



**A PREPARAÇÃO PARA O EXERCÍCIO DO MAGISTÉRIO SUPERIOR FAR-SE-Á
EM NÍVEL DE PÓS-GRADUAÇÃO? OS DOCENTES INICIANTES RESPONDEM.**

**WILL PREPARATION FOR HIGHER EDUCATION TEACHING TAKE PLACE IN
POSTGRADUATE EDUCATION COURSES? THE BEGINNING TEACHERS
ANSWER THE QUESTION**

ZANCHET, Beatriz Maria Boéssio Atrib

Doutorado em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos

Professora no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPel

e-mail: biazanchet@gmail.com

FAGUNDES, Maurício Vitoria

Doutorado em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos

Professor Ensino Superior da Universidade Federal do Paraná

e-mail: mauriciovitoriafagundes@gmail.com





RESUMO

O texto apresenta resultados de pesquisa que buscou identificar possíveis contribuições que cursos de pós-graduação *stricto sensu* proporcionaram para professores universitários iniciantes em relação a sua formação como docente e que repercussões tiveram nos seus *que-fazer*s. Esses cursos privilegiam o desenvolvimento de habilidades para a pesquisa que são valorizadas na educação superior, mas não discutem os saberes necessários para o ensino. Quando assumem a docência, as exigências da prática surpreendem os professores ao perceberem que os saberes para ensinar não decorrem linearmente dos saberes para pesquisar. Entendemos que é necessária uma formação que reconheça que os saberes para a docência exige preparação acadêmica numa perspectiva teórica e prática diferente dos saberes para a pesquisa. Essa foi uma das condições que sustentou a investigação realizada com 27 docentes iniciantes atuando em diferentes áreas do conhecimento e em diferentes universidades do sul do Brasil. A coleta de dados, realizada através de entrevistas semi estruturada, procurou suscitar a discussão sobre a condição de a pós-graduação constituir-se no lugar de formação do docente universitário. A análise dos dados foi realizada à luz do referencial teórico de Santos (1999), Marcelo Garcia (1999), Pimenta (1999), Zabalza (2004), Mayor Ruiz (2009), Cunha (2010), dentre outros. Os professores reconheceram que pesquisar pode gerar conhecimentos possíveis para enfrentar os desafios do ensino. Em contrapartida, as respostas nos permitem concluir que cursos de *stricto sensu* não os prepararam para a docência, entendida como uma ação complexa que exige preparação cuidadosa e que mobiliza uma multiplicidade de saberes e conhecimentos específicos.

Palavras-chave: educação superior – docentes iniciantes – formação.

ABSTRACT

This paper presents results from a research which aimed at identifying possible contributions of stricto sensu postgraduate education courses to beginning higher education teachers in terms of their teacher formation, and what repercussions such contributions showed in their teaching practices. Those courses highlight the development of research abilities which are valued by higher education, but do not discuss the knowledge necessary for teaching. When they first step into the career, the demands of practice take teachers by surprise as they become aware that the knowledge necessary for teaching does not follow directly from the knowledge built in research. We consider that it is necessary a formation process which recognizes that knowledge for teaching requires academic preparation, in a theoretical and practical perspective different from the knowledge needed for researching. That was one of the conditions that gave support to the investigation, carried out with 27 beginning teachers of different areas and from different universities in Southern Brazil. Data were collected through semi-structured interviews, with the purpose of provoking a discussion about the possibility of postgraduate courses being the place for formation of the university teacher. Data analysis was theoretically based on Santos (1999), Marcelo Garcia (1999), Pimenta (1999), Zabalza (2004), Mayor Ruiz (2009), Cunha (2010), among others. On the one hand, teachers have recognized that research may produce knowledge to face the challenges of teaching; on the other, answers allow us to conclude that stricto sensu postgraduate courses do not prepare them for teaching, understood as a complex action that requires careful preparation and that mobilizes a multiplicity of knowledges.

Keywords: higher education – beginning teachers – formation.





