

FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO: POSSIBILIDADES E LIMITES DO PROGRAMA DE APERFEIÇOAMENTO DE ENSINO

Cinthia Gonçalves de Assunção – FEUSP

Resumo

Esta pesquisa objetiva compreender de que modo o Programa de Aperfeiçoamento de Ensino (PAE) contribui com o processo formativo de futuros professores universitários, investigando as maneiras criadas por este programa para refletir, organizar e desenvolver o aprimoramento da formação pedagógica dos pós-graduandos de modo a aliarem à competência científica a competência pedagógica na futura atuação docente. A abordagem metodológica empregada estrutura-se a partir de uma pesquisa de campo, com foco no estudo de caso, que buscou constituir conhecimentos a respeito do PAE, bem como das maneiras criadas para viabilizar o aperfeiçoamento do processo formativo do futuro docente universitário. A partir da análise de 47 relatórios de estagiários que participaram da etapa de Estágio Supervisionado do PAE, durante o ano de 2010, identificou-se como interlocutores, egressos deste programa que estavam atuando como docentes em instituições de educação superior e que aceitaram participar de entrevistas semiestruturadas, a fim de relatar suas trajetórias do PAE às salas de aula da educação superior.

Palavras-chave: formação pedagógica; professor universitário; pedagogia universitária.

FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO: POSSIBILIDADES E LIMITES DO PROGRAMA DE APERFEIÇOAMENTO DE ENSINO

1. Introdução

A pesquisa relatada nesse artigo constituiu-se a partir de uma revisão da literatura relacionada à formação do professor universitário, que identifica alguns elementos orientadores para o debate sobre os desafios e a problemática desta formação no contexto universitário nacional e internacional. Sabe-se que há uma ausência de formação pedagógica no processo formativo para este nível de ensino, fato que nos

suscitou grande interesse em elucidar as razões pelas quais essa ausência se dá, bem como propor formas de superação.

Os cursos de pós-graduação são responsáveis por desenvolver a formação dos professores universitários. No caso dos cursos *stricto sensu*, o enfoque principal é na formação dos pós-graduandos para a atividade de pesquisa científica, relegando ao segundo plano o preparo para a atividade de ensino. Desse modo, um papel secundário ou mesmo a ausência de uma formação pedagógica constitui-se em um dos entraves para a realização da prática docente na educação superior.

Diversos autores, nomeadamente, Cunha (1989), Kourganoff (1990), Chauí (2003), Cunha (2005), Veiga (2006), Almeida e Pimenta (2009), Ezcurra (2009), Pimenta e Anastasiou (2010), Almeida (2011), apontam que ao priorizarem a condução de pesquisas, pouco ou nada oferecem para a preparação pedagógica do professor, um dos requisitos formativos indispensáveis para o trabalho docente.

Dessa forma, ao refletirmos sobre algumas preocupações da própria Universidade de São Paulo (USP) em lidar com as dificuldades na preparação pedagógica para o ensino na formação dos pós-graduandos, encontramos o Programa de Aperfeiçoamento de Ensino – PAE, que por meio de duas etapas - “Preparação Pedagógica” e “Estágio Supervisionado” –, busca aperfeiçoar a formação pedagógica dos estudantes. Este programa, de caráter opcional aos alunos de mestrado ou doutorado matriculados na Pós-Graduação da USP, posteriormente, foi incorporado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que estabeleceu a obrigatoriedade de realização do Estágio Docência aos alunos de mestrado e doutorado de todo o país que recebam a *Bolsa de Demanda Social*.

O PAE se constitui como um dos recursos dessa universidade para responder a qualquer tipo de situação que caminhe no sentido do empobrecimento do trabalho docente e definhamento da qualidade da formação de professores da educação superior. É nesse contexto que esta pesquisa se insere, na perspectiva de evidenciar a necessidade e a importância de programas e ações institucionais de formação pedagógica para a docência nesse nível educacional.

Esta pesquisa desenvolveu-se junto ao PAE da FEUSP, tendo investigado as ações formativas desse programa na formação didático-pedagógica dos estudantes de

pós-graduação. O sistema investigativo adotado incluiu os seguintes delineamentos de pesquisa: pesquisa bibliográfica, pesquisa documental, entrevista com uma ex-gestora ligada à constituição e à institucionalização do PAE na FEUSP e entrevistas com cinco ex-estagiários do 2º semestre de 2010 desse programa, também na FEUSP.

O artigo foi estruturado apresentando as discussões sobre a formação pedagógica do professor universitário, as ações formativas e saberes pedagógicos do PAE e algumas considerações acerca da metodologia utilizada e das análises dos dados obtidos na pesquisa.

2. Formação pedagógica do professor universitário

Esta pesquisa, pautada na análise do Programa de Aperfeiçoamento de Ensino (PAE), criado pela Universidade de São Paulo, na década de 1990, com o intuito de auxiliar estudantes de mestrado e doutorado no seu processo formativo para a docência e na melhoria do ensino na graduação, busca descrever o contexto em que se insere o processo formativo para a atividade de ensino no âmbito da educação superior.

Arroio (2009) explicita alguns aspectos relevantes para a docência universitária e indica caminhos para a formação desse professor, que é um profissional e, como ocorre em outras profissões, necessita de *formação, não apenas preparação*. A qualificação do professor para o exercício da docência na educação superior, torna-se cada vez mais necessária, uma vez que o professor necessita de um domínio aprofundado da didática e saberes pedagógicos para que possa trabalhar em prol da formação do estudante. Conforme o autor, a formação deve ser vista como um processo contínuo que não se restringe a realização de disciplinas pedagógicas e disciplinas científicas, ou seja, é um processo que se inicia na formação inicial e tem continuidade em formação posterior.

Masetto (2003), dedicando-se à melhoria da educação superior, ressalta a importância do aprimoramento para o ensino na docência universitária e aponta a necessidade de discutir a competência pedagógica, levando em conta a nova situação vivida pela universidade na sociedade contemporânea.

As reflexões sobre a formação do professor universitário que permeiam esta investigação estão balizadas pelas discussões que abordam o papel da universidade do

século XXI, pois é neste que derivam as compreensões acerca do perfil de professor que é necessário formar nos programas de pós-graduação.

