

(aluno) e em ato (professor), mas só se tornam conhecimento e essência de cidadania caso for materializado na ação individual e coletiva do indivíduo.

### Referências

- BLOCH, M. (196? ) *Introdução à História*. Lisboa: Publicações Europa-América, (Coleção saber).
- HALBWACHS, M. (1990) *A Memória Coletiva*. São Paulo: Vértice.
- LE GOFF, J. (2008) *Em busca da Idade Média*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- LE GOFF, J. (2003) Passado/Presente. In: *Memória e História*. Campinas: Ed. Da Unicamp, p. 207-233.
- TOMÁS DE AQUINO. (2004) *De magistro e os Sete Pecados Capitais*. São Paulo: Martins Fontes.

### 6.83.

#### Título:

**Estudo das condições pedagógicas no exercício da ação docente na Universidade**

#### Autor/a (es/as):

Oro, Maria Consoladora Parisotto [Unioeste - Universidade Estadual do Oeste do Paraná]

Bastos, Carmen Célia Barradas Correia [Unioeste- Universidade Estadual do Oeste do Paraná]

#### Resumo:

O trabalho que apresentamos faz parte de uma pesquisa de mestrado que tem como objetivo conhecer as condições pedagógicas no exercício da ação docente na universidade, para aqueles docentes que advêm de cursos bacharelados. Alguns autores, entre eles, Pachane (2003, p. 30-31), ao se referirem sobre a formação docente do professor universitário, destacam a carência em termos de pesquisas que evidenciem a formação pedagógica desse professor, pois grande parte do material produzido destina-se à compreensão do processo de formação de professores para o ensino fundamental e médio e que, dificilmente, a abordagem de formação de professores se estende para a formação da docência universitária, como se a formação específica para o magistério nesse nível fosse algo supérfluo ou mesmo desnecessário. Buscamos compreender o lócus de formação pedagógica dos professores universitários bacharéis, através de pesquisa de campo direcionada a doze cursos de bacharelado da UNIOESTE – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil, *Campus* de Cascavel. O estudo está vinculado ao Grupo de Estudos e

Pesquisas sobre Educação Superior – GEPES. A pesquisa está sendo desenvolvida na perspectiva de uma abordagem qualitativa, para conhecer detalhadamente os significados e as características situacionais apresentadas pelos entrevistados (RICHARDSON, 2011, p. 90). Optamos pela Análise dos Conteúdos para compreender, criticamente, o sentido das comunicações mediante o conteúdo manifesto ou latente (BARDIN, 1977). A nossa hipótese principal parte da evidente fragilidade no processo de formação desses profissionais, que nem sempre contempla aspectos didático-pedagógicos considerados essenciais na formação docente. Nesse sentido, é razoável supor que há necessidade de se repensar as políticas de formação, seja inicial ou continuada, para suprir tais deficiências. Concordamos que “devem ser tomadas providências adequadas para pesquisar, atualizar e melhorar as habilidades pedagógicas, por meio de programas apropriados ao desenvolvimento de pessoal” Masetto (2003, p. 16). Essas são algumas das questões que buscamos pontuar em nosso estudo, acreditando que uma reflexão a respeito das questões abordadas no âmbito da universidade pode exercer um importante efeito na revitalização desse ensino, na valorização do trabalho docente na graduação e na sensibilização para a função social geral da universidade.

#### **Palavras-chave:**

Docência. Formação pedagógica. Formação continuada.

#### **Introdução**

A discussão em torno da formação docente é uma preocupação constante suscitada em estudos e publicações especializados em que vêm sendo enfocados os aspectos que se referem à formação inicial. São imperiosas tais discussões, principalmente quando se tem como pano de fundo a qualidade dos cursos e dos profissionais. Estudos realizados por diferentes autores referentes às pesquisas efetuadas sobre o trabalho docente evidenciam a carência de estudos relacionados à formação docente para a educação superior e a necessidade de as instituições universitárias se ocuparem com programas de formação continuada para esses profissionais, segundo Neitzel (2009, p. 323). Também, no que se refere à formação e preparação do professor universitário para o exercício de ensinar, diversos estudos – Garcia (1999); Pimenta e Anastasiou (2002); Pimenta e Anastasiou (2010); Masetto (1998); Masetto (2003); Cunha (1998); Morosini (1997); Nóvoa (1995); Zabalza (2004); Vasconcelos (1998); Fernandes (1998); Behrens (1998); Alarcão (1998); Veiga (1998) –, dentre outros, sustentam a afirmativa da pouca atenção dada a esse segmento de ensino.

