



DOCÊNCIA, PÓS -GRADUAÇÃO E A MELHORIA DO ENSINO NA UNIVERSIDADE: UMA RELAÇÃO NECESSÁRIA

Vol. 2 nº 4 jul./dez. 2007

p. 103-112

Carmen Célia B. Correia Bastos ¹
UNIOESTE/Cascavel

Resumo: O artigo apresenta uma reflexão sobre a importância da dimensão pedagógica na formação de professores para atuar na docência universitária. Esta dimensão tem sido muitas vezes negligenciada pelos programas de pós-graduação do país. Em vista de que é comum para adentrar em carreira docente universitária o atendimento aos critérios de conhecimento específico na área de atuação e, por vezes, titulação acadêmica de pós-graduação, percebemos a instalação de uma situação de conflito pedagógico para o docente. Tal situação, em geral, é vivenciada silenciosamente pelo docente, mas repercute profundamente na dinâmica da relação professor/aluno/instituição. No propósito de discutirmos essa problemática, buscamos situar nas origens da pós-graduação no Brasil a ausência de formação pedagógica para a maioria dos docentes, principalmente nos bacharelados. A universidade como *locus* de formação não pode eximir-se de enfrentar a questão, de apoiar e promover a superação dos problemas que afetam professores e alunos em decorrência das relações pedagógicas.

PALAVRAS-CHAVE: formação de professores. docência universitária. educação superior

TEACHING, POST-GRADUATION AND TEACHING IMPROVEMENT IN UNIVERSITY: A NECESSARY RELATIONSHIP

ABSTRACT: This article reflects upon the importance of the pedagogical dimension in teachers education for those who will work in universities. This dimension has been often neglected by post-graduation courses in our country. Starting a teaching career in a university it is necessary to be knowledgeable in the field of interest and because of the postgraduate course attended by the university teacher we see some pedagogical conflicts for the university teacher. The lecturer endures this situation in silence but it deeply affects the relationship between the university lecturer, the students and the institution. As we are discussing this problem we try to situate the issue the origins of post-graduation in Brazil the lack of pedagogical development of most of the educators, especially those who are bachelors. The university as the locus of the teaching development can not exempt itself from facing this question, and supports and promotes to overcome problems that affects university lecturers and students because the pedagogical relations.

Keywords: teachers education, university teaching; higher education

INTRODUÇÃO

As políticas públicas para a formação de professores têm estado no centro das discussões dos meios acadêmicos e, maciçamente, presentes nas reformas educacionais empreendidas pelo Estado brasileiro, em especial, a partir dos anos 1990. Estas proposições políticas, entretanto, voltam-se essencialmente para a formação de professores para a rede de ensino básico, fundamental e médio, e é na pós-graduação o *locus* de formação do professor para o ensino superior. A atual LDBEN nº 9.394/96 explicita que a “*preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado*” (LDBEN, art. 66). Pimenta e Anastasiou (2005) chamam a atenção, contudo, para o fato de 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 E ANASTASIOU, 2005, p. 40, grifo nosso).

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), órgão do Ministério da Educação, é, a rigor, responsável pela qualificação dos cursos de pós-graduação e mantém um sério processo de avaliação dos programas ofertados. Ocorre, a nosso ver, que não há uma exigência explícita quanto à dimensão formadora para atuar na docência das universidades, isto é, quanto à necessidade de se preparar também pedagogicamente o aluno do mestrado, do doutorado, para atuar como professor no ensino superior. Uma exceção se refere ao aluno que é bolsista CAPES, que participa do estágio docente, e tem essa vivência pedagógica, embora esse programa ainda apresente algumas deficiências.

Na prática, o critério de ingresso para a docência no ensino superior tem sido tão-somente o conhecimento específico da área e a titulação acadêmica. Muitas vezes, a disposição em tornar-se professor nesse nível de ensino vincula-se, em algumas áreas, ao *status* de ser “professor universitário”.

Ser professor universitário é ser integrante de um sistema de ensino dito “superior”, e, como tal, pressupõe algumas questões da ordem de formação docente, as quais não devem ser negligenciadas. É o que nos dispomos a discutir neste artigo.

