

A formação para a docência universitária em programas de pós-graduação de diferentes naturezas: desafios e possibilidades.

Beatriz Maria Boéssio Atrib Zanchet

biazanchet@gmail.com

Universidade Federal de Pelotas/RS/Brasil

055 53 32281405

Leidne Sylse Carreño

leidne@gmail.com

Universidade federal de Pelotas/RS/Brasil

055 53 33091236429

Maiara Rodrigues

maiararodriguess@hotmail.com

Universidade Federal de Pelotas/RS/Brasil

055 53 99434286

RESUMO

O texto apresenta resultados de um estudo que buscou identificar as contribuições que cursos de pós-graduação *stricto sensu* de naturezas diferentes proporcionaram para a formação do docente universitário, que repercussões tiveram nos seus *que-fazeres* e na sua qualificação. A discussão tomou como referência expressões dos professores que viveram a experiência de formação em programas de pós-graduação em educação e de professores que optaram por cursar pós-graduação na área específica da sua formação inicial. Entendendo que é necessária formação que reconheça que os saberes para a docência exigem preparação acadêmica numa perspectiva teórica e prática que se diferencia da formação e dos saberes para a pesquisa foi que desenvolvemos essa pesquisa. A coleta de dados foi realizada através de entrevista semi estruturada com 48 docentes universitários que possuem o título de mestre e/ou doutor e que atuam em diferentes áreas do conhecimento em diferentes universidades do sul do Brasil. As questões focaram, além de outros aspectos, a condição da pós-graduação constituir-se no *lugar* de formação do docente universitário e como ela impacta na sua condição de docente. A análise dos dados realizada à luz do referencial teórico de Boaventura Santos, Marcelo Garcia, Selma Pimenta, Maria Isabel da Cunha, entre outros, mostrou que os 21 professores que cursaram pós-graduação em educação se sentiram mais preparados a enfrentar novos desafios em sua prática enquanto que os 27 docentes que optaram por cursos específicos na sua área sentem necessidade de aprofundar estudos que contemplem questões pedagógicas para melhor compreender o ensino que desenvolvem.

Palavras-chave: docência universitária; saberes pedagógicos, ensino e pesquisa

1. Primeiras reflexões: a docência universitária

A compreensão da função social da universidade e do conceito de qualidade que baliza seu desempenho tem sido significativamente afetada pelas mudanças nas políticas mundiais decorrentes da globalização, a qual influencia as novas configurações societárias, altera as noções de tempo e espaço na comunicação, imprime novos perfis ao mundo do trabalho. Com a expansão e o domínio do mercado, a educação superior deixou de ter como metas principais o desenvolvimento de sua capacidade de crítica, a conquista de sua autonomia de pensamento e o desenvolvimento de sua capacidade de ver de forma global a história humana. A fragmentação e a multiplicação dos conhecimentos e das informações não conseguem explicar a complexidade e a pluralidade de sentidos dos fenômenos humanos.

O que se espera da universidade hoje é uma formação de qualidade, a resolução de problemas sociais através da pesquisa e da extensão. Por outro lado, espera-se também que ela desenvolva nos indivíduos capacidades laborais e, nesse sentido, a universidade deixa sua tradicional função de construção de conhecimento e de formação como bens públicos e passa a adotar o mercado como referência principal.

Não podemos deixar de mencionar que a universidade tem sido atingida por escassez de recursos para sua manutenção e por um agressivo “boicote” em seu funcionamento. Como expressa Santos

[...] um pouco por todo o lado a universidade confronta-se com uma situação complexa: são-lhe feitas exigências cada vez maiores por parte da sociedade ao mesmo tempo em que se tornam cada vez mais restritivas as políticas de financiamento das suas atividades por parte do Estado (1999, p.187)

Entendemos que ainda é necessário preservar a universidade como uma instituição que, historicamente, tem se preocupado em manter um ensino superior de *boa qualidade* (RIOS, 2000), e que “tem três fins principais: a investigação, o ensino e a prestação de serviços”, como explica Santos (1999, p.188). Alerta este autor que no cumprimento dessas finalidades a função da investigação colide frequentemente com a função do ensino, uma vez que a criação do conhecimento implica em mobilização de recursos financeiros, humanos e institucionais dificilmente transferíveis para as tarefas de transmissão e utilização do conhecimento. Para Santos (1999) no domínio da investigação, os interesses científicos dos investigadores podem ser insensíveis ao interesse em fortalecer a competitividade da economia e, no domínio do ensino, os

objetivos da educação geral e da preparação cultural colidem, no interior da universidade, com os da formação profissional dos alunos ou da educação especializada. Essa última é uma contradição detectável na formulação dos planos de estudos da graduação e na tensão entre esse nível e a pós-graduação. Nessa perspectiva, as tensões, de forma geral, estão presentes no cotidiano do ensino superior e são elas que tornam vivos e sempre atuais os debates sobre a universidade, sobre seu papel social e sobre a formação dos docentes que dela fazem parte.

