



Pontifícia Universidade Católica de São Paulo  
Programa de Pós-graduação Educação: Currículo  
Revista E-Curriculum ISSN: 1809-3876  
<http://www.pucsp.br/ecurriculum>

**A PÓS-GRADUAÇÃO COMO LUGAR DE FORMAÇÃO E DE  
DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES  
UNIVERSITÁRIOS**

**POST-GRADUATION AS A PLACE FOR EDUCATIN AND  
PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF UNIVERSITY TEACHERS**

**ZANCHET, Beatriz Maria B. Atrib<sup>1</sup>**  
Email: [biazanchet@gmail.com](mailto:biazanchet@gmail.com)

**VASCONCELOS, Ângela Petrucci**  
Email: [prof.angela.v@gmail.com](mailto:prof.angela.v@gmail.com)

**MORAES, Estefânia Silveira de**  
E-mail: [estefmoraes@hotmail.com](mailto:estefmoraes@hotmail.com)

**GHIGGI, Marina Portella**  
Email : [marinaghiggi@yahoo.com.br](mailto:marinaghiggi@yahoo.com.br)

---

<sup>1</sup> Professora da Faculdade de Pelotas, atuando nas áreas de ensino e pesquisa. Como professora do quadro de docentes permanentes, integra o Programa de Pós-graduação em Educação. Atualmente faz parte do grupo de Pesquisa Interinstitucional que desenvolve o projeto *Trajetórias e lugares de formação da docência universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional* em parceria com a UNISINOS e, também em parceria com a UNISINOS desenvolve o projeto de pesquisa *(Re)significando a escola como espaço formativo: dos diálogos com a comunidade escolar à sistematização de conhecimentos*. Coordena o projeto de pesquisa *Trajetórias, Saberes e Formação dos professores do ensino médio: concepções de conhecimento, representações e repercussões na prática pedagógica*. É bolsista Produtividade em Pesquisa pelo CNPq.



## RESUMO

Tentando compreender como docentes universitários aprendem e se formam em cursos de pós-graduação em educação, desenvolvemos a pesquisa: Docência Universitária: a formação e as aprendizagens na Pós-Graduação em Educação que reúne pesquisadores da UNISINOS e UFPel. A coleta dos dados foi realizada através de questionários *on line* com perguntas abertas sobre aprendizagens, motivações, formação dentre outras. Treze docentes de diferentes profissões responderam os questionários e tornaram-se nossos interlocutores nessa investigação. Os docentes foram selecionados a partir de um levantamento realizado pela Rede de Investigação do Ensino Superior que mapeou dissertações/teses em educação de docentes oriundos de profissões liberais no período 1995/2005. Temos professores das universidades gaúchas UNISINOS, UFPel, UFSM, PUC-RS, UPF. Analisamos os dados com apoio do referencial de Marcelo Garcia, Nóvoa e Zabalza, para entender como PPGEdu podem constituir-se lugares de formação e aprendizagens dos professores. Os resultados permitem dizer que os PPGEdu constituem-se em outra etapa, em outro nível de formação onde eles desenvolvem-se profissionalmente.

**Palavras-chave:** formação de professores; ensino superior; aprendizagens de professores

## ABSTRACT

Trying to understand how scholars learn and are formed in the post-graduate courses in education, developed the search: University Teaching: a training and learning in Post-Graduate Education in bringing together researchers and UNISINOS UFPel. The data gathering was through questionnaires online with open questions about learning, among, training other reasons. Thirteen teachers of different professions answered and became our interlocutors in this research. The speakers were selected from a survey conducted by Network for Research on Higher Education that mapped dissertation / thesis on education of teachers from professions in the period 1995/2005. We have teachers from universities all in the state of Rio Grande do Sul UNISINOS, UFPel, UFSM, PUC-RS, UPF. We analyze the data to support the reference Marcelo Garcia, Nóvoa e Zabalza, to understand how PPGEdu can build up places of learning and training of teachers. Results can say that PPGEdu constitute itself into another stage, another level of training where they develop themselves professionally.

**Key Words:** teacher formation, higher education, teacher learning



## 1. INTRODUÇÃO

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 sociais, 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 e competências para sua inserção no mundo do trabalho.