Pachane (2003, p. 30-31) reforça essa tese ao referir-se à formação do professor universitário, destacando que existe carência em termos de pesquisa que evidencie a formação pedagógica desse professor, pois grande parte do material produzido se destina à compreensão do processo de formação

de professores para o ensino fundamental e médio e que, dificilmente, a abordagem de formação de professores se estende à formação para a docência universitária, como se a formação específica para o magistério nesse nível fosse algo supérfluo ou mesmo desnecessário. Faz-se, porém, necessário um estudo com essa dimensão, pois poderá contribuir para que haja maior conscientização frente à necessidade de formação pedagógica do professor universitário e o próprio estudo e os seus resultados e limitações podem fornecer subsídios para a implantação de programas específicos para esse fim.

Entende-se que a formação do professor deva ser pensada não apenas em relação às questões de prática pedagógica de sala de aula, mas pensar essa formação também voltada ao exercício profissional docente universitário, tanto no ensino quanto nos campos administrativos, da pesquisa e da extensão (PIMENTA e ANASTASIOU, 2002, p. 39).

Consideramos que todos esses campos sejam espaços de formação docente, tanto nos cursos de pós-graduação como no exercício profissional nas instituições de ensino superior. Assim, portanto, para podermos entender tamanha complexidade no que se refere à formação do professor universitário, torna-se necessário analisar os aspectos que marcaram o início da atividade docente e como acontece na atualidade, bem como as condições de profissionalização desse sujeito. Diante do contexto analisado, assumimos como objetivo entender se há necessidade de se repensar a formação dos professores universitários de forma específica, ou seja, os bacharéis. Se assim for, verificar também quais alternativas podem ser ofertadas no interior das universidades e que possam contribuir para a revalorização da ação docente. Para isso faz-se necessário entender em que espaço acontece essa formação e em que proporção os aspectos didático-pedagógicos estão realmente presentes na formação desses profissionais.

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

Acreditamos que seja possível superar as práticas pedagógicas (sabendo-se que elas têm se apresentado insuficientes no interior das universidades) repensando a ação docente, buscando-se articular os saberes científicos com os saberes metodologicamente embasados em concepções

educacionais que superem as concepções tradicionais de ensino, presentes ainda nas práticas desenvolvidas no interior das universidades. Neitzel (2009) e Zabalza (2004) reforçam a ideia da necessidade de se conduzir o trabalho docente considerando as demais dimensões do humano, para que haja a superação da feição extremamente produtivista e instrumental do modelo epistêmico moderno e que não se podem deixar de lado, quando se pensa a formação de professores, os aspectos que extrapolem os saberes científicos da docência, ou seja, devemos estar atentos também à dimensão ética, cultural e política da prática educativa. Diante do exposto, concordamos com Brzezinski et al. (2006, p. 34), que se mostram favoráveis, dizendo que é possível proporcionar novas reflexões sobre a ação profissional e busca de novos meios para o desenvolvimento do trabalho pedagógico, considerando que “[...] o conhecimento produzido e adquirido na formação inicial, na vivência pessoal e no saber da experiência docente, deve ser repensado e desenvolvido na carreira profissional”.

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

Dessa maneira, buscamos conhecer o processo de formação do professor universitário oriundo de cursos de bacharelado fazendo-se uma reflexão a respeito dos aspectos pedagógicos considerados essenciais para a formação e a ação docente na universidade, sendo que a discussão de cada um dos aspectos levantados pelos autores pesquisados nos levou a inúmeras reflexões, a partir das quais elaboramos os questionamentos que balizaram o direcionamento de nossa pesquisa, delimitando a sua abordagem, que se deu em quatro categorias, expressando-as da seguinte maneira: identificação do público pesquisado; formação; prática docente; e formação continuada. Diante das leituras realizadas e do recebimento de questionários, a relevância do tema proposto foi se configurando.

