

3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS NOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* DA UNIOESTE: A DIMENSÃO DA DOCÊNCIA

*Alinne Martins de Souza
Dyeniffer Jessica Bezerra Parisoto
Elza Corbari
Gean Carlos Royer*

INTRODUÇÃO: A FORMAÇÃO DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO

As universidades têm um papel primordial na formação de profissionais das mais diversas áreas do conhecimento, tanto em seus cursos de Graduação quanto de Pós-Graduação, envolvendo o tripé do conhecimento: ensino, pesquisa e extensão. Dentre as mais diversas formações de uma universidade, é primordial refletir, especificamente, sobre a docência no ensino superior, papel atribuído aos cursos de mestrado e doutorado, conforme estabelece o art. 66, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) - Lei nº 9.394/1996: “A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado.” (BRASIL, 1996, art. 66).

No entanto, a literatura que trata desse tema no Brasil efetua críticas ao modo como essa formação ocorre, conforme ressaltam Vasconcelos e Amorim (2008), o que acaba por gerar tensões nas universidades, em decorrência de um número crescente de docentes sem uma suposta formação em docência no ensino superior. Naturalmente, a Pós-Graduação tende a um olhar mais direcionado à “[...] valorização das qualificações acadêmicas, pesquisas e titulações, em detrimento das qualificações pedagógicas e interpessoais.” (VASCONCELOS; AMORIM, 2008, p. 2).

De acordo com Campos e Melo (2017), a atividade docente nas universidades é complexa, contendo diversas dimensões e aspectos, exigindo que o futuro docente tenha uma formação para além da sua área de graduação. Por isso, demanda uma formação específica, tendo em vista a natureza do trabalho docente, atravessada por diversos condicionantes sociais, políticos, culturais, institucionais e profissionais. É necessário, para isso, no processo de formação, estabelecer a relação dinâmica “[...] entre a realidade histórica e a sua totalidade concreta em que atuam os docentes.” (CAMPOS; MELO, 2017, p. 4437).

Conforme argumentam Fragelli *et al.* (2014), a formação de professores universitários falha na preparação de profissionais que consigam articular os conhecimentos de forma didática e pedagógica, facilitando a aprendizagem dos estudantes e sua formação profissional. Corroborando com esse ponto de vista, Ruaro e Behrens (2014) ressaltam a relevância da formação de professores que vão lecionar nas universidades:

[...] é ela que garantirá coerência no planejamento de ações didáticas capazes de contextualizar os aspectos técnico-científicos com a prática inerente a cada profissão; a formação pedagógica é indispensável para que metodologias adequadas sejam mobilizadas em prol do desenvolvimento eficiente dos objetivos educacionais a que se propôs o plano de ensino e facilita um processo avaliativo em que a aprendizagem será elemento para superação dos *déficits* do processo de ensino. O elemento político garantirá a ética desse processo no espaço acadêmico. (RUARO; BEHRENS, 2014, p. 51, grifos nossos)

Historicamente, a missão das universidades, assim como a Educação como um todo, é a formação humana, formando sujeitos ativos e críticos socialmente (RUARO; BEHRENS, 2014). Entretanto, na atualidade, com o avanço do modo capitalista de produção, incumbiu-se à Educação Superior produzir e disseminar conhecimentos úteis para a manutenção do capitalismo. Desse modo, a Educação foi transformada em mercadoria, o que afeta o trabalho dos docentes e o sentido da sua formação (VASCONCELLOS; SORDI, 2016).