Não podemos deixar de mencionar que a universidade tem sido atingida por escassez de recursos para sua manutenção que, como elucida Santos (1999, p.187)

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.

Entendemos que é necessário preservar a universidade como uma instituição que, historicamente, tem se preocupado em manter um ensino superior de *boa qualidade* (RIOS, 2000), através de três fins principais: a investigação, o ensino e a prestação de serviços, como explica Santos (1999, p.188). Alerta o 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.

De maneira geral, é possível observar que a formação exigida para os docentes universitários tem sido restrita ao conhecimento aprofundado do campo científico da disciplina a ser ensinada. Muitas vezes decorre de um conhecimento prático, a partir do exercício



profissional, ou de um conhecimento teórico, oriundo do exercício acadêmico. Mas 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 para a docência. A lógica que predomina prevê que o profissional que atua na universidade precisa preocupar-se, apenas, com as questões específicas referentes à sua área do conhecimento. Essa situação gera um perfil “acadêmico” de professor universitário baseado na especificidade do conhecimento que alicerça sua profissão. Entretanto, ser professor universitário supõe o domínio de seu campo específico de conhecimento, mas, também, a apropriação de conhecimentos que os ajudam a ensinar.

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*. Os programas de mestrado e de doutorado estão organizados a partir da especialização em determinado campo do conhecimento e na capacitação para a pesquisa. Não se está afirmando que essa perspectiva não seja importante, mas precisa ser, também, analisada a partir de um olhar crítico.

As transformações da universidade, resultantes das pressões impostas pelas políticas mundiais, a premência de soluções alternativas para o ensino superior e o mercado, têm-se constituído em alguns condicionantes para que alguns docentes repensem as funções que lhe são atribuídas bem como seu fazer profissional, pois se espera que tanto a instituição como o docente sejam produtores de conhecimento em seu campo de estudo.

Parece forte as concepções que quanto mais conhecimentos específicos o professor acumular melhor será seu desempenho profissional como docente universitário. Os docentes trazem consigo uma grande bagagem de conhecimentos nas suas respectivas áreas de atuação profissional, mas precisam se questionar sobre o que é necessário saber para ensiná-los. Nesse sentido, é importante que os especialistas se perguntem sobre o significado que os conhecimentos que ensinam têm para si mesmos, sobre o significado desses conhecimentos na sociedade contemporânea, sobre a diferença entre conhecimento e informação e sobre o papel do conhecimento que ensinam com o mundo do trabalho.

Pimenta (2002, p.37) explica que está presente entre estes docentes o “desconhecimento científico do que seja o processo de ensino e de aprendizagem, pelo qual passam a ser



responsáveis a partir do instante em que ingressam na sala de aula”. O despreparo para o exercício da profissão se agrava no trabalho solitário de planejamento de aulas, na escolha de metodologias de ensino e de avaliação, a partir das ementas prontas que costumam receber. Olhar para a docência universitária apenas no espaço da sala de aula apresenta limitações, pois entendemos que é preciso ampliar essa visão e colocar em discussão as finalidades do ensino da graduação.

Na confluência de políticas e processos culturais que afetam o professor da educação superior, a opção pela pós-graduação *strictu sensu* em educação pode representar uma alternativa para o professor compreender o ensino que desenvolve, ao mesmo tempo em que pode possibilitar-lhe condições de desenvolvimento profissional. Os docentes que ingressam na pós-graduação em educação, atendem ao processo de formação valorizado na carreira docente, atingindo o grau de mestre e/ou doutor, e podem encontrar possibilidades de cumprir sua necessidade de conhecimentos ligados à 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. Essas energias, entretanto, não têm sido suficientemente fortes para estancar a procura pelos Programas de Pós-Graduação em Educação, por parte de professores do ensino superior de diferentes áreas do conhecimento.

Compreender como a pós-graduação em educação tem se constituído em um lugar que possibilita aos professores universitários desenvolverem-se profissionalmente tem sido nosso objeto de investigação.