Almeida e Pimenta (2009) salientam que o título de mestre e doutor habilita o estudante de pós-graduação para a atividade de pesquisa e docência no ensino superior e, neste contexto, dentre algumas questões emblemáticas, destacam o fato de ser esse um modelo de formação alicerçado na cultura da primazia dos saberes da investigação científica sobre os conhecimentos pedagógicos, como se apenas os primeiros abrigassem aspectos formativos indispensáveis ao exercício profissional da docência no ensino superior.

Nessa concepção, a formação do docente universitário vincula-se, unicamente, à atividade de pesquisa. Para tanto, bastaria ser um “bom pesquisador para estar apto para o ensino universitário” (KOURGANOFF, 1990, p.187).

Outros autores também enfatizam que ser um bom pesquisador não é garantia de uma formação didático-pedagógica necessária para a atividade de ensino (MASETTO, 2003; CUNHA, 2005; ALMEIDA & PIMENTA, 2009; PIMENTA & ANASTASIOU, 2010).

Conforme Kourganoff (1990, p.182), a atividade de pesquisa “não constitui, certamente, a condição de participação eficaz no ensino superior, na forma generalizada que os defensores da doutrina tradicional lhe atribuem”. Não se poderia pensar a formação do docente para o ensino superior, única e exclusivamente, considerando os aspectos formativos necessários para a atividade de pesquisa.

Nessa direção, Pimenta e Anastasiou (2010, p.190) salientam também “que ser um reconhecido pesquisador, produzindo acréscimos significativos aos quadros teóricos existentes, não é garantia da excelência no desenvolvimento pedagógico.” As autoras defendem a pesquisa como possibilidade de aperfeiçoamento para a docência universitária, entretanto, salientam que esta não oferece todas as condições de formação adequada para a docência universitária.

Assim, na formação do professor universitário, há que se valorizar a prática da pesquisa na mesma medida em que se valoriza o ensino. As atividades de ensino sistematizam e desenvolvem habilidades próprias que se configuram como componentes

essenciais para a formação do docente de ensino superior (KOURGANOFF, 1990; PIMENTA & ANASTASIOU, 2010).

Outra razão para a desvalorização do campo pedagógico no desenvolvimento profissional do docente da educação superior é assinalada por Cunha (2012), que aponta para a existência de uma omissão nesta área no que diz respeito à responsabilidade de refletir, sistematizar, problematizar, investigar e produzir conhecimentos formadores. Assim, ao longo do tempo, o campo da educação superior vem sofrendo prejuízos e distorções pelo silêncio da pedagogia em pensar a prática educativa dos professores desse nível educacional.

Cunha (2012, p 12) afirma que

Historicamente o campo da pedagogia não teve identificações com a educação superior. É dela, também, uma parcela de responsabilidade pelo silêncio produzido sobre esse campo, o qual pouco reivindicou. As emergências decorrentes do questionamento do papel social da educação superior, as mudanças culturais que afetam a distribuição e produção do conhecimento, os dilemas éticos que se colocam como fundamentais são, entre outros, importantes impulsos para uma virada de posição. A universidade, espaço fundamental da crítica social, tem tido dificuldade em olhar criticamente para si. É possível dizer que há certa soberba cultural que dificulta à autocrítica e, como tal, emperra as mudanças nas tradições acadêmicas.

Há, portanto, uma problemática a ser discutida na dimensão pedagógica da formação do professor do ensino superior. Há professores universitários que fomentam a ideia de que, para ser professor em nível superior, basta ter o domínio técnico da área em que leciona. Tal concepção contribui para um agravamento na crise do ensino superior, uma vez que estes profissionais não foram pedagogicamente preparados para a gestão de uma sala de aula. Portanto, se faz necessário o aprofundamento dessas compreensões conceituais e organizacionais da formação dos docentes no ensino superior para o desenvolvimento de sua profissionalidade.

Pimenta e Anastasiou (2010, p.38) destacam que “novas demandas são postas sob responsabilidade desses profissionais, muitas vezes os sobrecarregando”. A formação docente nas instituições de ensino e as políticas públicas que abrangem novas maneiras de organização curricular e do trabalho dos professores na universidade se constituem como uma das novas demandas da sociedade tecnológica e globalizada.

Conforme Almeida e Pimenta (2009, p. 22):

as novas demandas postas à formação de futuros profissionais trazem como decorrência a necessidade de se processar uma profunda renovação no contexto da sala de aula e nas metodologias de ensino universitário, o que coloca implicações novas para os docentes em seu trabalho formativo. [...] Trata-se, portanto, de propiciar condições formativas para que se desenvolva uma mudança de paradigma orientador desse processo, o que requer reorientação nos objetivos, na metodologia docente, nas estratégias de ensino-aprendizagem, nos sistemas de avaliação, na organização dos recursos e espaços de trabalho. [...] Trata-se, portanto da necessidade de constituição de um novo paradigma de docência universitária.

Para que os professores da educação superior consigam atender às exigências das dimensões relativas a questões éticas, afetivas e político-sociais que se levantam no exercício da docência, Almeida e Pimenta (2009) reafirmam a necessidade e a importância de uma formação no campo específico da área do conhecimento no qual se realiza a pesquisa, como também no campo pedagógico.

As mesmas autoras (2009, p. 23) pontuam que “a formação dos docentes do ensino superior é um campo das políticas institucionais que requer atenção especial”. Alertam, ainda, sobre a necessidade de se ponderar acerca da formação de professores da educação superior nos termos do debate das reais possibilidades de maior profissionalidade em sua formação, visando ao ensino universitário que alcance a excelência.

O artigo 66 da Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 afirma que:

A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado. Parágrafo único: O notório saber, reconhecido por universidade com curso de doutorado em área afim, poderá suprir a exigência de título acadêmico.

A lei destaca, preferencialmente, qual deve ser a titulação para o exercício da docência no ensino superior. Todavia, observa-se “que essa lei não concebe a docência universitária como um *processo de formação*, mas sim como *preparação* para o

exercício do magistério superior, que será realizada prioritariamente (não exclusivamente) em pós-graduação *stricto sensu*” (PIMENTA & ANASTASIOU, 2010, p. 40).