Nessa perspectiva, Ribeiro e Alencar (2016) também realçam que, nas universidades, priorizam-se as qualificações e o número de titulações dos docentes como medida da qualificação para a função de professor. Não obstante, segundo tais autores, é preciso considerar também a relação docente e discente e o processo de ensino-aprendizagem, buscando diminuir a distância que historicamente se criou entre professor e aluno. Para os autores supracitados,

É evidente que as qualificações citadas têm importância e papel relevantes, porém, há de se ressaltar também o valor da formação didático-pedagógica para o exercício da docência no ensino superior, pois esta fornece o embasamento necessário para a interação nas relações interpessoais entre os docentes e discentes no processo de ensino-aprendizagem. (RIBEIRO; ALENCAR, 2016, p. 65)

Nesse cenário, as instituições de ensino superior acabam por vivenciar dificuldades quando seus docentes, essencialmente os iniciantes da carreira, são:

[...] a maioria, de principiantes na docência do ensino superior e nunca tiveram contato com uma formação pedagógica que abarcasse os conhecimentos teóricos e práticos relativos às questões do ensino e aprendizagem em sua contextualização, tais como: o aluno – sujeito do processo de socialização do saber; o professor - agente de formação, e o contexto-lócus onde ocorre o saber e as relações que se travam entre suas interdependências. (VASCONCELOS; AMORIM, 2008, p. 4)

Além disso, Vasconcelos e Amorim (2008) apontam ainda que o docente acaba por desarticular as questões políticas e culturais na sua práxis e educativa. Para sanar essa desarticulação, seriam necessárias ações institucionais de suporte aos seus docentes, principalmente aos iniciantes e oriundos de cursos de bacharelados.

Entretanto, sabe-se que no âmbito acadêmico existe uma sobrecarga de tarefas, seja pelos docentes formadores ou mesmo pelos discentes em formação. Nesse sentido, Zanotelli (2006) evidencia a ausência de espaços e de tempo para questionamentos e reflexões críticas.

Partindo da premissa de que a profissão do docente universitário envolve a atuação no ensino, na pesquisa e na extensão, supõe-se que sua formação acadêmica deva abranger todas essas dimensões em seus aspectos teóricos e práticos. Destacamos a dimensão da formação docente como objeto deste texto, pela sua relevância para a articulação e ligação entre a teoria e a prática pedagógica.

O conhecimento acerca do processo de ensino não é algo existente *a priori*, mas é um conhecimento que pode e deve ser aprendido. Para Rodrigues e Janke (2014), o(a) docente tem o direito de obter formação que lhe possibilite aprender a como ensinar. Corroborando a importância da formação para a docência, Zanotto (2000) destaca que:

[...] formar adequadamente um professor significa possibilitar a ele o domínio do conhecimento científico, isto é, dos saberes relativos às diferentes disciplinas que compõem o currículo escolar, de modo a que o professor adquira a competência necessária para ensinar a seus alunos aqueles conhecimentos atuais e relevantes que possibilitam uma ação eficaz na realidade. Significa, também, ensinar ao professor princípios que permitem compreender, de modo rigoroso, o comportamento humano e os processos

de ensino e aprendizagem, habilitando-o a planejar, executar e avaliar um plano eficiente de ensino. Significa, finalmente, ensinar ao professor o autogoverno, levando-o a adquirir e manter um repertório diversificado de comportamentos, a superar as condições que mantêm trabalhando de modo mecânico e estereotipado e a construir a autonomia necessária para realizar seu trabalho. (ZANOTTO, 2000, p. 176)

Para auxiliar no processo de inserção do professor na docência superior, a Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE) tem proporcionado, ao início de seu ano letivo, há pelo menos cinco anos, um encontro pedagógico de docentes com objetivo de acolher e dar suporte aos iniciantes, com oferta de palestras voltadas à metodologia e didáticas pedagógicas do ensino superior. A seguir, discorreremos mais sobre a referida universidade.

A PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* NA UNIOESTE

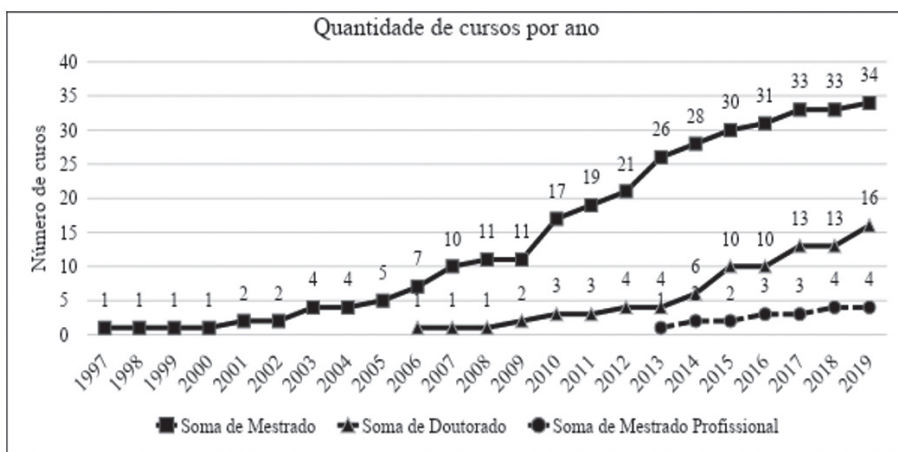
A UNIOESTE é uma instituição pública e gratuita vinculada ao sistema estadual de Educação Superior do Estado do Paraná. Foi reconhecida como Universidade pela Portaria Ministerial nº 1784-A, de 23 de dezembro de 1994. É uma universidade multicampi, com sede na cidade de Cascavel, região Oeste do Paraná, onde está a Reitoria, o Hospital Universitário e o *campus* de Cascavel. Os demais *campi* estão localizados nas cidades de Foz do Iguaçu, Francisco Beltrão, Marechal Cândido Rondon e Toledo. Mesmo sendo uma instituição ainda jovem (24 anos), ela é referência nacional de ensino no país. De acordo com o *ranking* elaborado pelo Ministério da Educação, no ano de 2017, foi a 3ª melhor instituição pública de ensino superior do Estado do Paraná e a 7ª melhor instituição pública de ensino superior Estadual do país. Portanto, tem papel fundamental no desenvolvimento técnico-científico das mais diversas áreas do conhecimento e contribui para o progresso e crescimento social, econômico e cultural de toda a região Oeste e Sudoeste do Estado do Paraná.

A missão da UNIOESTE como instituição de ensino superior pública multicampi é produzir, sistematizar e socializar o conhecimento, contribuindo com o desenvolvimento humano, científico, tecnológico e regional, comprometendo-se com a justiça, a democracia, a cidadania e a responsabilidade social (UNIOESTE, 2007).

Após o reconhecimento como universidade, iniciou-se um processo de implantação de novos cursos de graduação, bem como dos primeiros cursos de mestrado, objetivando, também, um crescimento vertical da

instituição. O primeiro curso de mestrado da UNIOESTE credenciado em 1996 pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (CAPES) foi o de Engenharia Agrícola no *campus* de Cascavel, com atividades iniciadas em 1997. A partir de então, a UNIOESTE acelerou o crescimento da pós-graduação contando atualmente com 54 cursos de pós-graduação *stricto sensu*, sendo 34 de Mestrado (ME), 16 de Doutorado (DO) e quatro de Mestrado Profissional (MP). Na Figura 1, é possível constatar a grande elevação do número de cursos de pós-graduação *stricto sensu* na UNIOESTE, sobretudo, nos últimos 10 anos, passando de 13, em 2009, para 54, em 2019, um aumento de mais de 300%.

Figura 1 – Cursos de pós-graduação *stricto sensu* da UNIOESTE por ano



Fonte: Elaborada pelos autores a partir de dados fornecidos pela Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação da UNIOESTE.

Por ser uma universidade multicampi, consideramos importante ressaltar os números de cursos de pós-graduação *stricto sensu* de cada um. O maior *campus* da universidade é o de Cascavel, onde se concentra o maior número de cursos de pós-graduação *stricto sensu*, um total de 20, sendo 11 mestrados acadêmicos, seis doutorados e três mestrados profissionais. Dos mestrados profissionais, dois são ofertados em rede nacional com sede em outras universidades, um na Universidade Federal de Rio Grande do Norte (UFRN) e o outro sediado pela Sociedade Brasileira de Matemática (SBM-RJ). O segundo *campus* com maior frequência de cursos de pós-graduação *stricto sensu* é o de Toledo, com 14 cursos, sendo 10 mestrados acadêmicos, um deles ofertado em rede associada, com sede na Universidade Estadual de Londrina (UEL), e quatro doutorados. Marechal Cândido Rondon é o

terceiro *campus* com mais cursos de pós-graduação *stricto sensu*, nove ao total, dos quais cinco são mestrados acadêmicos e quatro são doutorados. Em seguida, temos o *campus* de Foz do Iguaçu, ofertando seis cursos, com quatro mestrados acadêmicos, um doutorado e um mestrado profissional. O quinto *campus* em número de Pós-Graduações *Stricto Sensu* é o de Francisco Beltrão, com oferta de quatro mestrados acadêmicos e um doutorado.