De maneira geral, é possível observar que a formação exigida para os docentes universitários tem sido restrita ao conhecimento aprofundado da disciplina a ser ensinada. Sendo esse um conhecimento prático, decorrente do exercício profissional, ou um conhecimento teórico, oriundo do exercício acadêmico, pouco ou nada tem sido exigido dos docentes em termos pedagógicos. Nessa direção, podemos inferir que a graduação tem sido mantida por docentes titulados que possuem expressiva bagagem de conhecimentos específicos, porém, com pouca preparação pedagógica. A lógica que predomina é que o profissional que atua na universidade precisa preocupar-se, apenas, com as questões específicas referentes à sua área do conhecimento. Essa situação acaba gerando um perfil “acadêmico” de professor universitário baseado na especificidade do conhecimento que alicerça sua profissão. Entendemos que ser professor universitário supõe o domínio de seu campo específico de conhecimento, mas, em contrapartida, eles precisam ter a apropriação do conhecimento que os ajuda a ensiná-los.

O modelo de formação que vem sendo enfatizado na docência do ensino superior tem na pesquisa seu alicerce principal. Tanto os planos de carreira das instituições como os órgãos governamentais centram o parâmetro de qualidade nos requisitos estabelecidos para a pós-graduação *stricto sensu*. É sabido que os programas de mestrado e de doutorado estão organizados a partir da especialização em determinado recorte do conhecimento e na capacitação para a pesquisa. Nesse sentido, a concepção de que a formação do docente universitário se estrutura sobre atividades de pesquisa tem feito parte da perspectiva construtora do perfil existente nas últimas décadas no ensino universitário.

Geralmente, os professores ingressam em departamentos, recebem as ementas das disciplinas que ministrarão e planejam, individualmente, a docência que vão exercer. É possível perceber que, nesse processo, não existe preocupação em oferecer discussões de cunho pedagógico que os auxiliem a pensar sobre o ensino que irão desenvolver e suas finalidades no contexto do curso de graduação onde irão atuar. Com

o passar do tempo, é possível que o professor limite-se, cada vez mais, ao mundo das técnicas do trabalho, ao saber-fazer e não se dedique a entender as questões de sala de aula de forma complexa e em sua amplitude. Como consequência, acaba fragmentando, cada vez mais, os conteúdos em áreas e subáreas.

Na confluência de políticas e processos culturais que afetam o professor da educação superior, entendemos que a opção pela pós-graduação *stritu-senso* em educação é uma alternativa que lhes ajuda a melhor compreender o ensino que desenvolvem. Os docentes que ingressam na pós-graduação em educação, ao mesmo tempo em que cumprem o processo de formação valorizado na carreira docente, atingindo o grau de mestre e/ou doutor, encontram possibilidades de cumprir sua necessidade de conhecimentos ligados à sua condição docente.

É certo que essa escolha, muitas vezes, não tem guarida nos seus espaços profissionais. Há estruturas (departamentos, cursos, instâncias avaliativas) que não reconhecem a validade da pós-graduação em educação para os professores universitários, alegando que ela significaria um desvio da área. Essa posição expressa a compreensão de docência alicerçada no domínio dos conhecimentos específicos de sua área de atuação, e, nesse sentido, pode ser responsável pelo represamento de iniciativas nessa direção.

Na esteira do desprestígio, alguns discursos são produzidos no sentido de afirmar que o professor que faz essa opção, escolhe caminhos facilitados e simplistas. Vale, porém, registrar que esse movimento de formação ainda tem sido pouco estudado na sua condição de *formação*. Essa percepção se revela pela proposta curricular desses cursos que, em geral, não se preocupam com a docência, pois, por sua natureza, assumem a pesquisa como objetivo principal, reproduzindo o que é valor para as outras áreas. Certamente o modelo CAPES¹ de avaliação contribui para essa visão, mas, em contradição, também apóia iniciativas que, aliadas ao proposto no âmbito da pesquisa, anunciam uma preocupação mais ampla com a formação como explica Cunha (2007).

Em outra direção, muitos docentes fazem a opção por cursos de mestrado e doutorado na área específica de sua formação inicial, cumprindo, também, com os requisitos de titulação exigidos para a carreira docente. Nestes cursos aprenderam a trajetória da pesquisa e, em geral, aprofundam um tema de estudo verticalmente, num processo progressivo de especialização. Quando se incorporam à educação superior

¹ CAPES: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

descobrem que deles se exige que tenham uma gama maior de saberes, em especial para o exercício da docência para o qual, na maioria das vezes, eles não têm a menor qualificação. Sendo a docência uma atividade complexa terão de dominar o conhecimento disciplinar nas suas relações horizontais, em diálogo com outros campos que se articulam curricularmente. Precisarão ler o contexto cultural de seus estudantes, muitos deles com lacunas na preparação científica desejada. Terão de construir sua profissionalidade, isto é, definir estilos de docência em ação, revelando valores e posições políticas e éticas. Atuarão definindo padrões de conduta e construirão uma representação de autoridade que se quer dialógica e legitimada. Por um lado são cada vez mais responsabilizados pelo sucesso da aprendizagem de seus alunos, bem como pelos produtos de sua condição investigativa. Por outro, a preparação que tiveram não responde às exigências da docência e não foram para ela preparados. Mesmo assumindo que a formação inicial não dá respostas lineares aos desafios da prática, a inexistência de qualquer teorização sobre a dimensão pedagógica os torna profissionalmente frágeis, assumindo um papel profissional para o qual não possuem saberes sistematizados.

