*

*Eu vejo assim, que o professor que faz somente a graduação, o mestrado, o doutorado, com esta qualificação, mas ele nunca trabalhou, não tem experiência. E se ele tem experiência eu tenho um diferencial a mais para o meu aluno, porque o professor tem uma forma de trabalhar com o aluno, mais articulada com a realidade (E7).*

Sob esta ótica, o princípio é de que o professor universitário se constitui a partir dos conteúdos de sua área de graduação, portanto, da sua experiência profissional, desconsiderando-se os saberes de natureza pedagógica como componente para a prática docente universitária. O alerta trazido por Franco (2009, p.14) contribui neste aspecto: "Anos e anos de magistério, podem produzir apenas a experiência de reproduzir fazeres, no mais das vezes, caducos e estéreis." Não era esta também a reflexão de Dewey (2010, p. 26) quando afirmava que a desconexão entre as experiências pode gerar artificialmente hábitos desintegrados, dispersivos?

Há ainda outro aspecto que ajuda a compreender por que a Pedagogia tornou-se um campo distante da educação superior: "a universidade, pela sua condição de legitimadora do conhecimento profissional, tornou-se tributária de um poder que tinha raízes nas macroestruturas sociais do campo do trabalho, dominadas, fundamentalmente, pelas corporações" (CUNHA, 2009, p.84). Assim sendo, tudo encaminhou-se para a compreensão de que

[...] são os médicos que podem definir currículos de medicina, assim como os economistas o farão para os cursos de economia [...] Essa tradição afastou o campo da pedagogia da educação superior. O que concede prestígio, nesse nível de ensino, não tem sido os saberes da docência, mas especialmente as competências relacionadas com a pesquisa, campo onde, em geral, não se incorpora a dimensão pedagógica. (CUNHA, 2009, p.84).

Este também é o entendimento de Franco (2009, p.12): "se o professor é, por exemplo, arquiteto, ele sabe de arquitetura e, portanto, pode ensinar [...] Os professores na universidade foram se constituindo na prática, o que legitimou a representação de que a formação pedagógica não era necessária a tal exercício profissional."

Por outro lado, a autora destaca que alguns fatores induziram o desenvolvimento de estudos e pesquisas na área da Pedagogia universitária, visando subsidiar as práticas no ensino, pesquisa e extensão: "a expansão das universidades e cursos de ensino superior; a necessidade de atendimento a alunos de perfis sociais variados; a complexidade da construção de conhecimentos para além da informação" (FRANCO, 2009, p. 12).

Reconheça-se, como ensina Perrenoud, que "nem toda experiência gera automaticamente aprendizagens" (2002, p.51). Ao mesmo tempo que existem saberes acadêmicos, científicos e técnicos, existem os saberes específicos de cada profissão, que também são importantes. Os professores universitários também recorrem aos saberes experienciais, como anunciado anteriormente. Talvez o desafio seja que os saberes desencadeados pela experiência, como expressaram os interlocutores, "sejam fecundados por uma grande cultura na área das ciências da educação" (PERRENOUD, 2002, p. 53).

Ao longo da análise das entrevistas constatou-se que, em muitos depoimentos, os professores-coordenadores de cursos reclamam por mais apoio e estrutura para promover mudanças no cenário da formação pedagógica dos professores nos colegiados de cursos.

Na verdade, os interlocutores de pesquisa, uns com mais e outros com menos ênfase, consideram que as ações desencadeadas pela PROGRAD, por meio de seu Programa de Formação Pedagógica, são importantes para o desenvolvimento profissional da docência. Contudo, não deixam de destacar a urgência em aprimorar tais ações, a começar pelas das necessidades de cada curso, e em parceria com os colegiados enquanto instâncias co-partícipes da formação pedagógica permanente de seus professores.

#### **4.4 REVELAÇÕES POR MEIO DOS GRUPOS FOCAIS: UMA EXPERIÊNCIA NO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA COM COORDENADORES DE CURSOS DE GRADUAÇÃO**

O desenvolvimento profissional baseado na reflexão exige encontros periódicos e contínuos para dar voz aos professores e assim provocar o processo individual e coletivo de transformação. (BEHRENS, 2007, p.454)

Com relação ao processo de análise dos dados obtidos por meio de grupos focais, Gatti (2005) afirma ser necessário retomar os objetivos do estudo, que são os guias para o trabalho nesta fase da pesquisa. Resgatando-

se os objetivos, percebe-se a complexidade da tarefa de análise e interpretação dos dados, em função do volume do material transcrito por meio das gravações e também registrado pelas relatoras.

A etapa mais difícil neste processo foi, sem dúvida, a atividade de escuta dos grupos focais por meio das gravações em áudio, considerando-se que foi preciso mergulhar nas falas (GATTI, 2005, p.46), ouvindo-as repetidas vezes, para transcrevê-las com propriedade.

Enquanto nas entrevistas o trabalho de campo foi realizado individualmente com cada professor-coordenador, ou seja, sem promover a interação entre eles, nos grupos focais esta foi a maior justificativa para ampliar o processo de coleta de dados. O intuito foi convidar os interlocutores de pesquisa a extrapolar suas individualidades, participando dos grupos focais como um espaço de troca de saberes e diferentes visões sobre questões da docência universitária, a partir de suas experiências na gestão dos colegiados de curso. Enfim, promover as interações num grupo, "procurando compreender o impacto das vivências do grupo sobre as trocas entre os participantes, os consensos, os dissensos [...] (GATTI, 2005, p.47).

Tal como na seção anterior, quando se analisaram os dados obtidos por meio das entrevistas semiestruturadas, aqui também cada interlocutor é nominado com uma sigla: IP (interlocutor de pesquisa) e um número (de 1 a 8). A fim de identificar a fala de cada participante nos grupos focais, os trechos aqui transcritos também apresentam-se com a margem recuada no texto e com a fonte em itálico, para diferenciar da análise e do referencial teórico adotado. Já para os co-moderadores, adotou-se a sigla CM, seguida do número (1 a 3). A atuação nos grupos focais foi registrada com a sigla M (moderadora).

A partir do grande volume de material obtido na investigação a partir dos grupos focais, apoiou-se no estudo desenvolvido por Iervolino e Pelicione (2001, p. 118), para então optar-se pelos sumários etnográficos como procedimentos de análise de dados com grupos focais:

**Os dados colhidos com a utilização da metodologia de grupo focal são de natureza qualitativa.** Isto implica na necessidade de analisar os dados também de forma qualitativa, ou seja, não há tratamento estatístico envolvido, mas um conjunto de procedimentos que visam organizar os dados de modo que eles revelem, com a máxima objetividade e isenção possível, como os grupos em questão percebem e se relacionam com o foco do estudo em pauta. As duas maneiras básicas de se proceder à análise são o **sumário etnográfico** e a codificação dos dados via análise de conteúdo. A diferença principal entre estes dois procedimentos é que o primeiro vai **re-pousar nas citações textuais dos participantes do grupo, que vão assim ilustrar os achados principais da análise**, enquanto o segundo enfatiza a descrição numérica de como determinadas categorias explicativas aparecem ou estão ausentes das discussões, e em quais contextos isto ocorre. (grifo nosso).

Deste modo, as citações textuais de cada interlocutor de pesquisa, aqui transcritas em sua integralidade, expressam como foram interpretados as intervenções e os momentos de trocas entre os participantes dos grupos focais durante as discussões. Denominou-se, ao longo do texto, por "sequência de intervenções" os depoimentos dos interlocutores de pesquisa e dos moderadores, para expressar as interações entre eles, durante as discussões na sessão de grupo focal. Os roteiros para os grupos focais foram denominados "roteiros semiestruturados", que em linhas gerais assumiam a seguinte dinâmica:

Figura 3 - Roteiro semiestruturado das sessões de grupo focal



Fonte: A autora (2014)

Sob a perspectiva que foi traçada para o desenvolvimento dos grupos focais, os momentos foram pensados para oportunizar flexibilidade ao grupo.

Ao discorrer sobre imagens do conhecimento e ação docente no ensino superior, Machado (2009, p.197) afirma que:

Ao organizar as tarefas docentes, ao planejar um curso, um professor arquiteta um percurso sobre essa imensa teia; e, sem sombra de dúvida, precisa ordenar os passos a serem dados, quase sempre linearmente, encadeando significações. Não existem, no entanto, encadeamentos únicos, necessários, sendo sempre possível imaginar uma diversidade de caminhos para articular dois nós/significados.

O roteiro semiestruturado, como aqui denominado, requer do moderador do grupo sensibilidade e atenção a tópicos não previstos, que imprimem maior dinamismo às discussões. Visando provocar maior interação e troca de experiências entre os participantes, organizou-se o layout da sala em círculo,

dispondo sobre as carteiras crachás de identificação, determinando que cada professor-coordenador sentasse ao lado de outros colegas atuantes em outro setor de conhecimento da universidade. Cada relatora recebia o layout da sala com a disposição dos participantes para facilitar o registro das falas.

Assim sendo, o momento da acolhida era primordial, as boas-vindas a cada professor-coordenador, com um banner exposto à frente da sala, enquanto se aguardava o horário estabelecido para o início do trabalho.

Em seguida, na abertura da sessão de grupo focal, com todos já sentados, iniciava-se a apresentação, explicando que sobre as carteiras havia material de apoio, crachás e material impresso que seria utilizado. Uma breve introdução da sessão era feita, apresentando-se os objetivos da pesquisa, salientando aos participantes sobre os procedimentos de gravação do áudio, além das questões éticas, já de conhecimento de todos quando assinaram o Termo de Consentimento livre e esclarecido (Apêndice 1). Na abertura de cada encontro, a proposta era apresentada e o roteiro elaborado, com a finalidade de estimular o momento da discussão, restando claro aos participantes que ajustes poderiam ser feitos (GATTI, 2005, p.17).

No momento da abertura, foi ressaltado que todas as ideias e opiniões interessavam, e que como moderadora, o papel era desencadear reflexões, propor questões, ouvindo os posicionamentos do grupo numa perspectiva não diretiva. Foi alertado, também, que nas discussões não se julgaria qualquer intervenção como certa ou errada, e que diferentes pontos de vista seriam muito bem acolhidos. Afinal, o espaço era para sentirem-se livres, compartilhando seus pontos de vista (GATTI, 2005, p.29).

Já na mobilização, procurava-se aquecer o grupo a partir de uma questão inicial, com apoio de materiais de estímulo (BARBOUR, 2009, p.115), que são capazes de quebrar o gelo e inserir humor, além de estimular as discussões entre os participantes. Foram adotados diferentes materiais de estímulos a cada grupo focal, que serão descritos posteriormente. Na mobilização, acatou-se a sugestão trazida por Morgan (1997), quando indica que um dos caminhos para dinamizar o início das sessões é solicitar aos participantes

que usem uns minutos para fazer anotações pessoais acerca da questão inicial proposta, antes de se posicionarem oralmente diante do grupo. Isto propicia ao moderador a possibilidade de que outros interlocutores manifestem-se a respeito.

No momento da discussão e troca de experiências, a função como moderadora dos grupos focais foi manter produtiva a discussão, garantindo que todos os participantes pudessem expor suas ideias, evitando que um dos interlocutores monopolizasse a discussão (GATTI, 2005, p. 34). Quanto aos co-moderadores, atuaram em alguns momentos propondo questionamentos para imprimir maior dinâmica ao grupo, e em outros momentos participando, expressando seus posicionamentos. Observou-se também que houve momentos mais acalorados nas discussões, e outros em que foi preciso retomar o foco, propondo-lhes novas questões e contrapontos para retomar a dinâmica do grupo em relação à proposta de cada sessão. No segundo grupo focal, por exemplo, um interlocutor sentiu-se à vontade para retomar o que compreendiam sobre o conceito de ensinar, aspecto discutido na primeira sessão.

Ao final da sessão, encaminhou-se a discussão para a síntese das atividades desenvolvidas, por meio de uma reflexão final, com a retomada dos pontos mais discutidos, evidenciando aos participantes as contribuições e troca de saberes desencadeadas naquela sessão. Também se organizou, nas sínteses, espaço livre para posicionamentos e sugestões, avaliando, deste modo, o grupo focal desenvolvido.

Já a confraternização foi o momento delicadamente preparado, com um lanche disposto ao final da sala de aula. Descontração, amizades, parcerias sendo fortalecidas entre os professores-coordenadores, moderadores e relatores.

#### 4.4.1 PRIMEIRO GRUPO FOCAL: REFLEXÃO SOBRE CONCEPÇÕES DE ENSINO

O primeiro grupo focal desenvolveu-se no dia 15 de março de 2013, e teve como proposta desencadear discussões sobre as concepções de ensino

na visão dos professores coordenadores, a partir de suas experiências na ordenação dos cursos de graduação.

Para subsidiar o estudo, visando à organização desta primeira sessão de grupo focal, recorreu-se a alguns autores que utilizaram metáforas para explicitar o que compreendiam pelo ensino.

Na obra *A invenção da sala de aula: uma genealogia das formas de ensinar* (DUSSEL; CARUSO, 2003), há um capítulo sobre a “Pedagogia e suas metáforas”. Na visão dos autores, a metáfora é um recurso decisivo no momento de definir as coisas: “o uso de certas metáforas cria relações de semelhança com alguns fenômenos, e não com outros, nomeia e define de forma que também exclui outras possibilidades”. (p.97). Exemplificam as metáforas citando Comenio, que dizia, em sua obra *Didática Magna*, que o professor devia atuar como a natureza, ou seja, “sua ação de ensinar a todos os alunos ao mesmo tempo assemelha-se à atividade do sol, que aquece todos os objetos de uma só vez” (DUSSEL; CARUSO, 2003, p.92).

Em *Pedagogia da tolerância*, Freire anunciava: “Um educador é um pouco um artista do palco, um educador se afirma enquanto aprende a se mover no palco como um artista” (2004, p.137).

Já Fenstermacher e Soltis (2007, p.165-166), na obra *Enfoques de la enseñanza*, recorreram a outras profissões para expressar a atuação do docente, no âmbito da ciência e da arte, ao questionarem se o professor é um engenheiro ou um artista:

[...] la enseñanza es un arte. Uno puede conocer a fondo sus materiales y su disciplina, comprender adecuadamente la teoría y los métodos de aprendizaje y estar al tanto de los hallazgos de las últimas investigaciones, pero cuando uno está en el aula, debe actuar más como un artista que como un ingeniero mecánico [...] El buen cirujano es tanto un artista como un científico, y lo mismo puede decirse en el caso del profesor<sup>36</sup>.

---

<sup>36</sup> “[...] o ensino é uma arte. Se pode conhecer a fundo seus materiais e sua disciplina, compreender adequadamente a teoria e os métodos de aprendizagem e estar interado das descobertas das últimas pesquisas, mas quando se está em sala de aula, deve-se atuar mais como um artista do que como um engenheiro mecânico [...] O bom cirurgião é tanto um artista quanto um cientista, e o mesmo se pode dizer do professor.” (Tradução nossa).