1. INTRODUÇÃO

Há um pressuposto inquestionável de que a pesquisa qualifica o ensino e sobre ele há uma tácita concordância que todos ratificamos. Mas será que essa relação se faz de forma tão linear? Sempre que há pesquisa haverá ensino de qualidade? Quando e em que condições essa assertiva seria confirmada? Os saberes que sustentam a pesquisa serão suficientes para a realização de práticas pedagógicas significativas? Como essas questões impactam o ensino de graduação na educação superior brasileira? Essas questões são instigantes para analisar o fenômeno da educação superior na contemporaneidade e se tornam mais candentes quando se analisa o caso dos “jovens” doutores e/ou mestres que acorrem à carreira docente na expectativa de encontrar um espaço de profissionalização. Estimulados a realizarem seus cursos de mestrado e doutorado, 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 nesses tempos de interiorização e massificação, 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 estão preparados. Todavia, a condição de preparação para o exercício da docência universitária é o que literalmente versa no artigo 66 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, ou seja, aponta que para o exercício do magistério superior que a “preparação” dos professores será desenvolvida nos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu*. Esses Programas privilegiam o desenvolvimento de habilidades para a pesquisa que são valorizadas na educação superior. Assim, os professores ingressantes cumprem com os requisitos da titulação requerida para o ingresso e apresentam significativa produção científica em sua especialidade, mas com pouca ou nenhuma preparação pedagógica para assumir a sala de aula. Nessa perspectiva, a questão que orientou a pesquisa procurou entender como os professores universitários iniciantes perceberam a *preparação* para a docência desenvolvida nos Cursos de Pós-Graduação que fizeram. O objetivo foi discutir, através das respostas de nossos interlocutores como, na prática, é possível perceber essa *preparação* para a docência nos cursos de *stricto sensu*, conforme está previsto na Lei.





2. A DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA: REFLEXÕES INICIAIS

As políticas educacionais brasileiras definidas no panorama socioeconômico mundial enfatizam elementos que gravitam ao redor da economia e do redimensionamento do capitalismo contemporâneo, da redefinição do papel do Estado, dos impactos das transformações tecnológicas, dentre outros. Neste contexto surge a emergência de uma força de trabalho que seja capaz de ficar atenta as demandas apontadas pelo cenário mundial, aonde novas qualificações vão sendo delineadas e exigidas para a vida em sociedade. Mais do que desempenhar funções cognitivas e estar em processo de aprendizagem permanente, solicita-se para a educação, um padrão de atitude que envolva a cooperação, a autonomia, a capacidade de comunicar-se e trabalhar em equipe. Estes conceitos passaram a determinar o marco de referência para pensar a qualidade da educação.

Evidenciada nos debates e agendas de diferentes segmentos da sociedade, a educação é alçada assim a um patamar estratégico de promoção e desenvolvimento de novas habilidades e competências para fazer frente ao mundo do trabalho. O discurso oriundo do mercado, assumido na educação, foi responsável por importantes transformações na estrutura curricular, na definição do papel dos professores, bem como nos mecanismos de gestão dos sistemas educativos. Nota-se, de forma bastante clara, nos documentos oficiais a incorporação da terminologia empresarial ao mundo da educação. O mesmo discurso coloca desafios à universidade, que, apesar de continuar a ser a instituição por excelência de produção e divulgação de conhecimentos científicos, começou a perder a hegemonia que tinha e foi se transformando, pouco a pouco, num alvo fácil de crítica social.

Santos (2004, p.39) explica que “se começaram a alterar significativamente as relações entre conhecimento e sociedade e as alterações prometem ser profundas ao ponto de transformarem as concepções que temos de conhecimento e de sociedade”. O autor aponta que a comercialização do conhecimento científico é o lado mais visível dessas alterações, embora isso seja apenas a ponta do *iceberg*, pois as transformações em curso são de sentido contraditório e as implicações são múltiplas, inclusive de natureza epistemológica.

Importa salientar que o conhecimento científico foi, ao longo do século XX, predominantemente disciplinar o que gerou um processo de produção científica pouco relacionado às premências da sociedade. Nessa lógica, os pesquisadores, na maioria das





vezes, são aqueles que definem quais os problemas científicos para os quais devem buscar solução, definindo sua relevância e estabelecendo o método e o ritmo da pesquisa. Para Santos (2004) esse é um conhecimento homogêneo na medida em que agentes que participam de sua produção têm em comum os mesmos objetivos de produção de conhecimento, têm a mesma formação e a mesma cultura científica e fazem-no segundo hierarquias organizacionais bem definidas. O conhecimento produzido na lógica desse processo provoca a distinção entre conhecimento científico e outros conhecimentos, e, conseqüentemente, faz distinção entre ciência e sociedade.