Considerando que a UNIOESTE é a principal instituição formadora na pós-graduação *stricto sensu* gratuita da região Oeste e Sudoeste do Paraná e, por conseguinte, a maior formadora de professores universitários da mesma região, tendo implantado o seu primeiro curso de mestrado no ano de 1996 e formado, no período de 20 anos (1998 a 2017), 3.338 alunos, sendo 3.122 mestres e 316 doutores (UNIOESTE, 2018), esta pesquisa investigou se existem disciplinas destinadas especificamente à formação de docentes/professores nos cursos de pós-graduação *stricto sensu* da UNIOESTE. Para tanto, foi realizada uma busca em todos os cursos de mestrado e doutorado da universidade, localizando a oferta (ou ausência de oferta) de disciplinas voltadas à formação de professores universitários.

METODOLOGIA

Realizamos uma pesquisa documental, acessando individualmente, no sítio eletrônico da universidade, as páginas de 54 cursos de pós-graduação *stricto sensu* e verificando se havia (ou não havia), em sua grade curricular, a oferta de disciplinas específicas para a docência. Ressaltamos que, dos 54 cursos, quatro eram novos no momento da pesquisa, haja vista que foram credenciados em 2019 e seus Projetos Político-Pedagógicos (PPPs) ainda se encontravam em tramitação para aprovação final, não estando disponíveis para consulta. Por esse motivo, não foram incluídos na análise.

Dessa forma, foram observadas as grades curriculares dos 50 cursos com PPPs disponíveis: 13 doutorados acadêmicos, 33 mestrados acadêmicos e quatro mestrados profissionais. Foram consideradas apenas as disciplinas que utilizavam em seu título o termo “docente”, “estágio” ou “professor”, considerando que tais termos indicavam relação com a formação para a docência. A seguir, apresentamos os resultados da análise.

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Sobre a existência ou não existência de disciplinas voltadas à formação pedagógica do docente universitário, contidas nos programas dos cursos de

pós-graduação *stricto sensu* supracitados, a pesquisa apontou cinco tipos diferentes de nomenclatura nas disciplinas ofertadas nos cursos de mestrado e doutorado da UNIOESTE: 1) Estágio de Docência; 2) Fundamentos de Estágio de Docência; 3) Docência no Ensino Superior; 4) Formação Profissional e Prática em Docência e 5) Metodologia do Ensino Superior. A carga horária dessas disciplinas varia entre 30 e 60 horas.

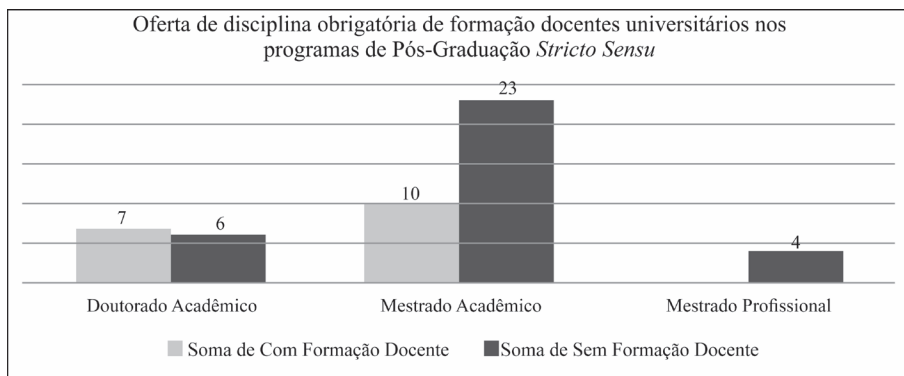
A pesquisa revelou que, dos 13 cursos de Doutorado Acadêmico, sete ofertam algum tipo de disciplina voltada à formação docente. Já em seis deles não foi localizada nenhuma disciplina que contivesse em seu título os termos buscados, nem nas disciplinas obrigatórias, nem nas eletivas. Lembramos que, para os alunos bolsistas de doutorado, é obrigatório o cumprimento de Estágio de Docência por exigência da CAPES, geralmente de 60 horas.