Acreditamos que a possibilidade de atuação do professor universitário não deve estar vinculada somente aos saberes específicos que o profissional possui na área em que vai lecionar. Para além desses conhecimentos específicos, entende-se a necessidade da formação pedagógica que possibilite a apropriação de teorias que ofereçam perspectivas de análise e compreensões do trabalho docente cotidiano no contexto do ensino superior.

Pimenta & Anastasiou (2010, p. 16) consideram que:

a atividade profissional de todo professor possui uma natureza pedagógica, isto é, vincula-se a objetivos educativos de formação humana e processos metodológicos e organizacionais de transmissão e apropriação de saberes e modo de ação. O trabalho docente está impregnado de intencionalidade, pois visa a formação humana por meio de conteúdos e habilidades, de pensamento e ação, o que implica escolhas, valores, compromissos éticos.

A formação do professor universitário deve contribuir para o desenvolvimento de uma consciência crítica que venha a orientá-lo no processo de rupturas de paradigmas com relação à futura prática pedagógica na universidade. Esta consciência pode ser desenvolvida se o processo de formação profissional do docente estiver vinculado a uma prática reflexiva atenta às teorias pedagógicas, que servirão de aportes e alternativas à prática docente universitária.

O PAE pode possibilitar o preparo docente no âmbito dos conhecimentos pedagógicos e didáticos de modo que o futuro professor consiga responder às diferentes demandas que se apresentam no trabalho docente, entre elas, as que decorrem do afluxo de estudantes à universidade de diferentes perfis sociais, culturais e educacionais. Ao analisar o aumento de vagas e instituições, Krasilchik (2009, p. 150) aponta que desse decorre

uma diminuição de recursos financeiros e humanos, que no final da cadeia acaba sobrecarregando os professores. Estes por sua vez deparam com alunos diferentes dos formados em cursos propedêuticos, destinados exclusivamente aos vestibulandos que formavam sua clientela básica, e se ressentem das mudanças mostrando dificuldades para superá-las.

O aumento de vagas e de instituições não só sobrecarrega os professores como também lhes impõe novos desafios, notadamente a presença de alunos com diferentes perfis. Diante dessas novas funções, o professor passa a ter dificuldade de conduzir o processo de ensino-aprendizagem a partir de um enfoque aprofundado de aprendizagem, onde o aluno compreende, organiza e estrutura o conteúdo enfatizando aquilo que é fundamental.

Na tentativa de compreender esses desafios enfrentados pela docência universitária do século XXI, Ezcurra (2009) investiga a situação dos alunos recém-ingressados no primeiro ano de graduação, entendendo este período como uma unidade de intervenção e análise. Conforme a autora, nesta etapa do ensino,

[...] irrompem dificuldade no desempenho dos alunos, bastante generalizadas – principalmente, mas não apenas, acadêmicas. Por sua vez, isso costuma acarretar impactos adversos, às vezes severos, como elevadas taxas de abandono escolar, reprovação e atraso, dentre outros. (EZCURRA, 2009, p.91)

Essas dificuldades estão relacionadas à mudança do perfil do corpo discente, iniciada a partir do acesso das classes desfavorecidas ao ensino superior. Tais classes possuem um *déficit* de capital econômico e cultural que se reflete na dificuldade de permanência e evasão destes alunos nas instituições universitárias.

Ezcurra (2009) aponta para uma questão central: as universidades, em suas práticas educacionais, ignoram ou negligenciam esse déficit de capital e, assim, perpetuam a lógica de reprodução da desigualdade. Além disso, conforme a autora, as desigualdades são percebidas como “disparidade de talentos individuais”, ou seja, a universidade costuma delimitar os fatores condicionantes das dificuldades estudantis ao perfil do corpo discente e não ao perfil institucional.

Com base nesse fato, a autora destaca a noção de capital cultural. A esse respeito, evidencia-se, dentre outros, o trabalho de Pierre Bourdieu que define o capital cultural como um princípio de diferenciação tão poderoso quanto o capital econômico e, nesse sentido, encontra-se distribuído de forma desigual conforme as classes sociais.

Ezcurra (2009) destaca que o capital cultural funcionaria como uma lógica de reprodução, uma vez que diversas pesquisas têm mostrado o papel decisivo que o

mesmo possui nas chances de sucesso, permanência e abandono dos estudantes no ensino superior.

Tarábola (2010) também pontua a questão do capital cultural, discutindo como os atributos sociais adquirem um estatuto naturalizado, afigurando-se como um talento ou dom que, assim, justificaria as chances de sucesso que os estudantes possuem ao longo do curso de graduação.

Tal como Ezcurra e Tarábola, Piotto (2009, p. 08) salienta as dificuldades e as possibilidades dos estudantes das camadas populares no ingresso e permanência na universidade e afirma que, “se para entrar na Universidade esses estudantes tiveram de se esforçar muito, a permanência nela não é feita de lutas menores”. As premissas que embasam a permanência e a evasão no ambiente universitário, a partir de questões que envolvem um baixo grau de compromisso do discente, um *déficit* de habilidades acadêmicas e a ausência de um ajuste acadêmico do discente, obscurecem o real e se constituem em sério obstáculo para a compreensão do papel da universidade em uma sociedade democrática que não visa à perpetuação das desigualdades sociais. Os três autores discutem o ingresso de alunos das classes populares na universidade e a necessidade dessa instituição se adequar à nova realidade.

Diante disso, portanto, a compreensão dos desafios de tornar-se professor universitário na sociedade do século XXI é o que nos instiga a desenvolver a compreensão sobre o papel da docência universitária na sociedade pós anos de 1990.

A partir do início da década de 1990, esses contextos sociais, culturais, políticos e econômicos delineiam algumas condições da docência na universidade do presente século, as quais não mais coadunam com o perfil de um professor que permaneça alheio às novas configurações do trabalho docente na sociedade contemporânea. Contextos esses relativos, principalmente, à crescente demanda de ingresso no ensino superior e que nos mobilizam a procurar entender a complexidade que, a partir de então, envolve o lugar e o sentido do ensino nos processos formativos de mestrandos e doutorandos dos programas de pós-graduação.