CONCEPÇÃO DE UNIVERSIDADE E DE PROFESSOR UNIVERSITÁRIO

Quando situamos a presente discussão no âmbito da educação superior, necessário se faz refletirmos acerca da concepção de universidade que se coloca no nosso meio, não somente o meio social, mas também o ambiente da academia.

Sem a pretensão de estender o assunto às discussões históricas sobre o surgimento da universidade, queremos resgatar tão-somente o aspecto conceitual do termo, face ao entendimento que defendemos desta, isto é, o conceito de universidade comprometida com uma formação de sujeitos na perspectiva de uma educação superior não só com excelência na produção de conhecimentos, mas também pela sua capacidade de formar profissionais qualificados para atuar nos diversos setores da sociedade. E isso tem a ver com a ação do docente universitário como um professor de “nível superior”, um profissional engajado na aprendizagem do seu aluno, visando a uma formação, além de profissional, científica, também humana e ética.

Esse entendimento de *ser professor universitário*, de compreender a universidade como instituição social, permite-nos constatar que há em ambos

[...] profundo enraizamento e grande densidade históricos. Por isso, são instituições que preservam suas tradições básicas e produzem continuamente os seus mecanismos de atualização e sobrevivência. Sobre a base comum universal e histórica – instituição que deve produzir e disseminar o conhecimento e formar cidadãos críticos e competentes – as universidades também produzem suas diferenças. Isso porque são forças vivas mergulhadas nos enredos das relações econômicas e políticas, sobre as quais intervêm e exercitam uma espécie de consciência ética da sociedade (DIAS SOBRINHO, 1998, p. 139).

Desse modo, situamos as discussões do presente texto, na busca de explicitar a necessidade de se repensar a ação docente na universidade, como algo profundamente relacionado com as conseqüências sociais advindas de uma formação de sujeitos a partir de práticas pedagógicas problemáticas. Essas práticas, sob nossa ótica, bem poderiam ser superadas se o saber específico da área estivesse articulado com saberes metodologicamente embasados em concepções educacionais diferentes das concepções tradicionais de ensino, tão comuns, ainda, na universidade.

PÓS-GRADUAÇÃO E AÇÃO DOCENTE NA UNIVERSIDADE: QUAL É A RELAÇÃO?

O surgimento do sistema universitário brasileiro, ou seja, a instituição do regime de ensino universitário no Brasil, aconteceu após a Revolução de 1930, com as Reformas Francisco Campos. Conforme Saviani, (2000), a formação de pesquisadores e dos professores para atuarem na própria universidade se dava, àquela época,

[...] por um processo espontâneo, geralmente através da agregação, pelo cate-drático, ou responsável pelas diferentes cadeiras, de aluno recém formado

que havia se destacado nos estudos realizados e que era convidado a participar das atividades da disciplina como auxiliar de ensino ou assistente, preparando-se para reger a cadeira como livre docente, com perspectiva de vir a tornar-se um catedrático (SAVIANI, 2000, p.04).

Era muito comum, nesse período, a contratação de professores estrangeiros, em especial europeus, como ocorreu com as primeiras universidades, que se serviram desse expediente para construir o seu próprio quadro inicial (idem).

A pós-graduação surgiu, no Brasil, a partir dos anos 1960², portanto 30 anos depois de instituído o sistema universitário, com o objetivo de estabelecer nas universidades a pesquisa sistemática e os programas de formação de pesquisadores e professores de alto nível. Desde esse período, o que tem sido comum nos programas de pós-graduação é uma ênfase na formação técnica de pesquisadores. Essa formação especializada foi um requisito, solicitado às universidades, nos anos 60 e 70 do século XX, feito pelo então governo militar brasileiro, que empreendia planos movidos pelo “delírio da construção de uma nação-potência” (DIAS SOBRINHO 1998, p. 140).