O conhecimento não pode ser proposto como algo acabado, mas como produto determinado e situado dentro de relações sociais específicas e, ao mesmo tempo, dependente de determinada visão de mundo. Esta condição faz aumentar as exigências sobre as universidades que extrapolaram sua capacidade de respostas, o financiamento público diminuiu ficando cada vez mais dependente dos resultados, o conhecimento excedeu aos recursos e se criou uma demanda de toda ordem. Vale ressaltar, também, que a competitividade no mundo do trabalho vem abalando a organização acadêmica, ainda apegada às carreiras tradicionais. A organização interna dos currículos, baseada em competências bem definidas, dá lugar a novas propostas. Emergem discursos com ênfase na interdisciplinaridade, na flexibilização e em outros conceitos nessa direção, que até há pouco tempo, eram raros na educação superior. Esta situação colide com a trajetória de formação da maioria dos professores, porque se distancia de suas histórias. Também exige uma apropriação teórica que grande parte não possui, dificultando o entendimento de propostas que tentam atender esses discursos. Como a implementação das propostas depende do trabalho cotidiano do professor, infere-se que o sucesso ou fracasso do sistema educacional são de sua responsabilidade. No entanto, essa inferência é paradoxal principalmente se analisarmos a formação dos professores que atuam no nível superior do ensino, pois pelos critérios adotados pela cultura acadêmica a visão tradicional da formação do professor universitário é aquela que tem na pesquisa a sustentação de que o exercício da docência é uma atividade que exige apenas um domínio de seu campo específico. Nessa perspectiva, não parece necessário, para a formação dos docentes universitários, uma fundamentação teórica





que adentre nas concepções de mundo, ciência e conhecimento, bem como nos processos de ensino e aprendizagem.

Isaia (2003) mostra que a titulação e a produção científica são altamente reconhecidas no ambiente acadêmico quando diz que

mesmo com as perspectivas de renovação que se delineiam na atualidade, a cultura acadêmica continua valorizando as atividades voltadas para a formação dos professores como pesquisadores, tanto que em termos de progresso funcional, a tônica está na titulação e na produção, consideradas como garantia para a qualificação docente como um todo (ISAIA, 2003, p. 244).

Observamos que a política de seleção dos docentes ratifica a lógica da formação em pesquisa, deixando as questões pedagógicas num patamar inferior de pontuação nos processos seletivos. Estes processos, que envolvem concursos públicos, avaliam o domínio do conhecimento específico do candidato para assumir o cargo de docente. Como afirma Barco (1999) se os conhecimentos específicos são considerados como principais,

a demonstração das capacidades docentes fica restrita ao espaço de um simulacro: se “dá” uma aula na audiência de alunos, ou se explica como se procederia com os alunos, dos quais se desconhecem as características, apelando-se, portanto, para sua abstração (BARCO, 1999, p. 153).

A autora afirma ainda que o concurso aparece, assim, como “um rito de passagem” referindo-se a transformação de qualquer profissional em professor a partir desse processo seletivo.

O peso das produções científicas e dos títulos acadêmicos assumiu maior expressão e, na maioria dos casos, estes títulos se constituem em condição de inscrição. Essa condição ratifica que o perfil de pesquisador passa a se constituir no vetor da qualidade da educação superior e, portanto, da condição docente. Vai se consagrando o perfil de um professor que se distancia da representação histórica do *quem sabe fazer sabe ensinar*, passando para a equação que pressupõem que *quem sabe pesquisar sabe ensinar* (CUNHA, 2010).

Têm-se hoje um corpo docente ingressante constituído na sua maioria de recém-doutores que realizaram uma formação acadêmica com sucesso e imediatamente ingressaram na carreira docente. Se indagados sobre o motivo desta escolha, mencionam, principalmente, que escolhem a universidade por ser este o lugar de fazer pesquisa. Percebemos que esse





perfil de docente também corresponde a uma concepção de qualidade para a educação superior, aquela que destaca a investigação e a produção do conhecimento como eixo principal de sua condição acadêmica.