Dado que a formação acadêmica dos cursos de formação privilegia os saberes das matérias de ensino, os professores se instituem a partir de uma perspectiva conteudista, acreditando, inicialmente, que o domínio do conteúdo é a chave de sua docência.

O que se percebe é que uma das situações mais preocupantes na universidade decorre das tensões que se estabelecem entre a pesquisa e o ensino, entre a produção acadêmica e a gestão ou entre a pesquisa básica e a extensão. Nesse cenário há a aposta de que a formação pedagógica do docente universitário seja incentivada no sentido de estimular os professores construírem as bases de sua identidade profissional docente, contemplando a possibilidade do desenvolvimento de um trabalho conjunto para a construção das abordagens pedagógicas que precisam constituir.

2. Desenvolvimento profissional de docentes universitários: a perspectiva da *formação*.

Em geral, quando nos reportamos ao conceito de desenvolvimento pensamos em algo em evolução e continuidade. Se estendermos esta compreensão ao desenvolvimento profissional, entendemos que estamos superando a justaposição entre formação inicial e aperfeiçoamento. Assim, poderíamos dizer que o desenvolvimento

profissional concretiza-se como uma atitude permanente de pesquisa, de questionamento e de busca de soluções.

Para os professores, o desenvolvimento profissional também denominado de aperfeiçoamento, formação permanente, tem visado, geralmente, o aperfeiçoamento das competências de ensino, como explica Marcelo Garcia (1999). Em seu estudo, o autor refere-se à definição de Griffin (1983, p.2) para se aproximar da concepção do desenvolvimento profissional de professores como “qualquer tentativa sistemática de alterar a prática, crenças ou conhecimentos profissionais do pessoal da escola com um propósito de articulação”. Nessa perspectiva, o desenvolvimento profissional não afeta apenas o professor, mas todos aqueles com responsabilidade ou implicação no aperfeiçoamento da escola. Nesse sentido, o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores ocorre no contexto do desenvolvimento da organização em que trabalham.

É interessante pontuar que a aula, e tudo que nela acontece, foi considerada por muito tempo como o único indicador válido para promover ações de formação para os professores. Nesse aspecto, Marcelo Garcia (199, p. 144) explica que as maiores contribuições provieram das investigações desenvolvidas em torno do paradigma processo-produto, o qual desenvolveu um sistema complexo para analisar o ensino através de uma perspectiva comportamental. Assim, a identificação de um repertório de competências favoreceu o desenvolvimento de uma concepção analítica do ensino. O desenvolvimento profissional, nessa lógica, destinava-se a facilitar aos professores a aquisição de competências identificadas como próprias de um ensino eficaz.

O aparecimento de outras perspectivas para analisar o ensino, que não ficaram apenas nas situações interativas de sala de aula, provocou uma reformulação dos procedimentos de desenvolvimento profissional dos professores. O ensino, entendido como uma atividade prática e deliberativa com uma clara componente ética, desencadeia novas perspectivas para pensar o desenvolvimento profissional como um conjunto de processos e estratégias que facilitam a reflexão do professor sobre sua própria prática. A reflexão feita contribui para que os professores gerem conhecimento prático, estratégico e sejam capazes de aprender com a sua experiência, como explica Marcelo Garcia (1999, p. 144).

A ideia do desenvolvimento profissional dos professores pode ser interpretada também a partir de outras perspectivas. Imbernón (2000) concebe o desenvolvimento profissional como um conjunto de fatores que possibilitam ou impedem que o professor progrida na sua vida profissional. Nesse sentido, o desenvolvimento profissional abarca

fatores tais como salário, relações com a sociedade, condições de trabalho, níveis de decisão e participação etc. além de cursos de formação continuada. Diz o autor que o desenvolvimento profissional do professor “pode ser concebido como qualquer intenção sistemática de melhorar a prática profissional, crenças e conhecimentos profissionais, com o objetivo de aumentar a qualidade docente, de pesquisa e de gestão” (IMBERNÓN, 2000, p. 44).

O autor elucida que o professor precisa de novos sistemas de trabalho e de novas aprendizagens para exercer sua profissão. Concretamente precisa daqueles aspectos profissionais e de aprendizagens associados às instituições educativas como núcleos em que trabalha um conjunto de pessoas. A formação será legítima, então, quando contribuir para o desenvolvimento profissional do professor no âmbito de trabalho e de melhoria das aprendizagens profissionais.

Nesse sentido, considerar o desenvolvimento profissional mais além das práticas da formação e vinculá-lo a fatores não formativos e sim profissionais supõe uma redefinição importante, já que a formação não é analisada apenas como o domínio das disciplinas nem se baseia nas características pessoais do professor (IMBERNÓN, 2000, p. 46).

Em síntese, poderíamos dizer que o desenvolvimento profissional do professor, nessa perspectiva, não é apenas o desenvolvimento pedagógico, o conhecimento e compreensão de si mesmo, o desenvolvimento cognitivo ou teórico, mas tudo isso ao mesmo tempo delimitado ou incrementado por uma situação profissional que permite ou impede o desenvolvimento de uma carreira docente. O desenvolvimento profissional do docente pode, também, ser um estímulo para melhorar a prática profissional, convicções e conhecimentos profissionais, com o objetivo de aumentar a qualidade do fazer docente.

