

SEÇÃO: ARTIGOS

Assessoria Pedagógica Universitária: processos formativos discentes e docentes na Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Jaqueline Antonello¹, Sueli Ribeiro Comar²

RESUMO

O objetivo geral do artigo é analisar o papel da assessoria pedagógica da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste) nos processos de consolidação da formação continuada e da construção da identidade docente. Para organizar a discussão, elencam-se dois momentos, que respondem ao objetivo específico de descrever a experiência de assessoria pedagógica de um campus da Unioeste, a partir das atividades formativas realizadas com alunos e professores. Primeiramente, trata-se dos aspectos conceituais da formação continuada e da identidade docente. Em seguida, relata-se a experiência da assessoria nessa instituição, a qual se deu pela execução de um projeto de extensão, com ações para discentes e docentes. Como técnicas de pesquisa, elencam-se a revisão bibliográfica e o levantamento de informações sobre a experiência descrita, por meio dos relatórios da Assessoria Especial do campus de Francisco Beltrão. Como resultado, espera-se outra cultura em relação aos aspectos teóricos e práticos do ensino e da aprendizagem no ensino superior.

Palavras-chave: Assessoria pedagógica. Processos formativos. Ensino superior.

Como citar este documento – ABNT

ANTONELLO, Jaqueline; COMAR, Sueli Ribeiro. Assessoria Pedagógica Universitária: processos formativos discentes e docentes na Universidade Estadual do Oeste do Paraná. *Revista Docência do Ensino Superior*, Belo Horizonte, v. 11, e024046, p. 1-20, 2021. DOI: <https://doi.org/10.35699/2237-5864.2021.24046>.

Recebido em: 06/08/2020
Aprovado em: 16/10/2020
Publicado em: 03/02/2021

¹ Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), campus Francisco Beltrão, PR, Brasil.
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-9072-3576>. E-mail: jaqueline_antonello@hotmail.com

² Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), campus Francisco Beltrão, PR, Brasil.
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0284-7611>. E-mail: sueli_ricomar@hotmail.com

Asesoría Pedagógica Universitaria: procesos de formación de estudiantes y docentes en la Universidad Estatal de Paraná Occidental

RESUMEN

El objetivo general del artículo es analizar el papel de la asistencia pedagógica de la Universidad Estatal de Paraná Occidental (Unioeste), en los procesos de consolidación de la formación continua y construcción de la identidad docente. Para organizar la discusión, se enumeran dos momentos, que responden al objetivo específico de describir la experiencia de asesoramiento pedagógico de un campus de Unioeste, a partir de las actividades de formación realizadas con estudiantes y docentes. En primer lugar, abordan los aspectos conceptuales de la formación continua y la identidad docente. Luego, se reporta la experiencia de la consultoría en esta institución, que se llevó a cabo mediante la ejecución de un proyecto de extensión, con acciones para estudiantes y docentes. Como técnicas de investigación, están listados la revisión bibliográfica y la recopilación de información sobre la experiencia descrita, a través de los informes de la Asesoría Especial del campus de Francisco Beltrão. Como resultado, se espera otra cultura en relación con los aspectos teóricos y prácticos de la enseñanza y el aprendizaje en la educación superior.

Palabras clave: Asesoría pedagógica. Procesos formativos. Enseñanza superior.

University Pedagogical Advisory: training processes for students and teachers at the State University of Western Paraná

ABSTRACT

The general objective of the article is to analyze the role of pedagogical assistance from the State University of Western Paraná (UNIOESTE), in the processes of consolidation of continuing education and construction of the teaching identity. To organize the discussion, two moments are listed, which respond to the specific objective of describing the pedagogical advisory experience of a Unioeste campus, based on the training activities carried out with students and teachers. First, it is about the conceptual aspects of continuing education and the teaching identity. Then, the experience of the pedagogical consultancy in this institution is reported, which took place through the execution of an extension project, with actions for students and teachers. As research techniques, the bibliographic review and the gathering of information about the described experience are listed, through the reports of the Special Advisory of the Francisco Beltrão campus. As a result, another culture is expected in relation to the theoretical and practical aspects of teaching and learning in higher education.

Keywords: Pedagogical advisory. Formative processes. Higher education.

INTRODUÇÃO

O objetivo geral do artigo é analisar o papel da assessoria pedagógica da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste) nos processos de consolidação da formação continuada e da construção da identidade docente. Para atingir esse objetivo, delimita-se como objetivo específico descrever a experiência de assessoria pedagógica de um campus da Unioeste, a partir das atividades formativas realizadas com alunos e professores.

A Unioeste é uma instituição pública, estadual e multicampi, estruturada por cinco *campi* localizados em diferentes municípios das regiões Oeste e Sudoeste do estado do Paraná. As cidades paranaenses que os sediam são: Cascavel, Francisco Beltrão, Foz do Iguaçu, Marechal Cândido Rondon e Toledo.

Desde o ano de 2012, por meio da criação do cargo de Assessoria Especial de Direção de Campus pela Resolução nº 116/2012 (UNIOESTE, 2012), a Unioeste conta com diferentes profissionais exercendo funções de assessoria pedagógica universitária. Cada campus, independentemente de seu tamanho, quantidade de alunos e professores, conta com esse apoio. Esses profissionais são indicados ao cargo pelo diretor geral de campus e, comumente, exercem essa função durante os quatro anos da gestão da direção.

De maneira geral e de acordo com informações disponibilizadas no site da Unioeste, essa instituição possui 64 cursos de graduação, 32 cursos de especialização, 36 programas de mestrado e 14 programas de doutorado. No que diz respeito ao número de docentes e estudantes, a universidade conta com aproximadamente 13000 alunos e mais de 1200 professores.

Conforme os objetivos deste trabalho, o foco das discussões teórico-práticas é a experiência desenvolvida pela assessoria pedagógica universitária nos processos formativos discentes e docentes, visando a consolidação da formação continuada e a construção da identidade docente. Assim, delimita-se como questão problematizadora: como a assessoria pedagógica pode consolidar ações de formação continuada e construção identitária de professores no âmbito do ensino superior?