Assim, a tensão que se coloca indica que, na expectativa da sociedade, o papel da universidade é ensinar bem aos jovens a serem competentes e competitivos profissionalmente, assegurando-lhes as ferramentas básicas para serem incluídos no mundo trabalho. A pesquisa se estabelece como pano de fundo dessa expectativa, porque qualifica e prestigia a formação profissional requerida sendo reconhecida como requisito fundante da profissão universitária. Cada professor está preparado para abordar os temas que pesquisa, num recorte de sua especialidade. Entretanto, na dimensão do ensino é que os saberes próprios da profissão docente lhes são alheios. Sem desconsiderar a importância da formação investigativa na trajetória destes jovens doutores, é difícil imaginar que eles possam fazer rupturas epistemológicas e correr riscos de desenvolver uma pedagogia que certamente se afasta de suas trajetórias estudantis.

3. O DOCENTE UNIVERSITÁRIO: O ENSINO E A FORMAÇÃO PARA A PESQUISA

É preciso levar em consideração que a maioria dos docentes universitários não inicia sua prática do zero, pois em sua vida de estudante conviveram com professores e aprenderam algo sobre como “dar aulas”, conhecem alguns recursos pedagógicos que lhes foram apresentados e que não podem ser desprezados. Têm concepções sobre o que é ensinar e aprender, mesmo que essas não sejam as mais frequentes no campo pedagógico. Quando os professores iniciam a docência percebemos o que explica Murillo (2004, p.4) quando diz que

Os professores de maneira geral só contam com sua iniciativa pessoal e sua bagagem experiencial para ir construindo e desenvolvendo suas teorias sobre o ensino e a aprendizagem dos alunos. Ao longo de sua vida foram interiorizando modelos e rotinas de ensino que se atualizam quando enfrentam situações de urgência onde tem que assumir o papel de professor sem que ninguém/nada o tenha preparado (MURILLO, 2004, p. 4) (tradução dos autores).





Entretanto, percebemos que dos docentes universitários espera-se um conhecimento do campo científico de sua área, alicerçado nos rigores da ciência, e um exercício profissional que legitime esse saber no espaço da prática. As análises e reflexões em torno dos saberes necessários para a prática docente ficam excluídos da discussão que envolve a formação do professor universitário.

Por outro lado, a expectativa e a valoração se instalam em direção paralela tomando a pesquisa como requisito fundamental para a profissão universitária. Essa inversão atinge fortemente o desenho e desenvolvimento dos currículos e as práticas de ensinar e aprender se assumirmos que os saberes da pesquisa se constituem como a única base da profissão do professor.

É notório que os Programas de Pós-Graduação *strictu-senso* se constituíram no lugar privilegiado de formação dos docentes, 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 do conhecimento. Muito poucos são os que, de forma complementar, oferecem algum estudo no campo das ciências humanas e, em especial, da educação. Esta condição faz com que a maioria dos ingressantes na carreira do magistério, cada vez mais jovens, não possua a mínima base dos conhecimentos profissionais para a docência.

Entretanto, se os compararmos com os docentes mais experientes talvez se perceba que a falta de formação que caracteriza, tantos os novos quanto os mais experientes professores do ensino superior, os faz sentir-se desconhecedores de um campo conceitual que fundamente suas práticas docentes. 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.

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, cada vez mais jovens na carreira docente, que possuem expressiva bagagem de conhecimentos específicos, porém, com pouca preparação pedagógica.

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, sejam os iniciantes ou mais experientes, como em qualquer outra profissão, teriam que possuir conhecimentos, habilidades e atitudes que sua tarefa exige para ser realizada com excelência.

Sem desconsiderar a importância da formação investigativa na trajetória dos recém-doutores que ingressam atualmente na universidade, é importante considerar as condições que eles têm de compreender propostas curriculares que incluam processos de ensinar e aprender com bases consistentes.

A experiência empírica nos mostra que os percursos de formação dos alunos de graduação, tanto em nível dos currículos como das práticas pedagógicas, raramente 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.

Em geral, acredita-se que a pesquisa faz melhor os professores porque os ajuda a pensar, a duvidar, a compreender e essas são qualidades importantes na docência. Em contrapartida não podemos tomar como “verdade” absoluta que um pesquisador qualificado será um bom professor, pois se assim o fosse, o ingresso na carreira docente de pesquisadores reconhecidos implicaria que garantiríamos o ingresso de professores competentes e com excelente desempenho no ensino.

Zabalza (2004) 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. 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.