## **2. Compreendendo o conceito de *formação* para professores universitários**

É importante tecer algumas considerações sobre o conceito de *formação* em um estudo que se propôs analisar os cursos de pós-graduação em educação como um lugar de *formação* de



professores universitários. Recorremos, preferencialmente, a reflexão proposta por Marcelo Garcia (1999, p. 11) que afirma que “a formação está na boca de todos e não me refiro apenas ao contexto escolar, mas também ao contexto empresarial (formação na empresa), social (formação para a utilização dos tempos livres), político (formação para a tomada de decisões), etc”.

Para o autor, a formação apresenta-se como um fenômeno complexo e diverso sobre o qual existem poucas conceituações e “ainda menos acordos em relação às dimensões e teorias mais relevantes para a sua análise” (MARCELO GARCIA, 1999, p.21). No entanto, pontua que a formação, como realidade conceitual, não se identifica nem se dilui dentro de outros conceitos tais como educação, ensino e treino. O conceito de formação inclui uma dimensão pessoal de desenvolvimento humano global que é preciso ter em conta face a outras concepções eminentemente técnicas. Assim, o conceito de formação tem a ver com a capacidade de formação, assim como a vontade de formação. Nesse sentido, é o indivíduo, a pessoa, o responsável pela ativação e desenvolvimento dos processos formativos, não significando, com isso, que a formação seja necessariamente autônoma.

Tomando o conceito de formação na perspectiva de desenvolvimento pessoal, Ferry (2004, p.56) afirma que “formar-se nada mais é senão um trabalho sobre si mesmo, livremente imaginado, desejado e procurado, realizado através de meios que são oferecidos ou que o próprio procura”. Nessa lógica, existe uma componente pessoal evidente na formação que se liga a um discurso referente a finalidades, metas e valores e não ao meramente instrumental, na medida em que inclui problemas relativos aos fins a alcançar e as experiências a assumir.

Ampliando a discussão sobre o conceito de *formação* e estendendo-o para a formação de professores percebe-se que esse termo se insere no contexto do desenvolvimento profissional e de crescimento dos professores em sua prática pedagógica e em suas funções como docentes. Constrói-se como um processo na trajetória do professor que integra elementos pessoais, profissionais e sociais na sua constituição como sujeito autônomo, reflexivo, crítico e colaborador.

Agregamos, também, que o conceito de formação parte da idéia do professor como pessoa. Nessa direção, autores como Goodson (1991) e Nóvoa (1997) têm posto ênfase em estudos sobre a vida dos professores e, a partir dela, sobre o sentido que imprimem ao seu trabalho. As pesquisas que enfatizam essa idéia aglutinam também as expressões de desenvolvimento e aprendizagem de adultos; ciclo de vida dos docentes; preocupações dos



professores e motivação docente.

A formação é algo que pertence ao próprio sujeito e se inscreve num processo de ser: as vidas e experiências, o passado, e num processo de ir sendo: os projetos, as idéias de futuro. É uma conquista feita com muitas ajudas: dos mestres, dos livros, das aulas, dos computadores, mas depende sempre de um trabalho pessoal. Ninguém forma ninguém. Cada um forma-se a si próprio (NÓVOA, 2003).

Refletindo sobre a formação de adultos, Nóvoa (1988, p. 128) explica que o adulto em situação de formação é portador de uma história de vida e de uma experiência profissional, assim, “mais importante do que pensar em formar esse adulto é refletir sobre o modo como ele próprio se forma, isto é, o modo como ele se apropria do seu patrimônio vivencial através de uma dinâmica de compreensão retrospectiva”. Continua o autor dizendo que a formação é sempre um processo de transformação individual, na tripla dimensão do saber (conhecimentos), do saber fazer (capacidades), e do saber ser (atitudes). Para concretizar esse objetivo o autor supõe “uma grande implicação do sujeito em formação, de modo a ser estimulada uma estratégia de auto-formação”. Afirma que “formar não é ensinar às pessoas determinados conteúdos, mas sim trabalhar coletivamente em torno da resolução de problemas. A formação faz-se na *produção* e não no *consumo* do saber” (NÓVOA, 1988, p. 128).