Complementamos essa discussão com as ideias de Ramalho et al (2004) quando diz que o desenvolvimento profissional pode ser considerado como um sistema complexo em andamento, sistema que integra o individual, o coletivo local, o grupo profissional, assim como todos os processos que promovem um maior *status* social, político, ético da categoria profissional. Explicam os autores, que o desenvolvimento é compreendido como a capacidade de autonomia profissional compartilhada e de gestão educativa dos professores no contexto das mudanças, baseado na reflexão, na pesquisa e na crítica dentre os grupos de trabalho profissional (2004, p. 68).

O desenvolvimento profissional é favorecido quando os professores têm

oportunidades de refletir, pesquisar de forma crítica, com seus pares, sobre as práticas educativas; explicitam suas crenças e preocupações, analisam os contextos e a partir dessas informações experimentam novas formas para suas práticas educativas. Esse processo possibilita a autonomia compartilhada e uma forma de articular teoria e prática, na qual os professores constroem saberes, competências, no contexto da busca de um aperfeiçoamento da prática educativa e, conseqüentemente, o desenvolvimento curricular atrelado aos projetos e políticas de desenvolvimento global da profissão.

3. A investigação e os interlocutores

O estudo aqui apresentado refere-se ao lugar da formação para a docência do professor universitário e das políticas que vêm institucionalizando essas práticas. Nessa dimensão mapeamos para a pesquisa algumas perspectivas e possibilidades que vêm sendo utilizadas como espaço de formação. Nesse sentido, uma das alternativas de formação evidenciada e que tem sido progressivamente procurado por profissionais de todas as áreas são os Programas de Pós-Graduação *strictu sensu* em Educação. Percebemos, através do mapeamento de dissertações e teses produzidas no âmbito dos Programas de Pós-Graduação em Educação, a presença de pesquisas que revelam uma produção que faz interface dos campos específicos de seus autores com a educação. O levantamento mostrou que há uma demanda crescente nesse sentido e que essa condição pode representar um movimento ainda pouco estudado no espaço acadêmico. Esta situação nos estimulou a desenvolver estudos que auxiliassem a compreensão desse tema no sentido de contrapor o aspecto da *formação para docência* universitária com os profissionais que fazem sua formação em cursos de mestrado e/ou doutorado na área específica, porém assumem a docência como profissão.

Para realizar o estudo constituímos uma amostra de 21 professores universitários que fizeram cursos de mestrado e/ou doutorado em Educação e 27 professores que fizeram em sua área específica de formação. Os casos para estudo estão distribuídos entre as universidades: Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), Universidade Federal de Pelotas (UFPel), Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), Universidade Federal do Paraná – setor Litoral – Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA/Bagé) e Universidade de Passo Fundo (UPF).

Ao entrevistarmos os professores de diferentes áreas do conhecimento² que constituíram a amostra, perguntamos, dentre outras questões, se eles concordavam que com a proposição da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, que explicita que a pós-graduação *stricto sensu* é o lugar de preparação do professor universitário, e se a formação acadêmica nesses cursos respondia aos desafios da prática profissional.

As respostas dos professores foram tabuladas e agrupadas em categorias de análise. O resultado dessa etapa resultou em um quadro analítico dos depoimentos de cada um dos sujeitos da pesquisa. Os dados foram analisados usando os princípios da análise de conteúdo que permitem obter, através da descrição do conteúdo das mensagens, indicadores que ajudam a fazer inferência de conhecimentos relativos às condições de produção das mensagens (Bardin, 1979).

4. Aprendizagens e formação em PPG: as expressões dos professores

Entendemos que para refletir sobre a formação de professores e o processo de aprendizagens por eles vivenciados em programas de pós-graduação, torna-se necessário que reconheçamos os professores como pessoas adultas. Ou seja, significa que precisamos nos dedicar a aplicar os estudos sobre aprendizagem e sobre o desenvolvimento de adultos na formação de professores.

Tough (apud Marcelo Garcia, 1999) aponta certos requisitos que constam no processo de formação de um adulto para que se possa perceber se ele aprende de forma autônoma³. Trata-se de capacidades que, quando adquiridas, concretizam essa forma de aprendizagem a qual exige colaboração entre os que aprendem. Pontua o autor que os adultos aprendem quando possuem:

- Os conhecimentos e a capacidade de aplicar o processo básico de planificação, execução e avaliação das atividades de aprendizagem.
- A capacidade de identificar os seus próprios objetivos de aprendizagem.
- A capacidade de selecionar uma estratégia de planificação.
- A capacidade de gerir a sua própria planificação quando o curso de ação é

² Foram entrevistados docentes com formação básica nos Cursos de Nutrição, Engenharia Madeireira, Odontologia, Biologia, Medicina, Agronomia, Engenharia Agrícola, Matemática, Engenharia Florestal, Agroecologia, Gestão Ambiental, Administração, Ciência da Computação, Enfermagem, Engenheiro de Minas, História, Linguística, Farmácia, Fisioterapia, Serviço Social, Arquitetura, Enfermagem

³ O conceito de aprendizagem autônoma será melhor explicado ao longo do texto.

apropriado.

- A capacidade para tomar decisões válidas sobre estabelecimento de prazos e gestão do tempo das atividades de aprendizagem.
- A capacidade de adquirir conhecimentos ou técnicas através dos recursos utilizados.
- A capacidade para detectar e enfrentar os obstáculos pessoais e situacionais da aprendizagem.
- A capacidade de renovar a motivação.