Nos casos dos 33 cursos de Mestrado Acadêmico, em 10 deles há a oferta de disciplinas específicas de formação de professores e, em 23, não foi localizada nenhuma disciplina com os termos buscados em seu título. Da mesma forma, para o aluno bolsista CAPES é obrigatório o cumprimento do Estágio de Docência, com carga horária de 30 horas.

Nos quatro cursos de Mestrado Profissional, não foi encontrada nenhuma oferta de disciplina voltada à formação de professores, mesmo porque o objetivo dos mestrados profissionalizantes é outro que não o preparo para a docência. Os dados dessa análise são apresentados na Figura 2, revelando que, na UNIOESTE, a formação de professores do ensino superior ainda está fragilizada, especialmente nos cursos de mestrado, uma vez que cerca de $\frac{1}{3}$ dos mestrados e metade dos doutorados não ofertam disciplinas “didáticas”. Dos 50 cursos de mestrado e doutorado analisados, em 33 (66%) não foram encontradas (de acordo com a análise efetuada) disciplinas destinadas especificamente à formação de professores de nível superior como disciplina obrigatória.

Tais dados apontam para a ausência de disciplinas voltadas para o desenvolvimento de conhecimentos didático-pedagógico em mais da metade (66%) dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* da UNIOESTE. Essa ausência possivelmente se agrava quando se trata de alunos oriundos dos bacharelados, pois esses também não têm disciplinas didáticas ou de metodologias de ensino na sua graduação, o que pode comprometer ainda mais a qualidade do ensino superior quando se tornam docentes do ensino superior.

Figura 2 – Cursos de pós-graduação *stricto sensu* da UNIOESTE que ofertam disciplinas de formação de professores universitários como disciplina obrigatória



Fonte: Elaborada pelos autores a partir de dados coletados no sítio eletrônico de cada programa.

Com base nesses dados, destacamos que a carência de disciplinas para a dimensão docente na formação dos professores universitários é uma questão que merece maior espaço de discussão nos colegiados dos programas dessa e de outras universidades. O espaço de possível transformação dessa realidade pode se constituir em repensar e reestruturar as matrizes curriculares dos cursos de pós-graduação *stricto sensu*.

A necessidade de formação para os diversos âmbitos profissionais é uma questão irrefutável, entretanto, essa afirmação é questionável no que se refere à formação do professor do ensino superior, mais estritamente vinculada às atividades docentes, dada a lógica que orienta a formação do professor universitário, que apresenta ênfase no conhecimento da área específica de formação (CAMPOS; MELO, 2017).

É comum haver críticas como as de Cunha (2009), que afirma que as propostas curriculares dos cursos de Pós-Graduação *Stricto Sensu* “[...] em geral, não se preocupam com a docência, pois, por sua natureza, assumem a pesquisa como objetivo principal [...]” (CUNHA, 2009, p. 86). A mesma autora enfatiza que, de certa forma, a sistemática de avaliação da CAPES contribui para essa visão, quando prioriza a dimensão da pesquisa nos critérios de pontuação para atribuição do conceito da universidade, em detrimento da docência e da extensão. Campos e Melo (2017) salientam que tanto a formação do professor quanto seu desenvolvimento profissional são importantes objetos de pesquisa no âmbito educacional. As autoras destacam

ainda que, nos estudos de diversos autores¹, constatou-se que a trajetória da pós-graduação *stricto sensu* permanece voltada ao aperfeiçoamento técnico-científico, enquanto a formação didático-pedagógica dos professores universitários é restrita, sucedendo-se fragilidades (teóricas e práticas), incluindo as que se referem ao “dar conta” das transformações sociais, cada vez mais aceleradas e impactantes na sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme ressalta Cunha (2006), na falta de formação acadêmica docente, os professores universitários experimentam vários caminhos em sua prática, e são os resultados dessas experimentações pessoais que delinham seu perfil pedagógico. Nesse sentido, os docentes reconhecem a necessidade de múltiplos saberes para exercer a profissão; porém,