O reconhecimento da importância da experiência nos processos de formação supõe que esta seja encarada como um processo interno ao sujeito e que corresponde, ao longo de sua vida, ao processo de sua autoconstrução como pessoa. Neste sentido, o processo de formação é permanente e indissociável de uma concepção inacabada do ser humano que está sujeito, desde que nasce, à obrigação de aprender, e em que a educação é entendida como uma produção de si, por si, ou seja,

aprender para se construir, segundo um triplo processo de hominização (tornar-se homem) de singularização (tornar-se um exemplar único de homem), de socialização (tornar-se membro de uma comunidade, da qual se partilham os valores e em que se ocupa um lugar). Aprender para viver com outros, homens com os quais se partilha o mundo (CHARLOT, 1997, p. 60).

Essa posição estimula estudos sobre a formação de professores de uma forma muito mais ampla, entendendo-a como um processo *de desenvolvimento profissional emancipatório e autônomo* que incorpora a idéia de percurso profissional, não como uma trajetória linear, mas,



como evolução, como continuidade de experiências. Trata-se de uma trajetória marcada por fases e momentos nos quais diferentes fatores (sociais, políticos, pessoais, familiares) atuam, não como influências absolutas, mas como facilitadores do processo de aprendizagem da profissão.

Torna-se fundamental, em diferentes situações formativas, incluir distintos movimentos como conteúdos básicos para o processo de aprendizagem da profissão. Da mesma forma, é necessário considerar que o processo de formação de professores é resultado do compromisso de cada professor com seu próprio desenvolvimento pessoal e profissional.

É importante salientar que estamos entendendo o conceito de *formação*, também, como o conjunto de experiências vividas no trabalho de professor que permitem com que a identidade seja reconstruída dentro do seu cotidiano. Nessa perspectiva, trata-se de encarar as situações de formação como “reconstrução” das situações de trabalho vividas pelos professores em seu ofício, onde as aprendizagens que realizam nessas situações tornam-se importantes referentes para sua formação. Incluímos, também, a possibilidade de compreender a formação como um processo de desenvolvimento individual destinado a adquirir ou aperfeiçoar capacidades. Não estamos afirmando que a *formação* seja construída, apenas, por acumulação de cursos, de conhecimentos ou de técnicas. Para além dessas condições ela compreende, também, um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal.

### **3. Desenvolvimento profissional de professores universitários na perspectiva da formação**

Para refletir sobre o processo de desenvolvimento profissional de professores vivenciados em programas de pós-graduação em educação, torna-se necessário que reconheçamos os professores como pessoas adultas. Ou seja, significa que precisamos nos dedicar a aplicar os estudos sobre o desenvolvimento de adultos na formação de professores.

Em geral, quando nos reportamos ao conceito de desenvolvimento pensamos em algo em evolução e continuidade. Se estendermos esta compreensão ao desenvolvimento profissional, superamos 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.





O desenvolvimento não é estático, mas processual, sendo caracterizado por constantes mudanças. Os modelos teóricos, nessa direção, procuram explicar e descrever a natureza das mudanças e os processos de mudança das pessoas adultas. Algumas características desse processo são enumeradas por Pintrich (1990, p. 833, apud Marcelo Garcia):

# o desenvolvimento é um processo que ocorre ao longo de toda a vida e que não se limita a certas idades;

# o desenvolvimento pode ser tanto qualitativo como quantitativo;

# o desenvolvimento é multidimensional. As mudanças ocorrem em muitas dimensões: biológica, social e psicológica;

# o desenvolvimento é multidirecional. Podem existir diferentes modos e percursos de desenvolvimento em função da dimensão de que trata e do indivíduo. O desenvolvimento não tem que estar necessariamente dirigido para uma meta;

# o desenvolvimento é determinado por muitos fatores. Existem diferentes causas do desenvolvimento, incluindo as biológicas, sociais, psicológicas, físicas e históricas. Ocorrem interações entre esses fatores, de tal maneira que as mesmas mudanças em diferentes sujeitos podem ter diferentes causas;

# os indivíduos constroem e organizam ativamente as suas próprias histórias pessoais.

Deste modo, o desenvolvimento não é apenas função dos diferentes acontecimentos pelos quais o indivíduo passa, mas também de um processo dialético entre múltiplos fatores ambientais e a construção pessoal que os sujeitos fazem desses fatores.

