

# **POLÍTICAS DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO: REFLEXÕES A PARTIR DE UMA EXPERIÊNCIA**

**PACHANE, Graziela Giusti - UNIT**

**GT: Política de Educação Superior /n.11**

**Agência Financiadora: não contou com financiamento**

## **INTRODUÇÃO**

A formação exigida para docência no ensino superior tem se concentrado no conhecimento aprofundado de determinado conteúdo, seja ele prático (decorrente do exercício profissional) ou teórico/epistemológico (decorrente do exercício acadêmico). Pouco, ou nada, tem sido exigido em termos pedagógicos. A pós-graduação, locus privilegiado dessa formação, tende a priorizar a condução de pesquisas, tornando-se responsável, mesmo que não intencionalmente, por perpetuar a crença de que para ser professor basta conhecer a fundo determinado conteúdo ou, no caso do ensino superior, ser um bom pesquisador.

Iniciativas no sentido de oferecer ao (futuro) professor universitário maior preparo em relação à atividade docente, embora existentes, são ainda esparsas e carecem, a nosso ver, de maior aprofundamento teórico, bem como de estudos que procurem conhecer, de modo mais sistematizado, seus resultados.

Num momento em que o Brasil se propõe a discutir os rumos da Universidade por meio da Reforma Universitária, consideramos de suma importância abordar esta temática e alertar para a necessidade de que – em meio a discussões sobre financiamento, cotas, relação público-privado e autonomia universitária – maior atenção seja dada à formação desse que é, talvez, o principal ator na construção do fazer universitário: o PROFESSOR.

Assim, o objetivo deste trabalho é refletir sobre a formação pedagógica do professor universitário, buscando oferecer alguns subsídios para o planejamento e avaliação de programas dessa natureza, bem como para a discussão sobre a viabilidade (ou não) de sua obrigatoriedade para o ingresso (e permanência) no magistério superior.

Para tanto, apoiamos-nos na literatura nacional e internacional que discute a importância da formação pedagógica do professor universitário, e nos resultados do

Programa de Estágio e Capacitação Docente (PECD), realizado na UNICAMP entre 1993 e 2000, um programa que se destaca por seu caráter inovador, sua estrutura e organização, bem como pelos resultados obtidos, tendo sido tema de tese de doutorado.

Num primeiro momento apresentamos, sinteticamente, as razões pelas quais a formação pedagógica do professor universitário tem sido negligenciada ao longo da história e os aspectos que apontam para a necessidade desta formação ser tomada de modo mais sistemático. A seguir, passamos à análise do PECD, ressaltando aspectos que, esperamos, possibilitem aprofundar a discussão sobre a importância da formação pedagógica para os professores universitários e sobre a maneira como tais programas poderiam ser conduzidos. Por fim, apresentamos alguns questionamentos, possíveis fontes para novas reflexões, novos estudos e/ou desdobramentos do presente texto.

## **BREVE HISTÓRICO DA FORMAÇÃO DO DOCENTE UNIVERSITÁRIO**

A análise do histórico da docência nos leva a acreditar que possam existir ao menos três fatores contribuindo para que, na cultura universitária, a tarefa de ensinar – e a formação pedagógica dos professores – sejam relegadas a segundo plano.

Em primeiro lugar, a formação para a docência constituiu-se historicamente como atividade menor. Inicialmente, havia a preocupação com o bom desempenho profissional. Neste contexto, ensinar significava ministrar grandes aulas expositivas sobre determinado assunto ou “mostrar na prática como se faz”. Acreditava-se (como alguns ainda hoje) que “quem soubesse, saberia automaticamente ensinar”, não havendo preocupações com o preparo pedagógico do professor ou com a qualidade didática de seu trabalho (Masetto, 1998, p. 11). Posteriormente, com a aproximação das universidades do modelo humboldtiano, a preocupação centrou-se na preparação para a condução de pesquisas e, da mesma maneira, o pedagógico continuou a ser negligenciado, como se as atividades realizadas com os graduandos não se configurassem como produção de conhecimento.

Em segundo lugar, decorrência dessa ênfase na condução de pesquisas, os critérios de avaliação da qualidade docente concentram-se, hoje, na produção acadêmica. Ou seja, ensino e pesquisa passam a ser atividades concorrentes, e como os critérios de avaliação premiam apenas a segunda, uma cultura de desprestígio à docência acaba sendo alimentada no meio acadêmico, comprometendo a almejada indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão (Pimentel, 1993). Como observa Fernandes

(1998, p. 95-96), a exigência legal para o ingresso do professor na carreira docente restringe-se à formação no nível de graduação ou pós-graduação na área específica profissional em que o docente vai atuar, conforme a categoria funcional em que se dá seu ingresso. Chegamos, assim, ao terceiro fator, qual seja, a inexistência de amparo legal em âmbito nacional que estimule a formação pedagógica dos professores universitários, situação que, ao mesmo tempo, reflete e regulamenta a crença na não necessidade de que esta formação seja oferecida.