Além do tema pouco explorado, e as respostas evidenciadas pela pesquisa de campo, seja em relação à necessidade de formação do docente universitário ou insatisfação frente às políticas de formação na IES e os problemas evidenciados nos textos lidos e nos questionários analisados, salientamos a necessidade de se conhecer, de maneira mais aprofundada, como que o professor universitário tem se constituído no espaço de sua profissionalização e se haveria necessidade de repensar a formação e a atuação desse profissional.

É fundamental sabermos como o professor bacharel se percebe enquanto docente e se os aspectos didáticos e pedagógicos estão presentes em sua formação e até que ponto interferem na qualidade da

formação e atuação docente. Assim, portanto, o nosso interesse, estando ele relacionado ao estudo e à compreensão das condições pedagógicas presentes no exercício da ação docente na universidade, optamos por privilegiar o próprio docente acerca de sua situação real enquanto formação e atuação e das contribuições dela advindas, optando pelo objeto de nossos estudos um *corpus* de professores bacharéis efetivos, oriundos de diferentes cursos de bacharelado da Unioeste, *Campus* de Cascavel, Paraná, Brasil.

A escolha da Unioeste, *Campus* de Cascavel, pareceu-nos apropriada, pois esta universidade se caracteriza como uma instituição de porte adequado, com número de cursos de bacharelado e quadro docente em quantidade compatível às informações necessárias para subsidiar e dar crédito à pesquisa, considerando-a comprometida com as três questões primordiais atribuídas a uma universidade: ensino, pesquisa e extensão.

### **Caminhos metodológicos**

Apoiamo-nos em Thiollent (1984, p. 46; 1996, p. 25) para entender que a metodologia “[...] não consiste num pequeno número de regras [...]”, mas, ao contrário, configura-se como um amplo conjunto de conhecimentos e habilidades com o qual o pesquisador procura encontrar subsídios que possam orientar o processo de investigação, pois, no decorrer de um estudo, as escolhas metodológicas devem ser efetuadas em função dos objetivos das pesquisas e das características das instituições, numa imbricação profunda, e o estudo da metodologia auxilia o pesquisador na aquisição dessa capacidade.

Diante do que almeja conhecer – as condições pedagógicas no exercício da ação docente na universidade, mediante um levantamento das características pessoais envolvendo a formação, a prática docente e a formação continuada, a pesquisa realizada fundamenta-se com base teórica pautada na modalidade de investigação conhecida por Análise de Conteúdo, proposta por Laurence Bardin (1977), referindo-se a uma abordagem qualitativa que busca conhecer o objeto de estudo como possibilidade de interpretação dos dados a partir das falas de sujeitos, nas dimensões de dados manifestos ou latentes.

De acordo com Bardin, a Análise de Conteúdo,

*[...] pode ser considerada como um conjunto de técnicas de análise de comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens... A intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e de recepção das mensagens, inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não). (BARDIN, 1977, p. 38).*

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

Contexto é considerado pela autora como as condições que envolvem a evolução da humanidade, as situações econômicas e socioculturais nas quais os emissores estão inseridos. Considerando ainda os componentes ideológicos impregnados nas mensagens socialmente construídas via *objetivação* dos discursos (BARDIN, 1977, p. 20).

Um dado sobre o conteúdo de uma mensagem deve, necessariamente, estar relacionado, no mínimo, a outro dado. O elo entre esse tipo de relação deve ser representado por alguma forma de teoria. Assim, toda análise de conteúdo implica comparações contextuais. Essas operações de comparação e classificação implicam o entendimento de semelhanças e de diferenças.

Acreditamos, portanto, na importância de expor o caminho seguido na realização do trabalho, visto que a compreensão de nossos questionamentos e das repostas dadas a eles (ainda que provisórias) só é possível a partir do modo como olhamos para o nosso objeto. Para podermos delimitar a metodologia que o trabalho deveria seguir, realizamos inicialmente um levantamento de diversas alternativas metodológicas, dentre as quais se optou pela utilização de questionários com predominância de questões abertas, pois esse tipo de questão possibilita maiores opções de expressão por parte dos participantes.