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 considerado por muito tempo como o único indicador válido para promover ações de formação para os professores. Nesse aspecto, Marcelo Garcia (1999, p. 144) explica que as maiores contribuições provieram das investigações desenvolvidas em torno do paradigma processo-produto, o qual propôs um sistema complexo para analisar o ensino através de uma perspectiva comportamental. Assim, a identificação de um repertório de competências favoreceu a proposição 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 ficassem apenas nas situações interativas de sala de aula, provocou uma reformulação nos procedimentos de desenvolvimento profissional dos professores. O ensino, entendido como uma atividade prática e deliberativa com um claro componente ético, 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 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).

Em síntese, pode-se 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 a implementação 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.

Essa discussão encontra guarida nos estudos de Ramalho et al (2004, p. 68) 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.

O desenvolvimento profissional é favorecido quando os professores têm oportunidades de refletir, pesquisar de forma crítica, com seus pares, sobre as práticas educativas. Também quando 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 constroem saberes, competências, na busca de um aperfeiçoamento da prática educativa e, conseqüentemente, do desenvolvimento curricular atrelado aos projetos e políticas de proposição global da profissão.

Nessa perspectiva os cursos de pós-graduação em educação podem ser um lugar para a formação dos professores universitários e merecem a atenção dos pesquisadores

#### **4. Na trajetória de pesquisa: o caminho investigativo e os interlocutores**

O objeto principal da pesquisa interinstitucional que estamos desenvolvendo refere-se ao *lugar* da formação para a docência do professor universitário e das políticas que vêm institucionalizando essas práticas. Na amplitude das opções para a pesquisa, os Programas de Pós-Graduação em Educação têm-se constituído em uma das alternativas de formação progressivamente procurada por professores universitários de todas as áreas. Esse fenômeno é que nos dedicamos a investigar.

As questões que nos estimularam a desenvolver estudos visando uma melhor compreensão desse tema, dentre outra, foram: o que leva um professor da educação superior, com origem em áreas específicas, procurar uma formação de mestrado e/ou doutorado no campo da educação? Que repercussões percebem eles desses estudos na sua formação e prática pedagógica? Como os Programas de Pós-Graduação acolhem esses estudantes? Os professores consideram esses cursos como uma oportunidade de formação?

Para realizar o estudo tomamos os dados sobre produção das dissertações e teses em educação no RS, a partir do estudo realizado no Projeto da Rede de Investigadores da Educação



Superior do RS (RIES)<sup>2</sup> e assinalamos toda a produção que indicava, pelos seus títulos e resumos, a interface de outras áreas acadêmicas da universidade com o campo da educação. Organizamos quadros que cruzavam referentes relacionados com a origem Institucional dos Programas e com as áreas do conhecimento. Nossa intenção foi incluir na amostra esses diferentes estratos, o que resultou em um grupo de 13 docentes para estudo distribuídos entre as seguintes IES: 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) e Universidade de Passo Fundo (UPF). Para a coleta de dados foi construído um questionário de perguntas abertas, testado por especialistas da área, e enviado *on line* para os treze docentes selecionados. Os itens apresentados no questionário procuraram cobrir as questões de pesquisa dando possibilidade para que os professores escrevessem sobre as motivações, as aprendizagens, os desafios, percursos e impactos da sua formação em Programas de Pós-Graduação em Educação. Os professores responderam o instrumento, confirmando, assim, sua participação na investigação. A amostra contou com quatro arquitetos, duas médicas, um engenheiro/informata, um enfermeira, um nutricionista, um fisioterapeuta, um assistente social, dois professores de matemática.

As respostas 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 tratados usando os princípios da análise de conteúdo que permitiu obter, através da descrição do conteúdo das mensagens, indicadores que ajudaram a fazer inferências de conhecimentos relativos às condições de produção das mensagens (Bardin, 1979). Para as análises usamos as mesmas dimensões que articularam as questões de pesquisa e que orientaram o roteiro do questionário.

---

<sup>2</sup> Estudo referido anteriormente que fez o levantamento de dissertações e teses durante o período de 1995 a 2005.