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 o ensino se transformasse em uma atividade secundária dos docentes. Muitas vezes, na universidade se aceita 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.

Torna-se importante, no contexto da formação dos docentes iniciantes na carreira universitária, refletir sobre sua formação pedagógica, além de buscar compreender os processos que esses docentes vivenciam para construir saberes para o ensino.





4. O PERCURSO INVESTIGATIVO: O CAMPO EMPÍRICO, INSTRUMENTOS E INTERLOCUTORES.

Entendemos, conforme já dito, que para ser docente universitário é necessária uma formação que reconheça que os saberes para a docência exige preparação acadêmica numa perspectiva teórica e prática que se diferencia da formação e dos saberes para a pesquisa. No entanto, vale perguntar como os professores que ingressam na carreira universitária, cumprindo com o requisito da titulação e da produção científica, compreendem a sua “preparação” para a docência nos cursos de pós-graduação que fizeram. Esta questão orientou e deu rumo à investigação.

O primeiro delineamento do campo empírico foi através da definição das Universidades que poderiam participar da pesquisa. Para tal, consideramos como critérios: *localização geográfica* em relação à atuação dos pesquisadores participantes do grupo (RS e PR), *dependência administrativa* (públicas e privadas). A partir desses critérios buscamos nas Universidades Federal de Pelotas (UFPel), Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) e Universidade Federal do Paraná (UFPR) – setor Litoral – a indicação de professores que poderiam constituir a amostra através do contato com os coordenadores dos diferentes Cursos dessas IES. Após apresentarmos a pesquisa, solicitamos aos coordenadores que nos indicassem professores iniciantes, ou seja, que tivessem até cinco anos na carreira e que fossem oriundos de diferentes profissões. Cabe esclarecer que o critério de cinco anos, para definirmos os docentes como iniciantes, seguiu a compreensão explicada por Bozu (2010) quando diz que nesses primeiros anos se formam e se consolidam a maior parte dos hábitos e dos conhecimentos que os professores utilizarão no exercício da profissão docente. Para a autora, o período de cinco anos é caracterizado por ser a etapa de socialização profissional na qual os docentes vivem experiências “problemáticas”, mas também desenvolvem sua própria identidade profissional.

Ao recebermos a indicação dos nomes de professores que atendiam os critérios acima mencionados, fizemos um mapeamento inicial dos professores que atuavam em áreas afins nas quatro Universidades. No segundo momento, contatamos com os professores elencados





para saber sobre sua disponibilidade para participar da pesquisa explicando que sua participação implicaria na assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Constituímos, a partir da disponibilidade e consentimento dos docentes, uma amostra que contou com vinte e sete (27) professores assim distribuídos: nove (9) professores da UFPel, seis (6) professores da UNIPAMPA, seis (6) professores da UNISINOS e seis (6) da UFPR – setor Litoral. 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, Engenharia de Minas, História, Linguística e Farmácia.

Os dados foram recolhidos através de entrevista semi estruturada na qual solicitamos informações detalhadas acerca dos motivos/razões para ingressar na docência universitária; experiências iniciais na profissão docente; formas de apoio encontradas na IES ou no Departamento ou no Curso; relação com os estudantes; saberes específicos para a docência; relação entre as atividades de pesquisa e atividades da docência e sua compreensão sobre a pós-graduação se constituir no lugar de formação do professor universitário. As questões foram organizadas de tal forma que permitissem, através das respostas, fazermos algumas relações a respeito da formação para a pesquisa em cursos de *stricto sensu* e o ensino que os professores entrevistados desenvolvem.

As entrevistas foram transcritas e as respostas passaram por um processo de análise para a identificação das dimensões e categorização dos resultados. Consideramos os princípios da análise de conteúdo como o enfoque apropriado para analisar os resultados por este constitui-se em um conjunto de técnicas de análise de comunicação que visa obter, através de “procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens” (BARDIN, 1979, p. 42).

A interação e o diálogo constante com os referenciais teóricos de Cunha (1998, 2003, 2005, 2006, 2010); Pimenta (1999), Mayor Ruiz (2009); Zabalza (2004), Marcelo Garcia (1999), dentre outros orientaram a discussão e os resultados que aqui anunciamos, sem a pretensão de fazê-los definitivos e absolutos.





