



A FORMAÇÃO DO PROFESSOR PARA A DOCÊNCIA DO ENSINO SUPERIOR

Adriana Guerra Ferreira¹
Talamira Taita Rodrigues Brito²

INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta uma breve discussão, desenvolvida em uma pesquisa maior, sobre a formação docente ocorrida nos Programas de Pós-Graduação (PPG), acadêmicos, nas áreas das Ciências Exatas e da Terra e a Multidisciplinar, dado que essa formação tem apresentado, segundo a literatura, diversos problemas referentes a prática pedagógica na docência do Ensino Superior. Logo, o objetivo deste estudo é apresentar algumas discussões sobre a formação do professor para a docência do Ensino Superior.

Nesse sentido, o que nos preocupa é a maneira como acontece esta formação nos PPG, uma vez que poucas são as disciplinas pedagógicas que deveriam compor os currículos destes programas a fim de contribuir para a formação docente para a inserção do profissional no Ensino Superior. A atividade de Estágio em Docência, com caráter pedagógico, presente em alguns cursos, são obrigatórios apenas para os bolsistas e essa pesquisa evidenciou que essa tarefa não é tão presente, principalmente, nos cursos da área das Ciências Exatas.

Conforme Masetto (2002), Pachane (2003), Isaia e Bolzan (2004), entre outros estudiosos, o domínio do professor no Ensino Superior na prática pedagógica tem apresentado uma elevada deficiência, quando se fala em profissionalismo na docência. Segundo Masetto (2002), eventualmente, seja pelo fato de nunca ter surgido a oportunidade de entrar em contato com a área de atuação ou por não considerar um ponto fundamental para sua prática de ensino. E, ainda, acrescentamos a falta da abordagem dessa prática nos cursos de mestrado e doutorado, uma vez que são nesses cenários que deveria existir certo contato com essas discussões, pois de certa forma temos como verdade que é a pós-

1 Mestre em Educação Científica e Formação de Professores pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Formação de Professores (PPG-ECFP), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Professora da Educação Básica da Secretaria de Educação do Estado da Bahia (SEC-BA). Endereço eletrônico: drylguerra@hotmail.com

2 Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Formação de Professores (PPG-ECFP), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Endereço eletrônico: taitadoc@gmail.com



graduação que forma o professor para a docência do Ensino Superior. No entanto, o que é mais comum nos cursos superiores são críticas relacionadas à didática do professor, ou seja, a sua inexistência.

Pachane (2003) aborda esta questão em um dos seus trabalhos realizado na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), no qual discute a formação pedagógica de pós-graduandos para a atuação no magistério do Ensino Superior, e em seus resultados diz que:

A pós-graduação tem sido o locus privilegiado para a formação do professor universitário, porém, tende a priorizar em suas atividades a condução de pesquisas, tornando-se responsável, mesmo que não intencionalmente, por reproduzir e perpetuar a crença de que para ser professor basta conhecer a fundo determinado conteúdo ou, na Educação Superior, ser um bom pesquisador. De maneira geral, considera-se que a titulação, automaticamente, capacitaria o professor para a docência (PACHANE, 2007, p. 220).

A exigência de que o professor precisa ter uma formação pós-graduada para assumir uma vaga no Ensino Superior começou no final da década de 1960 com a Reforma Universitária (Lei n.º 5.540/68), e com esta reforma houve definitivamente o fim das cátedras e deu-se início a uma nova corporação de professores nas instituições universitárias. Nesse período, passou-se a classificar o corpo docente universitário em três classes distintas: professor auxiliar, assistente e adjunto. Para a primeira classe, não existia concursos público de provas e de títulos, mas sim um contrato inicial por dois anos, podendo ser renovado por mais dois, porém o professor deveria apresentar uma aprovação numa pós-graduação *lato sensu* para que fosse recontratado. Na segunda e última classe era e é, atualmente, necessária a formação no mínimo em mestrado e no doutorado, respectivamente (BRASIL, 1983). Hoje, existe o concurso público para a classe de auxiliar que exige, pelo menos, a graduação, mas isso depende do estatuto da universidade e da necessidade de cada região.