Assim, tendo por base estes referenciais, organizou-se a sessão e, no momento da mobilização, assim se expressou ao grupo de interlocutores, como moderadora:<sup>37</sup>

*Eu preparei uma pequena provocação pra vocês. É uma atividade rápida, vocês receberão uma pasta, e dentro desta pasta vocês têm uma caneta, um papel, e têm algumas imagens, são seis imagens, e eu gostaria então que vocês conversassem com quem está ao seu lado, o objetivo é este mesmo, que o coordenador de [...] dialogue com a futura coordenadora do curso de [...], que [...] dialogue com a coordenadora de[...]. E a partir destas imagens, eu gostaria que vocês pensassem em discutir o que é o ensino pra vocês. Vocês têm profissionais de diferentes áreas. Se fôssemos pensar assim, o que faz um artista, o que faz um técnico de esportes, o que faz um maestro numa orquestra, dá pra fazer alguma associação com outras profissões com aquilo que nós fazemos? Vou dar uns minutos pra vocês pensarem, em trios, eu aguardo alguns minutos e vocês já vão verbalizar. Podem escrever num papelzinho, podem expressar em palavras, num texto, o que é o ensino pra vocês. (M)*

Foram apresentadas como material de estímulo aos participantes, a fim de desencadear as discussões iniciais sobre a visão que possuíam sobre o ensino, as seguintes imagens impressas em papel sulfite, dispostas em pequenos cartões: de uma artista no palco, um treinador de voleibol, um engenheiro, um compositor, uma família e um maestro de uma orquestra. Também foram disponibilizadas, na pasta, quatro questões que serviriam de apoio para as reflexões nas atividades propostas em grupo. Salientou-se aos participantes que as questões eram norteadoras, mas que não precisariam necessariamente ser respondidas, e que nos próximos grupos focais poderiam novamente ser retomadas, caso desejassem:

- I. Como professores universitários, somos os maiores responsáveis pelo desenvolvimento do *ensino* de forma intencional e sistemática, so-

<sup>37</sup> Os interlocutores foram nominados com a sigla IP (interlocutor de pesquisa) ao final de cada intervenção, seguido por um número (de 1 a 8). As inserções dos co-moderadores foram registradas com a sigla CM, seguida do número (1 a 3). A atuação como moderadora nos grupos focais foi registrada com a sigla M (moderadora). Retomando informações já apresentadas no Capítulo 3, os interlocutores foram cinco professores-coordenadores de cursos do Setor de Ciências Agrárias e de Tecnologia (SCATE) e três professores-coordenadores de cursos do Setor de Ciências Biológicas e da Saúde (SEBISA).

mos responsáveis por colocar em ação a dimensão formativa da universidade (ALMEIDA, 2012, p.87). O que significa *ensinar* para vocês? Qual a opinião de vocês sobre a ação de ensinar na universidade? O que acontece quando professores universitários ensinam na graduação? Profissionalizamos? Formamos cidadãos? Ensinamos a pesquisar? Quais imagens melhor expressam para vocês o que é o ensino?

- II. O que vocês consideram mais relevante na universidade, para desencadear processos de formação pedagógica aos nossos docentes? Como Coordenadores de cursos de graduação, quais foram os avanços percebidos na universidade no que respeita ao envolvimento dos docentes com a dimensão pedagógica do trabalho desenvolvido?
- III. Quais são as necessidades mais emergentes para a melhoria da qualidade pedagógica do ensino no curso que vocês coordenam? Como professores universitários, quais as possibilidades/necessidades que nossa instituição apresenta para políticas de valorização do ensino e, conseqüentemente, a valorização da formação pedagógica para a docência universitária?
- IV. Nós, professores e gestores, somos a universidade, compomos este cenário. Como articular estas múltiplas dimensões que constituem a nossa docência? (saberes epistemológicos, experienciais, pedagógicos)?

É importante registrar que a categoria 3, o "processo didático no ensino de graduação", aparece nos depoimentos dos interlocutores como categoria que emergiu em especial nesta primeira sessão de grupo focal. Como se pode observar, em alguns momentos os professores-coordenadores referem-se ao ensino relacionando às funções desempenhadas por outras profissões, a partir das imagens de apoio apresentadas no início da sessão.

Também referiram-se às categorias "formação pedagógica e desenvolvimento profissional da docência universitária" (categoria 1), relacionando aos "saberes para o ensino de graduação" (sub-categoria 1.1). Neste primeiro

grupo focal, resgataram também posicionamentos que haviam sido discutidos nas entrevistas sobre suas "experiências com gestão pedagógica do curso de graduação" na UEPG (categoria 2, sub-categoria 2.1). Alguns interlocutores também discutiram nesta sessão sobre os impasses na definição das "exigências didático-pedagógicas para ser professor na UEPG", ao tratarem da questão dos concursos públicos.

As primeiras intervenções na discussão do grupo, após o tempo atribuído para a reflexão com as imagens distribuídas, voltaram-se à função de liderança que exerce o professor ao ensinar. Ao comentarem seus posicionamentos, mostravam as imagens analisadas, em especial as imagens do treinador, do maestro e da família.

*É claro que a gente teve uma pequena discordância no início, por diferença de ponto de vista. Pra mim, pelo fato da gente ser da área da [...], eu vejo o ensino como uma construção do saber, e o docente como um líder deste processo.(IP1).*

*A necessidade do maestro para reger a orquestra, entender que a regência da orquestra é para buscar um propósito comum. (IP2)*

*Como líder, a gente tem que despertar no aluno a mente crítica, provocá-los para que sejam críticos. Nesta foto, a questão da competitividade, desafios.(IP5)*

*O professor também precisa desenvolver uma liderança, e o professor precisa se organizar. Tudo é interligado, a liderança baseada no respeito. Eu acho isto, cada aluno vai buscar no professor o exemplo, você vai ter vários ângulos, e muitas vezes por causa daquele professor que soube te estimular. (IP4).*

Especificamente no que se refere à ação do professor, Machado (2009, p.207) afirma que "A construção e a consolidação de uma arquitetura de valores são tarefas a serem partilhadas pela família e pela escola. Em tais tarefas, é fun-

damental que se disponha de um exemplário de papéis, de um repertório de esquemas de ação, e o papel da liderança é verdadeiramente decisivo."

Outra intervenção feita pelo co-moderador complementa este raciocínio:

*Eu tenho muito a imagem do professor como aquele que professa. A base da educação é a prática, mas pra mim ensino também é marcar com um sinal, nossos alunos passam pela gente, e os alunos vão se lembrar de nós menos pelos conteúdos mas mais pelas virtudes, pelos exemplos que deixamos (CM1)*

Freire (1996, p.159), ao discutir sobre os saberes necessários à prática educativa, traz a questão da afetividade e do querer bem aos educandos enquanto exigência para o ensinar:

E o que dizer, mas sobretudo que esperar de mim, se, como professor, não me acho tomado por este outro saber, o de que preciso estar aberto ao gosto de querer bem, às vezes, à coragem de querer bem aos educandos e à própria prática educativa de que participo. Esta abertura ao querer bem não significa, na verdade, que, porque professor, me obrigo a querer bem a todos os alunos de maneira igual. Significa, de fato, que a afetividade não me assusta, que não tenho medo de expressá-la. Significa esta abertura ao querer bem a maneira que tenho de autenticamente selar o meu compromisso com os educandos, numa prática específica do ser humano.

A respeito da imagem da família analisada pelos interlocutores, pode-se perceber, na sequência de intervenções a seguir, a dimensão da afetividade presente na prática pedagógica universitária:

*A gente também se sente um pouco "mãezona" [...] Se o profissional não tiver valores em sala de aula, não vai conseguir. Tem alunos e alunos, os que têm mais dificuldade. A gente tem que ter amor pela profissão, o amor faz com eles também sejam melhores alunos e nós melhores professores. (IP5).*

*Esta imagem traz pra mim a questão do cuidado e da afetividade na relação docente [...] A imagem do pai e da mãe como a imagem de alguém que ama, não acho que isto é negativo. (CM2)*

*E esta foto me remete a pensar a educação no sentido de acompanhar o crescimento de forma tutorada, presente, o processo de ensino e aprendizagem é ver o aluno entrar, crescer. É uma imagem alegórica do crescimento [...] Eu só queria retomar a questão da imagem, da fotografia do crescimento, de como você enxerga a caminhada do aluno, como ele chega e como ele sai, não como o professor, como um pai. (IP2).*

*Eu quero dizer que às vezes eu me sinto como uma mãezona.(IP3).*

O co-moderador retoma a palavra para introduzir no grupo a discussão sobre a categoria da formação pedagógica e constituição dos saberes para o ensino de graduação:

*O outro aspecto do trabalho é assim, tem muita gente pensando nisso, mas tem muita gente que pensa e há muito tempo é respeitado. A gente tem que usar muita narrativa, muita metáfora, e também tem que ter senso de humor [...] a gente tem que ter um saber sistematizado sobre ensinar, e isto requer estudar. Não basta só talento, só intuição. E um saber pedagógico, prático, tem que estudar.(CM1)*

No depoimento a seguir, é possível observar que o individualismo constitui um obstáculo à formação pedagógica e desenvolvimento da docência universitária:

*Pra ser professor de ensino fundamental e médio há a exigência da formação pedagógica, e na universidade, acaba atribuindo isto, recaído sobre o próprio sujeito, ele vai descobrir sozinho como é ser professor, porque não há a exigência. Então, o professor vai buscar o saber num professor que ele teve na sua formação, uma referência que teve na sua formação (CM3)*

É preciso romper com esta prática, em que as "carreiras profissionais transformam-se em batalhas que cada pessoa tem de enfrentar com suas próprias forças através de processos de autoformação, convertendo-as em processos lentos e incertos" (ZABALZA, 2004, p.142). Ainda: é um direito de

cada professor universitário a intervenção em programas de formação permanente da docência universitária, numa perspectiva de desenvolvimento profissional do seu ofício de ensinar. Para tanto, a universidade precisa garantir ao seu quadro docente o que lhe é próprio. Negar aos seus professores a formação pedagógica por meio de ações diversas (cursos, palestras, projetos, especializações, grupos de estudos, etc.) implica “assinar o atestado” de descompromisso com a qualidade da formação dos estudantes.

Para Bireaud (1995, p.185), os professores universitários, "dominados pela síndrome do 'ensinar à minha maneira', têm tendência para adotar estilos pedagógicos que têm tanto de pessoal como de empírico", o que leva a considerar a formação pedagógica como atividade pouco pertinente.

Este interlocutor de pesquisa manifesta sua preocupação a respeito da ausência da formação pedagógica:

*Nós não temos professores, temos dentistas que dão aulas, nós temos médicos que dão aulas, nós não temos uma formação voltada para o ensino superior, bem ou mal a gente acaba ensinando e se envolvendo com estas questões a partir do momento que você se torna coordenador de curso e você se vê diante destas questões e que você passa a ter que ver o outro lado, e aí entender como funciona. Mas isto a gente não enxerga nos nossos professores. Aí eu vou lá na nossa pós-graduação, onde estamos formando os mestres, e estamos formando mestres sem trazer este aporte de conhecimento pedagógico, de vivência, este aporte teórico, e aí a gente acaba levando estes futuros mestres a pensar em fazer concurso pra fazer pesquisa (IP6)*

À medida que as discussões ampliavam-se no grupo, os participantes ficavam mais à vontade para expressar suas opiniões a respeito de outras temáticas presentes no cotidiano da docência universitária. A intervenção do depoimento a seguir, feita por um interlocutor, expressa o que Gatti afirmava: não é preciso haver preparação dos participantes quanto ao tema do grupo focal, "pois o que se quer [...] é fazer emergir questões inéditas sobre o tópico particular, em função das trocas efetuadas" (GATTI, 2005, p.13).

*Quero completar meu raciocínio, também quero falar das nossas experiências nas bancas que atuamos, o que nós buscamos nos candidatos que vem prestar um concurso pra ser docente em nossa instituição: porque nós vamos de novo olhar a produção científica, nós vamos de novo no conhecimento técnico, a gente muito mal faz lá uma aula didática em que você avalia um power point. Formamos mestres, mas sem aporte pra ser professor, sem aporte pra prestar um concurso pra atuar como docentes.(IP6).*

Esta preocupação com as práticas de avaliação nos concursos públicos já havia sido mencionada por um interlocutor numa entrevista. Trata-se de uma complexa tarefa, considerando-se que as universidades precisam enfrentar o novo cenário da formação para o exercício profissional com vistas a alterar significativamente as políticas de administração de pessoal: "a mão-de-obra necessária para realizar essa nova orientação necessitará de novas competências profissionais, e os processos de ingresso e estabilidade no mercado de trabalho terão de se adequar às novas condições". (DAVIES, *apud* ZABALZA, 2004, p.143).

Na verdade, os requisitos de maior repercussão nos editais de concursos nas universidades públicas repousam sobre o critério da produção científica, ou seja, no envolvimento dos candidatos com a sua experiência enquanto pesquisadores. Pouco ou nada é requisitado dos candidatos no que respeita à dimensão pedagógica do trabalho docente, limitando-se muitas vezes apenas ao aspecto mais instrumental da didática, quando elaboram um plano de aula para que ministrem a chamada "prova didática" perante a banca de avaliação.

No caso da vaga de concurso para professor universitário, o que vem sendo exigido no tocante aos saberes pedagógicos? Conhecimentos filosóficos, sociológicos, didáticos são exigidos no rol de temas para serem estudados? Estão os candidatos estudando os projetos pedagógicos das instituições e dos cursos em que concorrem à vaga desejada? São solicitados, como referencial bibliográfico do concurso, a conhecerem as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos em que atuarão como professores? Valoriza-se, na cha-

mada avaliação de títulos, a participação do candidato em cursos, projetos e ações de natureza pedagógica? Diante dessas questões, é preciso, com urgência, instaurar um processo de ampla discussão no interior das universidades, entre o corpo docente, a respeito da política de contratação de professores universitários, revendo critérios e as condições de realização dos concursos públicos. Esta preocupação também foi trazida por este interlocutor:

*E eu discordo de uma coisa: hoje se um candidato a professor tem um currículo excepcional, ele bate qualquer professor. E isto não significa que ele seria um bom professor. Eu tenho pavor disto. Porque o que esta pessoa vai fazer quando ela entrar na universidade, ela não vai dar bola para o aluno, eu tenho que produzir, produzir, fazer artigo, livro, tem a verba do Cnpq, e o ensino? Não adianta ficar só na pesquisa, e a extensão? E o ensino? Cadê o ensino, é um tripé? Entendeu, eu fico muito preocupada [...] Eu acho assim, a maior dificuldade é colocar um peso tão grande no currículo do candidato, pra ver a produção científica e não ver a didática do professor, porque se tem um professor magnífico, os teus alunos vão pra frente, é o que faz eles (alunos) a procurarem a pesquisa e a extensão, porque vão se estimular, porque os alunos gostaram da forma como os assuntos foram tratados dentro da sala de aula, e isto incentiva a pesquisa, a extensão.(IP5).*

O novo perfil profissional precisaria incorporar às competências tradicionais, tais como as capacidades de pesquisa e de ensino, outras novas capacidades, tais como o domínio das tecnologias da informação, habilidades no desenvolvimento de trabalho em equipe, além da familiaridade com um amplo campo de métodos pedagógicos. Porém, "como é difícil que os sujeitos tenham todas essas qualidades no momento de sua contratação, é preciso incorporar programas de acompanhamento (formação de aprendizes) como uma condição para ser contratado, como um elemento que faz parte do período de experiência ou como um fator que afetará a possibilidade de obter vantagens no contrato" (DAVIES, *apud* ZABALZA, 2004, p.143). Um cuidado se faz necessário: atentar para os movimentos construtivos da docência superior, que envolvem os diferentes momentos da carreira docente (ISAIA; BOLZAN; MACIEL, 2011, p.366).