Tal contexto aparenta ser fortemente marcado por crenças como: “o domínio de um conhecimento implica saber ensinar” e “basta ser pesquisador para estar

capacitado para o ensino na universidade”. Sabemos que há uma diversidade de elementos e contextos sociais, políticos, culturais e econômicos que fundamentam a formação do professor universitário para a atividade de ensino. Nesse sentido, algumas pesquisas que investigaram o processo formativo para a docência universitária reiteram a importância da sólida formação didático-pedagógica para o exercício da profissão docente e salientam o fato de que, aos poucos, tem caído em descrédito a crença de que ser professor no ensino superior significa ser um pesquisador com grande domínio nos conteúdos científicos e metodológicos, próprios de sua pesquisa, ainda que não necessariamente se saiba ensinar (KOURGANOFF, 1990; CUNHA, 2005; ALMEIDA & PIMENTA, 2009).

Segundo Cunha (2005), a formação de professores para o ensino superior se constitui em um espaço de apoio para a realização de algumas aprendizagens que auxiliem os futuros docentes na análise e reflexão mais profundas das questões trazidas pela expansão econômica e pelas transformações da sociedade no século atual, as quais demandam novas atitudes docentes na sua relação profissional com as instituições de ensino superior.

Pimenta e Anastasiou (2010, p.80-81) afirmam que “ser professor universitário supõe o domínio de seu campo específico de conhecimentos. Mas ter o domínio do conhecimento para ensinar supõe mais do que uma apropriação enciclopédica”. As autoras pontuam que, na sociedade tecnológica, multimídia e globalizada, os especialistas precisam se indagar sobre a diferença entre informação e conhecimento, sobre as formas como trabalham o conhecimento na formação dos estudantes e sobre os conhecimentos nos quais são especialistas, refletindo acerca de seu papel e significado na universidade e sociedade do século XXI, a fim de “possibilitar que os alunos trabalhem os conhecimentos científicos e tecnológicos, desenvolvendo habilidades para operá-los, revê-los e reconstruí-los com sabedoria”. Tal atitude implica abrir espaço para o pensamento criativo e crítico, com o objetivo de confrontá-lo e articulá-lo no contexto da contemporaneidade.

Assim, há a necessidade de mudança dessa situação para que maiores cuidados sejam dispensados no que se refere à formação pedagógica do futuro docente da educação superior. Dessa forma, é de suma importância que a partir de um processo formativo voltado especificamente para a discussão das questões didático-pedagógicas,

o futuro professor compreenda o seu papel e assuma uma prática que alcance o desenvolvimento mais profundo de aprendizagem dos estudantes.

3. Ações formativas e saberes pedagógicos do PAE

Em um cenário onde a formação pedagógica do docente que atua na educação superior não é priorizada, mesmo ao longo do processo formativo nos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, em que os estudantes são, predominantemente, direcionados para a atividade de pesquisa, observa-se que, apesar do ensino ser, conforme discutido anteriormente, uma das atribuições da docência na educação superior, fica relegado a segundo plano diante de outras atividades que são historicamente mais valorizadas e menos desgastantes.

As pesquisas sobre os processos formativos do docente da educação superior apontam que especialmente aqueles que têm por função contribuir, realizar e participar da formação de outros profissionais necessitam de uma preparação pedagógica específica. Behrens (1998) salienta que um desafio que se coloca ao corpo docente é aceitar que a prioridade dentro de uma universidade é a sua atuação como professor.

Assim, diante da lacuna existente na formação do docente, nos propomos a refletir sobre os sentidos e significados das estratégias adotadas pelo PAE-FEUSP a fim de contribuir com a produção de conhecimentos que qualifiquem a preparação dos futuros professores desse nível educacional, refletindo sobre alguns dos saberes e práticas formativas para a docência na educação superior desenvolvidos por este programa.

Dessa maneira, apresentaremos a discussão dos dados relativos às atividades realizadas pelos estagiários nas etapas de *preparação pedagógica* e *estágio supervisionado*, da pesquisa desenvolvida com o intuito de contextualizarmos e conceituarmos os significados das ações formativas do PAE para o desenvolvimento profissional dos futuros professores.

Buscamos analisar de quais modos o PAE contribui para a constituição de referenciais didático-pedagógicos necessários para a atividade de ensino. Para tanto,

partimos da identificação de alguns saberes pedagógicos trabalhados neste programa que possibilitam ao pós-graduando desenvolver maior aproximação teórica e prática com a atividade de ensino.

A docência na educação superior enfrenta inúmeros desafios no contexto contemporâneo. Cada vez mais a formação dos docentes demanda um conjunto de saberes que vão desde o conhecimento do campo pedagógico a conhecimentos específicos, sendo considerada como um dos fatores fundamentais para a qualidade da universidade. Em decorrência disso, observa-se que, aos poucos, os conhecimentos pedagógicos ganham espaço nos cursos de pós-graduação.

Almeida (2011) observa alguns avanços importantes no âmbito dos aspectos relacionados à preparação pedagógica para a atividade de ensino na educação superior, tais como a inclusão nos currículos de alguns cursos de Pós-Graduação *stricto sensu* da disciplina de Metodologia do Ensino Superior, ou a instituição do estágio de docência.

Ainda que insuficientes, a disposição de alguns cursos de pós-graduação *stricto sensu* para implantar em seus currículos disciplinas ou instituir o estágio de docência (estabelecido inicialmente pela USP, em 1992, e incorporado pela CAPES em 1999), revela a crescente preocupação com a formação e o desenvolvimento profissional dos docentes universitários.

Dessa forma, o PAE se configura como um espaço formativo para a docência na educação superior, onde os saberes pedagógicos são alocados como um dos meios de se aprimorar a formação do futuro docente para a atividade didática na graduação. Nesse sentido, investigamos quais práticas pedagógicas são desenvolvidas pelo PAE, a fim de aperfeiçoar os conteúdos formativos oferecidos aos pós-graduandos, de modo a prepará-los e dar respaldo às situações que se colocam no exercício da função de docente na educação superior.