Com o propósito de ampliar um pouco mais o nosso olhar sobre a pós-graduação no Brasil, citamos a diferenciação entre a pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*, diferenciação comentada por Saviani (2000), que nos diz que essa distinção se incorporou à história da pós-graduação no país, onde:

[...] se utiliza a denominação *Programa de Pós-Graduação* quando se trata de Mestrado e Doutorado, isto, é da pós-graduação *stricto sensu*, e se usa sempre a denominação *Curso de Especialização* quando se trata da pós-graduação *Lato sensu*. A razão dessa distinção reside no fato de que o termo curso se liga diretamente ao ensino e seu centro é um elenco de disciplinas que o aluno deve *cursar* [...] Em contrapartida, a pós-graduação *stricto sensu*, além do ensino envolve, como elemento central, a pesquisa, daí a adoção do termo programa para abarcar tanto o ensino como a pesquisa. (SAVIANI, 2000, p. 02)

Os programas de pós-graduação que se consolidaram no país pautaram-se no entendimento de que nos programas *stricto sensu* [mestrado e doutorado] o elemento centralizador era a formação de pesquisadores. A rigor, a expansão desse seguimento de formação não ocorreu de forma contínua. Foram muitas as dificuldades, inclusive pelas condições precárias de infra-estruturas e de bibliotecas nas universidades. Aos poucos, com o apoio da CAPES, foram-se organizando os programas e, depois de alguns anos (entre 1979 e 1984), sem a implantação de nenhum programa de pós-graduação, voltaram a expandir-se (SAVIANI, 2000, p.07). Essa expansão vinculou-se à necessidade de superar um modelo de universidade forte-

mente presente até o momento. Buscava-se a transição de uma instituição dedicada basicamente ao ensino, para uma universidade capaz de preservar conhecimentos historicamente acumulados, mas também dedicada à produção da ciência, da tecnologia. Também visava à criação da cultura da pesquisa sistemática na universidade, bem como à construção e à consolidação da própria universidade que a realiza e a mantém (DIAS SOBRINHO, 1998, p. 141).

Com raríssimas exceções, e ainda assim exceções restritas aos cursos de pós-graduação das áreas das ciências humanas, parece não haver, nos programas de mestrado e doutorado, preocupação com a formação de professores enquanto profissionais que podem dedicar-se ao ensino superior. A especificidade da formação na área da pesquisa, com o privilégio de conhecimentos técnicos altamente especializados, tem forte presença na pós-graduação no Brasil. É claro que uma das funções da pós-graduação é, de fato, produzir e reproduzir conhecimentos de ciência e tecnologia. Entretanto, esses pesquisadores, ao se dedicarem à atuação docente, precisam de conhecimentos próprios da área didático-pedagógica para que possam atender também a outra questão central do ensino superior, a formação de cidadãos profissionais.

Quando voltamos a nossa ótica de reflexão para este âmbito, ou seja, da formação profissional universitária, deparamos-nos com diversos problemas, tais como o deficitário relacionamento professor/aluno, professor/professor, professor/universidade. Ou seja, há um déficit com o coletivo acadêmico, onde se dá a formação profissional nas universidades. É razoável supor que muitos problemas poderiam ser melhor trabalhados se os docentes que ali ministram aulas tivessem a oportunidade de discutir / refletir sobre as suas inseguranças diante do fazer docente e da própria sala de aula. Sob essa perspectiva, entendemos que, no momento de sua qualificação docente, o futuro professor universitário, e mesmo os que já estão vinculados a uma IES, deveria ter, no espaço da pós-graduação, ênfase na dimensão formadora didático-pedagógica.

Os programas de pós-graduação devem, portanto, consolidar-se como espaço de formação de pessoal de nível superior que articule em seus objetivos a vinculação entre o ato de ensinar e o ato de produzir conhecimentos. É urgente e necessária a conexão entre estes dois campos numa perspectiva integradora entre as dimensões epistemológica – pedagógica e política da formação do docente universitário.

A percepção e a valorização da dimensão pedagógica não deve ser objeto apenas de uma disciplina – metodologia do ensino superior – que se resume, muitas vezes, a uma carga horária reduzida e a conteúdos meramente técnicos. É preciso instalar-se uma cultura formadora que seja prenhe de sentidos de formação: promover discussões em sala de aula, laboratórios, seminários integradores que reflitam sobre a devida valorização do significado pedagógico da ação docente na

universidade, com vistas a garantir práticas mais consolidadas na formação desse professor, que se encontra vinculado ao programa, em qualificação formal.

Na formação de professores, portanto, a pós-graduação deve, por meio do conhecimento rigoroso dos conteúdos específicos de cada área, buscar operar os nexos com a formação pedagógica e construir, em escala crescente, saberes socialmente responsáveis.