Vale ressaltar que a ênfase na produção acadêmica – bem como o maior estímulo à pesquisa – não ocorre apenas no Brasil, podendo ser observada no contexto internacional através do trabalho de Benedito, Ferrer e Ferreres (1995), Kennedy (1997), Marcelo García (1999) e Serow (2000), que enfatizam a necessidade de que esta situação, como também a falta de formação para o magistério superior, seja revertida.

### **FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO: UMA OMISSÃO CONSENTIDA?**

Embora muitos sejam os autores que buscaram, e buscam, atentar para a necessidade de que a formação pedagógica fosse oferecida aos docentes universitários de modo mais sistemático, tal situação permanece praticamente inalterada até hoje.

Já Rui Barbosa, num balanço da educação imperial, criticava a situação em que se encontrava o ensino superior brasileiro, especialmente no Direito. Em seu parecer, de 1882, mencionava que havia necessidade de “uma reforma completa dos métodos e dos mestres” (Ribeiro Júnior, 2001, p. 29).

Referências à necessidade de formação em nível de pós-graduação podem ser encontradas em documentos da década de 1930, embora tenha sido somente a partir da década de 1950 que tais programas começaram a ser ofertados de modo mais sistemático, obedecendo a padrões mais rigorosos (Berbel, 1994; Marafon, 2001).

Embora o incentivo à pós-graduação solucionasse a carência de mão-de-obra especializada para as universidades – e diferentes setores da sociedade – a docência continuava a ser negligenciada. Como ressalta Berbel (1994, p. 21), a partir da década de 1970, observou-se grande avanço quantitativo nas ações voltadas para a formação de professores universitários. No entanto, este processo também não pode ser considerado satisfatório em termos de formação pedagógica.

Segundo Marafon (2001, p. 72), a formação de professores universitários é uma preocupação presente desde o I Plano Nacional de Pós-Graduação (PNG), elaborado em 1974, porém, foi somente o Plano Nacional de Graduação, aprovado em 1999 no XII Fórum Nacional de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras (FORGRAD), que se expressou a qualidade da formação desejada<sup>1</sup>:

“A pós-graduação precisa integrar à sua missão básica de formar o 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” .

Apesar da discussão em torno da necessidade de formação pedagógica do professor universitário ter se ampliado, percebe-se que ainda restam parcelas da comunidade acadêmica e indivíduos responsáveis pelas políticas educacionais nacionais que entendem o preparo pedagógico para o exercício da docência como algo supérfluo. É válido mencionar que nossa legislação educacional é omissa em relação à formação pedagógica do professor universitário.

O primeiro projeto da LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) apresentado por Octávio Elísio à Câmara dos Deputados em Brasília, em 1988, estabelecia, em seu artigo 54, que as condições para o exercício do magistério no ensino superior seriam “regulamentadas nos Estatutos e Regimentos das respectivas instituições de educação de 3º grau” (SAVIANI, 1998, p. 49). Já no primeiro substitutivo, apresentado por Jorge Hage, o texto foi modificado, estabelecendo a preferência de que essa formação se desse em programas de mestrado e doutorado.

Ao mesmo tempo em que este projeto circulava pela Câmara, o então senador Darcy Ribeiro apresentou novo projeto integral da LDB em que propunha:

Art. 74 – A preparação para o exercício do magistério superior se faz, em nível de pós-graduação, em programas de mestrado e doutorado, acompanhados da respectiva formação didático-pedagógica, inclusive de modo a capacitar o uso das modernas tecnologias do ensino” (SAVIANI, 1998, p. 144).

Ficava evidente a preocupação com a formação pedagógica do professor universitário, diferenciando-se das propostas anteriores, chegando à minúcia de detalhar a necessidade de capacitação para o uso de modernas tecnologias de ensino. O parágrafo único assegurava o direito ao exercício do magistério a pessoas de “notório

---

<sup>1</sup> Cf. o livro organizado por Maria E. F. Rodrigues, *Resgatando espaços e construindo idéias: ForGrad 1997 A 2002*. (EdUFF, 2002).

saber”. Embora defendesse a necessidade de preparação pedagógica para os futuros professores, sua proposta descartava a necessidade de que esta formação fosse complementada por atividades práticas: Art. 73 – a formação docente, exceto para o ensino superior, inclui prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas (SAVIANI, 1998, p. 144, grifos nossos).