Etapa de preparação pedagógica

Primeiramente, intencionávamos analisar os relatos acerca das atividades de preparação pedagógica. Todavia, não encontramos informações a respeito delas nos relatórios de estágio supervisionado e compreendemos que isso decorre do fato desses

documentos terem como prioridade relatar, *a priori*, as atividades realizadas no período do estágio em docência à Comissão Coordenadora do PAE/USP.

Assim, através da realização das entrevistas, identificamos algumas atividades desenvolvidas pelos estagiários na etapa de preparação pedagógica, as quais, na sequência, passamos a apresentar.

Os entrevistados descrevem que, nesta primeira etapa do PAE, participaram de aulas com a **formatação de seminários**, onde os especialistas da área de educação, docentes da FEUSP, realizam palestras seguidas de discussões. Essas palestras levantam e abordam questões relativas ao conteúdo programático da disciplina “Preparação Pedagógica”. O conteúdo programático fomenta discussões em subgrupos autônomos onde não há tutoria de docente ou estudante com estudos mais adiantados sobre o tema debatido. Busca-se, assim, promover reflexões a partir da troca de experiências e dos diferentes olhares que estudantes de distintas áreas do conhecimento possuem a respeito do ensino e da aprendizagem na universidade, para socializá-las com todo o grupo. Cada tema colocado em discussão tem a possibilidade de ser, conforme Amaral (2000), “explorado do ponto de vista e da experiência de cada um, no âmbito de sua prática social contextualizada”.

Nestas aulas, a partir de encontros presenciais, os estudantes tinham a possibilidade de:

- Participar dos debates.
- Contribuir para a produção escrita coletiva resultante das discussões.
- Produzir, ao fim desse processo, um plano de estágio, constando: o nome da disciplina e do professor supervisor onde será realizado o estágio, introdução, propósito do estágio, informações sobre o conteúdo programático da disciplina e descrição das atividades a serem desenvolvidas pelos estagiários.

A organização do conteúdo programático da disciplina de preparação pedagógica contempla a discussão de diferentes temas, a citar: a) Organização e planejamento da educação escolar na educação superior e relações com educação

básica. b) Gestão democrática e financiamento da educação. c) Questões de ensino e práticas docentes na educação superior.

Etapa de Estágio Supervisionado em Docência

Os estagiários entrevistados, ao serem interrogados sobre as ações formativas no PAE, descrevem um conjunto de atividades semelhantes às que foram apontadas nos relatórios. Dessa forma, organizamos em dois grupos a apresentação dos dados: avaliações acerca das ações formativas na etapa de preparação pedagógica – já apresentadas anteriormente – e avaliações relacionadas à etapa de estágio supervisionado.

A etapa de estágio supervisionado do PAE-FEUSP teve duração de cinco meses (julho a novembro de 2010), onde os estagiários deveriam cumprir seis horas semanais que fossem compatíveis com as suas atividades regulares da pós-graduação. O estágio em docência, neste programa, muito embora tenha caráter voluntário, podendo haver uma obrigatoriedade caso o estudante seja bolsista CAPES, em sua pequena maioria foi realizado por estudantes que eram bolsistas (53,19%). Dos 46,81% restantes, 44,68% não eram bolsistas e 2,13% não informaram se tinham bolsas de pesquisa. Destacamos ainda que os estagiários que eram bolsistas foram financiados pelas seguintes agências de fomento: CAPES (52%), FAPESP (20%), CNPq (20%) e “outras” (UESC, SEESP, 8%).

Assim, pudemos observar que mais da metade dos estudantes que participaram do PAE (53,19%), no segundo semestre de 2010, eram bolsistas. Entretanto, se analisarmos os quarenta e sete estagiários, observaremos que apenas treze eram bolsistas CAPES (27,65%). Consideramos que esses dados são relevantes, pois trazem indicativos de que os estudantes que participaram do PAE, o fizeram voluntariamente e não pela obrigatoriedade atribuída pela agência de fomento da pesquisa.

Todavia, não podemos nos enganar quanto ao razoável número de estudantes bolsistas. Ao citar uma de suas pesquisas sobre as trajetórias de formação de mestrandos e doutorandos no Brasil, Velho (2007) aponta que, na década de 1990, 80% dos estudantes de pós-graduação tiveram bolsa em algum momento de seus estudos. Contudo, a autora observa que, atualmente, não é mais assim, uma vez que o número de

mestrandos e doutorandos tem crescido a uma taxa muito mais alta que o número de bolsas.

Portanto, ainda que a educação superior tenha se expandido consideravelmente, formando, segundo a autora, contingentes crescentes de mestres e doutores, as bolsas estão cada vez mais escassas. Nesse sentido, observamos que os dados apresentados sobre os estagiários investigados não são indicativos de que, atualmente, haja um patamar considerado desejável em termos numéricos de bolsas de pesquisas que atendam à demanda de pós-graduandos. É certo que o atendimento da demanda, além de possibilitar uma maior disponibilidade do pós-graduando para dedicar-se à pesquisa em tempo integral, elevaria também, significativamente, a quantidade de estudantes com disponibilidade de tempo para participar da etapa de estágio supervisionado do PAE, ampliando assim o universo daqueles que saem do mestrado ou doutorado em posse de determinados elementos formativos para atuar na docência na educação superior.

4. Algumas considerações

Neste estudo, buscamos compreender as ações formativas do PAE para a formação do professor universitário, discutindo as questões relativas à preparação pedagógica. Destacamos, a partir dos relatos dos sujeitos da pesquisa, a importância desse aspecto formativo no desenvolvimento profissional do professor.

Nesta pesquisa, realizada junto ao PAE da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), investigamos as ações formativas desse programa para a formação pedagógica do professor da educação superior. Focamos nossa investigação no estudo do PAE/FEUSP em razão da singularidade da Unidade, que tem como seu foco de atuação a formação de professores. As discussões aqui levantadas sobre esse programa se fundamentaram na possibilidade de compreendê-lo como campo fértil para a reflexão a respeito do significado da dimensão didático-pedagógica no processo de formação do professor da educação superior.