Os aportes de Tough nos ajudaram a teorizar os dados encontrados e perceber como os interlocutores realizaram suas aprendizagens nos Cursos de Pós-Graduação.

Entre nossos respondentes encontramos algumas expressões que apontam para as dimensões da aprendizagem citadas anteriormente. Uma delas disse que após a conclusão do Curso no PPGEdu sentiu-se mais apta a *desenvolver atividades acadêmicas, escrever e publicar artigos, coordenar reuniões, auxiliar na elaboração e reformulação dos projetos pedagógicos dos cursos, ministrar palestras, coordenar e participar de oficinas e grupos de estudos, etc.* Outro respondente destacou que ter cursado um mestrado na área da educação ajudou-a a entender a importância dos diálogos com os alunos, bem como a condução de discussões e reflexões sobre questões levantadas em sala de aula. Complementou dizendo que *hoje percebo que tenho condições de preparar minhas aulas e de avaliar os resultados obtidos, assim como de me auto-avaliar.* Do mesmo modo, uma docente revelou que se sentiu mais apta a *tratar dos assuntos relacionados com o processo de ensino e aprendizagem, discussão dos currículos de formação na área da saúde e no meu fazer docente (o cotidiano da sala de aula).*

Nossos respondentes parecem ter demonstrado, nessa perspectiva, que a formação da sua base profissional não é suficiente para o enfrentamento dos desafios da docência e entendem que a pós-graduação em educação é o espaço que contribui com a sua condição de professores. Essa ideia pode ser observada na fala de uma interlocutora quando disse que *os fatores relacionados à educação/formação de alunos parecia demandar uma 'qualidade' que eu não tinha.*

Marcelo Garcia (1999) explica que, ainda que os adultos aprendam em situações formais parece ser através da “aprendizagem autônoma” que a aprendizagem do adulto se torna mais significativa. Pontua que falar de aprendizagem autônoma não significa referir-se a uma atividade que se realiza a sós, em um processo isolado, ao

contrário, esse tipo de aprendizagem exige colaboração e apoio entre os que aprendem. Nas respostas dos interlocutores pudemos perceber essa dimensão quando eles disseram que *o relacionamento com colegas e professores foi excelente, e a troca de conhecimento sempre foi uma constante*. Outro respondente afirmou que *em relação à proposta do programa e acolhimento dos colegas me senti muito bem, em casa, todos são muito afetivos, há muita relação de amizade e cooperação* o que os ajuda a enfrentar os desafios da aprendizagem em outra área de conhecimento.

No mesmo sentido, outro profissional expressou que vários colegas do curso de mestrado, por terem sua formação básica em outra área e estarem inseridos na Educação, sentiam-se no *mesmo barco* e esse sentimento foi determinante para adquirem *alguma espécie de afinidade e cumplicidade* quando encontravam dificuldades inerentes as discussões específicas da área.

Referendando a importância do processo coletivo para a construção dos conhecimentos e aprendizagens, uma docente revela que foi um desafio o momento solitário da construção da dissertação, destacando a ausência de um diálogo acerca das ideias que estava desenvolvendo. Em sua fala, ela diz que *o aprendizado de produção solitária, na vivência da pesquisa exige um posicionamento diante dos resultados a serem apresentados (...) o que dificultou o desenvolvimento de pesquisas no mestrado*.

A aprendizagem autônoma realizadas em PPGEduc podem ser caracterizadas, em geral, como um processo colaborativo entre as pessoas e que acontece em um ambiente estimulante. Entendemos que essa perspectiva, em alguma medida, pode ser um referencial para pensarmos a pedagogia universitária, pois como nos disse uma interlocutora o ambiente do Curso foi *extremamente positivo, pois facilitou o desenvolvimento de competências e habilidades na sistematização do conhecimento específico da Fisioterapia e também o entendimento de que sem a educação, muitas vezes, não conseguimos compartilhar e divulgar a evolução do conhecimento junto aos discentes e à comunidade científica*.

É indicado por Marcelo Garcia (1999) que a aprendizagem autônoma inclui todas aquelas atividades de formação na qual a pessoa toma a iniciativa, com ou sem a ajuda de outros, de planificar, desenvolver e avaliar as suas próprias atividades de aprendizagem.

Encontramos outros indícios nessa direção em um depoimento que revela que *tenho exercitado a minha capacidade de escutar mais do que falar, tenho percebido que a educação se dá mais na escuta dos educando do que na fala do professor*.

A capacidade de identificar os seus próprios objetivos de aprendizagem apareceu na resposta de uma professora quando disse ter se sentido mais apta, após a conclusão de sua formação de doutorado, *a buscar caminhos diferenciados, melhores (e seguros) para a minha prática docente na área de Desenho Técnico e também abordar alguns tópicos sobre trabalho científico.*

Para que aconteça a aprendizagem autônoma, Tough aponta como um dos requisitos a capacidade de selecionar uma estratégia de planificação. Nesse sentido, entendemos que a expressão de uma professora ao dizer que deu preferência à área da Educação porque através desta formação poderia atuar como facilitadora na transformação e qualificação da educação que acontece dentro do Curso que atua nos ajuda a entender a importância do desenvolvimento dessa capacidade dentro dos PPGEdu.