Anos mais tarde, as reivindicações quanto à titulação para docência no Ensino Superior continuam a ser reforçadas através da nova LDB, em 1996 (Lei n.º 9.394/96), deixando estabelecido no Artigo 16 que “a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente, em programas de mestrado e doutorado”. Em 1999, é sancionado o Plano Nacional de Graduação no XII Fórum Nacional de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras (FORGRAD), e após muitas críticas, reflexões e sugestões dos participantes desse fórum, se expressou



por meio desse documento a qualidade de formação desejada nos PPG, uma vez que as atividades realizadas na pós-graduação não devem estar distantes da graduação, de fato:

A perspectiva científica indispensável para o docente de graduação é objeto de formação específica própria do nível de pós-graduação. A pós-graduação precisa integrar, à sua missão básica de formar pesquisador, a responsabilidade de formação do professor de graduação, integrando, expressamente, questões pedagógicas às que dizem respeito ao rigor dos métodos específicos de produção do saber, em perspectiva epistêmica (BRASIL, 1999, p.11).

Ou seja, a pós-graduação assumiu um papel maior após essas reformas, pois ela teria que não apenas formar profissionais para o setor econômico e/ou pesquisadores, mas, ainda, formar professor para a docência universitária. Conseqüentemente, a Capes nesse mesmo ano passou a exigir dos PPG que, pelo menos, os bolsistas desenvolvessem a atividade de “Estágio de Docência”, no mínimo por um semestre, concluindo que esta tarefa seria crucial na formação docente.

Apesar de todas as exigências e as reformas surgidas, lemos em algumas pesquisas concluídas (BOTOMÉ e KUBO, 2002; MASETTO, 2002; ARROIO, RODRIGUES FILHO e SILVA 2006; BRITO, 2006; PACHANE, 2003 e 2007; CUNHA, 2009; e outros teóricos) que a propagação das atividades desenvolvidas no interior dos PPG não tem favorecido a prática pedagógica, cujo prestígio e prioridade estão voltados preferencialmente à formação do pesquisador. Eventualmente, é devido ao processo avaliativo, realizado pela Capes nos PPG, está centrado sua atenção, prioritariamente, à produção científica, pois quanto mais desenvolve pesquisas, maior e melhor é o reconhecimento do PPG, nacional e internacionalmente.

Nessa oportunidade, não existe análise na área pedagógica dos Programas de Pós-Graduação para inquirir se o pós-graduando que está sendo formado para a docência da Educação Superior está apto ou não para desenvolver a tarefa, também, de ensino. Conforme Pachane (2007):

[...] a formação esperada do professor universitário tem sido restrita ao conhecimento aprofundado da disciplina a ser ensinada, sendo este conhecimento prático – decorrente do exercício profissional – ou teórico/epistemológico – decorrente do exercício acadêmico. Pouco, ou nada, tem sido exigido em termos pedagógicos (PACHANE, 2007, p. 220).

Contudo, considera que uma vez conhecedor do conteúdo da disciplina que será



lecionada, seja o suficiente para realizar um excelente trabalho de ensino. Segundo Masetto (2002), estas questões relacionadas ao ensino têm como base a crença de “quem sabe, automaticamente, sabe ensinar”. Fazendo uso das palavras de Paulo Freire, descarta-se a hipótese de que ensinar se resume em transmitir conhecimento, porque ensinar significa criar possibilidades, para que seja possível ao aluno relacionar o conhecimento prévio com aquele estudado em sala de aula, ou melhor, o aluno relacionar a teoria e a prática contextualizando e compreendendo de forma concreta, porém no melhor modo de organizar o seu próprio conhecimento. Todavia, é indispensável a formação pedagógica nos cursos de pós-graduação, pois esta é capaz de favorecer e contribuir no exercício docente.