Como momento final da sessão, propôs-se aos participantes que expressassem uma avaliação do encontro, além de apresentarem propostas com temas de discussão para os demais grupos focais. Devido à exiguidade do tempo, foi solicitado que enviassem por email a apreciação do trabalho desenvolvido. As avaliações recebidas foram positivas, com destaque para a integração entre professores-coordenadores de diferentes cursos, o que possibilitou a aproximação e a troca de saberes. Houve o pedido de um professor-coordenador para que fosse sugerida alguma leitura de natureza pedagógica para aprofundamento dos temas.

Uma das maiores motivações para continuar o processo de pesquisa veio do depoimento deste professor-coordenador:

*É importante você escolher o coordenador como tema! Porque a nós, coordenadores, sempre chega uma questão que não sabemos... meu conceito de bom professor mudou completamente depois que me tornei coordenador. (IP7)*

#### 4.4.2 SEGUNDO GRUPO FOCAL: RELAÇÕES ENTRE O ENSINO E A APRENDIZAGEM NA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA

[...] saber ensinar é ser especialista dessa complexa capacidade de mediar e transformar o saber contéudinal curricular (isto é, que se pretende ver adquirido, nas suas múltiplas variantes), pela incorporação dos processos de aceder a, e usar o conhecimento, pelo ajuste ao conhecimento do sujeito e do seu contexto, para adequar-lhe os procedimentos, de modo a que a alquimia da apropriação ocorra no aprendente – processo mediado por um sólido saber científico em todos os campos envolvidos e um domínio técnico-didático rigoroso do professor, informado por uma contínua postura meta-analítica, de questionamento intelectual da sua acção, de interpretação permanente e realimentação contínua. Aprende-se e exerce-se na prática, mas numa prática informada, alimentada por velho e novo conhecimento formal, investigada e discutida com os pares e com os supervisores [...] Saber produzir essa mediação não é um dom, embora alguns o tenham; não é uma técnica, embora requeira uma excelente operacionalização técnico-estratégica; não é uma vocação, embora alguns a possam sentir. É ser um profissional de ensino, legitimado por um conhecimento específico exigente e complexo, de que procuramos clarificar algumas dimensões (ROLDÃO, 2007, p.102).

As palavras trazidas pela pesquisadora portuguesa trazem a perspectiva da necessária profissionalização da docência, mediante um projeto de

formação pedagógica solidamente planejado. Por ser uma atividade prática, ensina Roldão (2007), o ensino precisa ser alimentado por uma prática informada, discutida entre os professores e, no caso da presente investigação, com os coordenadores de curso.

Foi com o propósito de continuar promovendo a discussão entre os interlocutores de pesquisa que o segundo grupo focal foi desenvolvido, no dia 5 de abril de 2013. Um interlocutor faltou à sessão neste dia, por motivos de saúde, mas justificou sua ausência, e outro também não esteve presente, pois tinha compromisso anteriormente agendado.

O início da sessão ocorreu com o resgate da memória do grupo anterior, visando retomar os principais pontos discutidos. Para tanto, o material utilizado no encontro foi levado em uma pasta, para situar os participantes a respeito da continuidade do trabalho.

O posicionamento trazido por Zabalza (2004, p.169) mobilizou a organização da pauta desta sessão de grupo focal, quando afirma que o principal desastre didático ocorrido na docência universitária foi tornar independente o processo de ensinar do processo de aprender.

Pozzo (2002) também contribui neste aspecto, ao afirmar, metaforicamente, que o "tango é uma coisa para dois. Se os mestres se movem para um lado e os aprendizes para outro, será difícil que a aprendizagem seja eficaz".

Sob esta perspectiva, organizou-se o segundo grupo focal, com o objetivo de provocar discussões entre os interlocutores de pesquisa, para que expressassem seus posicionamentos sobre as relações entre o ensino e a aprendizagem na docência universitária, ou seja, a mediação exercida pelo professor universitário na prática pedagógica.

Como no primeiro grupo, também foi disponibilizado na pasta material impresso com algumas citações de pesquisadores que se dedicam à temática da Pedagogia universitária, atendendo também a solicitação de indicações de autores feita na sessão anterior<sup>38</sup>.

---

<sup>38</sup> Foram anexadas, na pasta entregue aos participantes, referências consideradas nucleares na compreensão da temática da formação pedagógica, a saber: NÓVOA (2009), PIMENTA; ANAS-

Adotou-se como material de estímulo uma cena do filme “Vem dançar”<sup>39</sup>, em que o professor de dança apresenta-se dançando tango.

Após a projeção da cena, as questões foram apresentadas aos participantes do grupo focal, para que refletissem e registrassem sua opinião sobre:

- Após assistir a cena projetada, que elementos presentes na dança também se fazem presentes no processo de ensino e aprendizagem na docência universitária?
- Como você visualiza o desafio da relação entre o ensino e a aprendizagem no desenvolvimento da aula universitária? Exemplifique a partir da sua experiência como Professor (a) e Coordenador (a).

A sequência de intervenções a seguir revela como pensam os interlocutores a respeito do processo de ensino e aprendizagem a partir da análise da cena projetada:

*Um pouco nesta linha, saber conduzir os passos da dança, principalmente sentir o sentido e o significado, por que esta disciplina tem esta presença, senão aí se perde. E a questão do ritmo, conhecer o ritmo do outro, e os interesses, o perfil do aluno, de que condições ele vem, até pra encontrar os motivos deles. Também me chamou a atenção a questão da entrega, do envolvimento, da harmonia, difícil de conseguir, mas é uma meta. (CM3)*

*Eu coloquei alguns pontos que têm tudo a ver com a dança e o processo de ensino e aprendizagem. Como por exemplo, a provocação, porque a gente tem que estimular o aluno, né, se a gente não despertar a curiosidade, o estímulo, ele fica no mínimo, né, então exige também o treinamento, você precisa treinar várias vezes, repetir, então eu acho que o treinamento é importante, a motivação e a criatividade. No meu ponto de vista, a gente tem que tentar fazer isto, não é fácil, mas a gente pode fazer isto para o aluno se motivar. (IP5)*

---

TASIOU (2002), MACHADO (2011), ZABALZA (2004, 2006) e ALMEIDA (2012). Estas referências foram retomadas pelos interlocutores no terceiro grupo focal.

<sup>39</sup> O filme “Vem dançar” (2006) narra a história de um professor de dança de salão, Pierre Dulaine (interpretado pelo ator Antonio Banderas). O personagem é um dançarino de salão profissional, que se torna voluntário para dar aulas de dança em uma escola pública de Nova York. O professor enfrenta resistência dos alunos, mais interessados em *hip hop*. Deste confronto nasce um novo estilo de dança, mesclando os dois lados, tendo Pierre como mentor. Disponível em: <http://megafilmes.net/vem-dancar/>).

Após esta intervenção, o grupo foi questionado, para provocar a participação de outros interlocutores que ainda não havia manifestado suas opiniões:

*Você falou que o aluno precisa de motivação, então, o grupo considera que o estudante universitário também precisa de motivação como o estudante lá da escola? Por que? (M).*

Os relatos que seguem elucidam este questionamento, trazendo a compreensão dos interlocutores sobre a necessidade de os processos de ensino e aprendizagem serem pautados por motivação, ritmo, cumplicidade, dedicação, responsabilidade, sedução, afetividade:

*Pra motivar tem que ter o motivo de; fazer uma relação entre confiança, ousadia, bondade, prazer. Eu acho que temos que mudar os ritmos, organizar os procedimentos, a gente tem que motivá-los, porque a grande diferença não é quando a gente faz, mas por que a gente tá fazendo? Acho que aí tem uma brecha boa pra definir.(CM1).*

*Nesta mesma sintonia, eu compactuo com você, e me chamou muito a atenção foi o prazer em realizar [...] e acho, isto não se consegue sem superação, sem esforço, sem desejo, sem motivação, sem treinamento, e o que pode ser a motivação? A neurociência nos ajuda, o importante é que eu estabeleça o maior número possível de sinapses e conexões, e, se eu ativar isto pelas emoções, seja pela emoção, pelo amor, prazer, sedução, pela gana de conseguir mais, funciona do mesmo jeito, então acho que podem ser estratégias usadas de maneira distinta que a gente, propositadamente, e que possamos a florir na aula, pra que se estabeleçam as conexões pra se atingir objetivos e que possam ser buscados na memória de vários motivos. (IP8).*

*No curso de [...] você se pergunta pra que serve isto? Disciplinas que não têm nada a ver com a [...]. Motivador alunos que têm outros motivos pra estar lá, pra solidariedade, ética. Vê como o motivo é importante. (CM1)*

*Ela colocou o ritmo, e eu também coloquei estas palavras, esta cumplicidade, tem que ter uma cumplicidade como na dança, porque nesta cumplicidade tem uma dedicação, uma responsabilidade, porque tem um trabalho em equipe, os pares, que estão interagindo no mesmo processo. (IP4)*

*Principalmente no tango, a conexão entre todos é fundamental, na dança, acredito que no ensino este fator também é fundamental, na dança o homem conduz a mulher, acredito que o professor deva conduzir os alunos com muita leveza. (IP3)*

*Eu tô achando muito interessante as colocações, ficar observando, eu eu joguei as palavras, e ouvi o [...] falando, a ... falando, todo mundo falando, tudo sinônimo do que eu já coloquei, e a gente vê que existe esta convergência, é interessante da gente ver, as necessidades ou os sentimentos são muito semelhantes, e eu tô achando muito bacana, descobri uma coisa legal aqui, eu peguei as palavras sem uma ordem de importância ou de, sei lá, e de repente eu começo a ver uma sequência assim que não é a que eu coloquei, o treino, o exercício da técnica, o preparo, exercício constante da atividade, foi falado de motivação, estímulo, ela colocou ritmo, na dança tem sincronia, pra mim esta história da sincronia, não adianta querer dançar se cada um vai pra um lado, a dança do meu marido é uma tristeza, mesmo no processo ensino e aprendizagem é necessário, sim, enxergar a necessidade do outro e também de que forma eu vou apresentar isto de acordo, enfim, esta questão de sincronia, não dá pra pensar em ensino e aprendizagem sem sincronia. (IP2)*

Propôs-se, então, os seguintes questionamentos ao grupo:

*Os conceitos que vocês trazem, você colocou que ficou observando o grupo, mesmo sendo profissionais de diferentes áreas, será que temos um território comum? Quando podemos dizer que ensinamos? No primeiro grupo já discutimos isto. Neste livro aqui, do Pozzo, ele coloca que o tango é uma questão para dois. (M)*

O co-moderador fez sua intervenção:

*Eu acho que nós, professores, estamos atrás de nossos saberes docentes, quais são os saberes docentes? Mostrando com clareza que existe, sim, um saber docente, não é à toa que, quando nos referimos à nossa prática, usamos termos comuns. (CM2)*

A categoria referente à "constituição dos saberes" tornou-se muito expressiva neste grupo focal, como observou-se nas intervenções acima.

A compreensão que se tem e que se constrói sobre o ensino traduz diferentes formas de situar a relação do professor universitário com os múltiplos saberes. Ao mesmo tempo, delineiam-se territórios comuns sobre a docência universitária, tais como os diálogos desenvolvidos nos grupos focais com professores de diferentes áreas, inserindo-se numa cultura pedagógica em que os diferentes saberes convergem, pois são alimentados pelas práticas pedagógicas desenvolvidas em cada curso de graduação, em cada ambiente cultural específico.

Outro aspecto que Tardif (2002, p.264) discute e complementa o raciocínio aqui desenvolvido está voltado à questão de que "os saberes dos professores têm uma certa unidade, não se trata de uma unidade teórica ou conceitual, mas pragmática: como as diferentes ferramentas de um artesão, eles fazem parte da mesma caixa de ferramentas, porque o artesão pode precisar delas no exercício de sua atividade".

Escreve Gauthier (1998, p.34): "para profissionalizar o ensino, é essencial indentificar saberes da ação pedagógica válidos e levar os outros atores sociais a aceitar a pertinência desses saberes".

Um interlocutor retoma a questão da motivação, narrando ao grupo uma experiência que teve como aluno. Passou-se a compreender (como moderadora e pesquisadora), que as interações, enfim, as trocas de saberes entre os participantes ganhavam força:

*Como todo [...] a gente fica atento ao que vão perguntar, eu disse pra Maiza que tenho uma certa dificuldade no sistema que a Pedagogia utiliza muito, este tipo de dinâmica, uma das motivações que me trazem aqui é tentar entender um pouco. O que me foi perguntado eu coloquei quatro palavras: concentração, ritmo, sequência e inspiração. Numa sala de aula, você tem que estar inspirado, ritmo coerente, sequência lógica pelo menos, se bem que às vezes você inverte e dá certo. Depois eu fiz uma coisa que me chamou a atenção (em relação à cena com a dança no vídeo), eles estavam totalmente desconcentrados e ninguém chamou a atenção e o que aconteceu, no final, todos ficaram absolutamente estimulados, então a dança foi um*

*atrativo superior que se impõe e me lembrei agora de uma cena muito hilária. Isto aconteceu há [...] e poucos anos atrás, eu estava tendo aula de laboratório de [...], numa aula de laboratório, o Professor entrou e sentou no cantinho, ninguém perguntou nada, e a turma foi indo pro lado do professor, no final o professor fez umas demonstrações lá [...] ele não fez nada, entrou quieto, começou a juntar umas coisas, ele roubou a cena, literalmente, o pessoal tava todo concentrado lá. Lógico, foi uma forma interessantíssima, quer dizer, o que você percebe, atraiu, quer dizer, o que você percebe, motivação é tudo. (IP7)*

Em seu estudo sobre os saberes profissionais dos professores, Tardif (2002, p.268) considera que "motivar os alunos é uma atividade emocional e social que exige mediações complexas da interação humana: a sedução, a persuasão, a autoridade, a retórica, as recompensas, as punições, etc."

Na sequência das interações durante o grupo focal, foi apresentada aos interlocutores a seguinte observação, visando mobilizar a continuidade das discussões:

*As intervenções de vocês agora, é possível perceber desde o primeiro encontro quando a gente discutia sobre o que é o ensino, e hoje apareceu na fala de vocês o trabalho de ensinar como um trabalho interativo, de relações. Isto se configura, apareceu na fala de vocês hoje, que nós fazemos uma mediação, por meio da nossa ação docente. Somos mediadores, e isto fica muito forte na fala de vocês. Então, o que vocês pensam, será que como professores universitários, atuamos como mediadores no desenvolvimento da prática pedagógica com nossos alunos? O Professor Nilson José Machado, que atua na Usp, coloca o seguinte: uma das grandes competências do professor hoje é atuar por meio da mediação. Quando o professor atua por meio da mediação, ele aproxima dois centros: os interesses dos alunos e os interesses que a universidade tem na formação daqueles alunos. Então, temos que tentar aproximar estes interesses. Atuar mediando é tentar, atuando, tecendo os fios desta trama da formação acadêmica na universidade. Como vocês veem isto? (M)*

Nas intervenções a seguir, revelam-se as compreensões do professor como aquele que faz a ponte, que facilita, que pactua com seus alunos:

*Eu acho que usei o termo pactuando, acho que o indivíduo deve ser pactuado do que vai ser feito ali pra frente. Uma vez pactuado na comunidade acadêmica, vem facilitar o processo de avaliação. Se eu pactuei com você o que vamos fazer aqui. (IP8).*

*Isto que você tá falando eu acho legal, porque eu questiono o ensinar por causa disto, eu enxergo o professor como um facilitador. É esta a palavra. Eu me sinto mais assim, eu faço a ponte, porque eu facilito, eu quero me propor a isto, porque os alunos fazem perguntas que eu não sei, então eu quero me propor a ser um conector que vai te ajudar a aprender. (IP2)*

Para Rios (2008, p.53), por meio do ensino, o professor, em sua relação com os alunos, lhes proporciona, num exercício de mediação, "o encontro com a realidade, considerando o saber que já possuem e procurando articulá-lo a novos saberes e práticas".