### **Sujeitos da pesquisa**

A fim de que pudéssemos estabelecer parâmetros de análise, dada a gama de diversidade de áreas, uma crescente delimitação de nosso objeto se fez necessária. Assim, optamos por trabalhar com uma parcela de professores efetivos, oriundos de doze cursos de bacharelado e que exercem a docência também nesses cursos, fixando-se a Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE – *Campus* de Cascavel, como lócus para o desenvolvimento de nosso estudo.

### **A formação e a identidade do docente universitário**

Com o intuito de discutir a formação dos professores para a educação superior, (Bastos 2007, p.104-106) evidencia que a legislação expressa nas políticas públicas voltadas para esse fim tem estado no centro das discussões acadêmicas e, também, nas reformas educacionais empreendidas pelo Estado brasileiro, de maneira significativa a partir da década de 1990. Assim, portanto, o que se evidencia são proposições voltadas para a educação básica, tendo-se como referência ou lócus de formação do professor universitário a pós-graduação, surgida no Brasil em meados da década de 1960, após 30 anos de instauração do regime universitário, objetivando formar professores e pesquisadores de alto nível, constituindo-se, assim, a pesquisa sistemática, à qual se deu ênfase na formação técnica, necessária para atender os ideais de um governo militar, que empreendia sonhos de uma nação-potência (DIAS SOBRINHO, 1998). Berbel (1994, p. 22) nos diz, porém, que documentos nos mostram a preocupação existente já na década de 1930 em relação à necessidade de formação do professor universitário em nível de pós-graduação. Marafon (2001) e Pachane (2003) declaram que somente a partir da década de 1950 cursos dessa natureza começaram a ser ofertados de modo mais sistemático, obedecendo a padrões mais rigorosos.

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

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

Importante é ressaltar que, no período da ditadura militar, os professores universitários tiveram oportunidade de se aperfeiçoarem na pesquisa de suas áreas específicas, portanto o sistema não lhes permitia oportunidades de refletirem sobre a sua própria atuação docente, tendo o professor a função de transmitir o conhecimento de maneira centralizada, numa relação de reprodução do conhecimento tido como verdadeiro e na não problematização e crítica da realidade social, cultural, econômica e científica, segundo Pimenta e Anastasiou (2010). Para Pachane (2003, p. 40), “Muito embora o incentivo à pós-graduação solucionasse o problema da mão-de-obra especializada para o desenvolvimento de pesquisas, o aspecto da docência continuava a ser negligenciado”.

Levando-se em conta que a formação do professor universitário inicialmente acontecia nas universidades europeias, mas que, com o aumento da oferta dos cursos superiores, precisou-se ampliar o corpo docente com profissionais das diferentes áreas de conhecimento, procuravam-se profissionais renomados em suas diferentes áreas de atuação, os quais, através de convite feito pelas universidades, passavam a exercer a função de docentes, onde se objetivava ensinar os alunos a serem profissionais tão bons como eles próprios.

Até a década de 1970, mesmo já tendo diversas universidades em funcionamento aqui no Brasil, e já havendo investimento na área da pesquisa, a exigência para se contratar um candidato à docência referia-se ao candidato possuir o bacharelado e a competência no exercício de sua profissão. A década de 1970 “[...] foi marcada pela rápida expansão do ensino superior brasileiro, observou-se um grande avanço quantitativo nas ações voltadas para a formação de professores universitários”. Mesmo assim, no entanto, como ressalta Berbel (1994, p. 21), esse processo ainda não pode ser considerado satisfatório em termos de preparação desses profissionais, especialmente no que diz respeito à docência.

Pachane (2003, p. 40-41) e Morosini (1997, p. 104) fazem referência à Lei Federal nº 5.540/1968, que propunha a reforma do ensino superior e que modificava a estrutura das universidades, havendo a institucionalização da pesquisa, através da pós-graduação e estabelecendo-se, pela primeira vez, na legislação brasileira, a indissociabilidade entre ensino e pesquisa. Nesse contexto, a pós-graduação passava a ser definitivamente entendida como a condição básica para transformar a universidade em centro criador de ciência, de cultura e de novas técnicas. Cabia a ela, além do desenvolvimento da pesquisa, formar os quadros para o magistério. Tinha-se como propósito a construção de um novo projeto de universidade, segundo Marafon (2001, p. 37-38) e Masetto (1998, p. 141). Pachane (2003) se pronuncia em relação a esse período (década de 1970), alertando para o fato de que o ensino não caracterizava mais a finalidade primeira da universidade, encontra-se agora em segundo plano, pois o que prevalece nesse período é a produção da ciência, da tecnologia e da cultura, condensada nas atividades de pesquisa.