5. PERCEPÇÕES DE DOCENTES UNIVERSITÁRIOS INICIANTES SOBRE A PREPARAÇÃO PARA A DOCÊNCIA EM PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO.

Já afirmamos anteriormente que a preparação do professor universitário centra-se no domínio dos saberes da pesquisa, proporcionada pela pós-graduação *stricto sensu*, no entanto, não podemos afirmar que esta preparação possa ser assumida como formação para a docência. O que podemos perceber é que as exigências do ensino de graduação, muitas vezes, surpreendem os docentes iniciantes quando percebem que os saberes do ensino são muito mais exigentes e não decorrem linearmente dos saberes da pesquisa.

Ao entrevistarmos os professores perguntamos se eles concordavam com a proposição da LDB/96 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 docência entendida como atividade profissional.

Afirmaram nossos respondentes que esses cursos se dirigem 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.* Pimenta e Anastasiou (2008) esclarecem que nos programas de pós-graduação os docentes universitários desenvolvem habilidades concernentes ao método de pesquisa que possui especificidades bem diferentes do método de ensino. No entanto, não podemos deixar de salientar que a LDB/96 indica que a preparação dos professores universitários deve acontecer, prioritariamente em cursos de pós-graduação *stricto sensu*.

Um professor disse que *eu concordo com o que esta proposto na lei sem dúvida, mas não com a pós-graduação que a gente tem no País hoje, porque é uma pós-graduação que não forma professor, definitivamente não.* Salientaram os entrevistados 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 stricto sensu 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.

A incorporação ao mundo da pesquisa, na maior parte das vezes, ocorre em um contexto mais específico e regulado. Zabalza (2004) argumenta que as competências e qualidades profissionais para o ensino e para a pesquisa são diferentes.

Esclareceu um respondente que *entendo que a pós-graduação permite o aprofundamento em determinados conhecimentos, metodologias e teorias, imprescindíveis à formação do docente. Entretanto, a vida profissional na prática, precisa 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.*

As expressões anteriores 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 o trabalho docente envolve vários tipos de conhecimentos e competências que necessitam de uma preparação específica. O autor alerta, inclusive, para o 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.

Expressou um docente *a pós-graduação, do modo que está estruturada no País, cobrando por produção e obcecada pela pesquisa, ao que me parece, não é lugar de formação do docente. Outro professor disse que na verdade minha experiência na pós-graduação é apenas de estudante e, embora não ache que tenha sido diretamente preparado para ser professor no meu curso, acredito que consegui, até aqui, desempenhar um bom trabalho. Acho que foi uma boa preparação para a vida, em geral.* Entendemos que 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.

Isso posto, parece-nos que começamos a referenciar paradigmas ou pressupostos conceituais de qual pesquisa nos referimos e de seu papel social na educação. A pesquisa, de forma geral, como até então tem se colocado nos currículos da pós-graduação e em muitas instituições de ensino superior, tem colocado a pesquisa quase de modo asséptico, ou seja, isolada da realidade concreta e de totalidade de seus sujeitos e dos currículos.

Porém, 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.

Pesquisamos desde a infância ao atendermos nossa curiosidade e sairmos em busca de respostas aos nossos “por quês”. Em concordância com Gramsci (1989) pensamos que devemos destruir o preconceito acerca de determinadas atividades intelectuais, ao localizá-las como sendo específicas e próprias apenas de uma determinada categoria de pessoas especializadas ou profissionais. Como exemplo, o autor enfatiza que todos somos filósofos, pois embora sendo uma filosofia espontânea e por vezes realizada de modo inconsciente, ela é carregada “de um conjunto de noções e de conceitos determinados e não simplesmente, de palavras gramaticalmente vazias de conteúdo” (id. p. 11), carregam uma concepção de mundo. O que difere os níveis de filosofar está situado na capacidade de criticar a própria concepção de mundo, de interrogar-se e interrogar seu meio, para então reunir elementos para sua superação.





Em uma proposta educacional emancipatóriaⁱ, o exercício do aprofundamento da criticidade sobre o que somos e do mundo em que vivemos, gera necessidades que nos impulsiona a buscar respostas para o que não conhecemos, constrói um imaginário como subjetivação da ação discente-docente, o qual tem como ponto de partida e de retorno a realidade concreta, como forma de conhecimento/ação/intervenção. Uma proposta pedagógica assim caracterizada pode ser um instrumento de grande valia na problematização que fundamenta a formação e a ação do discente/docente.