O posicionamento trazido por Tardif (2005, p.249) contribui para a análise: "ensinar não é, tanto, fazer alguma coisa, mas fazer com alguém alguma coisa significativa: o sentido que perpassa e se permuta em classe, as significações comunicadas, reconhecidas e partilhadas, são, assim o meio de interação pedagógica."

Eis que um interlocutor retoma a temática do primeiro encontro de grupo focal, e esta sequência de inserções, embora prolixa, revela como os professores-coordenadores concebem o ensino:

***E eu faria novamente a pergunta: o que é ensinar? (IP2 - grifo nosso)***

*Eu respondo, da onde vem a palavra ensinar? Do outro grupo focal, ensinar é marcar com sinais. (CM1)*

*Eu tenho assim: ensinar, só se ensina o que se sabe, não sei se to (sic) sendo muito rigorosa, mas às vezes eu tenho assim, o sentido da vivência, eu ensino, eu passo pra frente o que eu vivi, mas é lógico, eu não vivi a experiência da maçã caindo, mas eu vivenciei ou-*

*tros conhecimentos. Mas às vezes eu questiono: até onde nós ensinamos? (IP2 - grifo nosso)*

*Mas não é aí que entra exatamente nossa função? Colocar o assunto da maçã do Newton, trabalhar a interdisciplinaridade, de onde isto conecta com outras coisas? Porque o conteúdo tá posto. (IP8)*

*Tem uma coisa que é o nosso papel, e que é muito importante na contemporaneidade, que ensinar o aluno a problematizar, como ele usa o conhecimento pra olhar a realidade e transformar a realidade, este é um papel que até extrapola, é mais do que isto, como eu uso o conhecimento pra pensar a vida e melhorá-la de preferência. (CM2)*

*Propor conteúdos no ambiente que a gente vive. (IP5)*

*Você tava falando da problematização. (CM2)*

*Você falou que só se sente bem ensinando algo que você sabe, que você domina. Mas você nunca se pegou ensinando algo que você não tem a menor ideia e o pessoal tá aprendendo? Por que você sabe o quanto você sabe? Ou seja, a vivência da gente fazer as coisas credencia adentrar caminhos que você nunca imaginou, a gente a entrar em caminhos... (IP7)*

*Isto é uma tese de Polany, e ele usa a metáfora do iceberg, sobre conhecimento tácito. O que sabemos é só a ponta do iceberg. Temos que descobrir o que tá embaixo. Nós não sabemos mais do que os alunos, nós sabemos antes. (CM1)*

*Nós fomos formados num estilo que hoje nós não queremos usar tanto com nossos alunos. Eu tive um professor que me marcou, e é uma coisa que depois a gente acaba estudando. A gente também marca nossos alunos, assim como também tivemos professores que marcaram. (IP5)*

*É problematizando que a gente vê que é possível. No caso de formação de professores na escola, nosso desafio é mostrar que quando a gente se torna professor, a gente pergunta: pra que serve a escola? Olhar a escola como professor. (CM3)*

Por estes relatos, constata-se que "o que o professor pensa sobre o ensino influencia a sua maneira de ensinar, pelo que se torna necessário conhecer as concepções dos professores sobre o ensino" (GARCIA, 2002, p.65).

Neste segundo grupo focal, os professores-coordenadores estavam interagindo mais, haja vista as sequências de inserções e questionamentos que faziam entre si durante a discussão, como foi demonstrado nos depoimentos de IP2 acima. É importante destacar que "a troca de dúvidas com outros, contradições, problemas, sucessos, fracassos é importante na formação dos indivíduos e em seu desenvolvimento pessoal e profissional" (IMBERNÓN, 2010, p.68).

Diferentemente do primeiro encontro, em que as avaliações foram encaminhadas por email, ao final do segundo grupo focal recomendou-se aos participantes que a avaliação do encontro fosse feita por escrito, apresentando também sugestões para o último encontro. Esta avaliação foi significativa, porque demonstrou a percepção dos interlocutores a respeito do trabalho de pesquisa e também nos trouxe os interesses dos professores-coordenadores em relação às suas necessidades de formação pedagógica para a docência universitária, possibilitando maiores subsídios para o planejamento do último grupo focal.

Dos aspectos evidenciados nas avaliações, destacam-se<sup>40</sup>:

*Ótimo para quem como eu, da área da [...] conviver com colegas de outras áreas discutindo temas da natureza didática.*

*Foi uma ótima oportunidade para refletirmos sobre o processo de ensino na universidade, deixando clara a necessidade dos coordenadores se reunirem para a melhoria do ensino. Sou-lhe grato pela oportunidade de pensar e discutir entre pares o território comum de ser professor.*

*Gostei muito, acredito que seria edificante a manutenção de encontros periódicos, nesta linha. Seria uma ótima oportunidade de pensar sobre muitos assuntos que poderiam nos ajudar a crescer.*

---

<sup>40</sup> Estes depoimentos das avaliações feitas não trazem a sigla correspondente ao interlocutor de pesquisa, pois a identificação de cada respondente não foi solicitada.

*Acredito que estas discussões deveriam ocorrer sempre, incluindo todos os professores interessados verdadeiramente com o ensino. Muito bom. Trouxe muitas reflexões e abriu novas possibilidades de discussão.*

*Gostaria de discutir sobre métodos de avaliação e utilização de mapas conceituais. Discussão de temas sobre como despertar nos alunos o entusiasmo, o gosto pelo estudo. Haveria método para isso?*

*Processos formativos para o professor universitário e processo avaliativo, práticas pedagógicas e como capacitar os professores.*

*Importância dos processos de seleção de professores universitários, considerando os saberes pedagógicos.*

Pode-se afirmar que, com a finalização do segundo grupo focal, compreendeu-se com maior clareza que os professores coordenadores buscavam partilhar sobre os referenciais pedagógicos para a docência. Sim, há um subsolo comum na docência em áreas tão distintas.

Como visto, professores que coordenam cursos na área das ciências exatas e tecnológicas interagem com colegas das ciências biológicas e da saúde. Para muito além de suas especialidades, os interlocutores revelavam ser necessário discutir sobre a construção destes referenciais, voltados para discussões tão necessárias, tais como: que dimensões formar nos alunos, que potencialidades desenvolver, que sujeitos sociais, culturais, éticos se está formando. Tais reflexões levaram a inferir que estes são, sim, os conteúdos da humana docência (ARROYO, 2000, p. 117).

#### 4.4.3 TERCEIRO GRUPO FOCAL: OS SABERES NA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA E OS DESAFIOS DA LIDERANÇA PEDAGÓGICA NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO NA UEPG

Nos primeiros grupos focais, a participação de alguns professores-coordenadores ainda era discreta, ou seja, eles limitavam-se a expor suas ideias quando eram feitas perguntas. Já no terceiro grupo focal, os interlocutores que antes pouco falavam agora estavam questionando, levantando ao

grupo novas temáticas, enfim, interagindo num grupo mais integrado e com maior liberdade para discussão.

Ao se proceder a análise dos dados neste terceiro grupo focal, percebeu-se que um dos fatores de grande importância era a presença da autora no trabalho de grupo, pois, como adverte Gatti (2005, p.55), "embora boa parte dos conteúdos possa estar nas transcrições, muitas outras coisas que ocorrem na sessão de grupo não aparecem nelas, perdendo-se também o tônus e os elementos da dinâmica grupal". Constatou-se, por exemplo, o interesse dos professores-coordenadores em permanecer discutindo os temas mesmo após a conclusão das sessões, no momento da confraternização e também por emails.

Como é ressaltado por Morin (2003, p.30), "o inesperado surpreende-nos [...] o novo brota sem parar [...] E quando o inesperado se manifesta, é preciso ser capaz de rever nossas teorias e ideias [...]". Foi nessa perspectiva que, a cada encontro de grupo as revelações dos interlocutores surpreendiam, afinal, o processo etnográfico da pesquisa tende a seguir um "modelo cíclico em forma de espiral, no qual os objetivos e os instrumentos podem voltar a ser definidos em cada ciclo" (ESTEBAN, 2010, p.163).

Para a organização do roteiro semiestruturado deste terceiro grupo focal, buscou-se dar maior visibilidade às reflexões entre os professores-coordenadores que vinham ganhando força a cada sessão. Os materiais de estímulo adotados nos grupos anteriores tinham oportunizado uma repercussão positiva no grupo, desencadeando discussões entre os participantes.

Foi planejada, então, uma proposta diferenciada, também para oportunizar um *feedback* dos anseios que haviam manifestado nas avaliações do segundo grupo focal. A partir das revelações trazidas por meio das entrevistas, intervenções dos interlocutores nas discussões dos grupos focais e também suas opiniões manifestadas nas avaliações após cada sessão, um rol de termos didático-pedagógicos foi organizado para subsidiar novas discussões em grupo, nesta terceira sessão. Resolveu-se levar aos professores-coordenadores uma atividade em grupo, por meio da proposição de um mapa conceitual, conforme sugestão apresentada na sessão anterior.

Brevemente, no início da sessão, a proposta foi sendo situada, comentando-se com os participantes que o trabalho com mapas conceituais não é uma estratégia recente. Neste tipo de trabalho, o professor tem por objetivo que os alunos construam relações com base dos conceitos trabalhados. Disponibilizaram-se, na pasta entregue a cada professor-coordenador, alguns exemplos de mapas conceituais, bem indicação de referencial teórico de David Ausubel e de Joseph Novak para quem tivesse interesse em aprofundar seus conhecimentos.

Foram dispostos, numa planilha (conforme demonstrado na fotografia a seguir), os termos que seriam escolhidos pelos professores-coordenadores para a criação de seu mapa conceitual, que ao final da sessão seria verbalizado entre os participantes. Cada palavra possuía uma fita adesiva, para facilitar a composição do mapa. Também foram cedidas algumas etiquetas em branco, caso os professores desejassem inserir alguma palavra que não estava presente no material entregue. Neste terceiro grupo focal, um co-moderador esteve ausente. Duas mesas de trabalho em equipe foram organizadas, com papel no formato A3 para a produção dos mapas conceituais e com as planilhas, como se observa na Fotografia 9:

Fotografia 9 – Mesas de trabalho organizadas para a produção dos mapas conceituais



Para subsidiar as discussões, foram apresentadas duas questões impressas, a saber:

- O que podemos considerar como nuclear em nossa função de professores no ensino universitário? Na composição do mapa conceitual, destacar por meio das palavras escolhidas como vocês percebem o núcleo de conhecimentos/saberes necessários para a atuação didático-pedagógica na graduação.
- O que significa dar protagonismo ao estudante na aula universitária, visando o desenvolvimento do pensamento crítico na formação dos alunos, tendo o professor como um mediador?

A Fotografia 10 ilustra o material elaborado bem como o desenvolvimento da atividade proposta:

Fotografia 10 – Registro do terceiro grupo focal: elaboração do material



Fonte: A autora (2013)

Os professores-coordenadores também consultaram os materiais do segundo grupo focal, que estava na pasta que foi entregue. Ou seja, os referenciais sugeridos no primeiro grupo foram retomados neste momento:

Fotografia 11 – Registro do terceiro grupo focal; desenvolvimento da atividade proposta



Fonte: A autora (2013)

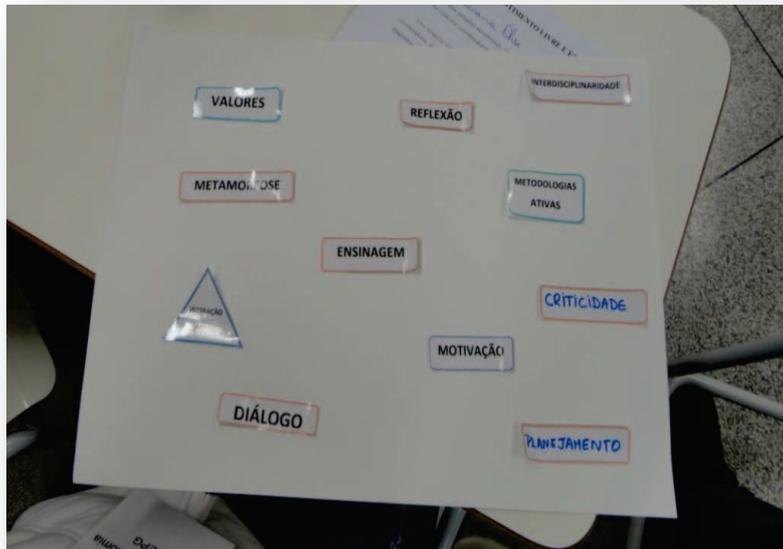
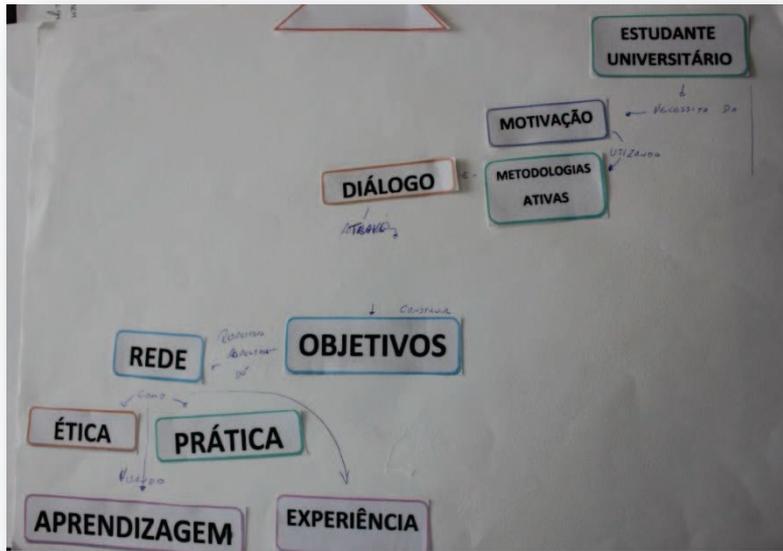
Logo percebeu-se que a receptividade à proposta foi positiva, como também observaram as relatoras, que acompanhavam atentamente as manifestações dos participantes. Os participantes foram divididos em dois grupos, observando-se para que num mesmo grupo não ficassem somente professores-coordenadores do mesmo setor de conhecimento. Os co-mediadores também participaram da atividade de discussão das questões e construção do seu mapa conceitual.