A explicitação de todo o processo de consolidação da LDB mereceria um estudo aprofundando, o que não nos é possível, dada a necessidade de delimitação. Cabe-nos, entretanto, mencionar que uma das críticas dirigidas aos diversos projetos e substitutivos da LDB ressaltava que, para uma legislação de sua abrangência, o texto continha muitos detalhes, alguns dos quais irrelevantes, e que poderiam ser omitidos, deixando para as instâncias competentes a sua regulamentação.

Assim, num processo de “enxugamento” – além das possíveis pressões feitas por diversos setores da sociedade – entre os cortes de “detalhes desnecessários”, omitiu-se do texto final da LDB a necessidade de formação pedagógica do professor universitário: Art. 66 – “A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado”.

Como observam Pimenta e Anastasiou (2002, p 40), a Lei não concebe o processo de formação para a docência no ensino superior como tal, mas apenas como preparação para o exercício do magistério, preparação esta que – resumida à titulação acadêmica ou notório saber – reflete, e termina por sedimentar, a “antiga” crença de que para ser professor basta o conhecimento aprofundado de determinado conteúdo, desconsiderando pesquisas nacionais e internacionais sobre a importância da formação para a docência na educação superior (p. 154).

Sem amparo legal, a formação pedagógica dos professores universitários fica, pois, a cargo dos regimentos de cada instituição responsável pelo oferecimento de programas de pós-graduação.

## **ARGUMENTOS PELA FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DO DOCENTE UNIVERSITÁRIO**

Acreditamos que se nos propomos a defender a importância da formação pedagógica dos professores universitários, torna-se necessário apresentarmos argumentos que justifiquem nosso posicionamento.

Marcelo García (1999), a partir do resultado de diversas investigações, conclui que a correlação entre a produção científica dos professores e a avaliação que seus alunos fazem deles tem sido muito baixa, sendo a relação entre produtividade científica

e eficácia docente escassa, ou essencialmente independente uma da outra. A esse respeito, Pimenta e Anastasiou (2002) observam que os elementos-chave do processo de pesquisa não são os mesmos do ensino. Considerando tais diferenças, concluem que ser um renomado pesquisador não é garantia de excelência pedagógica, pois, quando nos programas de pós-graduação, os estudantes sistematizam e desenvolvem habilidades próprias ao método de pesquisa, deixando de lado o desenvolvimento das características necessárias para o ensino.

Merece destaque, também, o fato de que os doutorados acadêmicos são produzidos em universidades, mas, como observa Kennedy (1997), grande parte dos professores nelas titulados irá lecionar em instituições diferentes daquelas onde foram formados, muitas vezes se dedicando somente ao ensino. Tal discrepância torna-se mais preocupante se tomarmos por base as recentes políticas de expansão e flexibilização do sistema de ensino superior, com a conseqüente ampliação da diferenciação entre instituições dedicadas ao ensino ou à pesquisa.

O sistema educacional tem vivido um processo de democratização do acesso ao ensino superior, proporcionando maior heterogeneidade do corpo discente, o que leva os professores à necessidade de saber lidar com uma diversidade cultural antes não tão acentuada e com turmas cada vez mais numerosas, pois a baixa correlação aluno/professor, antes indicador de qualidade, hoje representa “ineficiência do sistema”.

O ensino superior, por muito tempo considerado ponto terminal da escolarização, tem hoje outras funções e, dependendo da perspectiva adotada, configura-se apenas como o primeiro passo de um processo de “lifelong learning”.

A educação superior é afetada, também, por mudanças mais amplas, ocorridas no mundo contemporâneo e nas diversas ciências, inclusive na Educação (Goergen, 2000; Moraes, 1997), e que levam à necessidade de se repensar a formação oferecida aos graduandos. Os aspectos até aqui mencionados – entre outros – alteram profundamente o perfil necessário ao professor universitário e chamam a atenção para a necessidade de que esteja preparado para este novo contexto, e, primordialmente, consciente dos processos nos quais se acha envolvido.

Em outra perspectiva, as tarefas dos professores não se restringem a ensino e pesquisa, englobando uma série de outras atividades, tampouco contempladas em sua formação (Kennedy, 1997).