Destacando o desenvolvimento da profissionalidade docente e as questões relativas aos processos formativos de professores universitários, pudemos observar que a problemática da formação pedagógica desse docente não é uma questão peculiar das universidades brasileiras. Os autores utilizados nesse estudo, ao discutir acerca da formação de professores em outros países, identificam o mesmo desprestígio da atividade de ensino em relação à pesquisa e a mesma ausência de uma formação pedagógica dos docentes da educação superior. Apontam que a crença comum é de que na educação superior a competência docente advém do domínio da área de conhecimento na qual este docente atua e, portanto, há uma correlação direta entre titulação acadêmica e qualidade docente.

Acreditamos, no entanto, que só a titulação acadêmica não basta. Ser bom pesquisador não implica ser bom professor. A formação pedagógica do professor universitário configura-se como um processo de extrema importância, uma vez que, é por meio desta que ele se qualificará para o exercício da atividade docente.

Desse modo, há a necessidade de mudança dessa situação de omissão consentida¹ das políticas públicas quanto ao processo do ensinar. É necessário que maiores cuidados sejam dispensados à preparação do futuro docente para a atividade de ensino na educação superior. É de suma importância que, a partir de um processo formativo voltado especificamente para a discussão das questões didático-pedagógicas, esse professor compreenda o seu papel e assuma uma prática transformadora e compromissada com a mudança social e com o seu próprio desenvolvimento profissional.

De modo geral, ao aprofundarmos nossos estudos sobre o período de institucionalização do PAE, observamos que o início dos anos de 1990 foi um marco para a formação pedagógica do professor da educação superior brasileira. Apoiamo-nos no fato de que essa década foi marcada pelo advento do *Estado Avaliativo*² da qualidade

¹ Pacheco (2003) afirma que a legislação educacional brasileira é omissa em relação à formação pedagógica do professor universitário. Não há um amparo na legislação para a formação para a docência na educação superior, uma vez que a preparação para o exercício do magistério fica resumida à titulação acadêmica.

² Segundo Morosini (2000), na década de 1990, o olhar avaliativo do Estado sobre a educação superior e o desempenho do docente, instituiu um amplo sistema de avaliação nacional da educação superior através de índices de qualificação docentes, indicadores de avaliação do desempenho global do sistema de educação superior, avaliação do desempenho individual das IES, avaliação do ensino de graduação e, avaliação da pós-graduação *stricto sensu*.

e da excelência da educação superior, que passa a ser averiguada por um sistema nacional de avaliação. Desse modo, questões como o nível de preparação do docente passaram a fazer parte dos interesses das instituições de educação superior, exigindo mais capacitação permanente em cursos de pós-graduação para melhorar o ensino na graduação, a formação pedagógica desse docente e, concomitantemente, atender aos indicadores desse sistema avaliativo.

Em síntese, o professor universitário, na última década, sofre uma marcante pressão, advinda da legislação, imposta pela instituição e buscada por ele, para sua qualificação de desempenho, no qual o didático passa a ocupar um papel de destaque. Advinda do governo com o fito de avaliar a qualidade do ensino superior, imposta pela instituição com o objetivo de obter credenciamento da mesma junto ao MEC e para captar os alunos e buscada pelo professor para a manutenção de seu emprego e aumento de remuneração, entre outros requisitos (MOROSINI, 2003, p. 13).

A própria LDB (Lei 9.394/96) é omissa em relação à formação didático-pedagógica do professor da educação superior, uma vez que se silencia no âmbito dessa formação, não concebendo o processo de *formação* para a docência nesse nível de ensino como tal, mas apenas como *preparação* para o exercício do magistério. No entanto, avança em relação às legislações anteriores quando normatiza essa formação a partir da exigência de titulação acadêmica (mestrado ou doutorado), apontando, assim, certa preocupação com o processo formativo desse professor “diferenciando-se muito do conteúdo das propostas anteriores” (PACHECO, 2003, p.48).

Os anos de 1990 configuram-se, portanto, como um ponto de virada para os rumos da docência na educação superior, visto que os anos que antecederam este marco promoveram poucas normatizações no âmbito da formação desse professor. Observamos, a partir de então, alguns avanços, tais como a ampliação de vagas na educação superior que demandam docentes qualificados para atender às distintas necessidades formativas trazidas por este novo perfil de estudantes.

Historicamente, a atividade docente na educação superior constitui-se como uma atividade menor onde os aspectos pedagógicos da docência são negligenciados e,

nesse sentido, o que se percebe é que há um silêncio no plano da formação didática para a docência nesse nível de ensino. A partir dessa década, surgiram políticas de capacitação como uma medida encontrada pelas instituições de educação superior para superar os desafios da realidade nacional, submetendo-se às exigências do *Estado Avaliativo*. Todavia, consideramos que as práticas formativas no âmbito dos cursos de pós-graduação ainda são insuficientes para o exercício da docência na educação superior.

Através dos dados levantados nesse estudo, pudemos observar que o estágio supervisionado pouco avança para além dos velhos modelos dos estágios de docência desde as antigas “escolas de normalistas” pautadas no reprodutivismo de práticas. Dessa forma, as aprendizagens levadas para a docência, conforme apontaram os estagiários entrevistados por esta pesquisa, configuram-se como repetição do que foi realizado por outros. Ou seja, ao apontarem as aprendizagens levadas para a prática docente na educação superior, os estagiários entrevistados descrevem as práticas pedagógicas dos professores-supervisores afirmando que reproduzem as mesmas no exercício do magistério. Observamos assim que, embora práticas exitosas possam ser estimuladoras de transformações, a falta de lastro teórico pode dificultar que os estagiários possam ir além da reprodução, caminhando no sentido das apropriações e abrindo espaço para construções significativas no âmbito de suas próprias práticas.