Enfatiza-se que as informações deste relato tratam das ações desenvolvidas pela assessoria pedagógica universitária, desde o ano de 2018, num dos cinco *campi* da instituição, qual seja o campus de Francisco Beltrão, por meio de um projeto de extensão. De maneira mais detalhada e de acordo com dados da Pró-Reitoria de Planejamento (PROPLAN), o campus de Francisco Beltrão tem 1611 alunos de graduação e 173 professores efetivos e temporários (UNIOESTE, 2020).

Quanto às características dos profissionais docentes da Unioeste, cujos regimes de trabalho seguem os preceitos das instituições estaduais de ensino superior (IEES) do estado do Paraná, destaca-se que o servidor docente, quando aprovado em concurso público, ingressa em uma carreira estatutária estruturada em cinco classes: Professor Auxiliar; Professor Assistente (níveis A, B, C e D); Professor Adjunto (níveis A, B, C e D); Professor Associado (níveis A, B e C); Professor Titular.³ Os professores temporários, por sua vez, ingressam na universidade por meio de Processo Seletivo Simplificado (PSS) e trabalham na instituição como profissionais contratados para um período limitado.

No caso deste artigo, explicita-se o debate sobre formação docente no ensino superior por meio de uma experiência, a partir do desdobramento de ações realizadas no âmbito da universidade no sentido de potencializar a construção da identidade docente dos professores que compõem o quadro efetivo e temporário de profissionais dos distintos cursos do campus. Quanto aos aspectos metodológicos, vale esclarecer que existe diferenciação entre a metodologia utilizada para a elaboração deste artigo e as ações metodológicas do projeto de extensão descrito. Além disso, trata-se de um relato de experiência e não da exposição de resultados de pesquisa.

Para elaborar este texto, elencam-se como técnicas a revisão bibliográfica e o levantamento de informações sobre a experiência da instituição de ensino superior (IES), a partir dos relatórios da Assessoria Especial do campus de Francisco Beltrão/PR. A metodologia identificada para o desenvolvimento do projeto de extensão foi a aplicação de questionários fechados destinados aos docentes e questionários semiabertos aos discentes, a coleta de informações nos setores internos da Unioeste e a realização de debates coletivos com discentes e de encontros com acadêmicos e professores.

Reitera-se que a discussão sobre formação continuada e identidade docente no ensino superior não pode mais ser adiada no cotidiano da universidade. Isso se justifica porque o processo de ensino e aprendizagem, na atualidade, exige mudanças paradigmáticas na forma de conceituar o ensino, a avaliação, o planejamento e as relações estabelecidas em sala de aula.

Mudanças sociais, políticas e econômicas também estão presentes nesse cenário, pois, se até a década de 1980, segundo Broilo (2015), o acesso à educação superior foi um privilégio para uma pequena parcela da população brasileira, isso se modificou pelas políticas anunciadas após 1990, com o discurso de “educação para todos” e “democratização do ensino”. A partir do momento em que esse nível de ensino deixou de ser acessível apenas

³ Para mais informações, recomenda-se a consulta da Lei nº 11.713/97, que dispõe sobre as carreiras do pessoal docente e dos técnicos-administrativos das instituições de ensino superior do estado do Paraná (PARANÁ, 1997).

para um público restrito e elitizado de estudantes e se tornou locus de formação da classe trabalhadora, as instituições de educação superior se depararam com a necessidade de adaptar a sua atuação aos novos desafios formativos, seja pela multiplicidade cultural e econômica que chega à universidade, seja pelo avanço tecnológico e pelas mudanças conceituais desse tempo.

Na mesma perspectiva, Deitos e Lara (2012) analisam que esse não foi um processo linear, pois as políticas neoliberais foram eficazes em ressignificar a ideia de democratização do ensino. Paradoxalmente, o acesso à educação não veio acompanhado de políticas de permanência e saída com qualidade, como consequência, os poucos resultados recaem nas instituições, chegando finalmente à figura do professor.

No que compete à docência no ensino superior, tal paradoxo tem se tornado cada vez mais visível, pois nem sempre esse profissional docente passou pela licenciatura, ou por um assessoramento pedagógico capaz de instrumentalizá-lo para enfrentar novos desafios alocados no setor educacional universitário. Não raro, professores afirmam praticar aquilo que é possível identificar como “memórias da docência”, ou seja, ensinam do mesmo modo que foram ensinados. Podendo essa prática pautar-se na empatia e no diálogo ou, na pior das hipóteses, no autoritarismo e na sujeição do aluno.

Outro fato é que certas teorias e práticas são essenciais na “formação pedagógica do professor universitário, embora tenham cunho pedagógico, precisam ser analisadas em qualquer área do conhecimento, avançando para além do domínio da especialidade científica” (JUNGES; BEHRENS, 2015, p. 291). Lembrando que as dimensões do ensino estão presentes em todas as áreas, uma vez que nelas encontra-se uma heterogeneidade cultural, econômica e social que carece de ser analisada e dimensionada pelo debate. Destaca-se que tais dimensões precisam ser refletidas pelo coletivo de professores das IES e não apenas pelos docentes de licenciaturas ou afetos à área da Educação.

Com base nessa breve apresentação, o item a seguir tem como objetivo esclarecer as especificidades da assessoria pedagógica nos seguintes tópicos: aspectos legais da criação do cargo na Unioeste e sua importância na formação continuada e na construção da identidade docente no ensino superior.

ASSESSORIA PEDAGÓGICA E OS ASPECTOS CONCEITUAIS DA FORMAÇÃO CONTINUADA E DA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE

Para iniciar este item, reafirma-se o conhecimento relativo aos desafios e à importância de uma matriz formativa para os docentes do ensino superior, apesar da ausência de aspectos

legais que garantam essa modalidade formativa com a qualidade que ela merece, especialmente no nível das políticas públicas (GENSKE; PRETO; HEINZLE, 2016).

No caso da Unioeste, como documento que garante um cargo direcionado ao assessoramento pedagógico, foi localizada apenas a Resolução nº 116/2012, de 6 de dezembro de 2012, que indica a criação da Assessoria Especial de Direção de Campus (UNIOESTE, 2012).⁴ Seu art. 3º delega algumas atribuições da função, tendo como uma das suas vertentes a assessoria pedagógica.