É possível concluir, pois, que as características necessárias aos professores universitários extrapolam – e muito – os limites do conhecimento aprofundado da

matéria e a aquisição de habilidades necessárias à pesquisa, levando-nos a argumentar em favor da formação pedagógica do professor universitário. Com a devida cautela, podemos até sugerir que, em permanecendo o processo de mudanças na educação superior na mesma intensidade com que vem se apresentando nas últimas décadas, a formação pedagógica dos professores universitários poderá, muito brevemente, constituir-se como critério obrigatório para o ingresso no magistério superior, seguindo-se ao que ocorreu historicamente com a formação dos professores para o ensino fundamental e médio (Marcelo García, 1999).

A esse respeito merece ser lembrada a exigência da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) de que seus bolsistas realizem ao menos um semestre de prática docente, sob supervisão de seus orientadores, durante a pós-graduação.

## **ORIENTAÇÕES TEÓRICAS À FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS**

Quando pensamos em fornecer ao professor universitário uma formação específica para o exercício da docência, precisamos ter em mente que este processo não pode se realizar de qualquer maneira, sob o risco de perder de vista seus objetivos ou de constituir-se em um “apêndice”, desvinculado das demais atividades realizadas na pós-graduação. Assim, sem a intenção de oferecer modelos, julgamos importante apresentar algumas orientações, decorrentes da análise da literatura da área, que possam contribuir para a realização de programas dessa natureza.

Apesar de algumas divergências, os autores estudados, de modo geral, buscam enfatizar a necessidade de que a formação de professores seja entendida como um processo contínuo, na medida do possível particularizado e pautados por dois elementos centrais: pensamento e ação.

Por um processo contínuo, compreende-se que a formação dos professores não se encerra na sua preparação inicial, oferecida predominantemente nos cursos de pós-graduação, porém começa antes mesmo do início de sua carreira, já nos bancos escolares – quando, ainda como aluno, toma contato com seus primeiros exemplos de conduta docente –, estendendo-se ao longo de toda sua carreira, num processo de

constante aperfeiçoamento (Marcelo García, 1999; Benedito, Ferrer e Ferreres, 1995; Pimenta e Anastasiou, 2002).

Por um processo particularizado, entende-se a importância de que os programas sejam organizados buscando atender às diferentes necessidades expressas por cada professor (dimensão individual), por um grupo de professores (dimensão grupal), ou por toda uma instituição (dimensão institucional). Diz respeito, também, ao entendimento de que o processo de formação dos professores, assim como sua prática, estão diretamente atrelados à trajetória formativa de cada professor e a sua construção subjetiva como profissional docente (Benedito, Ferrer e Ferreres, 1995; Marcelo García, 1999).

Pensamento e ação relacionam-se à abordagem reflexiva (Gimeno Sacristán e Pérez Gómez, 1998; Pimenta e Anastasiou, 2002), que se destaca como a orientação conceitual predominante na maioria dos programas de formação de professores propostos na atualidade e que busca, entre outros aspectos, a superação da visão da formação de professores como uma atividade meramente técnica. A partir destes elementos, enfatiza-se que a formação pedagógica do professor deve ser compreendida a partir da concepção de práxis educativa, concebendo o ensino como uma atividade complexa que demanda dos professores uma formação que supere o desenvolvimento de habilidades técnicas, ou o conhecimento aprofundado de um conteúdo específico.

Dessa maneira, a formação pedagógica não se limita ao desenvolvimento dos aspectos práticos (didáticos ou metodológicos) do fazer docente, porém, engloba dimensões relativas a questões éticas, afetivas e político-sociais envolvidas na docência.

#### **REFLEXÕES DE UMA EXPERIÊNCIA: O PECD**

O PECD foi um programa institucional, implantado em 1993 na Unicamp, voltado à formação pedagógica de seus doutorandos, preferencialmente aqueles sem experiência anterior de docência. Era de caráter voluntário e tinha a duração de um semestre, podendo excepcionalmente ser prorrogado por mais um. Os aprovados em processo seletivo tinham direito a bolsa. O número de participantes era limitado (máximo de 5 estagiários por unidade), num total de 60 estagiários por semestre. Ao longo de sua duração, 607 doutorandos participaram do PECD em suas 15 turmas.

O Programa refletia as concepções de universidade, pós-graduação e graduação de seus organizadores e, conseqüentemente, do papel que estas instâncias têm a desempenhar, inclusive no sentido de promoção da integração entre os diversos elementos que compõem a estrutura e o fazer universitário.

A análise do Programa e seus resultados, temática de tese de doutorado, foi elaborada a partir de três fontes principais (levantamento documental, participação direta do pesquisador no programa e entrevistas com membros da Comissão Supervisora do PECD, (ex-) orientadores e (ex-)estagiários do PECD), sendo os dados foram analisados segundo as técnicas da Análise de Conteúdo (Bardin, 1977), seguindo os procedimentos propostos por Bogdan e Biklen (1994) e Lüdke e André (1986).