Detectar e enfrentar os obstáculos pessoais e situacionais da aprendizagem é uma capacidade que, quando adquirida, torna a aprendizagem autônoma. Entre nossos respondentes, muitos apontaram que o maior obstáculo que encontraram durante o curso de pós-graduação diz respeito *a familiarização com os autores, os novos conteúdos, as abordagens e o tipo de análise e reflexão sobre os conteúdos que eram feitos de forma mais complexa.* Alguns complementaram dizendo que *foram necessários alguns exercícios de adaptação, pois estava entrando em um campo totalmente novo, toda linguagem, discursos e articulações eram de um outro campo.* Na mesma direção, outro respondente expressou alguns obstáculos ao se deparar com os estudos em outra área do conhecimento e diz que *foi no início um pouco difícil, pois não possuía conhecimento na área, mas naturalmente fui aprendendo, superando dificuldades e, cada vez mais, me apaixonando pelo estudo e trabalho que estava desenvolvendo.*

É importante registrar que os docentes que cursaram pós-graduação na área específica de sua formação, ao responderem sobre o que a formação do professor da educação superior deveria contemplar, expressaram ser fundamental o estudo de conteúdos ligados ao saber específico da docência. Alguns deles citaram como sendo saberes específicos as *metodologias de ensino, capacitação para o uso de tecnologia na prática docente.* Em contrapartida, outros interlocutores disseram que seria importante contemplar *aspectos relacionados ao papel da educação nas transformações sociais, as teorias dos currículos a avaliação discente e institucional.* Foi salientado também que a *formação do professor da educação superior deveria contemplar a experimentação, a diversidade de pensamentos e ações de outros campos do saber na educação e da*

educação em outros campos. Essa condição corrobora com a ideia de que é necessário compreender a docência como uma profissão que exige um conhecimento aprofundado do conteúdo específico, entretanto, mostra que é importante existir interlocução entre os conhecimentos técnicos das especialidades com os conhecimentos pedagógicos. Entendemos que é importante que o professor perceba que para definir sua identidade profissional como docente precisará, além de ter o domínio do conhecimento específico, considerar a “prática” que desenvolve em sala de aula como condição que também exige conhecimentos pedagógicos.

Afirmaram que os cursos que realizaram se dirigem, exclusivamente, à formação do pesquisador com pouca preocupação com a docência, entendida como o enfrentamento da complexidade da sala de aula. Disse-nos um entrevistado que *o desafio da prática docente não é nem de longe abordada em programas de pós-graduação, pelo menos da área da qual vim. Trabalhamos pesquisa e publicação de teses e artigos. Em minha opinião, há um buraco enorme nessa formação. Os bons professores são assim por prática ou por vocação. Pouco por formação.* Nesse sentido, Pimenta e Anastasiou (2008, p.198) esclarecem que nos programas de pós-graduação os docentes universitários desenvolvem “habilidades referentes ao método de pesquisa que conta com especificidades bem diferentes do método de ensino”.

Salientaram nossos respondentes que é fundamental uma formação específica da sua área, estimulada pela condição da pesquisa, mas sentem falta de uma formação pedagógica que corresponda aos desafios que enfrentam na docência. Explicou um docente que *concordo que a pós-graduação strictu senso pode ser um dos lugares da formação do professor universitário. No entanto, tomando meu exemplo, não foi. O tempo cruelmente escasso para desenvolvimento da pesquisa, sequestrado por um sistema nacional que “atesta qualidade da pós-graduação” por quantidade de trabalhos publicados, leva os futuros professores a tomar um único caminho, sem escolhas, como em um regime totalitário. Esse caminho, sempre tenso, priva a criatividade e o desenvolvimento de práticas pedagógicas, itens atualmente colocados à margem de grande parte das pós-graduações.*

Explica Zabalza (2004) que existe um dilema entre a formação para a docência e a formação para a pesquisa, afirmando que a cultura universitária tem atribuído um maior *status* acadêmico à pesquisa e lhe dado prioridade. Afirma que “o que normalmente é avaliado nos concursos de ingresso e promoção são os méritos das pesquisas; o que os professores e seus departamentos tendem a priorizar, por causa dos efeitos econômicos

e do status, são as atividades de pesquisa” (p. 154). A pesquisa é parte substancial da docência superior porque ajuda os professores a pensarem e a compreender o conhecimento como relativo e em movimento. O que parece pouco adequado é assumir que a atividade de pesquisa se coloca num patamar intelectual superior à atividade de ensino e que essa condição seria a expressão da qualidade.

Se pensarmos o processo da pesquisa como entendido por Freire (1996) representado no termo que cunhou como do-discência, teremos uma abordagem em outra referência que busca superar o até então referente tradicional, nela os acadêmicos e docentes ocupam o lugar de sujeitos sociais que constroem seus conhecimentos a partir das relações que estabelecem entre si e com o meio em que vivem. Essa perspectiva assume uma proposta de formação emancipatória, onde a pesquisa torna-se instrumento pedagógico fundante de novas descobertas e reescritura de achados anteriores, vinculada a possibilidade de construção da autonomia e liberdade de seus sujeitos. Com esta afirmação fica implícito admitir que a pesquisa existe independentemente do nível que se estuda ou do espaço, seja formal ou informal.