Ainda que limitada, a resolução possibilita a materialização de ações, tendo em vista a convergência com funções estabelecidas no âmbito da instituição de ensino. O empenho para o desenvolvimento de projetos e parcerias, explicitados neste artigo quanto à formação continuada e à construção identitária docente, teve o intuito de atender as demandas dos diferentes Centros⁵ que compõem o campus de Francisco Beltrão. O diálogo com diretores de centro e coordenadores de curso direcionou a organização de espaços para ouvir as demandas de alunos e professores. Assim, embora a Resolução nº 116/2012 se constitua como uma tímida garantia para o atendimento pedagógico, ela não afiança o pedagogo como profissional efetivo na universidade.

A partir desse contexto, foi assumida a função de caminhar em parceria com docentes e discentes e discutir o novo perfil de aluno, educação e conhecimento, na atual conjuntura. Como afirma Libâneo (2008), o pedagogo é o profissional que está no campo múltiplo da prática educativa de modo direto ou indireto na organização, na gestão, nos diferentes saberes, nos jeitos de fazer e nas metodologias, configurando-se em um trabalho teórico e prático, porque essas duas dimensões não podem ser separadas.

Quanto às especificidades da assessoria pedagógica universitária, Broilo (2015) indica que se referem às mediações no setor didático sobre questões educativas relacionadas ao universo social dos docentes e como estes desenvolvem as práticas no cotidiano. Também Xavier, Toti e Azevedo (2017, p. 336) alegam que “trata-se, portanto, de um setor que institucionalmente representa a formação pedagógica do docente, dentre um rol de atividades referentes ao ensinar e ao aprender na universidade”.

Na experiência relatada neste artigo, tais preceitos foram seguidos para orientar, mediar e organizar o trabalho junto com os docentes da Unioeste, sabendo que muitos desses profissionais não se formaram professores em suas graduações. Ou seja, a formação em

⁴ A Resolução nº 116/2012 pode ser consultada na íntegra no site da Unioeste.

⁵ O campus de Francisco Beltrão da Unioeste é composto por três Centros que englobam diferentes cursos, quais sejam: CCS – Centro de Ciências da Saúde (Medicina e Nutrição), CCSA – Centro de Ciências Sociais Aplicadas (Administração, Ciências Econômicas, Direito e Serviço Social) e CCH – Centro de Ciências Humanas (Geografia – Bacharelado e Licenciatura – e Pedagogia).

nível universitário, fora do contexto das licenciaturas, deixa heranças teóricas, mas não trata das questões pedagógicas, didáticas e metodológicas especificamente.

Para preencher essas lacunas é que a mediação pedagógica é defendida. Além disso, mesmo os docentes vindos das licenciaturas necessitam desse apoio, porque geralmente têm a perspectiva didática para a educação básica e não para o ensino superior. Mas ensinar na universidade requer especificidades que não podem ser desconsideradas, especialmente no que compete aos jovens acadêmicos.

Acrescenta-se a isso a face hostil da educação com perfil mercadológico, cujos contornos mais visíveis são, de acordo com Borges (2010): a formação aligeirada, a redução do papel do Estado no que diz respeito ao financiamento das universidades e a pressão dos setores industriais e empresariais para o aumento da produtividade no campo da pesquisa.

Chauí (2000) reitera que a incidência de políticas de cunho neoliberal na organização e na gestão do sistema de ensino universitário, cujas principais características estão relacionadas ao perfil de mercado supracitado, impactam na concepção de docência para esse campo. Outro elemento sugerido por Vosgerau, Orlando e Meyer (2017) é o fato de que, em muitas universidades, não são promovidos programas sistemáticos de formação docente.

Como consequência desse processo, uma atuação docente marcada por perspectivas dialógicas e cooperativas ainda se apresenta como desafio aos professores, cujo trabalho é marcado pelo isolamento e iniciativa pessoal (VOSGERAU; ORLANDO; MEYER, 2017). Por isso, como sinaliza Cunha (2006), tornam-se essenciais as experiências formativas que se consolidam como resistência à perspectiva neoliberal, competitiva e individualista, que constantemente se impõe à educação superior brasileira.

Assim, um dos grandes desafios nesse cenário é desconstruir o paradigma segundo o qual a atuação docente no ensino superior não necessita dos aspectos didático-metodológicos, sendo que, para essa função, bastaria o conhecimento da área de desempenho, pautado na pesquisa ou na atividade laboral (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014). Contudo, o entendimento pedagógico dos professores demanda justamente mudanças desse padrão, pois os fazeres da sala de aula envolvem a compreensão dos processos de ensino, as formas como os sujeitos aprendem e o tempo pedagógico. Nessa direção, é significativa a defesa pela formação continuada compreendida como um processo construído coletivamente e em contexto (VEIGA, 2014).

Sobre a grandeza conceitual referente à categoria formação, Broilo (2015, p. 19) argumenta que “a questão está em se determinar até que ponto e até quando se permitirá que o docente universitário, aquele sem formação pedagógica, ministre suas aulas por ensaio e

erro”. Reitera-se a primazia do desenvolvimento de processos formativos contínuos, pois a qualificação do professor universitário não é meramente responsabilidade individual do docente, uma vez que toda profissão necessita de diálogo para seu aprendizado. É necessário considerar os saberes pedagógicos, didáticos, da experiência e das áreas do conhecimento do sujeito professor, visto que, conjuntamente, dirigem-se para as situações de ensino e dialogam com elas (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014).

Para atender às necessidades formativas, algumas iniciativas têm sido realizadas pelas instituições, mesmo sem uma exigência legal ou apoio de políticas públicas – situação detalhada por Genske, Preto e Heinzle (2016) ao indicarem a ausência de prescrições legislativas para a formação continuada. Lembrando que a falta de políticas garantidoras de formação didática, aliada à contratação de professores sem os conceitos pedagógicos da docência, implica cada vez mais a premência de capacitação profissional, por meio do assessoramento (BROILO, 2015).

Outro pressuposto fundamental é que a formação não se consolida por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas pela reflexão crítica sobre as práticas e pela (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por essa razão é tão importante investir na pessoa e dar estatuto ao saber da experiência (NÓVOA, 1995). Algo que implicará o questionamento da realidade da sala de aula, da estrutura da universidade, dos desejos dos alunos e do próprio docente.