Diante da ênfase estabelecida para que os programas de pós-graduação da época se voltassem para a formação de pesquisadores, após um período entre 1979 e 1984, a CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) proporciona apoio à qualificação docente e os programas acabam se expandindo (SAVIANI, 2000, p. 07). A necessidade de superação de uma universidade dedicada unicamente ao ensino possibilitou tal expansão. Buscava-se, assim, uma universidade capaz de preservar conhecimentos historicamente acumulados, mas que possibilitassem também a produção da ciência e da tecnologia. Concretizava-se, portanto, a pesquisa sistemática na universidade. Dessa maneira, a universidade se construía e se consolidava, mantendo-se dessa forma na atualidade (DIAS SOBRINHO, 1998, p. 141).



A tão propagada indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, enfatizada através da Reforma Universitária de 1968, apesar de aceita como princípio válido na ordem do discurso, dificilmente se torna prática real nas universidades, pois, efetivamente, é a pós-graduação que contempla, quase que na totalidade, as pesquisas realizadas (DIAS SOBRINHO, 1998). O que se constata é que, “[...] nas universidades, a pós-graduação apresenta baixa interação com a graduação e o ensino pouco se relaciona com a pesquisa” (p.143).

Mesmo assim as diretrizes referentes ao ensino superior, presentes na Lei Federal nº 5.540/1968, estiveram em vigor durante todo o período militar e somente após inúmeras discussões ocorreu a votação, em 20 de dezembro de 1996, da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Federal nº 9394/1996). Esta, por sua vez, destaca que a docência no ensino superior será preparada e ‘não formada’ preferencialmente nos programas de pós-graduação, mestrado e doutorado (PIMENTA e ANASTASIOU, 2010).

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

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

Bastos (2007, p. 104) evidencia que a responsabilidade de avaliar os programas de pós-graduação compete ao Ministério da Educação através da CAPES, órgão que se intitula com alto grau de seriedade no que concerne a essa avaliação. Não se percebe, no entanto, uma exigência quanto à necessidade de se preparar o aluno do mestrado ou de doutorado na dimensão da preparação didático-pedagógica para que venha a atuar na docência universitária. A exceção presente nessa situação refere-se aos alunos bolsistas da CAPES, os quais realizam estágio de docência, embora esse programa ainda apresente algumas deficiências, como, por exemplo, número inferior e desproporcional de bolsas

ofertadas em relação ao número de mestrandos e de doutorandos e, diante da não obrigatoriedade da regência, os demais se constituem educadores, na maioria das vezes em espaços e programas inadequados, que não atendam às reais necessidades do sujeito que está se constituindo docente do ensino superior:

*Refiro-me a experiências em que estudantes de pós-graduação, sob a permanente orientação e supervisão de experientes professores e a partir de um prévio e rigoroso planejamento, desenvolvem atividades de docência na graduação. (DIAS SOBRINHO, 1998, p. 145).*

Essa prática possibilita, dentre outras coisas, uma oportunidade de vivenciar situações ligadas ao magistério e, com isso, pode-se permitir que haja inovações em relação ao que está presente tanto nas práticas quanto nos conteúdos ligados às disciplinas.

Bastos (2007) reforça o que foi dito por Dias Sobrinho (1998) ao se referir aos cursos de pós-graduação (mestrado e doutorado), dizendo também que, normalmente, não contemplam programas que possibilitem uma aproximação dos estudantes com futuras funções docentes. Iniciativas como essa, ao mesmo tempo em que oferecem uma certa preparação didático-pedagógica, podem despertar o interesse pela docência universitária, possibilitando, dessa maneira, uma compreensão mais elaborada dos significados dos conhecimentos e práticas estabelecidos num determinado campo. É importante percebermos que a universidade se torna muito mais eficaz quando estruturada para que as construções aconteçam na coletividade, no conjunto.