Ao mesmo tempo, não assumem claramente o discurso da desprofissionalização, decorrente da falta da formação inicial para o magistério. Ainda que suas fragilidades digam respeito principalmente a saberes e competências do campo pedagógico, continuam a reforçar o território do conhecimento específico como o principal esteio de sua docência. (CUNHA, 2006, p. 262)

A fragilidade de formação refere-se aos conhecimentos do campo didático-pedagógico, ou seja, a deficiência na formação de professores nos cursos de mestrado e doutorado da UNIOESTE se concentraria na especificidade pedagógica da formação docente, cuja carência afeta, sobretudo, os docentes bacharéis, pois formação inicial desses profissionais é isenta de didáticas, de metodologias e de formação pedagógica propriamente dita. Em decorrência disso, os primeiros contatos com a docência se efetivam no momento da prática profissional. Em sua prática, possivelmente reproduzirá a sua experiência como estudante, inspirada em seus antigos professores. Cunha (2006) salienta que:

Todos os professores foram alunos de outros professores e viveram as mediações de valores e práticas pedagógicas. Absorveram visões de mundo, concepções epistemológicas, posições políticas e experiências didáticas. Através delas foram se formando e organizando, de forma consciente ou não, seus esquemas cognitivos e afetivos, que acabam dando suporte para a sua futura da ciência. (CUNHA, 2006, p. 259)

¹ Os estudos citados pelas autoras são: “Aguiar (2006), Almeida (2012), Almeida e Pimenta (2011), Behrens (2007), Cunha (2006; 2007; 2008; 2010), Garcia (1999; 2008), Morosini (2001), Nóvoa (1992; 2000); Pimenta e Anastasiou (2010), Pimenta (2002, 2005, 2006), Isaia (2000), Vasconcelos (2000), Zabalza (2014)” (CAMPOS; MELO, 2017, p. 4470).

A autora ainda enfatiza que a intervenção nesse modo de naturalização profissional baseia-se em um processo de desconstrução de experiências, pois a alteração da prática só se efetiva a partir de reflexões sobre sua prática, sobre si mesmo e sobre sua formação. Avaliando e repensando sua prática, os docentes podem refazer caminhos que os levam a um processo emancipatório.

Talvez esse seja o sentido principal da formação de professores, seja ela inicial ou continuada. No caso dos docentes universitários, quanto mais os processos de ensinar e aprender não são objeto de formação inicial, mais intensa parece ser a reprodução cultural. Certamente são eles mais vulneráveis, também, às influências externas, especialmente das políticas públicas, quando elas impõem padrões de qualidade aleatórios, interferindo na identidade individual e na identidade institucional. A carência do hábito de uma refletividade sustentada por bases teóricas deixa os docentes do ensino superior mais suscetíveis aos modelos externos, capazes de imprimir projetos pedagógicos nem sempre explicitados e, muito menos, discutidos. (CUNHA, 2006, p. 259)

Dessa maneira, os programas de pós-graduação *stricto sensu*, como formadores de docentes do ensino superior, têm uma função indispensável. Para tanto, faz-se necessário um olhar direcionado a essas questões em sua matriz curricular, instituindo disciplinas específicas, enriquecendo a formação existente ou possibilitando uma formação inexistente, necessária e demandada. Isso sustentaria uma atuação pedagógica mais coerente e segura ao professor universitário, com uma maior bagagem teórica e prática na sua formação em cursos de mestrado e doutorado (não somente em suas experiências pessoais), resultando em um processo de ensino-aprendizagem mais eficiente.