Ainda que os estagiários entrevistados, em sua maioria, afirmem a necessidade de obrigatoriedade da formação pedagógica nos cursos de pós-graduação, nos questionamos sobre o quão significativa tem sido essa prática no processo formativo de futuros professores da educação superior que participaram do PAE. Não podemos esquecer, contudo, dos enormes desafios colocados aos docentes da educação superior, a partir dos anos 1990, com o aumento do ingresso de alunos de diferentes perfis, que adentram nas universidades e reivindicam práticas diferenciadas que superem o modelo da racionalidade técnica. O sentido da formação pedagógica, para a docência na educação superior, supera a ideia de “imitação” e “reprodução” de modelos de práticas de ensino. Isto é, a relevância dessa formação está centrada na preparação crítica e reflexiva dos pós-graduandos para a gama de desafios presentes no exercício do magistério.

A pertinência desse estudo está em observar as atividades formativas propostas pelo PAE e suas correlações com a prática docente de seus egressos de modo a agregar contribuições sobre a formação para a docência. Dessa forma, os dados levantados neste estudo nos permitem compreender a importância de programas voltados para a preparação pedagógica do professor da educação superior. No entanto, indicam a necessidade de reformulação das práticas formativas do PAE para que estas atendam aos objetivos iniciais: melhorar o ensino da graduação e aprimorar a preparação pedagógica para o ensino.

Uma limitação revelada nos relatos dos sujeitos da pesquisa diz respeito ao tempo de duração da etapa de preparação pedagógica, que se constitui como um elemento dificultador no aprofundamento das discussões sobre as questões didático-pedagógicas do exercício do magistério. Assim, em uma etapa de curta duração, os pós-graduandos afirmam não terem tempo suficiente para aprofundar os conhecimentos a respeito dos processos de ensino e aprendizagem na educação superior.

Outro aspecto manifestado pelos estagiários trata da organização das atividades na etapa de preparação pedagógica. Os dados apontam que a quantidade de alunos e a estratégia utilizada para a realização de debates dificultaram a condução das discussões que careciam de maior cientificidade, isto é, aprofundamento teórico dos pós-graduandos para desenvolverem debates sobre os conhecimentos essenciais para o exercício da prática docente.

Foi observada, também, outra limitação no que diz respeito à articulação entre as duas etapas desse programa. Os dados da pesquisa apontam que não há um diálogo entre as etapas de preparação pedagógica e estágio supervisionado, o que dificulta um maior entrosamento entre as questões pedagógicas anunciadas na primeira etapa e as atividades desenvolvidas no estágio de docência.

A ênfase em atividades formativas voltadas a aspectos relativos à dimensão didática propiciou aos estagiários apresentarem preocupações relacionadas às situações práticas do cotidiano do ensino. No entanto, a reduzida presença de atividades que apresentassem questões relativas às dimensões éticas, afetiva e sócio-política dificultou a problematização acerca das questões mais amplas da docência na educação superior. Parece-nos que o estágio supervisionado enfatizou o estereótipo do ensino pautado na

didática instrumental, que segundo Almeida (2011, p. 64) “sustenta-se na lógica das ‘receitas’ que amparam as práticas pedagógicas conservadoras e ajuda a justificar os insucessos na aprendizagem como decorrente das dificuldades e deficiências individuais”.

Almeida (2011, p. 58) afirma que o professor da educação superior

precisa se constituir como um profissional que toma decisões, avalia, seleciona e constrói sua forma de agir e interagir com os estudantes em formação, mediando e problematizando o contato com o mundo do conhecimento e a realidade social onde se inserirão como profissionais.

Nesse sentido, a formação pedagógica e didática do professor da educação superior é imprescindível, pois pode assegurar a construção de conhecimentos que o auxiliem a orientar e estruturar seu pensamento pedagógico necessário no enfrentamento das dificuldades presentes no cotidiano do ensino.

Pudemos observar que o PAE, mesmo diante de algumas limitações, possibilita aos pós-graduandos um envolvimento em experiências pedagógicas que permitem a reflexão sobre a atividade de ensino no momento de formação inicial. Isto é, encontramos nesse programa a possibilidade de aprimoramento formativo dos futuros docentes universitários no âmbito de desenvolver, ainda no início do processo formativo, experiência docente.

Através da inserção em atividades relacionadas ao trabalho docente, este programa propicia aos alunos de pós-graduação *stricto sensu* um aprimoramento de sua formação pedagógica, afigurando-se, assim, como valioso espaço na formação para a docência na educação superior.

Concluimos que, à luz dos achados da pesquisa, este programa se constitui como um significativo espaço de formação pedagógica do futuro professor nos cursos de pós-graduação. Todavia, necessita sofrer algumas alterações, principalmente, no âmbito da estruturação de suas atividades na etapa de preparação pedagógica e estágio supervisionado³, além de maior articulação entre essas etapas, para que consiga atingir

³ Embora conheçamos as novas Diretrizes para as Disciplinas da Etapa de Preparação Pedagógica datada de 22/08/2012, no momento em que os dados da pesquisa citada nesse artigo foram coletados junto aos

os objetivos a que se propõe no que concerne à formação e à prática docente na educação superior.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Maria Isabel de. *Pedagogia Universitária e projetos institucionais de formação e profissionalização de professores universitários*. Tese de Livre Docência. Faculdade de Educação Universidade de São Paulo, 2011.

_____. *Formação do professor do Ensino Superior: desafios e políticas institucionais*. São Paulo: Cortez, 2012.

ALMEIDA, Maria Isabel de & PIMENTA, Selma Garrido. Pedagogia Universitária: valorizando o ensino e a docência na Universidade de São Paulo. In: PIMENTA, Selma Garrido & ALMEIDA, Maria Isabel de (orgs.). *Pedagogia Universitária*. São Paulo: EDUSP, 2009, p. 13-38.

ARROIO, Agnaldo. *Formação Docente para o Ensino Superior em Química*. In: VII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências. 8-13 nov. 2009, Florianópolis. p. 1-12.

ARROIO, Agnaldo; HONÓRIO, Káthia Maria; MELLO, Paula Homem de; WEBER, Karen Cacilda; SILVA, Albérico B. F. da. *A prática docente na formação do pós-graduando em química*. Química Nova, v. 31, n. 7, p.1888-1891, 2008.

BELLETATI, Valéria Cordeiro Fernandes. *Dificuldades de alunos ingressantes na universidade pública: indicadores para reflexões sobre a docência universitária*. 2011, 237f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, 2011.