Ainda para Bastos (2010, p. 107) parece não haver, nos programas de mestrado e de doutorado, preocupação no que se refere à formação de professores enquanto profissionais que podem dedicar-se ao ensino superior, com raríssimas exceções, os cursos de pós-graduação das áreas das ciências humanas. A especificidade na área da pesquisa faz com que esses pesquisadores, ao se dedicarem à atuação docente, precisem de conhecimentos próprios da área didático-pedagógica. Dias Sobrinho (1998) nos diz que o programa de curso deve estar impregnado pela dimensão pedagógica e que esta não deve estar relacionada ao espontaneísmo, mas que esteja estruturada para fins de concretização de iniciativas sistemáticas, dentre as quais poderiam estar a realização de seminários, com a devida valorização do sentido pedagógico e de práticas mais duradouras e elaboradas de capacitação docente, e que estas não devem estar presentes somente na oferta de uma disciplina – metodologia do ensino superior (BASTOS, 2007). Segundo Dias Sobrinho (1998), a disciplina de metodologia do ensino superior se apresenta, na maioria das vezes, com uma carga horária reduzida e com conteúdos meramente técnicos, por isso se faz necessário que se constitua em uma cultura com objetivos específicos em um programa de formação.

### **Ação docente: necessidade de redimensionar a prática pedagógica**

Há necessidade de se redimensionar a ação docente diante da necessidade que a sociedade do século XXI reclama, sociedade que vem sendo caracterizada, por diferentes pensadores, como a “sociedade da informação” (BEHRENS, 1998) ou “sociedade do conhecimento” (MASETTO, 1998). Torna-se, portanto, inadequado que os professores ofereçam a mesma prática pedagógica que foi oferecida a eles em sua formação. De maneira geral, o ensino nas universidades ainda não absorveu as necessidades do momento histórico.

Bastos (2010) nos diz que, ao chamarmos a atenção para questões relacionadas ao cotidiano universitário, não estaremos apenas nos pronunciando aleatoriamente. Estaremos, sim, falando aos diferentes profissionais da área da educação para estarem atentos à necessidade e à possibilidade de promoverem discussões que envolvam a reformulação na estrutura, tanto pedagógica, quanto organizacional, da universidade. Essa reestruturação poderá instaurar um novo espaço onde as práticas educativas possam ser construídas com diferentes alternativas, voltadas para a formação profissional e humana. Faz-se necessário, portanto, o aperfeiçoamento da docência do professor universitário mediante a integração de saberes que a complementem.

Diante de novos desafios enfrentados pela docência, também há necessidade de se valorizar seus profissionais, investir no desenvolvimento profissional, que não seja restrito ao domínio de uma área científica de conhecimento, mas pensar um desenvolvimento profissional que esteja relacionado à formação inicial e continuada, articulada a um processo que valorize a identidade profissional desses docentes, reconhecendo a docência como um campo de conhecimentos específicos agregados a quatro grandes conjuntos, a saber: (i) conteúdos das diversas áreas do saber e do ensino; (ii) conteúdos didático-pedagógicos; (iii) conteúdos relacionados aos saberes pedagógicos; e (iv) conteúdos ligados à explicitação de sentido da existência humana (PIMENTA ANASTASIOU, 2010). Diante da situação que se evidencia, torna-se insustentável a ideia de que a instituição universitária se apoie naquilo em que já está instaurada para justificar a dificuldade em não possibilitar o aprofundamento e a reflexão sobre os aspectos mencionados. Torna-se insustentável a ideia da não criação de novos espaços que venham a possibilitar pelo menos que se percebam as falhas e que, de maneira coletiva, se possam também criar alternativas que tragam contribuições diante do que se clama, ou seja, uma formação acadêmica de qualidade, seja ela inicial ou continuada.

Considera-se que uma iniciativa relevante e necessária à preparação pedagógica é a de planejá-la de maneira que possibilite a construção e o desenvolvimento da identidade de professores, nos pós-graduandos, enquanto futuros docentes da educação superior.

Há, portanto, necessidade de se desenvolver capacidades específicas para se atuar na educação superior, não podendo se restringir a um diploma de bacharel ou mesmo de mestre ou de doutor, ou, ainda, apenas o exercício de uma profissão. Outras competências também se fazem necessárias.