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. Corrobora a ideia anterior a expressão de um docente quando disse 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.*

Tratamos de uma universidade onde se trabalha com grupos grandes de alunos e, portanto com ampla diversidade e diferença entre eles. Os alunos são diferentes entre si e em suas capacidades intelectuais, nas concepções, crenças e valores, nos estilos de aprendizagem. Essa diversidade dos estudantes exige que o professor faça adaptação ao contexto onde se encontra e utilize-se de diferentes métodos de ensino, de estratégias didáticas diferentes que possibilitem o desenvolvimento intelectual dos estudantes.

A proposta pedagógica de caráter emancipatória, ao ser entendida como instrumento de reflexão e ação, é, portanto, política. Porém, também é política a proposta na perspectiva dominante, como instrumento de ação, direcionando seu pensar e fazer para a manutenção social. Nessa perspectiva, os dirigentes pensam e planejam para quem executa. Coloca ou reforça o lugar da pesquisa como exclusividade da pós-graduação, portanto apartada do





ensino da graduação. A ligação com a graduação dá-se na aplicação do pesquisado/sistematizado pelos professores da pós. Esse processo reforça o dualismo entre teoria e prática, sujeito e objeto, mascarando as relações de poder que envolvem e hierarquizam as relações sociais. Tais ações, ainda que com grande abrangência, não têm poder ilimitado e determinante, pois, a partir de suas próprias contradições, possibilitam o exercício reflexivo, num processo dialético de contradição.

Entendemos 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.

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.

Concordamos com Pimenta (2008, p. 88) quando explica que

A docência na universidade configura-se como um processo contínuo de construção da identidade docente e tem por base os saberes da experiência, construídos no exercício profissional mediante o ensino dos saberes das áreas do conhecimento. Para que a identidade de professor se configure, no entanto, há o desafio de pôr-se, enquanto docente em condições de proceder à análise crítica desses saberes da experiência construídos nas práticas, confrontando-os e ampliando-os com base no campo teórico da educação, uma identidade epistemológica decorrente de seus saberes científicos e os de ensinar (PIMENTA, 2008, p.88).

Um entrevistado alertou que cursos de *mestrados e doutorados exigem que os seus alunos dêem aula. Eu não estou dizendo que é uma possibilidade que exijam, nenhum exige, são poucos, ou só quando o aluno tem uma bolsa, ou em outras situações. Essa condição*





não forma, primeira coisa: não forma mas deveria formar. Eu acho que falta, eu tenho certeza que falta isso: um local de formação para o professor universitário.

Os entrevistados mostraram preocupação em relação à formação pedagógica, pois nos seus cursos de mestrado e/ou doutorado não tiveram oportunidades de discutir o ensino. Afirmaram que esses cursos estão muito voltados para a formação do pesquisador e pouca ou nenhuma preocupação é vislumbrada no sentido da preparação do professor para enfrentar os desafios da sala de aula. Explicaram que o curso de graduação foi balizado na perspectiva técnica, e posteriormente a pós-graduação foi alicerçada na investigação de problemas muito específicos logo, esses aspectos limitaram significativamente sua prática pedagógica.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os professores universitários, sejam os iniciantes ou mais experientes, 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 e, colocando a aprendizagem como ação protagonista do processo educativo, possibilita a construção da autonomia como processo de liberdade que se dá na relação entre sujeitos sociais e seu contexto.

A atividade de ensino exige a resignificação dos conhecimentos teóricos em contextos de práticas que são peculiares e localizadas. Os professores universitários enquanto profissionais, sejam os iniciantes ou mais experientes, precisam assumir uma atitude de reflexão constante sobre suas práticas, teorizando os fundamentos de suas decisões pedagógicas. Nesta perspectiva, entendemos que nossos interlocutores perceberam que a preparação para a docência universitária exige mais do que o aprofundamento teórico de sua especialidade e enfatizaram que esta preparação não acontece em cursos de *stricto sensu*. Observamos que os professores, ao fazerem sua formação em programas de pós-graduação, em geral, constroem uma competência técnico-científica em alguma especificidade de seu campo de conhecimento, mas pouco avançam rumo a uma visão mais ampla, abrangente e integrada da sociedade.