Vasconcelos (2000) lembra a importância do acolhimento para o professor, sua realidade e suas fragilidades diante do ensino, de trabalhar com a perspectiva da transformação, atentar para caminhos alternativos, fornecer materiais, textos e dinâmicas, a fim de seguir conjuntamente rumo aos avanços didáticos em toda sua amplitude.

A formação pedagógica continuada, coligada a outros elementos, tem o potencial de contribuir para que o professor compreenda a conjuntura social, política e ideológica da atualidade. A partir de reflexões e discussões coletivas, é possível que o docente se conscientize, por exemplo, que, embora não possa resolver todos os problemas ligados ao ensino superior, pois isso demanda políticas e investimentos, ele precisa, de algum modo, assumir o papel de tomar decisões no que se refere à função política e social da educação. Neste sentido, destaca-se a premência da assessoria pedagógica baseada em atitudes de acolhimento ao docente, abandonando, assim, a perspectiva de culpabilização.

O percurso do projeto formativo para docentes do ensino superior, exposto neste artigo, foi marcado por algumas dificuldades. As matizes encorajadoras do processo desenvolvido estiveram estruturadas no conceito de formação continuada naquilo que ele tem de mais singular, ou seja, possibilitar ao professor os saberes necessários à docência não como uma

mera transmissão de conteúdo. Por isso, considera-se o paradigma de que o trabalho educacional está relacionado ao saber, à aquisição de significados, e não simplesmente a informações desconectadas da conjuntura social (SAVIANI, 2003). No caso da experiência de assessoria pedagógica pensada e efetivada na Unioeste, tem-se como perspectiva a ideia de que cada atividade desenvolvida, seja individual ou coletiva, prioriza a formação humana, para isso o rigor teórico-metodológico e a empatia precisam caminhar juntos.

De acordo com essa visão ampliada de formação continuada, os esforços voltaram-se para o entendimento de que a mudança em relação às práticas está ligada com a alteração conceitual referente às dimensões do ensino, tais como: avaliação, metodologia, relação professor-aluno, avaliações externas, evasão, repetência, entre outras. Para Candau (1997), a continuidade formativa precisa valorizar o lócus de atuação, bem como dar significado ao saber docente, para que esse profissional possa projetar: por que e para quem ele ensina? Qual projeto de sociedade está intrínseco à sua prática?

Esse complexo processo formativo demanda a perspectiva da construção da identidade docente. Pimentel (1993) defende que identidade não é um dado imutável, que possa ser adquirido com receitas. Mas, é um processo de construção do sujeito situado num dado momento histórico, capaz de responder às demandas de seu tempo. Aguiar (2006, p. 6) reitera que o trabalho pedagógico é um ato educativo intencional que envolve “o desenvolvimento da criatividade, da criticidade, da internacionalidade e da autonomia, baseadas em conteúdo que levam à reflexão”.

Ainda sobre aspectos identitários da docência, Marcelo (2009, p. 11) esclarece que “a identidade profissional é a forma como os professores se definem a si mesmos e aos outros. É uma construção do seu eu profissional”. Ou seja, a construção identitária sofre influência de elementos pessoais, sociais e cognitivos, pois identificar-se como professor faz parte de um complexo processo humano, desenvolvido em contextos distintos e, muitas vezes, conflitantes (MACHADO; CAPANEMA, 2014).

Apesar da complexidade em relação aos aspectos didáticos e pedagógicos do ensino superior, deve-se insistir na exposição de experiências de ações em relação à assessoria pedagógica, ou seja, estabelecer, ainda que nos limites dessa sociedade pautada cada vez mais pelo conservadorismo e pela meritocracia, uma função humanizadora e formativa nas práticas universitárias. Especialmente nos campos da relação professor-aluno, da avaliação, do planejamento e da gestão da universidade, partindo do diálogo e do querer de cada profissional envolvido nessa dinâmica.

São essas as correlações dos saberes da docência que possibilitarão a construção de uma identidade profissional para o educador, pois esta se diferencia das demais profissões,

justamente por sua matriz formativa e dialética, relacionada ao ensino e pautada na visão conjuntural da sociedade.

Até o momento, expuseram-se considerações sobre a formação continuada e a identidade docente, conceitos que se constituem como bases para o percurso das ações da assessoria pedagógica no ensino superior. Sem esse embasamento teórico, conceitual e prático, corre-se o risco de encarar os professores e os assessores pedagógicos como meros tarefeiros em educação. A partir dos pressupostos apresentados quanto ao aspecto formativo e identitário, o item a seguir intenciona, de modo sucinto, relatar a experiência de formação continuada proposta a partir de 2018 na Universidade Estadual do Oeste do Paraná, campus Francisco Beltrão.

ASSESSORIA PEDAGÓGICA: RELATO DE EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO CONTINUADA NA UNIOESTE – FB

Conforme explica Cunha (2015), é importante mapear as experiências de assessoria pedagógica desenvolvidas no nível superior de educação. Isso significa que as diferentes iniciativas de assessoria se configuram como formas de sintetizar provisoriamente a prática, a fim de analisá-la e fazê-la avançar, pois, ainda que as práticas de assessoramento não sejam homogêneas, considerando as especificidades de cada região e instituição, a cartografia das distintas ações institucionais é de extrema valia.

Com base nas considerações acerca da importância do mapeamento das atividades de assessoria pedagógica universitária, a fim de contribuir com o desenvolvimento da função e com o avanço do próprio campo de pesquisa, as ações relatadas neste artigo seguem uma dinâmica que vai dos dados empíricos ao estudo dos conceitos, um processo que culmina em trocas de experiências num formato que leva em consideração prática, teoria e prática. Ou, como ensina Freire (1987, p. 121), o ser humano é um ser das práxis. Esta é uma de suas condições ontológicas, “os homens são seres do que fazer é exatamente porque seu fazer é ação e reflexão. É práxis. É transformação do mundo”.