PROCEDIMENTO METODOLÓGICO

Este é um estudo de abordagem qualitativa, onde na pesquisa maior, fizemos o uso dos Planos Nacional de Pós-Graduação (PNPG), as matrizes curriculares, os regimentos e a entrevista com os coordenadores dos PPGs *stricto sensu*, investigados, das áreas das Ciências Exatas e da Terra e Multidisciplinar do estado da Bahia, para construir um rol de escritas de vozes, a fim de responder às perguntas e alcançar os objetivos desta pesquisa.

Sabemos que toda investigação científica é um processo preciso e sistemático de desenvolvimento do método científico e o seu principal objetivo é descobrir respostas para os problemas por meio de alguns procedimentos, o que permite a obtenção de novos conhecimentos no campo da realidade social (GIL, 1987). Desse modo, torna-se necessária a consolidação de caminhos para responder às perguntas propostas e também alcançar os objetivos desta investigação.

Portanto, esta pesquisa se desenvolveu com o intuito de apresentar como estão estruturados os Programas de Pós-Graduação, suas matrizes curriculares para formar o professor do Ensino Superior e, ainda, analisar o que os coordenadores de tais programas pensam, consideram ou até mesmo criticam nas propostas que hoje sustentam a qualificação profissional neste nível de ensino para a docência na universidade.

Com a análise de todos os documentos e a partir das transcrições das falas de cada participante da pesquisa, surgiram novas articulações conceituais e chegamos a dois grandes Eixos: Eixo 1 - “Currículo de Pós-Graduação, estrutura e perspectivas observadas pelos coordenadores dos cursos”; Eixo 2 - “Olhares dos coordenadores quanto às



contribuições dos PPG para o exercício do docente no Ensino Superior”.

E assim, o primeiro Eixo buscou conhecer um pouco do processo formativo que acontecem nos PPG pesquisados, do modo como a estrutura curricular direciona e fortalece a formação docente para o Ensino Superior, através das atividades desenvolvidas e das relações estabelecidas entre o ensino e a pesquisa. E o segundo Eixo foi conhecer a concepção do coordenador sobre a formação que ocorre em seu PPG, e se as atividades desempenhadas no PPG favorecem a prática docente e os saberes necessários para o exercício no Ensino Superior.

RESULTADOS

Concordando com as autoras, afirmamos que “se antes a profissão de professor calcava-se no conhecimento objetivo, no conhecimento das disciplinas, em muito semelhantes às outras profissões, hoje, apenas dominar esse saber é insuficiente, uma vez que o contexto das aprendizagens não é mais o mesmo” (CUNHA; BRITO; CICILLINI, 2006, p. 6). Saber o conteúdo não basta, tem que saber ensinar, deve ter uma boa didática, reflexão sobre a própria prática, e para isso o conhecimento pedagógico é fundamental. Os depoimentos dos coordenadores participantes dessa pesquisa deixaram claro o desenvolvimento da formação docente para o Ensino Superior em seus cursos.

Desse modo, percebemos que as áreas das Ciências Exatas e da Terra reconhecem a necessidade e a importância dessa formação, no entanto não possuem em sua estrutura curricular atividades nenhuma ou suficientes que favoreça a mesma. E ainda, é notória a prioridade pelo conhecimento específico e pelo desenvolvimento da pesquisa. Não considera significativas as atividades que favoreçam os conhecimentos para a prática pedagógica, conseqüentemente, o Estágio em Docência é atividade obrigatória, somente, aos bolsistas de alguma agência de fomento. Isso, apenas, para cumprir a exigência da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), implantada desde 1999.