O PECD era organizado, conduzido e monitorado por uma Comissão Supervisora, composta por professores-doutores de diferentes institutos da Unicamp, e cujo trabalho foi sempre considerado de extrema relevância pelos estagiários. Na literatura da área não se encontram referências a este tipo de organização em programas de formação de professores universitários, tendo em vista, entre outros fatores, que estes tendem a ser descentralizados e realizados isoladamente em cada departamento.

Os estagiários eram incentivados a assumir a docência plena de uma disciplina regular de graduação, relacionada a sua área de especialização, e responsabilizar-se por sua condução integral, sendo suas atividades supervisionadas por um orientador, a quem cabia, de maneira geral, auxiliar nos diversos momentos da condução da disciplina (do planejamento à avaliação), oferecendo ao estagiário o devido suporte tanto nos aspectos relativos ao conteúdo da disciplina como na condução da mesma.

O engajamento na docência plena foi, segundo os estagiários, um dos pontos mais importantes do Programa. Em sua opinião, programas que não envolvem a docência poderiam oferecer ao pós-graduando uma formação que o “alertasse” para alguns pontos relativos à educação superior, no entanto, sua contribuição seria limitada. Os resultados da análise mostraram que somente a participação integral na organização e execução da disciplina poderia oferecer a dimensão do processo educacional em sua totalidade. Assim, era importante que o estagiário assumisse, na medida do possível, a carga horária total da disciplina e participasse de todos os seus momentos de decisão, desde o planejamento até a avaliação final: *“O aproveitamento do estágio é maior quando aumenta a carga didática assumida pelo doutorando. A participação mais intensa nas atividades de avaliação é importante para o aprendizado por parte do estagiário.”* (orientador)

Alguns estagiários e orientadores expressavam preocupação quanto ao fato de o aluno de graduação ter sua formação prejudicada devido à inexperiência docente do estagiário. No entanto, as avaliações realizadas no decorrer das aulas, bem como as avaliações promovidas pela própria unidade ao final de cada semestre letivo, mostraram que o aluno de graduação não se sentia prejudicado, sendo os estagiários bastante elogiados. Dentre os pontos positivos de seu trabalho destacavam-se: 1) experiência profissional; 2) domínio de conteúdo das disciplinas; 3) dedicação à docência; 4) contribuições ao curso (planejamento, material didático, referências atualizadas, entre outros) e 5) relacionamento com os alunos de graduação.

No PECD eram também realizados workshops – encontros mensais com todos seus participantes e conduzidos pela Comissão Supervisora – para discussão de temas pedagógicos e reflexão sobre a prática realizada. Além de esclarecimentos e troca de idéias e experiências, eram abordados temas como planejamento, avaliação, perfil do aluno universitário e (auto)-avaliação do trabalho docente, entre outros. De acordo com os estagiários, os encontros eram muito produtivos, destacando-se a relevância dos tópicos abordados para o trabalho em sala de aula e para o esclarecimento de dúvidas sobre o processo educativo:

“A participação nestas atividades contribuiu imensamente para a qualidade das atividades didáticas que desempenhei. (...) foram particularmente importantes as discussões sobre o relacionamento com a comunidade heterogênea de alunos e as questões relacionadas à dinâmica das aulas. As opiniões dos membros da Comissão, associadas aos relatos de experiências e dificuldades semelhantes às minhas por parte de colegas estagiários, permitiram que eu buscasse soluções mais gerais para os problemas de dinâmica de aula, e o efeito foi sentido através de um maior interesse e participação dos diversos grupos de alunos.”

(Computação)

Poucas foram as críticas aos temas dos encontros, e, na maioria das vezes, estas diziam respeito à necessidade de ampliação dos tópicos estudados, em especial dos relativos à prática em sala de aula (avaliação, técnicas de ensino, relação professor-aluno, motivação, etc.). Houve, ainda, sugestões para introdução de atividades anteriores ao início do semestre letivo, a fim de preparar o estagiário para seu primeiro dia de aula.

O PECD inovou ao propor uma organização interdisciplinar, integrando estagiários e professores das diversas unidades da universidade em um só programa. Este aspecto foi considerado de extrema relevância por possibilitar a superação do modo

cindido em que a prática acadêmica, tanto de docência quanto de pesquisa, geralmente ocorre nas universidades. Tendo mostrado resultados bastante positivos, a experiência interdisciplinar do PECD leva a questionar a centralização dos programas de formação docente no âmbito de um mesmo curso/departamento, como sugerido por Benedito, Ferrer e Ferreres (1995), bem como as perspectivas prioritariamente – quando não exclusivamente – voltadas ao desenvolvimento do conhecimento didático do conteúdo, termo empregado por Marcelo García (1999).