As ações formativas, aqui descritas, tiveram como objetivo dialogar com docentes e discentes na perspectiva de consolidar a formação continuada e, conseqüentemente, possibilitar aos professores a construção de uma identidade, entendida como caminho para práticas e conhecimentos enquanto transformação dos sujeitos e entornos. As ações foram asseguradas em um projeto de extensão e sua grandeza vai muito além daquilo que se propõe nos limites deste texto. O que foi projetado segue objetivos previstos a curto, médio e longo prazo, numa lógica pautada no empírico (dados); no conceito (teorias) e na práxis (o fazer subsidiado pelas mudanças conceituais).

A opção pelo projeto de extensão justifica-se pelo fato de que essa modalidade proporciona maior flexibilização das atividades nos diferentes cursos do campus. Para Frantz e Silva (2002), o que representa a extensão universitária é a abordagem comunicativa dos saberes presentes nas atividades de ensino e pesquisa. Nesse sentido, a escolha pelo campo da extensão tem relação com a oportunidade de articular iniciativas e parcerias entre ensino e pesquisa que reverberem na comunidade (ALTHAUS, 2004).

Em convergência com as ações programadas, a partir do interesse dos docentes, também são desenvolvidos projetos de ensino. Cunha (2014) explica que as assessorias pedagógicas que optam pela estratégia de projetos como forma de articulação do trabalho reconhecem que os espaços de diálogo são múltiplos, propiciando complementaridade de ações e pressupostos comuns a serem seguidos. Cabe ressaltar a notoriedade de valorizar a autonomia dos docentes e, além disso, detalhar que:

[...] um projeto não se esgota numa ação pontual, não se reduz a um curso, a um conjunto de encontros ou de socialização de materiais. O que caracteriza um Projeto, no sentido pedagógico da formação, é a compreensão de trajetória, da partilha e da reflexão (CUNHA, 2014, p. 2986).

Para isso, a metodologia utilizada no desenvolvimento do projeto de extensão foi a aplicação de questionários destinados aos docentes e discentes, a coleta de informações nos setores internos da universidade e a realização de debates coletivos com discentes. A seguinte lógica foi seguida: levantamento de dados na Secretaria Acadêmica; aplicação de questionários fechados aos docentes; e, finalmente, debate com anotações das reivindicações dos discentes. Destaca-se que tal organização foi sistematizada a fim de possibilitar maior dimensão ao confronto dos dados durante as atividades formativas previstas nas ações do projeto de extensão.

Um diagnóstico da realidade institucional: levantamento de dados

Portanto, o primeiro passo da pesquisa foi realizado com o apoio da Secretaria Acadêmica, referente ao levantamento de dados relativos a aprovação, reprovação e evasão no campus de Francisco Beltrão. Para esta pesquisa, os últimos cinco anos (2015-2019) foram estabelecidos como limite temporal. Mapear os registros da Secretaria Acadêmica forneceu informações confiáveis, uma vez que é de praxe nesse setor o preenchimento de dados quando há solicitação dos acadêmicos em casos de trancamento, transferência ou pela informação do próprio docente, ao registrar as faltas no *Academus*⁶. Os dados da Secretaria

⁶ Sistema de Gestão Acadêmica *Academus* – Módulo Web Acadêmico criado pela parceria entre o Núcleo de Tecnologia da Informação (NTI) e a Pró-Reitoria de Graduação (Prograd) da Unioeste, disponibilizado para a comunidade universitária desde 2012.

Acadêmica foram organizados em tabelas e, posteriormente, expostos e discutidos em comunhão com os docentes. Por uma questão ética, opta-se pela não exposição, neste relato, do quadro com os dados sobre evasão e reprovação.

Por meio da Secretaria Acadêmica, no que se refere aos dados de evasão, aprovação e reprovação, encontraram-se as variáveis: não se identifica com o curso, relação professor-aluno, falta de compreensão do conteúdo, condições econômicas, problemas emocionais, entre outras. Identificar as variáveis indicou um engodo comum, que foi procurar um único “culpado”, um fator isolado para tais fenômenos, ou cair no pragmatismo da meritocracia, para o qual a reprovação está apenas no acadêmico, sem considerar os fatores internos e externos à universidade. Mas, por outro lado, debate-se: qual é a parcela de compromisso do docente nesse fenômeno e quais aspectos podem ser melhorados?

Em seguida, a pesquisa com os professores ocorreu pela aplicação de questionários fechados sobre as maiores dificuldades em relação aos alunos, as variáveis foram: falta de compromisso com leituras oferecidas, não cumprimento de horários e realização de trabalhos e expectativas sobre os alunos. Sendo que a falta de compromisso com a leitura dos textos da disciplina foi a variável mais marcante da pesquisa. Dos 173 docentes do campus, 90 responderam o questionário.

Na sequência, os discentes também foram ouvidos. O objetivo foi compreender as dificuldades e expectativas dos alunos em relação ao curso e à universidade. A metodologia se deu por meio de encontros agendados com as coordenações dos cursos. Dentre os mais de 1600 estudantes do campus de Francisco Beltrão, cerca de 600 alunos participaram da pesquisa.⁷ A cada encontro com os discentes, expuseram-se, primeiramente, os dados sobre as demandas trazidas dos encontros docentes (o que os professores esperam dos acadêmicos?).

Após a exposição sobre as expectativas dos professores em relação à formação dos alunos, foi realizada autoavaliação por meio de uma tabela distribuída com as seguintes questões: você lê todos os textos das disciplinas? Chega no horário? Sai da sala durante a aula e com que frequência? Organiza tempo de estudo para a avaliação? Faz uso do celular durante a aula? Entre outras. Por fim, no formato de questionários semiabertos, solicitou-se que os estudantes escrevessem no verso da tabela o que esperavam dos docentes em relação à receptividade, relação entre docente e discente, conteúdo, metodologia e avaliação.

⁷ Algumas variáveis justificam o número limitado de alunos (avaliações agendadas pelos professores no dia dos encontros; estágio de campo; estágio em escolas e hospitais). Ressalta-se que nunca foi realizada convocação para docentes nem para discentes, apenas convites.

Vale ressaltar que o propósito da aplicação desses questionários foi levantar informações diretamente dos discentes, a fim de apresentá-las, posteriormente, aos professores, para que estes pudessem refletir entre si e junto com a assessoria pedagógica sobre diferentes aspectos do processo de ensino e aprendizagem. Enfatiza-se que este trabalho foi cauteloso e ético no sentido de não expor alunos e professores, por isso esses instrumentos não foram identificados.