## 5. Expressões dos professores: quais seriam os lugares para sua formação?

Os aportes teóricos discutidos nos ajudaram a teorizar as respostas dos sujeitos pesquisados, no sentido de melhor compreender suas escolhas pelos PPGEduc como um dos lugares que propiciam seu desenvolvimento profissional e sua formação para a docência.

Em relação à formação os professores apontavam como condição importante para o exercício da docência no ensino superior, a formação de sua base profissional mesmo que não fosse voltada para esse fim. Mas respostas, em sua maioria, também apontaram para a necessidade de formação pedagógica como uma possibilidade de *familiaridade com o saber específico da docência*, além do conhecimento que o professor já possui em relação aos conteúdos da disciplina que ministra. Explicaram que, além dos *conhecimentos técnicos específicos de sua área de atuação*, necessitariam *conhecimentos de educação, e estudos da chamada pedagogia universitária*. Afirmaram, também, que é importante, durante a formação, *questionar o mito de que ensinar é instinto e experiência de vida*. Essas respostas nos remetem ao que Zabalza (2004, p.11) explica em relação à compreensão da profissionalização da docência, pois, para o autor, compreender a docência como uma profissão é admitir que “conhecer bem a própria disciplina é uma condição fundamental mas não é o suficiente”. E complementa explicando que trabalho docente envolve vários tipos de conhecimentos e competências que necessitam de uma preparação específica.

Alguns docentes salientaram que seria importante *contemplar um aprofundamento em questões da formação específica da área aliado à formação pedagógica e em pesquisa*. Mesmo que os professores tenham mencionado a necessidade de terem tido formação pedagógica durante sua formação profissional, cabe salientar que seus cursos de graduação os habilitaram para o exercício de uma profissão que não a docência.

Nossos respondentes perceberam 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 se constituiu em um lugar que contribui com a sua condição de professores e de seu desenvolvimento profissional. Uma das professoras respondeu afirmativamente nessa direção. *Acredito, entretanto, que os currículos de graduação plena deveriam contemplar os aspectos da educação/formação em todas as suas áreas.*



Outra expressou que *o professor é, na sua essência, um pesquisador* e acrescentou que a formação docente deveria contemplar *disciplinas da área de teoria e prática de pesquisa*. Nessa direção de análise é importante retomar o dilema entre a formação para a docência e a formação para a pesquisa que é explicitado por Zabalza (2004), pois para esse autor, nas universidades existe a orientação de desenvolver atividades tanto de ensino como de pesquisa. Entretanto, a cultura universitária tem atribuído um maior *status* acadêmico à pesquisa e lhe dado prioridade.

O autor elucida 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; o destino prioritário dos investimentos para formação do pessoal acadêmico, em geral, é orientado principalmente para a formação em pesquisa (muitas vezes, é administrado pelas pró-reitorias de pesquisa) e assim sucessivamente. (ZABALZA,2004, p. 154)

É comum, na universidade, a concepção de que para ser um bom professor universitário, o mais importante é ser um bom pesquisador, pois este possui uma visão mais sistemática e um maior conhecimento do campo científico. Essa condição eleva a atividade de pesquisa a um nível intelectual superior à atividade de ensino e parece fazer parte da cultura docente.

No entanto, a cultura docente não é tributária apenas da experiência historicamente acumulada nos padrões de atuação desse grupo profissional; ela é influenciada pelas pressões e expectativas externas, pelos requerimentos situacionais dos sujeitos envolvidos. Explica Pérez Gómez (2000) que o comportamento docente reflete um delicado e emergente compromisso entre seus valores, interesses e ideologia e a pressão da estrutura institucional. Essa característica põe em evidência a articulação entre a cultura docente e o processo social mais amplo, isto é, sua dimensão ideológica e política e, por isso mesmo, não-neutra. Podemos dizer que a cultura docente é um fator importante a considerar em todo projeto que se pretende implantar na universidade em geral, e nos cursos, em particular.

A melhoria da prática pedagógica não requer somente a compreensão intelectual dos agentes implicados, mas fundamentalmente sua vontade de transformar as condições que constituem a cultura herdada.