Se a universidade se encontra questionada na forma de realizar algumas de suas funções, por certo que em questão também se encontra a função, o papel do docente dessa universidade: “Mais do que nunca nos encontramos em condições de ousar discutir o tradicional papel que este professor vem desempenhando ao longo da história do ensino superior brasileiro e propor alternativas de atuação” (MASETTO, 1998, p. 155).

### **Considerações finais**

Fernandes (1998) e Pachane (2003) evidenciam que há muito que se fazer, mas é necessário começar por um esforço intencional e sistemático para responsabilizar a instituição pela formação pedagógica de seus professores, ao mesmo tempo investindo na produção de um conhecimento sobre essa formação e a diferença que ela pode fazer nos processos de ensinar e aprender para formar os cidadãos deste país – uma grande tarefa!

Para que essa situação possa ser superada, a instituição de educação superior deve criar políticas próprias que permitam a formação continuada desses profissionais, que não encontram, nos programas de formação *stricto sensu*, o espaço para vivenciar e discutir questões específicas e fundamentais à qualidade do exercício da docência universitária.

Os problemas poderiam ser melhor trabalhados, na visão de Bastos (2007), se os docentes tivessem também oportunidades na própria universidade de discutir e refletir sobre as suas inseguranças quanto ao estar em sala ministrando aulas e, também, em decorrência desta reflexão e possíveis melhorias, amenizar situações de conflito muitas vezes ocasionadas pela insuficiência de formação, situações tais como a dificuldade de relacionamento entre professor e aluno, relação professor x professor, professor x universidade, professor x questões pedagógicas, etc.

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

Em consonância com o que foi exposto, faz-se necessário promover, no interior das instituições universitárias, situações diferenciadas, que possibilitem discussões em diferentes espaços, que permitam a reflexão sobre a importância dos aspectos pedagógicos e a devida valorização do

significado pedagógico da ação docente na universidade. Consideramos que, dessa maneira, as práticas pedagógicas poderão ser mais consolidadas em relação à formação desse professor, buscando-se instalar uma cultura que esteja realmente estruturada por sentidos de formação.

Evidenciamos, assim, a importância e a necessidade de se repensar a ação docente na universidade, visto que esta tem se constituído em práticas pedagógicas que se apresentam insuficientes, devendo-se buscar a superação através da articulação dos saberes específicos com saberes metodologicamente embasados em concepções educacionais que superem as concepções tradicionais de ensino presentes ainda nas práticas desenvolvidas no interior das universidades.

### **Referências Bibliográficas**

ALARCÃO, Isabel (1998). Formação continuada como instrumento de profissionalização docente. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Caminhos da profissionalização do magistério. (pp.99-122) Campinas, SP: Papirus.

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

BASTOS, Carmen Célia B. Correia (2007). Docência, pós-graduação e a melhoria do ensino na universidade: uma relação necessária. In: Educere et Educare – Revista de Educação/Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Campus de Cascavel. Colegiado do Curso de Pedagogia. Programa de Mestrado em Educação – Área de Concentração: “Sociedade, Estado e Educação” – V. I. n. (pp.103-112) Cascavel, PR: EDUNIOESTE.

\_\_\_\_\_ (2010). Ação docente e a formação crítico-humanista na universidade. In: SZIMANSKI, Maria Lídia Sica (Org.). Aprendizagem e ação docente (pp.98-109). Cascavel, PR: Edunioeste.

BEHRENS, Marilda A (1998). A formação pedagógica e os desafios do mundo moderno. In: MASETTO, Marcos Tarcísio (Org.). Docência na universidade (pp.61-74). Campinas, SP: Papirus, 1998.

BERBEL, Neusi A. Navas (1994). Metodologia do ensino superior – realidade e significado. Campinas, SP: Papirus.

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

CUNHA, Maria Isabel (1998). Aportes teóricos e reflexões da prática: a emergente reconfiguração dos currículos universitários. In: MASETTO, Marcos Tarcísio (Org.). Docência na universidade (pp.29-40). Campinas, SP: Papirus.