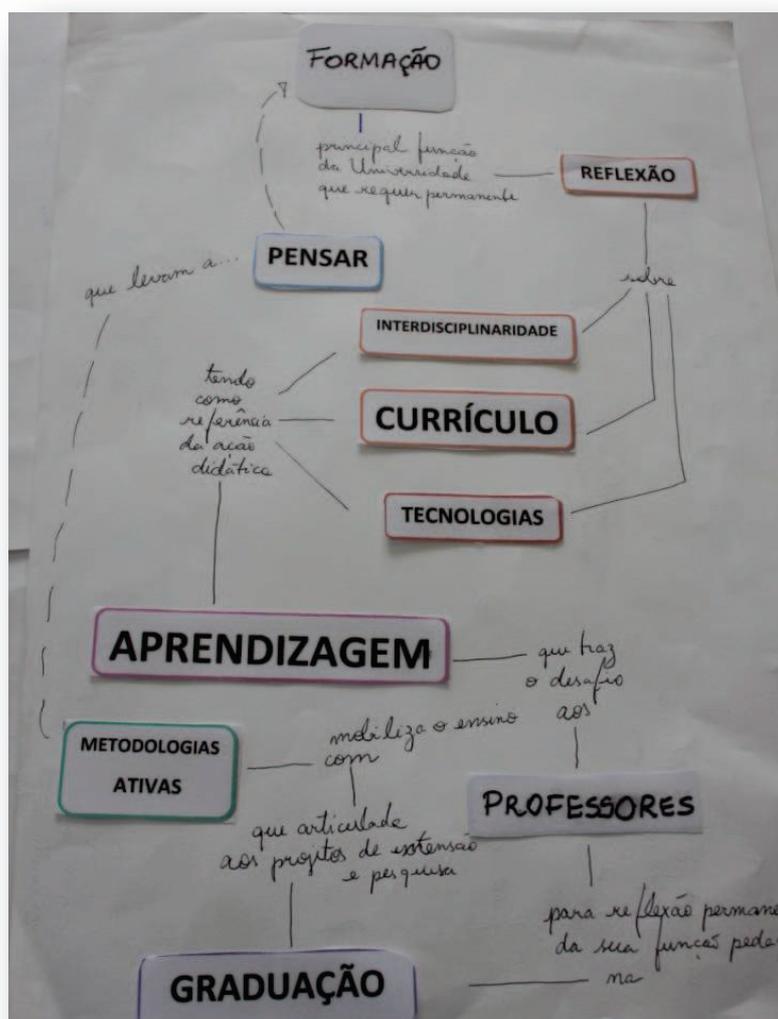
Neste terceiro grupo focal, as relatoras participaram nos grupos para acompanhar as discussões e registrar como percebiam as interações entre os participantes. Esta atividade teve 1 hora e 11 minutos de duração. Percebia-se que os professores não queriam interrompê-la, pois estavam muito envolvidos. Houve, porém, um contratempo: a captação do áudio neste momento ficou restrita, considerando que o ruído proveniente das conversações não permitia a gravação com qualidade.

Assim sendo, um grupo foi ouvido atentamente por esta pesquisadora, enquanto as relatoras participavam do outro grupo, fazendo registros por escrito. A atuação dos co-mediadores foi fundamental neste processo. Procurou-se gravar com o telefone celular sobre a mesa, mas a qualidade da gravação não foi satisfatória. As imagens a seguir ilustram o que foi observado nos grupos:

Fotografias 12 a 18 – Registro do terceiro grupo focal: construção de mapas conceituais







Após a conclusão da atividade proposta, às carteiras voltaram a ser dispostas em círculo, momento em que cada interlocutor pôde verbalizar e apresentar as conclusões do grupo, com seu mapa conceitual elaborado.

Segue o que manifestaram os interlocutores na sequência de inserções a seguir, em que as categorias levantadas e discutidas nos demais grupos focais também estiveram presentes, em especial a categoria referente à "constituição dos saberes" e sobre o "processo didático no ensino de graduação", com destaque para as "metodologias de ensino na aula universitária":

*Nós escolhemos a segunda questão, falei que achava importante, porque acredito que os professores têm mais dificuldades, em como ser este **mediador** dos conhecimentos para o aluno, mas não sei*

*se a gente fez direito, vamos conversar. Colocamos no centro o estudante universitário, porque ele necessita de **motivação**, às vezes o aluno não chega motivado, mas tem a expectativa da disciplina.(IP5)*

*Então a **motivação** é um aspecto bem importante, e também as **metodologias ativas, diversas metodologias**, e o diálogo, porque o objetivo da atividade, na verdade vai formar uma rede, visando à aprendizagem. Várias vezes a gente trocou as palavras. A ideia principal nossa foi essa.(IP4)*

*Foi pensando que os sentidos não são únicos, não tem um sentido da direita pra esquerda, porque temos que quebrar paradigmas.(IP8)*

*A palavra que eu mais gostei foi a **metamorfose**, mas esta palavra também, a **ensinagem**, que engloba o ensino e a aprendizagem, a **motivação** é sempre muito importante tanto para o docente quanto para o discente, nós temos turmas que têm uma expressão diferente de outras, e nós, em função disso, a gente vai usar **metodologias ativas**, instigando a criticidade dos alunos e a nossa.(IP3)*

*Pra isto a gente monta o **planejamento**, tentando dialogar e interagir com os discentes, buscando refletir e manter valores. Tudo isto está interligado nas disciplinas de cada curso. Temos uma rede neste contexto todo, de doar e retornar.(IP6)*

*A **ensinagem** é pensar no aluno como foco.(IP1)*

*Quando eu estimulo o senso crítico, eu tenho que estar preparado para o que vem, tenho que estar no "paredão", você dá armas pra eles criticarem, mas você tem que estar preparado.(IP2)*

Para Anastasiou e Alves (2006, p.15), ensinagem indica uma prática social complexa efetivada entre professor e aluno, "englobando tanto a ação de ensinar quanto a de apreender, em um processo contratual, de parceria deliberada e consciente para o enfrentamento na construção do conhecimento [...]".

O co-mediador faz a seguinte intervenção ao grupo:

*Quando percebemos o processo de ensino e aprendizagem, esta interlocução permite que **o professor também aprende e não somente ensina**. A perspectiva de dar vez e voz ao aluno na aula. A **metamorfose** no sentido de transformar. (CM3)*

Esta afirmação remete à reflexão trazida por Freire (2004, p.146), ao dizer que não se pode separar o ensinar do aprender: "é impossível compreender a prática do ensinante sem compreender a prática do aprendiz, são momentos de um único processo". Para Freire, não há validade no ensino que não produza um aprendizado.

Este aspecto também foi enfatizado por este professor-coordenador:

*Você sai da sua zona de conforto, que é preparar, ir lá e dar. A **ensinagem** é pensar no ensino e aprendizagem, sem desvincular. Se você exagerar no protagonismo do aluno, porque você, docente, é o **mediador**. (IP7)*

*Tem aulas em que tu vê que foi dez, mas eu fico frustrada quando a aula não... às vezes eles não estão motivados, estão preocupados com outros fatores. Eu gosto de **aula que gera discussão, debate**, uma coisa vai puxando a outra. (IP5)*

Na sequência das intervenções, questionou-se ao grupo:

*Por que isto acontece? Vamos pensar um pouquinho? (M)*

*Tem um autor canadense que fala que o trabalho de **ensinar é um trabalho essencialmente de interação humana**, por isto é tão complexo, por isto não segue fórmulas, é um trabalho essencialmente humano. Por ter esta marca tão forte do trabalho com pessoas, é por isto que exige o imprevisto, a flexibilidade. O Professor Ricardo dizia na palestra que o professor tem que investir na sua formação. Nós temos que encarar como uma necessidade nossa. (CM1)*

Percebe-se, por meio destes depoimentos, que os professores-coordenadores têm clareza da " [...] necessidade de se processar profunda renovação no contexto da sala de aula e nas metodologias de ensino universitário, o que coloca implicações novas para os docentes em seu trabalho formativo" (PIMENTA, ALMEIDA, 2011, p.28).

A própria concepção de aula, no ensino universitário, precisaria ser ressignificada, considerando-se que não é o único espaço em que o processo didático se desenvolve. Assim como na pós-graduação, por exemplo, ensina-se por meio de orientações, tutorias, na graduação seria interessante pensar em outros espaços pedagógicos de convivência (presenciais ou não) que extrapolem a aula desenvolvida num único espaço: "os enfoques didáticos clássicos, centrados na aula e na atuação do professor, têm que ceder espaço a modos de ensino centrados em atividades a serem exercidas pelos estudantes de maneira autônoma" (PIMENTA, ALMEIDA, 2011, p.28).<sup>41</sup>

A questão das metodologias ativas foi discutida pelos professores-coordenadores em vários momentos no grupo focal, como é possível perceber pelos depoimentos acima.

Durante o VII Fórum Nacional de Metodologias Ativas de Ensino-Aprendizagem na Formação em Saúde, Anastasiou (2014, p. 20) discorreu a respeito: "a opção pelo uso da metodologia ativa pressupõe que o método de aquisição dos saberes curriculares se fará pela ação do estudante sobre o objeto de aprendizagem, possibilitando-lhe enfrentá-lo, inicialmente no nível de compreensão em que este aprendiz se encontra, sempre mediado pela ação docente." Para tanto, ensina a autora, é preciso que "esta ação seja cercada do processo reflexivo. Neste enfrentamento, a função docente na mediação do conhecimento científico é determinante."

Os interlocutores revelaram também o reconhecimento da pesquisa desenvolvida, expressando a necessidade de maior apoio às iniciativas de formação, como nos depoimentos a seguir:

---

<sup>41</sup> Em trabalhos anteriores (ALTHAUS, RAULI, 2012; ALTHAUS, ZANON, 2010), foram desenvolvidas pesquisas a respeito de metodologias ativas na docência universitária.

*Os coordenadores precisam muito, enfim, a gente tem que avançar. (IP7)*

*Pra mim foi uma experiência, o grupo precisa, a gente precisa continuar, a gente tem vontade de fazer muitas coisas, mas **a gente precisa deste apoio, motivação**, pra mim foi realmente, eu queria agradecer o convite, vir nestas discussões, porque no departamento, uns te olham, e não levam como importante. (IP5)*

*Nós fizemos a leitura de cada uma das frases, e no momento da definição das palavras, eu vejo que o grande ganho no sentido do grupo foi o consenso, o que perpassou a discussão, emergiram as questões que estão sendo vividas pelos **coordenadores, qual é a visão que os coordenadores têm da prática pedagógica.** (CM3)*

Como apontado anteriormente, os professores-coordenadores assumem, assim, um papel de extrema importância no cenário universitário, pois cada colegiado de curso potencializa-se como uma organização aprendente ou até como uma comunidade de aprendizes da docência, ao se considerar os professores como profissionais que estão na universidade não somente para ensinar, mas sobretudo para aprender. Aprender o seu ofício, aprender a partir dos múltiplos saberes que compõem a prática pedagógica universitária, numa perspectiva mediadora entre os estudantes, futuros profissionais, o conhecimento a ser apreendido e seus professores. Cada professor, em seu cotidiano com seus alunos, tem influências das competências do seu líder pedagógico: o coordenador de curso.

Por fim, o posicionamento trazido por um professor-coordenador levou a concluir e agradecer a todos pelo compromisso assumido com o grupo no desenvolvimento dos grupos focais:

*A gente tem que consolidar, pensar na graduação. A tua pesquisa tem uma importância social pra UEPG muito grande, parabéns por isto e vamos continuar.(IP7).*

Foi entregue uma lembrança para cada participante, seguida de confraternização com um lanche ao final das atividades.

Na leitura, análise e interpretação dos depoimentos das entrevistas e das inserções de cada professor-coordenador nas discussões dos grupos focais, o olhar voltou-se para o significado que têm para os interlocutores as questões pedagógicas na docência universitária. Isso representa que a formação pedagógica dos professores universitários deve ser pensada como instrumento de inovação das práticas pedagógicas, para que a qualidade da formação dos alunos seja cada vez mais aprimorada.

É do seguinte modo que se compreende, após o desenvolvimento dos grupos focais, a potencialidade das universidades em investir na qualificação pedagógica de seus professores: por um lado, é preciso valorizar o ensino de graduação. Somado a esse aspecto, também se faz necessário incentivar e valorizar o desenvolvimento de pesquisas educacionais, acentuando-se, assim, o avanço epistemológico da docência universitária. E por outro lado, terá de ser um projeto institucional que ajude cada professor e cada colegiado de curso a identificar aquilo que vem apresentando bons resultados e o que é preciso mudar. No último capítulo, ampliam-se estas discussões, trazendo-se também alguns pontos norteadores que contribuem para a reflexão sobre a docência universitária.

## CAPÍTULO 5

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

#### 5.1 DESAFIOS E PERSPECTIVAS NO CENÁRIO DA FORMAÇÃO PEDAGÓGICA PARA A DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA

*Para que a escrita seja legível,  
é preciso exercitar a mão,  
e conhecer todos os caracteres.*

*Mas para começar a dizer  
alguma coisa que valha a pena,  
é preciso conhecer todos os sentidos  
desses caracteres,  
e ter experimentado em si próprio  
todos esses sentidos,  
é ter observado no mundo  
e no transmundo  
todos os resultados que se experimentou.*

***Cecília Meireles***

O desenvolvimento desta pesquisa possibilitou que fossem colocados em discussão inúmeros aspectos referentes às potencialidades e também aos limites da formação pedagógica de professores universitários, permitindo sinalizar possíveis transformações no cenário da formação pedagógica dos professores na UEPG.

O confronto dos dados trazidos pela pesquisa com o referencial teórico aqui discutido remete novamente a Dewey (2010, p. 91), ao dizer que "refletir é olhar para o que aconteceu a fim de extrair a rede de significados que constitui o principal material para um comportamento inteligente em experiências futuras [...]".

O ciclo da pesquisa possibilitou este movimento de recorrer aos dados empíricos, em mediação com o referencial teórico, de modo a se resgatarem os objetivos, ao mesmo tempo em que se trabalhava com a análise de todo o material coletado, para, então, se produzir o relatório final.

A análise do processo de formação e desenvolvimento profissional da docência na Universidade Estadual de Ponta Grossa, estabelecida como objetivo geral da investigação, permitiu compreender que protagonizar um projeto institucional de formação pedagógica requer atenção aos processos que estão em jogo quando se discute o desenvolvimento da docência em diferentes cenários formativos. Os colegiados de curso constituem um destes cenários, que potencialmente poderiam ser melhor desenvolvidos com ações que teriam como ponto de partida a realidade local do curso de graduação.

Por meio dos diálogos estabelecidos com os professores-coordenadores no processo de pesquisa, compreende-se que, apesar das limitações presentes nas ações institucionais para a promoção da formação pedagógica na Universidade Estadual de Ponta Grossa, é possível desencadear novas propostas, articulando-se às práticas de gestão no âmbito dos colegiados de cursos, a outros setores de conhecimento, aproximando professores e socializando práticas pedagógicas.

É evidente que, para consolidar uma nova cultura pedagógica na universidade, são necessários investimentos, como foi demonstrado por meio da análise de experiências em universidades europeias e norte-americanas, além de ser imprescindível a instituição de uma comissão ou um núcleo interdisciplinar com professores (e também mestrandos, doutorandos) para desencadear projetos em direção às mudanças necessárias.

É na interlocução com outros professores e no apoio dos estudos pedagógicos que se encontra suporte para interpretar as práticas docentes, incorporando a dimensão dos múltiplos saberes que são constantemente construídos na Pedagogia universitária. Mais além, entende-se que, por meio da criação de novos cenários formativos ao desenvolvimento profissional da docência universitária, torna-se possível a aprendizagem da docência, de maneira a apoiar os professores em seu permanente processo de formação pedagógica.

Observar, ouvir e interagir com os professores-coordenadores, atuantes na gestão pedagógica dos cursos do setor de Ciências Agrárias e de Tec-

nologia e setor de Ciências Biológicas e da Saúde da UEPG levou a inferir que não basta mudar o profissional, é preciso mudar também os contextos em que ele intervém (NÓVOA, 2004, p.28).