É possível inferir que os cursos de pós-graduação, que, de acordo com a LDB/96, são responsáveis pela *preparação* dos professores universitários, têm priorizado o desenvolvimento de pesquisas e pouco ou nada tem oferecido ao pós-graduando em termos de preparação para a docência. Mesmo que não intencionalmente, reproduzem a situação em que as atividades de ensino e pesquisa são realizadas de modo dissociado perpetuando a ideia de que para ser professor do ensino superior basta ser bom pesquisador.

Pelo que foi possível perceber na pesquisa aqui relatada parece ser fundamental alertar que a tarefa básica do professor universitário iniciante durante seus primeiros anos de docência deveria ser a aprendizagem, focando seu pensamento e seus comportamentos para as demandas do ensino. Ou seja, é importante aprender a linguagem da prática do ensino. Consideramos que nessa etapa de iniciação à docência

La tarea fundamental del profesor principiante durante sus primeros años de docencia debe ser el aprendizaje, dirigido a enfocar su pensamiento y sus comportamientos hacia las demandas de la enseñanza, es decir, aprender el lenguaje de la practica (MAYOR RUIZ, 2001, p.3)

Nessa perspectiva, acreditamos que os docentes iniciantes deveriam, talvez, dedicar-se nos primeiros anos da carreira a desempenhar funções que os ajudassem a aprender e que dedicassem tempo para sua formação como professor.

REFERÊNCIAS

BARCO de SURGUI, Suzana. Formação do docente universitário: mas quem é ele? In: VEIGA, I. P; CUNHA, M. I da (orgs.). **Desmistificando a profissionalização do magistério**. Campinas, Papirus, 1999, p. 149-171

BARDIN, L. **Análise do discurso**. Lisboa: Edições 70, 1979.

BARNETT, R. **Para una transformación de la universidad**. Nuevas relaciones entre investigación, saber y docencia. Barcelona: Editorial Octaedro, 2008.

BOZU, Z. El profesorado universitario novel: estudio teórico de su proceso de inducción o socialización profesional. **Revista Electrônica de Investigación y Docencia (REID)**, n.3, janeiro de 2010. Disponível em: < <http://www.revistareid.net/revista/n3/REID3art3.pdf>>. Acesso em: dezembro de 2010.





CUNHA, M. I da. **O professor universitário na transição dos paradigmas**. Araraquara/SP: JM Editora, 1998.

_____. **O bom professor e sua prática**. 15 ed. Campinas: SP: Papyrus, 2003.

CUNHA, M. I. da (org). **Formatos avaliativos e concepção de docência**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

_____. **Pedagogia Universitária: energias emancipatórias em tempos neoliberais**. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2006.

_____. **Trajetórias e Lugares de formação da docência universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional**. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, Brasília, DF: CAPES, 2010.

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

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

ISAIA, S. M. de A. Formação do Professor do ensino superior. Tramas e tessitura. In: MOROSINI, M. C., et al. **Enciclopédia de pedagogia universitária**. Porto Alegre: FAPERGS/RIES, 2003. p. 241-251.

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

MAYOR RUIZ, C. Los condiciones profesionales del profesorado universitario. Um estúdio com profesores principiantes y com experiência. **Revista Granada**, v.8 2001. p. 27-51.

MURILLO, P. Las necesidades formativas docentes de los profesores universitários. **Revista Fuentes**, v.6. Universidade de Sevilha, 2004.

PIMENTA, S. (org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

PIMENTA, S e ANASTASIOU, L.C. **Docência no Ensino Superior**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS, B. de S. **Pela mão de Alice**. O social e o político na pós-modernidade. Porto: Afrontamento, 1999.

_____. **A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade**. São Paulo: Cortez, 2004.





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

ⁱ Situar a prática educacional em uma condição emancipatória é reconhecê-la como mediadora do processo de formação e compreender o movimento de seus sujeitos como possibilidade de construção de outras materialidades, sejam subjetivas ou objetivas, porém ambas concretas porque partem de uma realidade histórica, situada e contextualizada. Nessa condição, extrapola o senso comum imposto pela prática tradicional que limita a formação às necessidades do mercado, para passar a criticá-la e fundar elementos para situar todas as relações que estabelece em uma dinamicidade dialética, forçando a não linearidade.

Submetido: 17.08.2011

Aceito: 28.11.2011