Entendemos que a pesquisa torna-se fundamental para subsidiar o processo de construção do conhecimento, para fundar o currículo e as áreas de estudo, de modo que no diálogo da empiria com o sistematizado sejam criadas condições de novas construções que superem o instituído.

É possível afirmar que, se na universidade, o docente fosse orientado por horizontes que buscam produzir o saber, através da pesquisa, buscando o equilíbrio entre o conteúdo social e a excelência acadêmica, com um claro comprometimento com a elevação das condições de vida a níveis mais dignos numa integração com o entorno social onde se situa, estaria cumprindo sua função. Nessa perspectiva revelou um entrevistado que *entendo que a pós-graduação permite o aprofundamento em determinados conhecimentos, metodologias e teorias, imprescindíveis à formação do docente. Entretanto, na vida profissional, na prática é preciso muito mais do que isso. São necessários outros conhecimentos, que envolvem relações pessoais, gestão, etc. Minha formação acadêmica responde por uma, digamos, pequena parte dos desafios que encontro diariamente. E sei que isso não é exclusividade da carreira docente, vamos nos construindo com a prática diária.*

Essa condição corrobora com a ideia de que é necessário compreender a docência como uma profissão que exige um conhecimento aprofundado do conteúdo específico, entretanto, mostra que é importante existir interlocução entre os

conhecimentos técnicos das especialidades com os conhecimentos pedagógicos. Entendemos que é importante que o professor perceba que para definir sua identidade profissional como docente precisará, além de ter o domínio do conhecimento específico, considerar a “prática” que desenvolve em sala de aula como condição que também exige conhecimentos pedagógicos. Disse-nos um docente que *a minha formação acadêmica, no aspecto formal, não me dá suporte para a prática docente, pois da forma que a academia faz a formação docente, não corresponde em nada ao trabalho que desenvolvo com os sujeitos/ educandos. O diálogo, autonomia, troca de experiências e construção do conhecimento são elementos que não são trabalhados na formação acadêmica. Não se trabalha para que o docente construa sujeitos no processo de educação. Na academia se trabalha a reprodução pura e simples do conhecimento, sem levar em conta que o estudante/educando tem uma história e é a partir dela que ele se vê inserido no mundo e na escola.*

A atividade de ensino exige a resignificação dos conhecimentos teóricos em contextos de práticas que são peculiares e localizadas. Os professores universitários enquanto profissionais precisam assumir uma atitude de reflexão constante sobre suas práticas, teorizando os fundamentos de suas decisões pedagógicas.

A experiência empírica está mostrando que os percursos de formação dos alunos de graduação, tanto em nível dos currículos, como das práticas pedagógicas, nem sempre sofrem alteração conceitual, em dependência do perfil pós-graduado dos professores. Se, por um lado, esses se tornaram mais competentes no domínio da pesquisa e do aprofundamento temático de sua área, bem como no desenvolvimento de significativas habilidades intelectuais, não raras vezes essa condição os afasta da necessária visão generalista e da capacidade articuladora de seu campo de conhecimento. Aprofundam a visão formativa pelo olhar da sua especialidade e diminuem a perspectiva de conjunto e a capacidade de apreender o fenômeno na sua totalidade. Afirmou um interlocutor que *a pós-graduação talvez teoricamente seja o papel de formação do professor universitário, mas ela não está dando conta disso, ela não está contabilizando, ela não está dando conta disso, o meu mestrado não me fez um professor universitário, e não é porque eu estou na universidade que eu estou falando disso, isso à gente vê. Quantos mestrados e doutorados exigem que os seus alunos dêem aula (...) mas são poucos, ou só quando tem uma bolsa, ou em outras situações, então não forma, deveria formar, eu acho que falta isso: um local de formação para o professor universitário.*

É sabido que os Programas de Pós-Graduação *stritu-senso* se constituíram no lugar privilegiado de formação dos docentes universitários, baseando seus projetos pedagógicos na dimensão da pesquisa sem, em geral, se preocuparem com os saberes próprios do exercício da docência. Esses Cursos orientam-se fundamentalmente para estudos na perspectiva de um recorte especializado no conhecimento. Muito poucos são os que, de forma complementar oferecem algum estudo no campo das ciências humanas e, em especial, da educação. Essa condição faz com que a maioria dos ingressantes na carreira do magistério não possuam a mínima base dos conhecimentos profissionais para a docência.

Talvez essa seja uma das razões que os levem a imitação de outros professores que consideram modelos e os fazem continuar com as práticas tradicionais que existem na docência universitária.

Por fim, salientamos que várias respostas apontaram que ter cursado o mestrado e/ou doutorado em educação renovou suas condições de docente e os desafios serviram como motivadores para novas buscas para suas práticas, o que não observamos nas expressões dos professores que cursaram pós-graduação em outra área.

5. Considerações finais

Os resultados aqui discutidos não têm nenhuma pretensão de definir verdades e certezas. Sua intenção é contribuir para uma reflexão mais sistemática sobre a formação do docente universitário dialogando com outros estudos e com os desafios impostos pelas práticas. Nessa perspectiva, entendemos que os professores universitários não procuram os PPGEduc para aprender a ensinar, mas para analisar o processo no qual se inserem quando, assumindo a docência como sua profissão, precisam cumprir com seu papel de ensinar.