Entretanto a universidade teve de atribuir um maior status acadêmico à pesquisa até transformá-la no componente básico da identidade e do reconhecimento do docente universitário. Fez com que a docência se transformasse em uma atividade secundária dos docentes. Muitas vezes, na universidade aceita-se que pesquisar constitui um nível de desenvolvimento intelectual superior, uma capacidade para ver as coisas de forma mais rigorosa e sistemática, um maior conhecimento dos assuntos que transitam nos campos científicos. Em contrapartida, essa argumentação é fraca se analisada sob a ótica do ensino. Algumas vezes, não há coincidência entre conteúdos de pesquisa e conteúdos da docência.

A pesquisa pode se aproximar mais da docência quanto as aulas ministradas em cursos de doutorado ou de pós-graduação. É interessante que os professores, tragam para esses contextos o que estão estudando e o que têm aprofundado. De qualquer forma, as funções de docência e de pesquisa precisam de formação. A incorporação ao mundo da pesquisa, na maior parte das vezes, ocorre em um contexto mais específico e regulado. Zabalza (2004, p. 155) argumenta que as competências e qualidades profissionais para o ensino e para a pesquisa são diferentes.

É interessante ressaltar que um dos respondentes explicou que *a formação do professor na 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. Assim como experiências não formais de educação, trazer os não formais aos formais e levar os formais aos não formais. Certamente essas trocas de papéis teriam um reflexo, ou melhor, um esfumaçado em todos os sentidos de formação do professor.* Na mesma direção da resposta anterior, outro professor disse que a formação *deveria contemplar os aspectos relacionados ao papel da educação nas transformações sociais; a construção do conhecimento; o processo de ensino e aprendizagem; as teorias dos currículos; a avaliação discente e institucional; além de oportunizar práticas pedagógicas que favoreçam que o acadêmico vivencie um processo formativo crítico-reflexivo.*

O que podemos perceber é que as respostas caracterizaram o desenvolvimento profissional e a formação do professor universitário, salientando a necessidade de que a formação promova nos docentes a análise e construção de um saber pedagógico específico, de certa complexidade, marcado por um progresso contínuo de fundamentação crítico-científico. Uma docente enfatizou, inclusive, que o domínio de conteúdos pedagógicos deveria *ser uma exigência, dentro da*



*faculdade, porque muitos professores da medicina têm mestrado, mas é na área específica. Eu acho que ter um mestrado em uma área específica não ajuda na carreira didática.*

Na questão relativa ao lugar mais apropriado para a formação as respostas foram diversificadas. Talvez a procura pelos cursos *stricto sensu* em educação esteja sendo um dos lugares reconhecidos por nossos respondentes, já que alguns deles expressaram que o lugar mais apropriado *seriam as IES que têm sólidos estudos e produções na área da educação. Esse processo complementar deveria ser restritivo quando se trata da docência, daqueles programas de educação que qualificam para intervenção em outros campos de intervenção do educador.* Explicitaram que o lugar onde poderiam contemplar seu desenvolvimento profissional *seriam as próprias faculdades de educação.* Importa ressaltar que enfatizaram a necessidade de ter *mais disciplinas pedagógicas em todos os cursos de mestrado explicando que imagino que seria muito bom um curso de PG na área de atuação do professor, por exemplo que na Matemática, contemplasse a formação pedagógica, juntamente com a formação específica.*

Algumas respostas indicaram que a formação também poderia acontecer em *cursos que proporcionassem metodologias, capacitação sobre o uso de tecnologias na prática docente, reflexão sobre a prática.* Percebe-se que a resposta anterior encontra sustentação na necessidade de que o desenvolvimento profissional se centre na prática profissional de modo que se possam desenvolver atitudes de reflexão e crítica relativamente ao seu próprio ensino, como explica Marcelo Garcia (1999).