Nos semestres finais do PECD, foi instituída a lista de discussões pela internet (e-mail), possibilitando a troca de idéias, experiências e o esclarecimento de dúvidas quase ao mesmo tempo em que surgiam, acrescentando, na opinião dos estagiários, mais dinâmica e mais qualidade à interação. A lista propiciava, também, maior proximidade entre os estagiários, maior acompanhamento de suas atividades e espaço de participação aos que não tivessem oportunidade de se manifestar nas reuniões. Auxiliava, também, os que não tivessem participado dos encontros presenciais a se manterem atualizados sobre as discussões realizadas.

No que diz respeito às concepções acerca do processo de formação de professores, o PECD foi gradativamente incorporando características da orientação conceitual prática reflexiva (Gimeno Sacristán e Pérez Gómez, 1998; Pimenta e Anastasiou, 2002), tendo em vista que sua organização pautava-se pela união entre a prática docente realizada pelo estagiário e os momentos de reflexão sobre esta prática. Tal união parece ter se constituído em uma das maiores virtudes do PECD, uma vez que, ao compreender a docência como uma atividade complexa, permeada pela imprevisibilidade e pela heterogeneidade, permitiu ao estagiário superar a compreensão do ensino, e da didática, como um conjunto de técnicas ou estratégias a serem aplicadas indistintamente para a transmissão de determinado conteúdo. Observou-se, assim, que a abordagem prática-reflexiva era capaz de propiciar uma formação que correspondesse aos anseios dos professores e, ao mesmo tempo, permitisse uma compreensão mais ampla dos aspectos pedagógicos envolvidos no fazer docente.

No que diz respeito aos resultados do Programa, especificamente à formação pedagógica dos estagiários, os depoimentos permitem-nos afirmar que o objetivo de promover o aperfeiçoamento para o exercício da docência no ensino superior tenha sido atingido: *“É na formação do docente que notamos os maiores benefícios [do PECD], tanto do ponto de vista da experiência docente como na formação de um profissional*

*preocupado com a educação (e nesse aspecto as discussões dos encontros são muito importantes)” (Física).*

Foi possível concluir que o estágio possibilitou, em primeiro lugar, a aquisição ou o desenvolvimento de habilidades e conhecimentos essenciais a um bom desenvolvimento da prática docente e auxiliou a despertar nos estagiários o comprometimento com a realização de uma docência mais engajada e inovadora, quebrando tabus, preconceitos e idéias pré-concebidas trazidas por alguns ou ainda, confirmando hipóteses, dando respaldo e motivando outros. A partir dos depoimentos, foi possível identificar aprimoramento na concepção de educação e ensino dos estagiários e um novo modo de olhar para o próprio processo de formação de professores. Acreditamos que o PECD tenha conseguido despertar nos estagiários a consciência da importância do trabalho coletivo e a desmitificação dos papéis, e hierarquias, tradicionalmente atribuídos a professores e alunos.

Os estagiários enfatizaram a importância do PECD para terem certeza de sua opção profissional, como também para sua posterior contratação como professores universitários. Acreditavam que como elemento do “currículo” e como vivência, a oportunidade proporcionada pelo estágio contribuía para sua aprovação em concursos de contratação de professores.

Também o fato de o PECD ter sido voluntário foi considerado positivo por diversos estagiários: alguns ponderaram que se fossem realizar a contratação de um professor, certamente o fato de ter se envolvido em um programa não obrigatório voltado à docência pesaria favoravelmente no momento da seleção. Outros destacaram que a não obrigatoriedade proporcionava maior qualidade ao programa, pois envolvia aqueles realmente interessados na melhoria da docência.

Estagiários, orientadores e membros da Comissão Supervisora foram todos favoráveis à realização de programas da natureza do PECD, não vendo nele uma forma de se evitar a contratação de novos professores ou de aliviar a carga didática dos professores efetivos. Para tanto, salientavam a necessidade de que todos os envolvidos estivessem plenamente conscientes de sua filosofia e engajados em sua realização.

Ao longo da análise, foi possível concluir que a qualidade da experiência do estagiário estava fundamentalmente ligada ao (bom) desempenho do orientador, sua familiaridade com a proposta do programa e seu envolvimento com o mesmo: *“O sucesso [do PECD] depende do real engajamento do orientador no espírito do programa e de o estagiário assumir efetivamente toda a responsabilidade da disciplina”* (orientador).