Processos formativos: diálogos docentes e discentes

Em posse das estatísticas, iniciou-se a formação e o diálogo com os docentes. Os primeiros dados analisados foram os da Secretaria Acadêmica, relativos a aprovação, reprovação e evasão no campus nos últimos cinco anos (2015-2019), e a discussão foi aberta para que os professores argumentassem sobre as causas desse fenômeno. Todas as informações foram apresentadas sem o nome dos cursos, de modo a evitar constrangimentos entre os coordenadores.

Posteriormente, os dados foram encaminhados para cada curso, separadamente. Entre as variáveis, identificaram-se: não se identifica com o curso, relação professor-aluno, falta de compreensão do conteúdo, condições econômicas, entre outras. O intuito foi não apontar um “culpado”, ou um fator isolado para o fenômeno da evasão, pois essa tal “culpa” sempre recai no professor ou no aluno pela lógica da meritocracia e da comparação. Assim, culturalmente, faz-se “crer que a culpa pode e deve ser localizada em alguma parte independente do sistema” (NASCIMENTO, 2008, p. 275).

Na contramão dessa estigmatização, Pimentel (1993) sinaliza a necessidade de organizar debates e espaços formativos, e é nessas oportunidades que a identidade docente pode ser construída, ou seja, pela significação social da profissão, seus sentidos culturais e tradicionais, o que legitima práticas que permanecem como verdades absolutas. Por isso, a autora também argumenta que a docência implica certos conhecimentos ou saberes: os saberes da experiência, os saberes da docência e os saberes pedagógicos.

É fato que os professores têm domínio da sua área de formação, indo além da ciência que ensinam e englobando também o conhecimento de ciências correlatas. Nem todos, porém, têm o conhecimento da produção do conhecimento e poucos têm o conhecimento claro e consciente do que é ensinar (PIMENTEL, 1993).

Essas afirmações teóricas foram utilizadas na identificação das necessidades metodológicas dos docentes para, a partir disso, disponibilizar a eles textos referentes a dimensões do ensino, tais como: avaliação, metodologia, tempo pedagógico, etc. Além disso, primou-se

pelo incentivo às trocas de metodologias entre os professores de diferentes cursos, subsidiando as demandas cotidianas da universidade no quesito pedagógico.

Após refletir e discutir coletivamente sobre as informações da Secretaria Acadêmica referentes a entrada e saída dos acadêmicos da universidade, foram trabalhados os dados obtidos com os discentes sobre o que estes esperavam dos docentes em relação a: receptividade, relação entre docente e discente, conteúdo, metodologia e avaliação, entre outros. Na ocasião, informou-se aos professores a forma ética como a pesquisa foi realizada, voltando-a restritamente para as dimensões do ensino, a exemplo de revisão de conteúdos diante da grande quantidade e da forma como são trabalhados, a partir do currículo de cada curso, e de como pode ser estabelecida a relação professor-aluno.

Enfatiza-se que essa é uma situação ambígua, visto que, ao mesmo tempo em que o docente precisa cumprir seu plano de ensino, os alunos necessitam de revisão e acompanhamento para se apropriarem desses conteúdos. Como alerta Freire (2003, p. 11) “não há docência sem discência”. Isto significa que é preciso dosar a relação entre teoria e prática, criar possibilidades para o acadêmico repensar os conceitos dos conteúdos apreendidos e como eles poderão ajudá-lo a ser melhor a cada dia, pois o objetivo central da docência é a aprendizagem dos alunos e as correlações conjunturais que estes poderão fazer a partir dos conteúdos referentes ao seu curso e à sociedade atual.

Ainda, é importante atentar para o fato de que as mudanças paradigmáticas em relação ao ensino e à aprendizagem são resultados de esforços teóricos e metodológicos. Já não é possível avaliar, planejar e se relacionar com o aluno de modo autoritário e descomprometido com sua formação omnilateral. As novas necessidades implicam uma docência com teorias, ciências, empatia e compromisso social e político com as novas gerações, isso construirá a autoridade e a identidade docente.

Com a formação dos discentes, a procedência foi similar, ou seja, foram elencadas as reivindicações dos professores em relação aos seguintes fatos: interesse, falta de leitura, não cumprimento do horário, entre outros. Foi o momento de confrontar as diferentes opiniões, mostrando tanto para o professor quanto para o aluno que a mudança precisa ocorrer em ambas as partes.

Vale ressaltar que, durante a formação discente, foram diferenciados conceitos como: indisciplina, incivilidade, violência e ética. Isso foi fundamental para a compreensão do que é estar na universidade, dos modos de reivindicar, agradecer, construir coletividades e reler o mundo.

A última etapa do trabalho constituiu-se pelas trocas de experiências metodológicas entre os docentes, no sentido de debater as dimensões que foram solicitadas pela pesquisa. Portanto, o foco era sensibilizar alunos e professores sobre a realidade da universidade. Essa instrumentalização se concretiza em pequenas ações de acolhimento e respeito, rigor teórico, dinâmicas de socialização, valorização da aprendizagem e na mediação indispensável aos discentes e docentes.

De maneira conjunta a essas ações, o cotidiano da assessoria é marcado por medidas como: estabelecer o diálogo entre professores e o pedagogo; orientar pedagogicamente os professores no que se refere aos planos de ensino e avaliação; direcionar as discussões sobre a relação professor-aluno e metodologias; propiciar a troca de experiências pedagógicas; oferecer debate sobre saúde mental e emocional dos acadêmicos pelo diálogo com profissionais competentes para esse fim; debater sobre temas da atualidade como transexualidade e gênero, drogas lícitas e ilícitas; disponibilizar oficinas sobre estilos de aprendizagem, leitura, interpretação e escrita de textos; construir a cultura de associar as atividades da assessoria com as Semanas Acadêmicas dos cursos.⁸

Como resultado, já se observa uma mudança nas práticas metodológicas e didáticas docentes em relação ao ensino e à aprendizagem. Como conquista, após a primeira etapa formativa nos diferentes Centros que compõem o campus de Francisco Beltrão da Unioeste, destaca-se a consolidação da política de previsão de Formação Continuada de Professores no Ensino Superior para o calendário de 2020, bem como a formação específica para os primeiros anos dos cursos de graduação, cujos temas previstos são: humanização, compromisso com as teorias, relações de empatia, sexualidade, sororidade, entre outros. Vale lembrar que esses temas vão ao encontro das necessidades cotidianas e das demandas identificadas ao longo do ano letivo na instituição.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência de assessoria pedagógica desenvolvida no campus de Francisco Beltrão da Unioeste, na perspectiva da formação continuada e da construção da identidade docente, demonstra que essa ação de desenvolvimento profissional docente tem o potencial de contribuir com os processos formativos realizados no ensino superior.