Analisando criticamente a percepção que os professores-coordenadores têm a respeito da formação pedagógica e desenvolvimento profissional da docência universitária, problemática inicialmente apresentada na tese, observou-se o predomínio de alguns aspectos, a destacar: a) os professores-coordenadores consideram ser preciso ampliar os tempos e espaços de discussão das questões pedagógicas dos cursos de graduação, fomentando-se um maior entrosamento entre as práticas pedagógicas de outros cursos e setores, rompendo-se com o individualismo e direcionando para uma prática colaborativa, de colegialidade; b) reconhecem as contribuições de toda iniciativa de promoção de palestras, cursos de natureza pedagógica, apontando, entretanto, que tais ações precisariam ter sua continuidade durante o ano letivo, atendendo-se às necessidades formativas de cada curso, com base nas realidades presentes na cultura didática universitária; c) acreditam ser preciso rever os critérios didático-pedagógicos para seleção de professores via concursos públicos, visando garantir maior compromisso dos futuros docentes com a dimensão pedagógica da profissão docente, articulando-se o ensino com a pesquisa e extensão; d) apontam ainda que o ensino de graduação precisa ser valorizado na universidade, incluindo-se o reconhecimento dos professores que pesquisam o ensino, participam de ações de formação e atualização pedagógica, pós-graduações, enfim, permitindo que, na política docente universitária, o professor perceba que sua atuação no ensino de graduação reverterá para avanços na carreira universitária.

O grande desafio que as universidades enfrentam, portanto, é a construção de culturas de aprendizagem profissional da docência (DAY, 2001, p.83). Compreendeu-se que a docência universitária é gestada no interior de cada curso, observando-se os aspectos referentes à sua cultura didática, que provém de aspectos oriundos do campo epistemológico de cada profissão. São diferentes modos de pensar e vivenciar o ensino. Porém, a cultura didáti-

ca é ampliada e nutrida pedagogicamente na medida em que cada professor se percebe como partícipe de uma categoria mais abrangente: a de professor universitário, que enquanto sujeito do conhecimento pedagógico e no desenvolvimento da docência com seus alunos, produz e transforma saberes que são próprios do seu ofício (TARDIF, 2002).

Visualizou-se, assim, a interseção entre as culturas *pedagógica* e *didática* no seio da docência universitária, seus saberes e processos formativos, como apresenta a Figura 4.

Figura 4 - Relação entre cultura pedagógica e cultura didática na docência universitária



Fonte: A autora (2014).

A construção da docência universitária e a sua permanente formação pedagógica se dá, portanto, por meio das relações entre a cultura pedagógica e a didática. Esta, por sua vez, retrata que cada professor universitário possui uma cultura acadêmica "fruto da intersecção de seus conhecimentos e habilidades, de suas atitudes e emoções e da situação do trabalho em que se encontram". (IMBERNÓN, 2012, p.10). Por tudo isto, ensina o autor, é tão difícil falar genericamente sobre o aprimoramento da docência universitária.

É preciso, ainda, aprender mais com as experiências de outras universidades, como foi discutido no início da tese, segundo o que vem sendo de-

envolvido no interior das pró-reitorias de graduação ou de outros setores e órgãos universitários, visando promover a formação pedagógica dos professores. Como já referido, inúmeras universidades vêm estabelecendo como prioridade a promoção da formação de seu quadro docente, num movimento de integração entre professores de diferentes áreas, com composição de equipes interdisciplinares altamente qualificadas para a gestão dos programas.

A formação pedagógica e desenvolvimento profissional da docência universitária pode ser conduzida, sob a presente análise, por algumas frentes na política universitária. Após a pesquisa desenvolvida, sinalizam-se alguns aspectos que podem contribuir com a formação pedagógica dos professores universitários na UEPG: a abertura de editais para financiamento de pesquisas sobre o ensino de graduação na UEPG, valorizando-se as iniciativas interdisciplinares (e intersetoriais), os projetos integrados de ensino, pesquisa e extensão via PROGRAD e também as iniciativas de projetos em que os colegiados observam os dados de autoavaliação institucional trazidos pela CPA com o objetivo de aprimorar a qualidade do ensino de graduação.

Outro desafio ainda seria dar maior visibilidade às experiências exitosas desenvolvidas no interior dos colegiados de cursos, referentes aos aspectos de promoção da formação pedagógica e desenvolvimento pedagógico de seus professores, por meio de seminários de socialização de práticas pedagógicas desenvolvidas em cada colegiado de curso e/ou setor de conhecimento.

Aprimorar as ações contínuas do Programa de Formação Pedagógica para a Docência Universitária da PROGRAD, presencialmente e à distância, por meio da constituição de equipes de centros de apoio pedagógico aos professores e coordenadores de curso, além de prever assessoria ou tutoria ao professor iniciante em estágio probatório, como ocorre nas Universidades Federais: "os jovens professores precisam aproximar-se de seus pares [...] e contar com a acolhida dos profissionais experientes na docência" (BEHRENS, 1996, p.228). Um caminho poderia ser "a inclusão de exigências no contrato de trabalho dos professores, para que o professor ingressante, ao longo do

período probatório, realize sua formação inicial para o exercício da docência universitária " (VEIGA, 2009, p.49).

Outra iniciativa que aqui sinaliza-se seria dar maior visibilidade aos projetos de formação pedagógica em diferentes cenários formativos na docência universitária por meio de um Portal, vinculado à página na PROGRAD na internet. Um espaço em que as ações e projetos pudessem ter maior visibilidade e condições de socialização e troca de experiências entre os docentes.

Além disso, a utilização da estrutura do Núcleo de Educação a Distância da UEPG como possibilidade de promoção da formação pedagógica dos professores e pós-graduandos, com videoconferências, chats, cursos online para formação pedagógica dos professores e alunos dos programas de Mestrado e Doutorado.

Valorizar, na política docente, as participações dos professores em cursos, projetos, publicações de natureza pedagógica (para progressão na carreira, a exemplo de como já ocorre na pesquisa e extensão) seria outra grande meta a ser estabelecida. Rediscutir, com a coordenação dos Programas de Pós-Graduação, a respeito das práticas de Docência Orientada (exigência para mestrandos e doutorandos com bolsa) e das disciplinas de Docência Universitária ou Metodologia do Ensino Superior, visando melhorar a qualidade da formação teórico-prática que vem sendo ofertada no cenário formativo da pós-graduação.

A realização de um levantamento das necessidades formativas de cada curso de graduação, com base nas avaliações efetivadas pela CPA, e considerando os anseios dos professores de cada curso é outro objetivo que desafia a UEPG. O diagnóstico dessas necessidades poderia converter-se num primeiro passo do processo de constituição de propostas de formação pedagógica permanente de cada curso, articuladas à proposta de formação mais abrangente, mediante ações e projetos ofertados a todos os docentes da Universidade (articulação dos saberes por meio das diversas culturas didáticas e da cultura pedagógica).

Considerando outro aspecto discutido com os professores-coordenadores durante a pesquisa, é preciso que as comissões de concursos para docentes revejam seus critérios para concursos públicos e testes seletivos para contratação de professores, exigindo também conhecimento dos saberes pedagógicos, bem como dos projetos da instituição e os projetos pedagógicos dos cursos de graduação. Para tal, a universidade poderia propor cursos de iniciação à docência universitária, abertos à comunidade externa.

Ao se pretender desenvolver propostas de formação pedagógica mais contextualizadas, que ultrapassem a lógica de iniciativas isoladas, mais atentas às necessidades de aprendizagem dos professores, mais abertas às necessidades de transformação da práxis pedagógica, com base no referencial trazido pela avaliação institucional da universidade, conduzindo a uma formação pedagógica fundamentada na troca de saberes entre os professores, deve-se propor ações de desenvolvimento pedagógico permanente do quadro docente, que possibilitem avançar em direção a maior responsabilidade que a universidade tem: a formação humana.

Tem-se, assim, a compreensão de que uma formação pedagógica de qualidade não deve, pois, circunscrever-se a iniciativas esporádicas de atualização, como palestras ou cursos, que embora necessárias, apenas pulverizam qualquer proposta de desenvolvimento profissional contínuo da docência universitária. Ao contrário, uma formação pedagógica de qualidade deve voltar-se às necessidades formativas dos professores em geral e das questões específicas em cada colegiado de curso. Enfim, a universidade precisa assumir-se como instituição especializada na formação de todos os seus membros.

Aprender e apreender a ciência e a arte de ensinar nos cursos de graduação exige a constituição de espaços e tempos para que se possa, de fato, desenvolver-se profissionalmente como professores universitários. Afinal, antes de bacharéis, médicos, dentistas, administradores, engenheiros ou enfermeiros, tem-se um território comum na docência universitária: o ser professor, responsável pela formação humana. É sobre este fazer pedagógico que se

deve saber mais, partindo das práticas cotidianas gestadas no interior de cada curso de graduação. Com certeza, "falta-nos um trato mais pedagógico e profissional dessas questões tão nucleares nos processos de formação humana" (ARROYO, 2000, p.113).

Volta-se, no trabalho de campo, às concepções que têm os professores-coordenadores sobre o ensino, pois o que os professores pensam sobre o ensino influenciam a sua maneira de ensinar, "pelo que se torna necessário conhecer as concepções dos professores sobre o ensino" (GARCIA, 2002, p.65).

As concepções de ensino, manifestas por os interlocutores, revelaram que o ensino vai além da preocupação com a transmissão e apropriação de conteúdos: o ensino é uma prática de aperfeiçoamento humano (COHEN, 1988, p.138).

Os diferentes modos de cada interlocutor entender o ensino têm relação com as trajetórias não somente profissionais, mas sobretudo pessoais. Se nas entrevistas foi possível conhecer cada professor-coordenador, com suas individualidades e impasses enfrentados no cotidiano da coordenação pedagógica de um curso de graduação, nos grupos focais áreas diferentes se encontraram e puderam refletir e expressar os saberes da docência e as necessidades de formação pedagógica. Em cada intervenção nos grupos focais, percebía-se que os professores-coordenadores recorriam aos saberes provenientes de sua experiência profissional e pessoal, que somados aos saberes disciplinares sinalizavam a necessidade de construir os saberes pedagógicos.

Nos grupos focais, tornou-se evidente também, segundo as inserções de cada professor-coordenador, o compromisso com a formação e aprendizagem dos estudantes universitários, o que requer aprofundamento das questões discutidas pelo campo da pedagogia e da didática universitária.

Outro aspecto importante a considerar, a partir dos depoimentos sobre a didática universitária nos grupos focais, foi a dimensão atitudinal da prática docente dos professores universitários: "a formação dos professores deve favorecer, sobretudo, o desenvolvimento da autoestima docente, individual e

coletiva" (IMBERNÓN, 2010, p. 110). Dessa forma, observar as atitudes, as emoções, a fim de ajudar os professores a estabelecer vínculos afetivos entre si, numa perspectiva de colegialidade.

Os professores-coordenadores de cursos de graduação da UEPG que conosco participaram da pesquisa vêm fazendo sua parte, com muita dedicação e seriedade, afinal, "no seu melhor, através do que são e do que fazem, os professores demonstram um comprometimento profundo e apaixonado em relação ao seu trabalho" (DAY, p. 40, 2004). Porém, a maior parte ainda precisa ser feita: a gestão universitária precisa dar mais condições à estrutura dos colegiados de curso; oferecer possibilidades para que cada coordenador de colegiado de curso possa ser o mediador da promoção da formação pedagógica e desenvolvimento profissional da docência universitária, afinal, é no interior dos colegiados que está a maior preciosidade da universidade: a formação de cada estudante.

Observando, portanto, as práticas dos professores-coordenadores, o modo pelo qual se desenvolve a gestão no interior dos colegiados de curso, os achados da pesquisa parecem indicar que a afirmação dos colegiados como espaços de formação pedagógica e desenvolvimento profissional da docência universitária é um desafio a ser construído. É algo que terá que ser considerado em função dos múltiplos significados que se atribuem à questão pedagógica na docência universitária, pois, mais do que um compromisso institucional, a formação pedagógica é um direito dos professores. Nesse sentido, entende-se que os colegiados de curso podem ser co-protagonistas na promoção de ações pedagógicas, em parceria com a Pró-Reitoria de Graduação, visando qualificar o ensino de graduação a partir das necessidades formativas tão próximas à realidade de cada curso.

A experiência após o desenvolvimento da tese permite afirmar, com Polkinghorne: "a pesquisa continuou tendo seus altos e baixos, períodos improdutivos frustrantes alternados com períodos mais excitantes de intensa atividade, acostumei-me à ideia de que poderia, ao menos, dar uma contribuição modesta para o tema" (2001, p.38).

O poema de Cecília Meireles trouxe a reflexão, de modo especial, sobre a experiência vivida nesta pesquisa: “é preciso conhecer todos os sentidos desses caracteres, e ter experimentado em si próprio todos esses sentidos, é ter observado no mundo e no transmundo todos os resultados que se experimentou”. Afinal, foram experimentados e observados múltiplos sentidos da docência universitária.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Isabel de. **Formação do professor do ensino superior: desafios e políticas institucionais**. São Paulo: Cortez, 2012.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia universitária: caminhos para a formação de professores**. Palestra. Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2014.

ALTHAUS, Maiza Taques Margraf. Ação didática no ensino superior: a docência em discussão. **Rev. Teoria e Prática da Educação**, v.7, n.1, p.101-106, jan./abr. 2004. Disponível em: <http://www.maiza.com.br/adm/producao/5.pdf>.

ALTHAUS, Maiza Taques Margraf; GÓES, Graciete Tozetto. **Docência universitária: relato de experiência com Professores participantes de um programa Institucional de formação pedagógica**. In: EDUCERE, XI., Curitiba: PUCPR, 2013.

ALTHAUS, Maiza Taques Margraf; ZANON, Denise Puglia. Possibilidades didáticas do trabalho com o seminário na aula universitária. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL – ANPEDSUL, VIII., 2010, Londrina. Disponível em: <http://maiza.com.br/adm/producao/34.pdf>. Acesso em: 05/09/14.

ALTHAUS, Maiza Taques Margraf; RAULI, Patricia Maria Forte. Metodologia de Projetos: uma proposta para a integração dos conteúdos curriculares. In: COLÓQUIO SOBRE QUESTÕES CURRICULARES, X., & COLÓQUIO LUSO BRASILEIRO DE CURRÍCULO, VI., 2012. **Anais...** Belo Horizonte, Set. 2012. p.1-14. Disponível em: <http://maiza.com.br/adm/producao/43.pdf>. Acesso em: 05/09/14.

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. A função pedagógica da coordenação de curso de graduação. In: ISAIA, Silvia Maria de Aguiar; BOLZAN, Doris Pires de Vargas (Orgs). **Pedagogia universitária e desenvolvimento profissional docente**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009. p. 217-248.

\_\_\_\_\_. Metodologia ativa, avaliação, metacognição e ignorância perigosa: elementos para reflexão na docência universitária. **Revista Espaço para a Saúde**, Londrina, | v. 15, supl. 1, p. 19-34, jun. 2014.

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate. **Processos de ensinagem na Universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula**. Joinville: Univille, 2006.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Texto, contexto e significado: algumas questões na análise de dados qualitativos. **Cadernos de Pesquisa**, v.45, p.66-71, 1983.

\_\_\_\_\_. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.

\_\_\_\_\_. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. 3. ed. Brasília: Liber Livro, 2008.

ANGROSINO, Michael. **Etnografia e observação participante**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

AQUINO, Tomás de. **Sobre o ensino** (De magistro): os sete pecados capitais. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis: Vozes, 2000.

BARBOUR, Rosaline. **Grupos focais**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BARRIGA, Ángel Díaz. **Pensar la didáctica**. Buenos Aires: Amorrortu, 2009. 176 p.