Considerando o panorama e os dados apresentados neste capítulo, faz-se necessária a emergente discussão sobre a função formadora dos professores universitários nos programas de pós-graduação *stricto sensu*, os quais promovem, além da melhoria da qualidade do ensino superior, a qualidade dos profissionais que irão atuar na sociedade, oriundos dos cursos de graduação.

Esta pesquisa revelou uma possível fragilidade de conteúdos específicos para a formação de professores do ensino superior em muitos cursos de pós-graduação *stricto sensu* ofertados na UNIOESTE, já que em 66% deles não foi localizada (baseado na metodologia aplicada na pesquisa) nenhuma disciplina obrigatória, ou Estágio de Docência, com vistas à

formação de professores do ensino superior. Nesses cursos, há somente a obrigatoriedade do Estágio de Docência aos estudantes que são bolsistas, e, neste caso, a duração dos estágios não passa de 30 horas para o mestrado e 60 horas para o doutorado. Isso se agrava se for levado em consideração o cenário atual, em que poucos discentes conseguem uma bolsa de estudos. Apenas 33% dos programas analisados têm disciplinas específicas de preparação para a docência. O presente trabalho não se destinou a analisar o conteúdo das disciplinas, o que não nos permite tecer considerações acerca da adequação e do alcance do conteúdo ensinado nelas.

Ao mesmo tempo em que os discentes da pós-graduação *stricto-sensu* estão recebendo essa formação deficitária para constituírem-se como futuros docentes, aos atuais docentes do ensino superior também são demandadas uma série de funções diferenciadas, demandas díspares e produção intelectual volumosa. Há que se levar em consideração que o papel do professor universitário é multidimensional e envolve inúmeras tarefas além do ensino propriamente dito (pesquisa, extensão, administração, obtenção de recursos etc.). A concepção de professor universitário é, portanto, bastante abrangente e se diferencia da concepção e do papel do professor em outros níveis de ensino, sendo a docência o único elemento comum.

Conforme observa Bosi (2007), no dia a dia do profissional professor, houve um “[...] aumento insano de horas-aula, a diminuição do tempo para mestrados e doutorados, a avaliação pela quantidade das publicações, colóquios e congressos, a multiplicação de comissões e relatórios, etc.” (BOSI, 2017, p. 1512), o que acarreta a redução da qualidade produtiva intelectual do docente, que passa a exercer mais atividades em espaços mais curtos de tempo, tendo que estar sempre presente em inúmeros espaços e funções, no intuito de acompanhar a produção desenfreada que lhe é cobrada.

Diante disso, a qualidade do trabalho docente, no que diz respeito especificamente ao ensino-aprendizagem dos graduandos e, a depender do conteúdo ofertado nas disciplinas “didáticas”, pode tender a decair, pois muitos que passam pela formação na pós-graduação *stricto sensu* não têm a oportunidade para aprender os conhecimentos didático-pedagógicos para seu trabalho como docente.

Acredita-se que uma das formas mais eficientes de modificar essa realidade na tentativa de propor uma melhoria na qualidade da formação dos futuros docentes seria a de inserir na matriz curricular dos cursos de pós-graduação mestrado e doutorado *stricto sensu* disciplinas obrigatórias relacionadas à docência, em todos os cursos, com uma carga horária mínima estabelecida e conteúdos comprovadamente subsidiários de uma prática

docente efetiva na dimensão do ensinar. Com isso, seria possibilitado aos futuros docentes universitários um processo de aprendizagem didático-pedagógico durante a formação no âmbito da pós-graduação, conforme preconiza a lei, e não somente na formação em serviço.

Para tanto, é necessário que os colegiados dos programas de pós-graduação *stricto sensu*, especialmente da UNIOESTE, o objeto deste estudo, direcionem um olhar atento voltado à dimensão docente da formação do professor universitário, propondo-se mudanças que alterem a formação acadêmica dos discentes de pós-graduação.

REFERÊNCIAS

BOSI, A. de P. A precarização do trabalho docente nas instituições de ensino superior do Brasil nesses últimos 25 anos. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1503-1523, set./dez. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n101/a1228101>. Acesso em: 10 maio 2019.