Para nossos respondentes os PPGEduc se constituem em uma outra etapa, ou seja, em um outro nível de *formação* onde eles *aprendem* na perspectiva de aperfeiçoar seu ensino e realizam atividades que lhes permitem um *desenvolvimento profissional* centrado em suas necessidades. Nas situações de aprendizagem, afirmaram que preferem situações de cooperação que permitem a inclusão e a integração de diferentes pontos de vista.

Expressaram, também, que o lugar coletivo de discussões é importante, imprescindível e precisa ser valorizado para a aprendizagem quando se inserem em outro campo de conhecimento.

Afirmamos que o exercício da docência exige múltiplos saberes que precisam ser apreendidos, apropriados e compreendidos em suas relações, e, nesse contexto, situa-se a ciência pedagógica que assumida nessa perspectiva contribui para formação dos professores. Embora essa formação não seja exigida legalmente para docentes universitários, entendemos que ela deve ser cada vez mais incentivada na universidade, pois acreditamos tratar-se de uma das formas possíveis para qualificar o ensino nas universidades, visto que a docência universitária ultrapassa a sala de aula e alcança as discussões sobre as finalidades da graduação.

Em contrapartida, analisando alguns dos motivos pelos quais os docentes universitários que fizeram a formação na Pós-Graduação na sua área específica pouco discutem suas práticas é possível depreender, a partir dos estudos de Cunha (2006) que a pedagogia universitária é um campo epistemológico inicial, portanto, estabelece certo vazio que favorece o impacto que as políticas públicas têm na definição dos conhecimentos legitimados que o professor universitário deve alcançar para ser reconhecido profissionalmente. A autora explica essa problemática mostrando que a despreocupação com saberes próprios para o exercício da docência se constituiu historicamente pela valorização do saber-fazer, incluindo o desprestígio do estudo da ciência pedagógica. Também chama a atenção para o fato que “o foco principal da pedagogia foi a criança, honrando a origem da palavra grega que a constituiu e construindo uma imagem social muitas vezes distorcida da sua amplitude e complexidade”.

Entendemos que a atividade de ensino exige conhecimentos teóricos e práticos que não se identificam com os conhecimentos das disciplinas que se ensinam. Para ensinar, o domínio do conhecimento específico é condição necessária, mas não suficiente. Os professores universitários, como em qualquer outra profissão, teriam que possuir conhecimentos, habilidades e atitudes que sua tarefa exige para ser realizada com excelência. Acreditamos que a docência será uma atividade profissional se a fizermos desde uma formação profissional sistemática, específica, regrada, acreditada e reconhecida, onde a pesquisa seja assumida como princípio da docência.

Nesta perspectiva, é possível fundar os conhecimentos na realidade concreta da sociedade estruturada em que vivemos, descobrindo seu funcionamento, indo ao detalhe

para poder retornar ao seu processo de formação com elementos suficientes e perceber-se dentro dessa realidade maior como sujeito que é produzido, porém com a potencialidade de tornar-se produtor do que o produz e trabalhar construindo processos emancipatórios.

6. Referências

BARDIN, Louis. **Análise do Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1979.

CHARLOT, B. **Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie**. Paris: Antrhpos, 1997.

CUNHA, Maria Isabel da (org). **Pedagogia universitária: energias emancipatórias em tempos neoliberais**. Araraquara:SP: Junqueira&Marin, 2006.

CUNHA, Maria Isabel da. (org). **Reflexões e práticas em pedagogia universitária**. Campinas, SP: Papyrus, 2007.

FERRY, Giles. **Pedagogia de la formación**. 1 ed. 1. reimp. Buenos Aires, Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 4 ed. São Paulo, SP: Paz e Terra, 1996.

GOODSON, I. **Teachers'Lives**. New York: Routledge, 1991.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história**. 8 ed. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 1989.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo, Cortez: 2000.

MARCELO GARCIA, C. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

NÓVOA, A. *A formação tem que passar por aqui: as histórias de vida no projeto Prosalus*. In: NÓVOA A. e FINGER, M. (orgs). **O método (auto) biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988.

NÓVOA, António. Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és e vice-versa. In: FAZENDA, I. (Org.). **A Pesquisa em Educação e as Transformações do Conhecimento**. 2.ed. Campinas: Papyrus, 1997. p. 29-41

_____. *Educação e formação ao longo da vida*. CRE Mário Covas/SEE, SP. Entrevista concedida por e-mail em outubro de 2004 ao CRE Mario Covas/SEE-SP. Disponível em: <<http://www.crmariocovas.sp.gov.br/>> :Acesso em: agosto. 2007.

PIMENTA, Selma G. (org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1999.

PIMENTA, Selma; ANASTASIOU, Lea. **Docência no Ensino Superior**. Vol 1. São Paulo: Cortez Editora, 2008.

RAMALHO, B. et al. **Formar o professor profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios**. 2 ed .Porto Alegre: Sulina, 2004.

RIOS, Terezinha Azeredo. **Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade**. São Paulo, 2000. 182 p. Tese de Doutorado em Educação. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.

SANTOS, Boaventura de S. **Pela mão de Alice, o social e o político na pós-modernidade**. São Paulo, Cortez, 1999.