BASS, Bernard M.; RIGGIO, Ronald E. **Transformational leadership**. 2. ed. New York: Psychology Press, 2005.

BATISTA, Sylvia Helena Souza da Silva; BATISTA, Nildo Alves. A formação do professor universitário: desafios e possibilidades. In: SEVERINO, Antonio Joaquim; FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Orgs.). **Formação docente: rupturas e possibilidades**. Campinas: Papirus: 2002.

BAZZO, Vera Lucia; SILVA, Maria da Gloria Silva e. Trabalhos sobre formação pedagógica para a docência universitária nas reuniões anuais da ANPEd: período 2000-2009. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 29, n. 2, p.535-559, jul./dez. 2011.

BENEDITO, Vicenç; FERRER, Virginia; FERRERES, Vicent. **La formación universitaria a debate**. Barcelona: Publicaciones Universitat de Barcelona, 1995.

BERBEL, Neusi Aparecida Navas. Pedagogia universitária: uma reflexão a respeito de alguns aspectos de sua constituição. In: EGGERT, Edla (Org.). **Trajetórias e processos de ensinar e aprender: didática e formação de professores**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. p.538- 551.

BEHRENS, Marilda Aparecida. **Formação continuada dos professores e a prática pedagógica**. Curitiba: Champagnat, 1996.

\_\_\_\_\_. O paradigma da complexidade na formação e no desenvolvimento profissional de professores universitários. **Revista Educação**, Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3, v.63, p. 439-455, set./dez. 2007

\_\_\_\_\_. Os paradigmas e os reflexos da formação de professores na docência universitária. In: BEHRENS, Marilda Aparecida; ENS, Romilda Teodora (Orgs.). **Ser professor: formação e os desafios na docência**. Curitiba: Champagnat, 2011.

\_\_\_\_\_. Docência universitária num paradigma da complexidade: possibilidades de formação continuada no stricto sensu. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 10, n. 29, p.27-44, jan./abr. 2010.

BOLZAN, Doris Pires Vargas *et al.* Qualidade e aprendizagem docente. In: FRANCO, Maria Estela Dal Pai; MOROSINI, Marília. (Org.). **Qualidade na educação superior: dimensões e indicadores**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2011. 672 p.

BOLZAN, Doris Pires Vargas. Pedagogia universitária e processos formativos: a construção do conhecimento pedagógico compartilhado. In: EGGERT, Edla (Org.). **Trajetórias e processos de ensinar e aprender: didática e formação de professores**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. p. 102-120.

BOLZAN, D. P. V.; ISAIA, S. M. de A. Aprendizagem docente na educação superior: construções tessituras da professoralidade. **Revista Educação**, Porto Alegre, ano 29, v. 3, n. 60, p. 489-501, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em < [www.mec.gov.br/sesu](http://www.mec.gov.br/sesu) >. Acesso em: out. de 2010.

BRASIL. Decreto Nº 5.773, de 9 de maio de 2006. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Atos2004-2006/2006/Decreto/D5773.htm#art79](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Atos2004-2006/2006/Decreto/D5773.htm#art79). Acesso em: 02/09/2014.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996**, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/legis/pdf/LDB.pdf>>. Acesso em: 02/09/2014.

BRUNO, C. R. C. Registros por meio de anotações das aulas ministradas na Disciplina Seminário de Tese I, pelos Professores Dr. Lindomar Boneti e Dr. Peri Mesquita. Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Programa de Doutorado em Educação, 2011.

BURNS, James MacGregor. **Transforming leadership**. New York: Grove Press, 2003.

CANÁRIO, Rui. **Formação e desenvolvimento profissional dos professores**. Lisboa: Notiforma /Touch, 2008. p. 133-147.

CATÁLOGO Geral. Universidade Estadual de Ponta Grossa. Ponta Grossa: UEPG, 2014. 577 p. il.

COHEN, David K. Teaching practice: plus ça change... In: JACKSON, P. W. **Contributing to educational change: perspectives on research and practice**.84 Berkeley, CA: McCutchan. 1988.

COORDENAÇÃO de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Banco de Teses CAPES. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/>> Acesso em: 13 jan.2013.

CORDEIRO, Jaime. **Didática**. São Paulo: Contexto, 2007.

CUNHA, Maria Isabel da. Ensino como mediação da formação do professor universitário. In: MOROSINI, M. (Org.). **Professor do ensino superior: identidade, docência e formação**. Brasília: Plano, 2000.

\_\_\_\_\_. O lugar da formação do professor universitário: a condição profissional em questão. In: CUNHA, Maria Isabel da (Org.). **Reflexões e práticas em Pedagogia universitária**. Campinas: Papirus, 2007. p.11-26.

\_\_\_\_\_. Inovações pedagógicas: o desafio da reconfiguração de saberes na docência universitária. In: PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel de (orgs). **Pedagogia universitária**. São Paulo: Edusp, 2009.

\_\_\_\_\_. O lugar da formação do professor universitário: o espaço da pós graduação em educação em questão. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 9, n. 26, p.81-90, jan./abr.2009.

CUNHA, Maria Isabel da; SOARES, Sandra Regina. **Formação do professor: a docência universitária em busca de legitimidade** [online]. Salvador: EDUFBA, 2010. 134 p.

DAY, Christopher. **Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente**. Porto: Porto Editora, 2001.

\_\_\_\_\_. **A paixão pelo ensino**. Porto: Porto Editora, 2004.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DEWEY, John. **Vida e educação**. Tradução e estudo preliminar por Anísio S. Teixeira. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

\_\_\_\_\_. **Experiência e educação**. Petrópolis: Vozes, 2010.

DUSSEL, I.; CARUSSO, M. **A invenção da sala de aula: uma genealogia das formas de ensinar**. São Paulo: Moderna, 2003.

ECO, Umberto. **Como se faz uma tese**. 10. ed. São Paulo: Perspectiva, 1993.

EINSTEIN, Albert. **Como vejo o mundo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2011.

ESTATUTO e Regimento Geral da Universidade Estadual de Ponta Grossa. Disponível em: [http://www.uepg.br/uepg\\_estat\\_regim/estatuto\\_regimento\\_maio2012.pdf](http://www.uepg.br/uepg_estat_regim/estatuto_regimento_maio2012.pdf). Acesso em: 12 fev. 2014.

ESTEBAN, Maria Paz Sandín. **Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições**. Porto Alegre: AMGH, 2010.

ESTEVES, Manoela. Sentidos da inovação pedagógica no ensino superior. In: LEITE, Carlinda (Org.). **Sentidos da Pedagogia no ensino superior**. Porto: Legis, 2010. p. 45-61.

EYNG, Ana Maria; FONSECA, Jamil Orlei de Souza. As contribuições da avaliação institucional na tomada de decisão. In: EDUCERE, 2006. **Anais...**, Curitiba, PUC. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2006/anaisEvento/docs/CI-243-TC.pdf>.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de et al. **Didática e docência**: aprendendo a profissão. Brasília: Liber Livro, 2009.

FELDMAN, Daniel. **Ajudar a ensinar**: relações entre didática e ensino. Porto Alegre: Artmed, 2001.

FENSTERMACHER, Gary; SOLTIS, Jonas. **Enfoques de la enseñanza**. Buenos Aires: Amorrortu, 2007.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, n. 79, p. 257-272, Ago, 2002.

FORMOSINHO, J. O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: entre os saberes e a paixão. Palestra apresentada no II Congresso Paulista de Educação Infantil. Águas de Lindoia, outubro de 2000. In: ZABALZA, Miguel. **O ensino universitário**: seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed, 2004.

FRANCO, Maria Amelia Santoro. **Prática docente universitária e a construção coletiva de conhecimentos**: possibilidades de transformações no processo ensino-aprendizagem. v.10. São Paulo: USP, 2009.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

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

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da tolerância**. São Paulo: UNESP, 2004.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método**. Petrópolis: Vozes, 1997.

GAMBOA, Silvio Sánchez. **Pesquisa em educação**: métodos e epistemologias. Chapecó: Argos, 2007.

GARCÍA, Carlos Marcelo. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, António. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 2002. p. 51-76.

\_\_\_\_\_. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. Sísifo. 2009 **Revista de Ciências da Educação**, 08, p. 7-22. Disponível em: <http://sisifo.fpce.ul.pt>. Acesso em: 06/03/2014.

GATTI, Bernadete A. Algumas considerações sobre procedimentos metodológicos nas pesquisas educacionais. **Eccos Revista Científica**, v. 1, n. 1, dez. 1999, p. 63-79, Universidade Nove de Julho, Brasil.

\_\_\_\_\_. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Liber Livro, 2005

GAUTHIER, Clermont *et al.* **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: UNIJUÍ, 1998. 457 p.

GIRASH, John. Em busca de excelência: reflexões a respeito de novos, antigos e renovados centros para ensino e aprendizado. **Revista Ensino Superior Unicamp**, n. 5, p. 37-50, Abril/Junho 2012.

HERMANN, Nadja. **Hermenêutica e educação**. Rio de Janeiro: DPEA, 2002.

HOUAISS, A. (Coord.) **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2007.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Cidades**. Disponível em: <http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=411990&search=|||infogr%E1ficos:-informa%E7%F5es-completas>. Acesso em: 14 jun. 2014.

IERVOLINO, S.A.; PELICIONI, M.C.F. A utilização do grupo focal como metodologia qualitativa na promoção da saúde. **Ver.Esc.Enf.**, USP, v. 35, n.2, p.115-21, jun. 2001.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Art-med, 2010.

\_\_\_\_\_. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 1999.

LAGO, S. (Org.). **O melhor de Rubem Alves**. Curitiba: Nossa Cultura, 2008.

LUCARELLI, Elisa. Pedagogia universitária e inovação. In: CUNHA, Maria Isabel da (Org.). **Reflexões e práticas em Pedagogia universitária**. Campinas: Papyrus, 2007. p. 75-91.

MACHADO, Nilson José. Educação: seis propostas para o próximo milênio. **Revista Pensamento e Realidade**, v. 4, 1999. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/pensamentorealidade/article/view/8582> Acesso em: 26/08/14.

\_\_\_\_\_. Imagens do conhecimento e ação docente no ensino superior. In: PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel de. (Orgs.). **Pedagogia universitária: caminhos para a formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2009. p. 165-209.

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

MASETTO, Marcos. **Docência na Universidade**. Campinas: Papyrus, 1998.

MEIRELES, Cecília. Para que a escrita seja legível. In: **Antologia Poética**. São Paulo: Nova Fronteira, 2001. 300p.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2007..

MORGAN, David. **Focus groups as qualitative research**. London: Sage Publications, 1997.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2003.

\_\_\_\_\_. **A religação dos saberes: o desafio do século XXI**. 9. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

MOROSINI, Marília Costa. **Professor do ensino superior: identidade, docência e formação**. Brasília: INEP, 2000.

MOROSINI, Marília Costa (Ed.) *et al.* Enciclopédia de Pedagogia universitária – Glossário. v.2. Brasília: INEP/RIES - Rede Sulbrasileira de Investigadores da Educação Superior, 2006.

NÓVOA, Antonio. **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa: EDUCA, 2009.

PACHANE, Gabriela. **Políticas de formação pedagógica do professor universitário**: reflexões a partir de uma experiência. Anped, 2003. Disponível em <<http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt11/t116.pdf>>. Acesso em: 10 out.2010.

PERISSÉ, Gabriel. **O valor do professor**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício de professor**: profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel de. (Orgs.). **Pedagogia universitária**: caminhos para a formação de professores. São Paulo: Cortez, 2011. p. 19-43.

\_\_\_\_\_. Pedagogia universitária: valorizando o ensino e a docência na Universidade de São Paulo. In: PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel de (orgs). **Pedagogia universitária**. São Paulo: Edusp, 2009. p.13-37.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Lea. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

POLKINGHORNE, John. **Além da ciência**: o contexto humano mais amplo. Bauru: EDUSC, 2001.

POZO, Juan. **Aprendizes e mestres**: a nova cultura da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PPI: **Projeto Pedagógico Institucional**. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2010. 108 p.

RICOEUR, Paul. Prefácio. In: DREZE, Jacques; DEBELLE, Jean. **Concepções de universidade**. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 1983.

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Compreender e ensinar**: por uma docência da melhor qualidade. São Paulo: Cortez, 2008.

ROLDÃO, Maria do Céu. **Diferenciação curricular revisitada**: conceito, discurso e práxis. Porto: Porto Editora, 2003.

\_\_\_\_\_. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, v.12, n.34, p. 94-103, jan./abr., 2007.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. **As licenciaturas no Brasil**: um balanço das teses e dissertações dos anos 90. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte” em educação. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v.6, n. 19, p. 37-50, set./dez., 2006.

RUÉ, Juan. Formación docente del profesorado universitario. Una perspectiva internacional. **Revista de Docencia Universitaria**, v. 11, n. 3, p.17-22, Octubre-Diciembre, 2013.

SACRISTÁN, Gimeno; PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Comprender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SÁNCHEZ, Juan Escámez. **Ortega y Gasset**. Tradução: José Gabriel Perissé. Recife: Massangana, 2010. 150 p.

SAUNDERS, L. **What is research good for? Supporting integrity, intuition and improvisation in teaching**. Paper presented to the Canternet Conference, 2002.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. rev. e ampl. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. 439 p.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2005.

TENNYSON, Alfred Lord. **Ulysses**. 1842. Disponível em: <http://www.eecs.harvard.edu/~keith/poems/Ulysses.html>. Acesso em: 03 mar. 2014.

TESCAROLO, Ricardo. **A escola como sistema complexo**: a ação, o poder e o sagrado. São Paulo: Escrituras Editora, 2004.

UEPG. **Catálogo Geral**. Ponta Grossa: UEPG, 2014.

UNESCO. **Conferencia Mundial sobre la Educación Superior**: la nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo . París, 5-8 de julio de 2009. Disponível em: [http://www.unesco.org/education/WCHE2009/comunicado\\_es.pdf](http://www.unesco.org/education/WCHE2009/comunicado_es.pdf) Acesso em: 04 mar. 2014.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação Superior no século XXI**: visão e ação. Piracicaba: UNIMEP, 1998.

UNESCO. ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE: lograr la calidad para todos. 2014. Publicado en 2014 por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA. **Estatuto e regimento geral**. Disponível em: [http://www.uepg.br/uepg\\_estat\\_regim/EstatutoeRegimento.pdf](http://www.uepg.br/uepg_estat_regim/EstatutoeRegimento.pdf). Acesso em: 03 mar. 2014.

VEIGA, Ilma Passos. (Org.). **Lições de didática**. São Paulo: Papirus, 2006.

\_\_\_\_\_. **A aventura de formar professores**. Campinas: Papirus, 2009.

ZABALZA, Miguel. **O ensino universitário**: seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed, 2004.

\_\_\_\_\_. **Uma nova didática para o ensino universitário**: respondendo ao desafio do espaço europeu de ensino superior. Porto: Universidade do Porto, 2006.

\_\_\_\_\_. **A aventura de formar professores**. Campinas: Papirus, 2009.

\_\_\_\_\_. Nuevos enfoques para la didáctica universitaria actual. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 29, n. 2, 387-416, jul./dez. 2011

\_\_\_\_\_. La formación del profesorado universitario. **Revista de Docência Universitária**, Santiago de Compostela, v.11, n. 3, p. 11-14, Octubre-Diciembre 2013.