BRASIL. **Lei n.º 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Diário Oficial da União, [1996]. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 02 mai. 2019.

CAMPOS, V. T. B.; MELO, G. F. Formação de Professores Universitários: Compreensões sobre o Desenvolvimento Profissional Docente. Formação de Professores: Contextos, sentidos e práticas. In: IV SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, SUBJETIVIDADE E EDUCAÇÃO - SIRSSE. VI SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE, 2017, Curitiba. **Anais [...]: SIPD/CÁTEDRA UNESCO**, 2017. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/24353_13461.pdf. Acesso em: 02 abr. 2019.

CUNHA, M. I. da. Docência na universidade, cultura e avaliação institucional: saberes silenciados em questão. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 32, p. 258-371, maio/ago. 2006. Disponível em: <http://www.ergonomia.ufpr.br/Metodologia/Artigo%20MES%20Cunha.pdf>. Acesso em: 26 ago. 2019.

CUNHA, M. I. 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. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=189115658006>. Acesso em: 26 ago. 2019.

FRAGELLI, C. M. B.; CARRASCO, L. B. Z.; AZEVEDO, M. A. R. A Formação do Professor Universitário: Aspectos Históricos e Explorações Futuras. *In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO SUPERIOR 2014*, Sorocaba, **Anais Eletrônicos** [...]: Universidade de Sorocaba, 2014. Disponível em: https://uniso.br/publicacoes/anais_eletronicos/2014/1_es_formacao_de_professores/10.pdf. Acesso em: 02 abr. 2019.

RIBEIRO, L. M.; ALENCAR, T. C. Prática docente no Ensino Superior: docência reflexiva para uma Educação emancipatória. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, Ribeirão Preto, v. 13, n. 32, p. 61-78, 2016. Disponível em: <http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/view/1041/1238>. Acesso em: 08 jun. 2020

RODRIGUES, M. E.; JANKE, J. C. O Papel do Professor na Proposta da Análise do Comportamento. **Faz ciência**, Francisco Beltrão, v. 16, n. 23, p. 143-159, 2014. Disponível em: <http://saber.unioeste.br/index.php/fazciencia/article/view/10917/9694>. Acesso em: 02 abr. 2019.

RUARO, L. M.; BEHRENS, M. A. Formação do Professor Universitário: Olhar brasileiro e espanhol. **Debates em Educação**, Maceió, v. 6, n. 12, p. 38-56, 2014. Disponível em: <http://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/796/1075>. Acesso em: 02 maio 2019.

UNIOESTE. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE). **Resolução n. 114, de 20 de dezembro de 2007**. Aprova o Plano de Desenvolvimento Institucional da UNIOESTE - PDI. Cascavel: UNIOESTE, 2007. Disponível em: <https://midas.unioeste.br/sgav/arqVrtConteudo/download?arqCntCodigo=11724> Acesso em: 02 abr. 2019.

UNIOESTE. Pró-Reitoria de Planejamento (PROPLAN). **Boletim de Dados 2018, ano base 2017**. Cascavel: UNIOESTE, 2018. Disponível em: https://www5.unioeste.br/portalunioeste/arquivos/proplan/boletim_dados/boletim_2017-18.pdf. Acesso em: 02 abr. 2019.

VASCONCELOS, M. C.; AMORIM, D. C. G. **A Docência no Ensino Superior: uma reflexão sobre a relação pedagógica**. UFRB, 2008. Disponível em: <https://bit.ly/2Y9qmoj>. Acesso em: 08 jun. 2020.

VASCONCELLOS, M. M. M.; SORDI, M. R. L. Formar professores universitários: tarefa (im)possível? **Interface: Comunicação, Saúde, Educação**, Botucatu, v. 20, n. 57, p. 403 - 414, 2016. Disponível em: <https://bit.ly/3azcZT5>. Acesso em: 02 maio 2019.

ZANOTELLI, G. A. C. **Docência no ensino superior**: professores formadores e sua formação. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2006.

ZANOTTO, M. de L. B. **Formação de Professores**: A contribuição da análise do comportamento. São Paulo: Educ, 2000.