O sucesso do programa estava vinculado, também, à necessidade de o estagiário ser visto/recebido pelos alunos de graduação, demais professores do instituto e sua

direção, efetivamente como professor, tendo acesso às mesmas facilidades e detendo as mesmas obrigações, no que diz respeito à atividade de ensino, dos professores efetivos: *“o fato do orientador ter me apresentado aos alunos como professor da disciplina (e não como aluno estagiário), facilitou a condução dos trabalhos.”* (Química).

Poucas foram as manifestações negativas relativas ao PECD e estas diziam respeito, em especial, a problemas isolados, como a avaliação de algumas palestras ou workshops realizados pela Comissão Supervisora ou a dificuldades surgidas no decorrer da prática (problemas na relação orientador-estagiário, dificuldades na condução de alguma disciplina devido ao número excessivo de alunos, alunos, desmotivados, etc.).

A impossibilidade de atingir a totalidade dos pós-graduandos da Unicamp foi um dos limites do PECD. Tal limite, entretanto, dadas as características do programa, a maneira como foi estruturado e seus objetivos, foi um dos fatores primordiais para garantir sua qualidade, o que nos leva a indagar sobre maneiras alternativas de se atingir a um número maior de pós-graduandos, assim como nos alerta para as possíveis conseqüências de um projeto em que a totalidade dos pós-graduandos de uma instituição tenha que ministrar aulas na graduação.

Foram percebidas, também, limitações no que diz respeito à formação pedagógica dos estagiários. A participação no PECD pôde propiciar melhorias significativas nos aspectos relativos à didática, no entanto, questões mais amplas relativas ao ensino superior (sócio-políticas) não apresentaram resultados tão evidentes. Talvez, um programa mais longo permitisse ampliar estas discussões, em decorrência da maior maturidade dos estagiários na solução dos problemas práticos encontrados no cotidiano e da conseqüente alteração no foco central de suas preocupações.

As limitações relativas ao tempo talvez tenham sido as mais significativas para o PECD. O estágio tinha duração aproximada de cinco meses, período em que eram realizados em torno de quatro workshops. Além do número considerado insuficiente, o tempo destinado aos encontros também foi considerado curto, limitando a participação mais individualizada e o atendimento a todas as dúvidas levantadas.

Foram também relatadas dificuldades em conciliar todas as obrigações do doutorado com as atividades requeridas pelo Programa, pois a atividade docente requeria muita dedicação. No entanto, a participação do PECD não foi percebida como fator prejudicial ao andamento do programa de doutorado, podendo, ao contrário, até contribuir para uma formação mais completa do pós-graduando. Vale ressaltar que a participação no PECD efetivamente não se configurou como fator responsável por atrasos na elaboração da tese, o que pôde ser constatado não apenas pelos depoimentos dos estagiários, mas também, pela comparação do tempo de doutoramento de pós-graduandos participantes e não-participantes do PECD.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise da literatura da área, o conjunto das aprendizagens possibilitadas pelo PECD, assim como o reconhecimento do bom trabalho desenvolvido pelos estagiários, permitem-nos afirmar que mais que necessários, programas voltados à formação pedagógica do professor universitário são possíveis de serem realizados e capazes de despertar naqueles que o realizam, o comprometimento com as questões educacionais.

Porém, esta formação não pode se dar de qualquer maneira, nem se limitar aos aspectos práticos (didáticos ou metodológicos) do fazer docente, devendo englobar dimensões relativas às questões éticas, afetivas e político-sociais envolvidas na docência. Deve, portanto, fundamentar-se numa concepção de práxis educativa e do ensino como uma atividade complexa, que demanda dos professores uma formação que supere o mero desenvolvimento de habilidades técnicas ou, simplesmente, o conhecimento aprofundado de um conteúdo específico de uma área do saber.

A experiência do PECD leva-nos, ainda, a concluir que programas voltados à formação pedagógica do professor universitário poderiam ter na pós-graduação um momento oportuno para acontecer, permitindo ao pós-graduando assimilar gradativamente, desde sua formação inicial, o trabalho com as questões pedagógicas e promover a integração entre ensino e pesquisa em suas atividades.

Porém, a busca de uma formação integral, ou o mais integral possível, dos futuros professores universitários, promovendo já em nível de pós-graduação a indissociabilidade ensino-pesquisa e a valorização da docência seria **um** dos passos fundamentais rumo à concretização de um projeto, a longo prazo, de maior qualidade para o ensino de graduação. Porém, nunca o único.