- DIAS SOBRINHO, José (1998). Pós-graduação, escola de formação para o magistério superior. In: SERBINO, Raquel Volpato (Org.). Formação de professores (pp.139-148). São Paulo: Fundação da UNESP.
- FERNANDES, Cleoni Maria (1998). Formação do professor universitário: tarefa de quem? In: MASETTO, Marcos Tarcísio (Org.). Docência na universidade (pp.103-122). Campinas, SP: Papirus, 1998.
- GARCÍA, C. Marcelo (1999). Formação de professores: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora.
- MOROSINI, Marília (1997). Autonomia acadêmica, prática pedagógica e controle do conhecimento. In: LEITE, Denise, MOROSINI, Marília (Orgs.). Universidade futurante (pp.95-124). Campinas, SP: Papirus.
- MASETTO, Marcos Tarcísio (1998). Pós-graduação: rastreando o caminho percorrido. In: SERBINO, Raquel Volpato (Org.). Formação de professores (pp. 149-160) São Paulo: Fundação da UNESP.
- MASETTO, Marcos Tarcísio (1998). Professor universitário: um profissional da educação na atividade docente. In: MASETTO, Marcos Tarcísio (Org.). Docência na universidade (pp.9-28) Campinas, SP: Papirus.
- \_\_\_\_\_ (2003). Competência pedagógica do professor universitário. São Paulo: Summus.
- MARAFON, Maria Rosa Cavalheiro (2001). Articulação pós-graduação e graduação: desafio para a educação superior. 208p. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- NÓVOA, Antônio (1995). Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, Antônio (Org.). Os professores e a sua formação. 2. ed. Lisboa Codex – Portugal: Dom Quixote,.
- PACHANE, Graziela Giusti (2003). A importância da formação pedagógica para o professor universitário: a experiência da Unicamp. 268 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, Brasil.
- PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo (2010). Docência no ensino superior. 4. ed. São Paulo: Cortez.
- \_\_\_\_\_ (2002). Docência no ensino superior. São Paulo: Cortez.
- RBEP - Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (2009). In: NEITZEL et al. Programa de formação continuada da Universidade do Vale do Itajaí (Univali), Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

- RICHARDSON, R. Jarry (2011). Métodos e técnicas. 3. ed., 12. Reimpr. São Paulo: Atlas.
- SAVIANI, Demerval (2000). A pós- graduação em educação no Brasil: trajetória, situação atual e perspectivas. In: Revista Diálogo Educacional- v. 1 – jan./jun. (pp. 1-95). Pontifícia, Universidade Católica do Paraná.
- SUCUPIRA, Newton (1980). Antecedentes e primórdios da pós-graduação. Fórum Educacional (pp. 3-18). Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas, ano 4, nº 4, out.-dez. De Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_nlinks&ref=000209&pid=S1413-2478200500030000200031&lng=en](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000209&pid=S1413-2478200500030000200031&lng=en)>. Acesso em: 5 jan. 2012.
- THIOLENT, Michel (1984). Metodologia da pesquisa-ação. São Paulo: Cortez / Autores Associados, 1984.
- \_\_\_\_\_ (1996). Metodologia da pesquisa-ação. São Paulo: Cortez / Autores Associados.
- VASCONCELOS, Maria Lúcia M. C. (1998). Contribuindo para a formação de professores universitários: relato de experiência. In: MASETO, Marcos Tarcísio (Org.). Docência na universidade. Campinas, SP: Papirus.
- VEIGA, Ilma Passos Alencastro (1998). Avanços e equívocos na profissionalização do magistério e a nova LDB (Org.). In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Caminhos da profissionalização do magistério (pp. 75-98). Campinas, SP: Papirus.
- ZABALZA, Miguel A. (2004). O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas. Tradução: Ernani Rosa. Porto Alegre, RS: Artmed, 2004.

6.84.

**Título:**

**O portfólio reflexivo como metodologia de ensino, aprendizagem e avaliação na formação dos professores do ensino artístico**

**Autor/a (es/as):**

Orvalho, Luisa [FEP|UCP-Católica Porto]

**Resumo:**

Com esta comunicação pretende-se dar a conhecer os resultados de uma experiência de docência universitária, sobre o uso do e-portfólio reflexivo como metodologia alternativa de ensino, aprendizagem e avaliação, realizada na Universidade Católica Portuguesa, Centro Regional do Porto. Este estudo envolve setenta e seis professores do ensino artístico (de três