Algumas respostas remetem a outros lugares como sendo importantes para o seu desenvolvimento profissional referindo-se ao *próprio local de trabalho do professor, a prática de suas disciplinas, com o acompanhamento de pessoal com formação específica em Educação e com a realização de algum tipo de curso.* Na mesma direção, outro docente disse que um dos lugares considerados importante para sua formação e desenvolvimento *costumam ser, na minha profissão, o próprio cotidiano profissional, onde o saber prático aliado a experiência (se eu sei, posso ensinar) predominam e definem um bom professor. Poderiam ser potencializados se fosse exigida formação docente específica para ser professor.* Mesmo que o próprio local de atuação seja importante salientou o professor, no entanto, a necessidade de acompanhamento de profissionais com formação específica em educação. Zabalza (2004) explica que as modalidades de formação que giram em torno da reflexão sobre a prática, parte da idéia de que à medida que





os professores tomam consciência das suas ações, melhor será a condição de aperfeiçoá-las. Explica o autor dizendo que

as novas modalidades de formação foram girando em torno dos eixos básicos: a idéia da *reflexão sobre a prática*, ou, o que resulta no mesmo, a revisão sistemática do próprio exercício profissional através de diversos sistemas de observação e avaliação e a *vinculação entre teoria e prática profissional real* ou conexão entre o mundo da teoria próprio da formação universitária e os cenários reais de trabalho (ZABALZA, 2004, p. 166).

Entretanto, precisamos entender que muitas experiências vividas no contexto do exercício da docência, mesmo refletidas, não costumam redundar, geralmente de maneira direta, em uma melhor qualidade dessa prática.

Por fim, é interessante pontuar que foi comum os respondentes salientarem que ter cursado o mestrado e/ou doutorado em educação renovou suas condições profissionais e as discussões feitas durante aquele período ajudaram em seu processo de desenvolvimento.

## **6. Concluindo ou significando os resultados?**

Os resultados que aqui apontamos pretendem contribuir para uma reflexão mais sistemática sobre a formação do docente universitário dialogando com outros estudos e com os desafios impostos pelas práticas cotidianas. Estudar e analisar os depoimentos foi um importante exercício que nos ajudou a refletir sobre “outra” função para PPGEduc quando recebem docentes de diferentes áreas do conhecimento.

Nessa perspectiva, percebe-se que os professores universitários, quando procuram os PPGEduc como um lugar para seu desenvolvimento e formação, estão em busca de discussões que os ajude a compreender a docência nas suas múltiplas facetas.

Para nossos respondentes, os PPGEduc se constituem em um lugar de formação onde eles têm oportunidade de refletir sobre o ensino que realizam e ampliar suas concepções de educação. O desenvolvimento profissional do docente no PPGEduc pode, também, constituir-se em um estímulo para melhorar a prática profissional, suas convicções e conhecimentos profissionais, com o objetivo de aumentar a qualidade do fazer docente.

Considerando que o exercício da docência exige múltiplos saberes que precisam ser aprendidos, apropriados e compreendidos em suas relações, percebe-se que a ciência



pedagógica, quando assumida nessa perspectiva, contribui para formação dos professores. Embora essa formação não seja exigida legalmente para docentes universitários, constata-se que ela deve ser cada vez mais incentivada na universidade, pois acreditamos tratar-se de uma das formas possíveis para qualificar o ensino superior, pois a docência universitária ultrapassa o limite da sala de aula e alcança as discussões sobre as finalidades do ensino de graduação.

## 7. 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). **Reflexões e práticas em pedagogia universitária**. Campinas, SP: Papyrus, 2007.

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

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. p. 109-130.

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.

\_\_\_\_\_. *Educação e formação ao longo da vida*. CRE Mário Covas/SEE, SP. Entrevista concedida por e-mail em outubro de 2003 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.

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.



ZABALZA, M. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

Artigo recebido em 17/09/08

Aceito para publicação em 29/11/08

Para citar este trabalho:

ZANCHET, Beatriz Maria B. Atrib; VASCONCELOS, Ângela Petrucci; MORAES, Estefânia Silveira de; GHIGGI, Marina Portella. A pós-graduação como lugar de formação e de desenvolvimento profissional de professores universitários. **Revista e-Curriculum, PUCSP – SP**, Volume 3, número 2, junho de 2008. Disponível em: <http://www.pucsp.br/ecurriculum>  
Visitado em: \_\_/\_\_/\_\_\_\_.