Acreditamos que a superação da cultura de negação da necessidade de formação pedagógica para a atuação docente no ensino superior passaria necessariamente por mudanças na concepção dos professores já atuantes em nossas universidades, pois é através do corpo docente atualmente em exercício que as novas gerações de professores são formadas e as políticas educativas elaboradas e concretizadas.

Por fim, a análise realizada nos abre a possibilidade de novos questionamentos, entre os quais podemos destacar:

- Tendo em vista a relevância do papel do orientador, de que maneira poderia ser feita sua preparação para assumir o acompanhamento da formação pedagógica dos futuros professores?
- É possível que a avaliação da qualidade docente do professor universitário em âmbito nacional possa ser realizada de modo a envolver critérios que não digam respeito apenas a elementos quantitativos de sua produção acadêmica?
- Os programas obrigatórios de preparo para a docência universitária têm conseguido atingir os objetivos a que se propõem?
- Haveria necessidade de alteração no modo como é feita a seleção de novos docentes?

Esperamos que os resultados do presente trabalho podem dar pistas iniciais para responder a tais indagações, que permanecem em aberto, como convite à continuidade das discussões aqui apresentadas.

## REFERÊNCIAS

- BARDIN, L. *Análise do conteúdo*. Lisboa, Portugal: Edições Setenta. 1977.
- BENEDITO, A. V, FERRER, V e FERRERES, V. *La Formación universitaria a debate*. Barcelona: Publicaciones Universitat de Barcelona, 1995.
- BERBEL, Neusi A. Navas. *Metodologia do ensino superior - realidade e significado*. Campinas, SP: Papirus, 1994.
- BOGDAN, R., BIKLEN, S. *Investigação Qualitativa em educação – uma introdução à teoria e aos métodos*, Porto: Porto Ed, 1994.
- CUNHA, Maria Isabel da. *O bom professor e sua prática*. Campinas, SP: Papirus, 1989.
- \_\_\_\_\_. *O professor universitário na transição de paradigmas*. Araraquara: J.M. Editora, 1998.
- FERNANDES, Cleoni M. Barboza. *Formação do professor universitário: tarefa de quem?* In: MASETTO, Marcos (org.). *Docência na Universidade*. Campinas, SP: Papirus, 1998. p. 95-112.
- GIMENO SACRISTÁN, J. *Conciencia e Acción sobre la Práctica como Liberación Profesional de los Profesores*. In IMBERNÓN, F. (coord.), *La Formación Permanente del Profesorado en los Países de la CEE*. Barcelona: ICE/Horsori, 1993, p. 53-92.
- GIMENO SACRISTÁN, J., PÉREZ GÓMEZ, A. I. *Compreender e Transformar o Ensino*. 4ª ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

- GOERGEN, P. A crise de identidade da universidade moderna. In: SANTOS FILHO, C., MORAES, S. (org.) *Escola e universidade na pós modernidade*. Campinas: Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp, 2000, p. 101-162.
- KENNEDY, D. *Academic Duty*. Cambridge, EUA, Londres, Inglaterra: Harvard University Press, 1997.
- LÜDKE, M., ANDRÉ, M. E. D. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- MARAFON, Maria Rosa Cavalheiro. *Articulação Pós-Graduação e Graduação: desafio para a educação superior*. 2001. 208 p. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Unicamp.
- MARCELO GARCÍA, C. *Formação de Professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto Ed, 1999.
- \_\_\_\_\_. Pesquisa sobre a formação de professores: o conhecimento sobre aprender a ensinar. *Revista Brasileira de Educação*. n. 9. São Paulo: Anped, 1998. p. 51-75.
- MASETTO, M. (org.). *Docência na Universidade*. Campinas, SP: Papirus, 1998.
- MORAES, M. C. *O Paradigma Educacional Emergente*. Campinas, SP: Papirus, 1997.
- PIMENTA, S.G, ANASTASIOU, L. G. C. *Docência no Ensino Superior*. São Paulo: Cortez, 2002.
- PIMENTEL, M. G. *O professor em construção*. Campinas, SP: Papirus, 1993.
- RIBEIRO JÚNIOR, João. *A Formação Pedagógica do Professor de Direito*. Campinas-SP: Papirus, 2001.
- SAVIANI, Dermeval. *A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas*. 4ª ed. Campinas-SP: Autores Associados, 1998.
- SEROW, R. C. Research and teaching at a research university. *Higher Education*. v. 40. n. 4. Dec. Reino Unido: Kluwer Academic Publishers, 2000, p. 449-463.
- VASCONCELOS, M. L. M. C. Contribuindo para a formação de professores universitários: relatos de experiências. In: MASETTO, M. (org.). *Docência na Universidade*. Campinas, SP: Papirus, 1998, p. 77-94.