⁸ Em decorrência das atividades propostas, foram realizadas três inserções em Semanas Acadêmicas; dois cursos formativos de interpretação de texto e oralidade; encontros docentes a partir de solicitação de coordenadores de curso; participação em reunião de colegiado; orientação individual aos docentes no sentido de reestruturação metodológica e avaliativa; realização de palestras em Semanas Acadêmicas; assessoria em projeto de pesquisa em formação continuada, organizada pelo Centro de Ciências Sociais Aplicadas; projetos de ensino voltados à participação dos acadêmicos em ações sociais, entre outras atividades.

Como indicado ao longo deste artigo, evidencia-se que a formação continuada de professores universitários, por meio da assessoria pedagógica, justifica-se, especialmente, pelo fato de a formação docente nesse nível apresentar-se de modo tímido em todo o país. Ainda que os professores tragam consigo suas formações provenientes de uma área específica, cursos de pós-graduação ou conhecimentos derivados de pesquisa e atividades laborais, a formação direcionada à docência também implica ações pedagógicas que reconheçam, por exemplo, as diferentes formas pelas quais o ser humano aprende.

Nesse sentido, o trabalho de assessoria pedagógica na formação continuada de professores é uma atividade que pode qualificar os processos de ensino e aprendizagem no ensino superior, especialmente quando direcionado às especificidades da docência. Sua significância se torna visível, também, porque pode mediar a relação dos docentes para além das áreas específicas de atuação, levando-os aos saberes provenientes do campo da Pedagogia, do Currículo e da Didática, imprescindíveis ao ato de ensinar.

Tem-se clareza de que o caminho ainda é longo, mas permanece a crença no potencial da experiência desenvolvida, uma vez que, notadamente, configura-se como uma possibilidade de qualificação do trabalho docente no âmbito institucional da universidade. Enfatiza-se a importância do aprendizado coletivo relacionado ao temor das propostas de formações fragmentadas porque elas simplificam questões complexas referentes à docência, além de dizimarem a luta coletiva pela igualdade de condições de aprendizado e enfraquecerem a luta dos profissionais da educação e os investimentos da área.

Realmente, a educação superior se encontra face ao desmonte do projeto de universidade democrática de qualidade no Brasil e, embora o quadro seja desanimador,⁹ prevalece a necessidade de resistir e estabelecer o diálogo sobre as questões pedagógicas na universidade, lócus de concretizações e também de estranhamento conceitual, levado pelas demandas governamentais em nome da qualidade em educação. Para mais, indica-se a continuidade de estudos e pesquisas relacionados com atividades de assessoria pedagógica universitária.

Para concluir, ainda que momentaneamente, este artigo, sugere-se o seguinte questionamento: é possível criar uma matriz formativa menos verticalizada no âmbito da universidade? Reitera-se que apontar possibilidades diante da conjuntura atual não é mero empenho de pedagogo. É necessária a contraposição da forma contundente pela qual a qualidade da educação é mensurada e desenhada por metas a serem alcançadas em prazos determinados, ao sabor de uma linearidade que não é mais possível dentro de um projeto

⁹ A segunda metade da década de 2010 trouxe perdas significativas para a universidade, com especial ênfase à Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016, que instituiu um Novo Regime Fiscal – NRF – determinando o congelamento das despesas primárias por 20 anos.

de sociedade. Não é apenas a educação básica que vai exigir mudanças de paradigmas, isso também cabe no ensino superior, pois a função humanizadora da educação precisa se efetivar em todas as etapas da vida.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Maria da Conceição Carrilho de. Implicações da formação continuada para a construção da identidade profissional. *Psicologia da Educação*, São Paulo, n. 23, p. 155-173, dez. 2006. Disponível em:
http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752006000200008#:~:text=A%20forma%C3%A7%C3%A3o%20n%C3%A3o%20se%20const%C3%B3i,estatuto%20ao%20saber%20da%20experi%C3%Aancia. Acesso em: 23 jun. 2020.
- ALTHAUS, Maiza Taques Margraf. Ação didática no ensino superior: a docência em discussão. *Revista Teoria e Prática da Educação*, v. 7, n. 1, p. 101-106, jan./abr., 2004. Disponível em:
<http://unesav.com.br/ckfinder/userfiles/files/Acao%20didatica%20no%20ensino%20superior.pdf>. Acesso em: 25 set. 2020.
- BORGES, Maria Creusa de Araújo. A visão de educação superior do Banco Mundial: recomendações para a formulação de políticas educativas na América Latina. *RBPAE*, v. 26, n. 2, p. 367-375, mai./ago. 2010. Disponível em:
<https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19722/11493>. Acesso em: 26 abr. 2020.
- BROILO, Cecilia Luiza. *Assessoria pedagógica na universidade: (con)formando o trabalho docente*. 1. ed. São Paulo: Junqueira&Marin, 2015.
- CANDAU, Vera Maria Ferrão Candau. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: CANDAU, Vera Maria Ferrão Candau (org.). *Magistério: construção cotidiana*. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 51-68.
- CHAUÍ, Marilena de Souza. *Escritos sobre a universidade*. São Paulo: Editora UNESP, 2000.
- CUNHA, Maria Isabel. A universidade: desafios políticos e epistemológicos. In: CUNHA, Maria Isabel (org.). *Pedagogia universitária: energias emancipatórias em tempos neoliberais*. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2006. p. 13-29.
- CUNHA, Maria Isabel. *Estratégias de assessoramento pedagógico em questão: potencialidades na didática da educação superior*. Ceará: EdUECE, 2014. Livro 2.
- CUNHA, Maria Isabel. Qualidade da graduação: o lugar do assessoramento pedagógico como propulsor da inovação e do desenvolvimento profissional docente. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 57, p. 17-31, jul./set. 2015. Disponível em:

<http://www.scielo.br/pdf/er/n57/1984-0411-er-57-00017.pdf>. Acesso em: 23 abr. 2020.
DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.42106>.