## APÊNDICES

## APÊNDICE 1

### CARTA AO REITOR

Página 1 de 1

#### reitoria

---

**De:** "Maiza Althaus" <professoramaiza@uol.com.br>  
**Para:** <reitoria@uepg.br>  
**Enviada em:** quinta-feira, 18 de outubro de 2012 12:07  
**Assunto:** Maiza Althaus  
*Caro Professor João Carlos Gomes*

*Estou desenvolvendo a pesquisa de campo no Doutorado em Educação da PUC-PR. O tema de minha tese é "O magistério na Educação Superior: saberes e práticas na visão dos coordenadores de cursos de graduação."*

*Fui informada pela PUC-PR (Instituição onde curso o Doutorado) que deveria preencher o formulário no site Plataforma Brasil, para devida aprovação pelo Comitê de Ética da Puc-Pr, instituição em que minha pesquisa está vinculada.*

*Ocorre que em minha pesquisa, entrevistarei professores atuantes em vários cursos de graduação da Uepg, Coordenadores de Curso, e também desenvolverei Grupos Focais com estes docentes.*

*Gostaria de solicitar sua autorização para coletar dados na Universidade Estadual de Ponta Grossa, visando o desenvolvimento de minha pesquisa de Doutorado, pois no Site Plataforma Brasil solicitam que este documento seja anexado (carta ou ofício de autorização da Reitoria, com papel timbrado da Instituição e carimbo).*

*Também confirmei junto ao Guilherme (Comissão de Ética da Uepg) sobre este procedimento, e ele confirmou que não precisaria protocolar este pedido, poderia ser feito deste modo, considerando que meu vínculo de pesquisa é com a Puc-Pr, e meu processo será encaminhado para a Comissão de Ética daquela instituição.*

*Agradeceria muito se fosse possível eu apanhar com a Kelli esta carta - ou ofício (a mim endereçado) na próxima semana.*

*Um abraço,*

*Maiza Taques Margraf Althaus*

*Doutoranda em Educação Puc-PR*

*Professora Depto. Pedagogia da Uepg*

[www.maiza.com.br](http://www.maiza.com.br)

(42) 9943.9105

## APÊNDICE 2

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, \_\_\_\_\_, fui convidado a participar da pesquisa denominada **"FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA: A VISÃO DOS COORDENADORES DE CURSOS DE GRADUAÇÃO"**.

Esta pesquisa tem por objetivo central investigar a compreensão dos professores coordenadores de curso de graduação a respeito das exigências pedagógicas para o magistério superior.

Como sujeito voluntário nesta pesquisa de Doutorado, estou ciente de que minha participação na referida pesquisa ocorrerá por meio de contatos repetidos com a pesquisadora, Maiza Taques Margraf Althaus, a qual utilizará como instrumento de coleta de dados a entrevista semiestruturada, que será gravada (áudio) e posteriormente transcrita para a análise dos dados. Também serão utilizados como fonte de informações discussões em encontros de grupos focais, gravadas (áudio) para enriquecer a coleta dos dados. Os questionários que serão aplicados têm por objetivo mapear o perfil dos entrevistados, com questões sobre formação, titulação, tempo de experiência, vivência em programas ou cursos de formação pedagógica.

Estou ciente de que minha privacidade será respeitada, ou seja, meu nome ou qualquer outro elemento que possa, de qualquer forma, me identificar será mantido em sigilo. A elaboração final dos dados na tese será feita de maneira codificada, respeitando-se, deste modo, o imperativo ético da confidencialidade. Fui informado dos possíveis benefícios de minha atuação como participante nesta pesquisa: a contribuição para as pesquisas na área da formação pedagógica de professores universitários, potencializando-se as discussões sobre a qualidade do ensino de graduação.

Estou ciente e fui informado de que posso me recusar a participar do estudo, ou retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar e sem que isto incorra em qualquer prejuízo à minha pessoa.

Estou ciente e fui informado dos possíveis riscos decorrentes da minha participação nesta pesquisa: caso eu me encontre desconfortável em compartilhar informações pessoais, profissionais ou confidenciais, ou em alguns tópicos que possa me sentir incômodo em falar, especialmente pelo fato das entrevistas e grupos focais serem gravados em áudio, não precisarei, como participante nesta pesquisa, responder questões em que eu possa sentir algum desconforto em expor meus posicionamentos.

*Rubrica Pesquisador.....*  
*Rubrica Participante.....*

Recebi a orientação de que os dados coletados serão utilizados para os fins deste estudo e poderão ser usados em publicações científicas sobre o assunto pesquisado.

Considerando-se que nas gravações podem existir questões polêmicas ou discussões que podem ser utilizadas para outros propósitos por terceiros, a pesquisadora alertou-me que as gravações, após sua transcrição e análise, serão excluídas (ou seja, deletadas definitivamente após seu uso e validação), tendo-se como princípio ético que tais gravações das entrevistas e grupos focais estarão sob inteira responsabilidade da pesquisadora, e que não serão repassadas para terceiros ou para arquivamento institucional.

Fui informado e estou ciente de que, caso haja despesa ou ocorra algum dano decorrente da minha participação na pesquisa, ou caso tenha algum custo para participar da coleta de dados, o eventual dano ou despesa será ressarcido e indenizado pela pesquisadora em dinheiro ou depósito em conta, após comprovação das despesas e justificativa.

Li, portanto, este termo e fui orientado quanto ao teor da pesquisa acima mencionada e compreendi a natureza e o objetivo do estudo do qual fui convidado a participar. Manifesto, assim, meu *livre consentimento em participar*, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou pagar, por minha participação.

Em caso de reclamação ou qualquer tipo de denúncia sobre este estudo devo ligar para o CEP PUCPR (41) 3271-2292 ou mandar um email para [nep@pucpr.br](mailto:nep@pucpr.br)

---

Local, data.

---

NOME DO PARTICIPANTE

---

ASSINATURA

---

NOME DO PESQUISADOR

---

ASSINATURA

Maiza Taques Margraf Althaus

**Contato:** (42) 9943.9105

**E-mail:** [professoramaiza@uol.com.br](mailto:professoramaiza@uol.com.br)

**APÊNDICE 3**  
**ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA**

- a) Comente sobre sua atuação na coordenação do Colegiado de Curso.
  
- b) Como coordenador de curso, como você percebe o envolvimento dos professores nos aspectos referentes ao desenvolvimento profissional da docência universitária?
  
- c) Quais saberes você considera essenciais para a atuação na docência universitária?
  
- d) Para você, o que é ensinar?
  
- e) Como você percebe as potencialidades e/ou limites do Programa de Formação pedagógica para a docência universitária desenvolvido pela UEPG? Quais aspectos poderiam ser aprimorados nestas ações voltadas para a formação pedagógica dos professores?

**APÊNDICE 4**  
**QUESTIONÁRIO PARA CARACTERIZAÇÃO DOS INTERLOCUTORES**  
**DE PESQUISA**

*Pesquisadora Maiza Taques Margraf Althaus*

**Informações pessoais:**

*Idade:*.....

*Sexo:* ( ) masculino ( ) feminino

**1. Formação**

1.1. Graduação:.....

Instituição:.....

Ano conclusão:.....

1.2. Mestrado:.....

Concluído ou em andamento?.....

Instituição:.....

Ano conclusão:.....

1.3. Doutorado:.....

Concluído ou em andamento?.....

Instituição:.....

Ano conclusão:.....

1.4. Pós-Doutorado:.....

Concluído ou em andamento?.....

Instituição:.....

Ano conclusão:.....

**2. Experiência profissional**

2.1. Tempo de atuação no magistério superior:.....

2.2. Tempo de atuação como Professor (a) na UEPG:.....

2.3. Curso de graduação que atualmente coordena:.....

2.4. Tempo de atuação na Coordenação do Curso:.....

2.5. Já participou de atividades ou cursos de formação pedagógica para o magistério superior?

Sim ( ) Não ( )

Em caso afirmativo, especifique as atividades que participou:

.....  
 .....

**APÊNDICE 5**  
**CONVITE PARA GRUPO FOCAL**

*Caro Professor* \_\_\_\_\_

Sua participação no encontro agendado para sexta-feira, dia 15 de março de 2013, muito enriquecerá as discussões com o grupo de Professores Coordenadores de Cursos de Graduação da nossa Instituição, que comigo participam do desenvolvimento da pesquisa de Doutorado em Educação (PUC-PR).

No encontro, discutiremos sobre a docência desenvolvida nos cursos de graduação da UEPG, bem como os processos de formação pedagógica para nosso trabalho como professores universitários.

A interação entre os professores participantes certamente desencadeará reflexões acerca do desenvolvimento de ações pedagógicas na Uepg.

Local: sala M. 126 (andar térreo) do Campus da UEPG

Data: dia 15 de março, sexta-feira

Horário: das 17 às 18:30 horas

*\* Ao final do encontro, convidarei todos os professores para desfrutarem comigo de um lanche de confraternização, no mesmo local.*

Um abraço,

*Maiza Taques Margraf Althaus*

Contatos: (42) 9943.9105  
professoramaiza@uol.com.br  
www.maiza.com.br

**ANEXOS**

**ANEXO 1**  
**DECLARAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO**



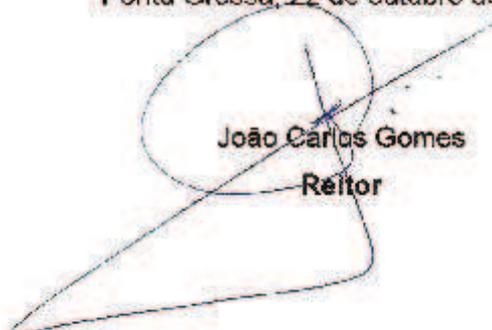
**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA**  
**GABINETE DO REITOR**



**DECLARAÇÃO**

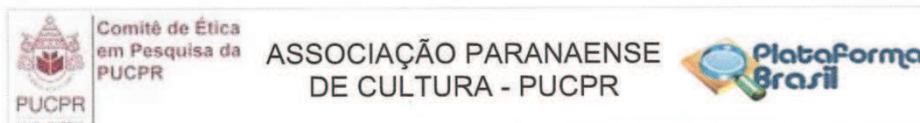
Declaramos para os devidos fins que a professora MAIZA TAQUES MARGRAF ALTHAUS, desta Instituição, tem autorização para coletar dados na Universidade Estadual de Ponta Grossa, visando o desenvolvimento de sua tese de Doutorado em Educação da PUC-PR, intitulada *"O Magistério na Educação Superior: saberes e práticas na visão dos coordenadores de cursos de Graduação"*.

Ponta Grossa, 22 de outubro de 2012.

  
João Carlos Gomes  
Reitor

## ANEXO 2

### PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA



#### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** O MAGISTÉRIO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: SABERES E PRÁTICAS NA VISÃO DOS COORDENADORES DE CURSOS DE GRADUAÇÃO.

**Pesquisador:** Maiza Taques Margraf Althaus

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 09474212.3.0000.0020

**Instituição Proponente:** Pontifícia Universidade Católica do Paraná - PUCPR

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 157.891

**Data da Relatoria:** 28/11/2012

#### Apresentação do Projeto:

A presente pesquisa, de natureza qualitativa, integrante de projeto de Tese do Programa de Doutorado em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC/PR), desenvolver-se-á no período compreendido entre os meses de novembro de 2012 a julho de 2014, envolvendo coleta de dados por meio de Entrevistas Semi-estruturadas e questionários, além do desenvolvimento de Grupos Focais, com os sujeitos participantes (Professores atuantes em atividades de Coordenação de Cursos de Graduação de uma Universidade Paranaense). O tema central volta-se para o Magistério na Educação Superior.

#### Objetivo da Pesquisa:

**Objetivo Primário:**

Tem-se como objetivo geral:- investigar a compreensão que os coordenadores de cursos de graduação possuem sobre as exigências pedagógicas para o magistério superior.

**Objetivo Secundário:**

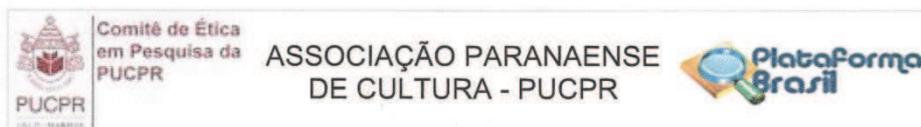
- analisar criticamente o significado da formação pedagógica para os coordenadores de curso, bem como as concepções de ensino presentes na

docência universitária;

- contribuir para a constituição de programas de formação pedagógica nas universidades;- analisar as culturas didáticas presentes nos diferentes setores de conhecimento da universidade, a partir da mediação dos professores coordenadores de curso.

**Endereço:** Rua Imaculada Conceição 1155  
**Bairro:** Prado Velho **CEP:** 80.215-901  
**UF:** PR **Município:** CURITIBA  
**Telefone:** (41)3271-2292 **Fax:** (41)3271-2292 **E-mail:** nep@pucpr.br





**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Risco - segundo a pesquisadora, não há previsão de riscos na presente proposta de pesquisa, porém poderá acontecer situação desconfortável ou de constrangimento do sujeito da pesquisa em relatar a sua vivência profissional na entrevista.

Benefício - descrita no projeto os benefícios da pesquisa, não há benefício direto ao participante da pesquisa.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Projeto de pesquisa com objetivos claros e metodologia adequada e bem descrita.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Apresentação da folha de rosto e o termo de autorização assinada.

TCLE - atende as recomendações deste Comitê, exceto o local para a rubrica do pesquisador e do sujeito da pesquisa nas páginas em que não consta a assinatura.

**Recomendações:**

Inserir no TCLE o local para a rubrica do pesquisador e do participante da pesquisa nas páginas em que não forem assinadas.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Aprovado com a recomendação de inserir no TCLE o local para a rubrica do pesquisador e do participante da pesquisa nas páginas em que não forem assinadas.

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

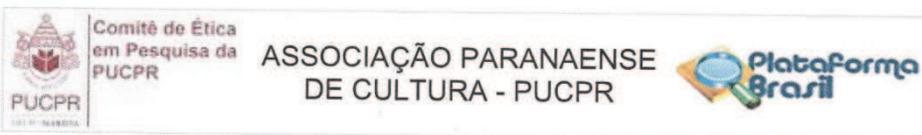
Não

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Lembramos aos senhores pesquisadores que, no cumprimento da Resolução 196/96, o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) deverá receber relatórios anuais sobre o andamento do estudo, bem como a qualquer tempo e a critério do pesquisador nos casos de relevância, além do envio dos relatos de eventos adversos, para conhecimento deste Comitê. Salientamos ainda, a necessidade de relatório completo ao final do estudo. Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas ao CEPPUCPR de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser

Endereço: Rua Imaculada Conceição 1155  
 Bairro: Prado Velho CEP: 80.215-901  
 UF: PR Município: CURITIBA  
 Telefone: (41)3271-2292 Fax: (41)3271-2292 E-mail: nep@pucpr.br





modificado e as suas justificativas. Se a pesquisa, ou parte dela for realizada em outras instituições, cabe ao pesquisador não iniciá-la antes de receber a autorização formal para a sua realização. O documento que autoriza o início da pesquisa deve ser carimbado e assinado pelo responsável da instituição e deve ser mantido em poder do pesquisador responsável, podendo ser requerido por este CEP em qualquer tempo.

CURITIBA, 29 de Novembro de 2012

Assinado por:  
**NAIM AKEL FILHO**  
 (Coordenador)



**Endereço:** Rua Imaculada Conceição 1155  
**Bairro:** Prado Velho **CEP:** 80.215-901  
**UF:** PR **Município:** CURITIBA  
**Telefone:** (41)3271-2292 **Fax:** (41)3271-2292 **E-mail:** nep@pucpr.br