Diferente da área das Ciências Exatas e da Terra, a Multidisciplinar centra-se no “Ensino”, isso se evidencia através das estruturas curriculares. É nítida a preocupação dos PPG dessa área em ter em sua matriz curricular marcas de sua identidade – considerando a educação, sem perder de vista a especificidade, pois as disciplinas podem demonstrar isso. Compreendendo que o currículo é mais que uma soma de disciplinas,



devendo considerá-lo, também, como um conjunto de saberes que os alunos precisam saber/adquirir/vivenciar no processo de sua formação, em outras palavras, em outras palavras, é necessário fugir da concepção tradicional de currículo.

No entanto, vale ressaltar, que mesmo os PPG da área Multidisciplinar apresentando como foco o Ensino, notamos que as atividades voltadas para a formação docente favorecem, especificamente, a formação do professor para Educação Básica e do pesquisador. Em outras palavras, nem os PPG da área Multidisciplinar desenvolvem a formação docente para o Ensino Superior.

CONCLUSÕES

A formação de professor para a docência do Ensino Superior é um tema muito abordado em diversas pesquisas, porém, existem, ainda, alguns enigmas sobre este processo de formação, e isso pode estar relacionado com o currículo, ou melhor, com o desenvolvimento das atividades acadêmicas dos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu*, notadamente os acadêmicos.

Nesse sentido, consideramos que este processo de formação pode está associado à equipe que desenvolve o currículo de tal PPG (as disciplinas, o estágio de docência, os projetos, os grupos de pesquisa, entre outras atividades), especificamente ao coordenador(a), pois a sua maneira de pensar pode influenciar todo o desenvolvimento da estrutura curricular, de modo a favorecer mais a formação de professor para o Ensino Superior ou a formação apenas do pesquisador ou até mesmo essas duas formações simultaneamente. É por esse motivo que as formações ocorridas nos PPG não são necessariamente iguais, mesmo se houver a mesma estrutura curricular, porque são pessoas e pensamentos diferentes envolvidos.

Percebemos no caminhar e na análise dessa pesquisa que o processo das ações formativas proporcionadas para os discentes nos PPG das áreas das Ciências Exatas e da Terra e Multidisciplinar, sobretudo a primeira, não existe nenhuma disciplina, ou qualquer outra atividade que discuta a formação do professor, pois foca, especificamente, a produção científica e os conhecimentos específicos. Desse modo, evidencia-se que os PPGs não têm trazido muitas contribuições à formação do pós-graduando para a docência do Ensino Superior.



REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **II Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) 1982-1985**. Brasília: Capes, 1983.

_____. **Plano Nacional de Graduação**: um projeto em construção. XII Fórum Nacional de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras. Ilhéus-BA, 1999.

CUNHA, Ana Maria de Oliveira; BRITO, Taita Talamira Rodrigues; CICILLINI, Graça Aparecida. Dormi aluno (a)... Acordei professor (a): interfaces da formação para o exercício do Ensino Superior. **Anais...GT: Políticas de Educação Superior**, n. 11. 2006. www.anped11.uerj.br/29/GT11-2544--Int.rtf

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo, Atlas, 1987.

ISAIA, Silvia Maria de Aguiar; BOLZAN, Doris Pires Vargas. Formação do professor do Ensino Superior: um processo que se aprende? **Revista Educação**. V.29, n2, p. 121-133. UFSM. Santa Maria-RS, 2004.

MASETTO, Marcos Tarciso. T. Professor universitário: um profissional da educação na atividade docente. In: _____. (Org.). **Docência na universidade**. Campinas-SP: Papirus, 2002. p. 09.

PACHANE, Graziela Giusti. **A Importância da Formação Pedagógica para o Professor Universitário**: a experiência da Unicamp. 2003. 255f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas.

_____. Formação pedagógica de pós-graduandos para a atuação Docente no Ensino Superior: A experiência da Unicamp. **Educere et Educare**: revista de educação, Cascavel, v.2, n.4, jul./dez., p.219-233, 2007.