DEITOS, Roberto Antônio; LARA, Angela Mara de Barros. Estado e política educacional: o receituário do liberalismo social-democrata. *Eccos Revista Científica* [on-line], São Paulo, v. 1, n. 29, p. 35-62, 2012. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/3682/2388>. Acesso em: 22 abr. 2020. DOI: <https://doi.org/10.5585/eccos.n29.3682>.

FRANTZ, Walter; SILVA, Enio Waldir. *As funções sociais da universidade: o papel da extensão e a questão das comunitárias*. Ijuí: Unijuí, 2002.

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

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

GENSKE, Simone; PRETO, Valdete Elenir Moser; HEINZLE, Marcia Regina Selpa. Políticas públicas e o desenvolvimento profissional dos docentes universitários. In: REUNIÃO CIENTÍFICA REGIONAL DA ANPED, Educação, movimentos sociais e políticas governamentais, XI ANPED SUL, 24 a 27 de julho de 2016, Curitiba, PR. *Anais* (online). Curitiba: UFPR, 2016. Disponível em: http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/12/EIXO_8_SIMONE-GENSKE-VALDETE-ELENIR-MOSER-PRETO-MARCIA-REGINA-SELPA-HEINZLE.pdf. Acesso em: 29 mar. 2020.

JUNGES, Kelen dos Santos; BEHRENS, Marilda Aparecida. Prática docente no Ensino Superior: a formação pedagógica como mobilizadora de mudança. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 33, n. 1, p. 285-317, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2014v33n1p285>. Acesso em: 13 dez. 2019. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2014v33n1p285>.

LIBÂNEO, José Carlos. *Pedagogia e pedagogos, para quê?*. São Paulo: Cortez, 2008.

MACHADO, Magali de Fátima Evangelista; CAPANEMA, Clélia de Freitas. Identidade com a profissão professor: um caminho possível. In: CUNHA, Célio; SOUSA, José Vieira de; SILVA, Maria Abádia (org.). *Faculdades de educação e políticas de formação docente*. Campinas: Autores Associados, 2014, p. 143-156.

MARCELO, Carlos. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. *Sísifo*, Lisboa, n. 8, p. 7-22, jan./abr. 2009. Disponível em: http://www.unitau.br/files/arquivos/category_1/MARCELO___Desenvolvimento_ProfessionaI_Docente_passado_e_futuro_1386180263.pdf. Acesso em: 23 set. 2020.

NASCIMENTO, Ruben de Oliveira. Formação de Identidade Docente, Escola e Culpabilização Profissional: Convergências e Discussões Teóricas. *Pesquisas e Práticas Psicossociais*, São

João Del-Rei, v. 2, n. 2, p. 269-279, 2008. Disponível em: https://ufsj.edu.br/portal-repositorio/File/revistalapip/nascimento_artigo.pdf. Acesso em: 14 fev. 2020.

NÓVOA, Antônio. *Os professores e a sua formação*. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

PARANÁ. Lei nº 11713, de 7 de maio de 1997. Dispõe sobre as Carreiras do Pessoal Docente e Técnico-Administrativo das Instituições de Ensino Superior do Estado do Paraná e adota outras providências. *Diário Oficial do Paraná*, Paraná, 7 maio 1997. Disponível em: <http://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=5808&indice=1&totalRegistros=1>. Acesso em: 27 set. 2020.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. *Docência no Ensino Superior*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

PIMENTEL, Maria da Glória. *O professor em construção*. Campinas, SP: Papirus, 1993.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 8. ed. Campinas, SP: Autores associados, 2003.

UNIOESTE. *Resolução nº 116/2012 – COU, de 6 de dezembro de 2012*. Aprova a criação da Assessoria Especial de Direção de campus da Unioeste. Cascavel, 2012.

UNIOESTE. *Dados sobre a Unioeste: Janeiro de 2020*. Pró-Reitoria de Planejamento (PROPLAN). Cascavel, 2020. Disponível em: <https://www5.unioeste.br/portaunioeste/arq/files/PROPLAN/estatistica/2020/janeiro/dados-unioeste-jan-2020.pdf>. Acesso em: 24 abr. 2020.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. *Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político pedagógico*. 9. ed. São Paulo: Libertad, 2000.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Formação de professores para a Educação Superior e a diversidade da docência. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 14, n. 42, p. 327-342, 2014. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/6515>. Acesso em: 14 fev. 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.7213/dialogo.educ.14.042.DS01>.

VOSGERAU, Dilmeire Sant'Anna Ramos; ORLANDO, Evelyn de Almeida; MEYER, Patricia. Produtivismo acadêmico e suas repercussões no desenvolvimento profissional de professores universitários. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 38, n. 138, p. 231-247, jan./mar. 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302017000100231&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 24 abr. 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/es0101-73302016163514>.

XAVIER, Amanda Rezende Costa; TOTI, Michelle Cristina da Silva; AZEVEDO, Maria Antonia Ramos. Institucionalização da formação docente: análise de um programa de

desenvolvimento profissional. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. (RBEP), Brasília, v. 98, n. 249, p. 332-346, maio/ago. 2017. Disponível em:
<http://www.scielo.br/pdf/rbeped/v98n249/2176-6681-rbeped-98-249-00332.pdf>. Acesso em: 26 abr. 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.98i249.2830>.

Jaqueline Antonello

Mestranda em Educação pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste).
Graduada em Pedagogia pela Unioeste. Graduada em Letras pelo Centro Universitário
Internacional (UNINTER). Especialista em Docência e Gestão do Ensino Superior pela
Universidade Paranaense (UNIPAR).
jaqueline_antonello@hotmail.com

Sueli Ribeiro Comar

Professora adjunta do Centro de Ciências Humanas da Universidade Estadual do Oeste do
Paraná (Unioeste). Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pelotas.
sueli_ricomar@hotmail.com