CHAMLIAN, Helena Coharik. *Docência na Universidade: Professores Inovadores na USP*. Cadernos de Pesquisa, n. 118, p. 41-64, mar. 2003.

_____. *A formação do professor universitário na USP*. Relatório de Pesquisa (CNPq) Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 1996.

CHAUÍ, Marilena. *A universidade Pública sob nova perspectiva*. Rev. Brasileira de Educação, São Paulo, n. 24, p.5-15, set/dez. 2003.

_____. *Bruni: O sentido da docência formadora*. Tempo Social. Rev. Sociol. USP, São Paulo, n. 12 (2), p. 49-54, nov. 2000.

CUNHA, Luis Antonio da. *A Pós-Graduação no Brasil: Função Técnica e Função Social*. Revista de Administração de Empresas, Rio de Janeiro, v.14, n.5, p. 66-70, set/out. 1974.

estagiários da fase anterior às novas diretrizes, a ênfase nessa dicotomia foi expressiva. Acreditamos que, mesmo com o novo cenário, a essência da problemática desse estudo permanece e precisa ser enfrentada.

CUNHA, Maria Isabel da. *O professor universitário na transição de paradigmas*. 2. ed. Araraquara: Junqueira & Marin Editores, 2005.

_____. Inovações Pedagógicas: o desafio da reconfiguração de saberes na docência universitária. In: PIMENTA & ALMEIDA (orgs.). *Pedagogia Universitária*. São Paulo: EDUSP, 2009, p. 211- 235.

_____. A indissociabilidade entre ensino e pesquisa como pressuposto da qualidade da educação superior: repercussões no campo da didática universitária. In: TOMMASIELLO [et al.] (orgs.). *Didática e práticas de ensino na realidade escolar contemporânea: constatações, análises e proposições* [recurso eletrônico]. São Paulo: Junqueira & Marin, 2012.

EZCURRA, Ana Maria. Os estudantes recém – ingressados: democratização e responsabilidades das instituições universitárias. In: PIMENTA, Selma Garrido & ALMEIDA, Maria Isabel de (orgs.). *Pedagogia Universitária*. São Paulo: EDUSP, 2009, p.91-127.

GUEDIN, Evandro. Professor Reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido & GUEDIN, Evandro (orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006, p.129-150.

KOURGANOFF, WLADIMIR. *A face oculta da universidade*. São Paulo: UNESP, 1990.

KRASILCHIK, Myriam. Docência no Ensino Superior: Tensões e Mudanças. In: ALMEIDA, Maria Isabel de & PIMENTA, Selma Garrido (orgs.). *Pedagogia Universitária*. São Paulo: EDUSP, 2009.

LIBÂNEO, José Carlos. O campo teórico e profissional da Didática hoje: entre Ítaca e o canto das sereias. In: PIMENTA, Selma Garrido & FRANCO, Maria Amélia Santoro. *Didática: embates contemporâneos*. São Paulo: Edições Loyola, 2010, p. 43-74.

MASETTO, Marcos Tarciso. *Competência pedagógica do professor universitário*. São Paulo: Summus, 2003.

MASETTO, Marcos Tarciso (org.). *Docência na universidade*. São Paulo: Papyrus, 1998.

MOROSINI, Marília Costa. Docência universitária e os desafios da realidade nacional. In: MOROSINI, Marília Costa (org.) *Professor do Ensino Superior: identidade, docência e formação*, Brasília: INEP, 2000, p.11-20.

PACHECO, Graziela Giusti. *A importância da formação pedagógica para o professor universitário: a experiência da UNICAMP*. 2003, 268f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, 2003.

PIMENTA, Selma Garrido. *O estágio na formação de professores: Unidade Teoria e Prática?*. 11 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido & ANASTASIOU, Léa Graças Camargos. *Docência no ensino superior*. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. *Preparação pedagógica: uma experiência em discussão*. In: PAE: Programa de Aperfeiçoamento de Ensino. Universidade de São Paulo. Pró-Reitoria de Pós-Graduação, São Paulo, 2001.

PIMENTA, Selma Garrido & LUCENA, Maria Socorro. *Estágio e docência: diferentes concepções*. Revista. Poésis, v. 3, n. 3 e 4, p.5-24, 2005/2006.

PIOTTO, Débora C. *A inclusão vista por dentro: experiência universitária de estudantes que ingressaram na Universidade de São Paulo via Inclusp*. Ribeirão Preto, USP, 2009. Mimeografado, 27p.

RIOS, Terezinha Azerêdo. Ampliar o diálogo de saberes para a docência. In: PIMENTA, Selma Garrido & FRANCO, Maria Amélia Santoro. *Didática: embates contemporâneos*. São Paulo: Edições Loyola, 2010, p. 101-132.

TARÁBOLA, Felipe de Souza. *Quando o ornitorrinco vai à universidade: trajetórias de sucesso e longevidade escolares pouco prováveis na USP: escolarização e formação de habitus de estudantes universitários das camadas populares*. 2010, 409f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, 2010.

TARDIF, 2012. *Saberes docentes e formação profissional*. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO: Pró-Reitoria de Pós-Graduação. *PAE: Programa de Aperfeiçoamento de Ensino*. São Paulo, 2001.

_____. Diretrizes do Programa de Aperfeiçoamento de Ensino. São Paulo, 2010. Disponível em: http://www.prpg.usp.br/pt/pdf-formularios/diretrizes_PAE_%20de_09.12.10.pdf. Acesso em: 07 out. 2013.

_____. Diretrizes para as Disciplinas da Etapa de Preparação Pedagógica. São Paulo, 2012.

VEIGA, Ilma Alencastro; RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves de; FONSECA, Marília. A aula universitária e inovação. In: VEIGA, Ilma Alencastro & CASTANHO, Maria Eugênia L. M. (orgs.). *Pedagogia Universitária: a aula em foco*. Campinas: Papirus, 2006, p.161-191.

ZABALZA, Miguel Ángel. *La enseñanza universitária: El escenario y sus protagonistas*. Colección universitária. Madrid: Narcea S.A. de Ediciones, 2004, p.64-167.