Ao relacionar a pós-graduação como uma possibilidade de melhoria no ensino de graduação da universidade brasileira, Martins (2004) chama a atenção para o fato de que:

No âmbito das políticas públicas no Brasil, a pós-graduação se apresenta como um dos setores em que o planejamento de médio e de longo prazo tem desempenhado um papel significativo...[...] contando com um adequado planejamento para orientar seu crescimento, a pós-graduação permanece como a dimensão sagrada do ensino superior brasileiro, sustentada por uma contínua política de financiamento pelos órgãos nacionais e amparada por um eficiente plano de avaliação dos seus cursos. (MARTINS, 2004).

O empenho do financiamento público para a pós-graduação não foi suficiente, porém, para estabelecer relação com uma melhoria no ensino da graduação, pois, seguindo ainda a reflexão proposta por Martins, “[...] havia, de certa forma, uma premissa implícita na crença que a melhora na pós-graduação traria o aperfeiçoamento automático da graduação”. Infelizmente não se configurou essa crença em resultados concretos de melhoria no ensino universitário. Supomos que a possível falha na relação entre a excelência da pós-graduação e o pouco efeito desta na ação docente do professor universitário seja, justamente, a ausência de uma preocupação, naqueles programas de pós-graduação, de uma preparação do pós-graduando nas questões inerentes ao ato pedagógico como uma dimensão significativa para a superação de alguns problemas no âmbito das relações de ensino/aprendizagem. Entendemos que a formação pedagógica não seja única responsável pela melhoria do ensino, ou dos seus resultados, mas acreditamos que a sua ausência pode, sim, ser um dos fatores que interfere na produção de um ensino de qualidade na universidade.

A ENTRADA DO Mestrado Profissional no Contexto da Educação Superior

A política de diversificação do ensino superior, configurada na reforma proposta pelo governo de Fernando Henrique Cardoso e acentuada no governo Lula, marcou definitivamente o cenário institucional da educação superior no país.

Seguindo essa tendência de diversificação, a CAPES criou, em 1998, o mestrado profissional como outra possibilidade de qualificação profissional no âmbito da pós-graduação. Trata-se de um programa *stricto sensu* que enfatiza estudos e técnicas diretamente voltadas ao desempenho de um alto nível de qualificação profissional e também segue a tendência de aligeiramento na formação, muito presente nas políticas de educação dos anos 90 do século XX.

Diferentemente do mestrado acadêmico, que tem a prerrogativa de formar pesquisadores e professores para atuar na universidade, o mestrado profissional tem o objetivo de responder a uma necessidade vinculada ao setor produtivo. Esse tipo de mestrado tem crescido significativamente, e já passou de 155 cursos, em 2005, para 187 no ano de 2006, o que demonstra um crescimento de 21% e uma tendência para as áreas de administração, economia e saúde coletiva, de acordo com informações do MEC³. É interessante observar que o diploma obtido no mestrado profissional dá ao seu portador os mesmos direitos conferidos ao grau de mestre a que é submetido o aluno do mestrado acadêmico. Ou seja, se aquele que fez um mestrado profissional postular vaga num concurso público para ingressar na carreira docente universitária não terá nenhum impedimento legal. No entanto, embora a sua formação seja *stricto sensu* como os demais, o programa de formação é mais específico para uma área de conhecimento, não privilegiando aspectos pedagógicos que habilitem para a docência universitária.

O ESTÁGIO DOCENTE: EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA NA PÓS-GRADUAÇÃO?

A preocupação com a qualidade do ensino na graduação passa fundamentalmente pela excelência da qualidade da aula, assim como a sua relação com a pesquisa e a extensão. A partir da realidade acadêmica constatada, de que a pós-graduação tem priorizado o objetivo de formar o pesquisador, desconsiderando a formação docente, algumas universidades implementaram políticas, em formato de programas de capacitação docente, com o intuito de corrigir essa orientação negativa, que separa e discrimina atividades tão complementares como o ato de pesquisar e ensinar, que o PECD - Programa de Estágio de Capacitação Docente, foi desenvolvido na Unicamp (PACHANE & PEREIRA, 2002, p. 123). O programa teve, segundo as autoras, dois eixos principais: o compromisso de potencializar a formação teórica e prática dos doutorandos para a atividade docente e o de contribuir para a melhoria do ensino universitário (Idem, ibidem, p. 123), e foi desenvolvido no período de 1993 a 2000.

Os princípios em que foi baseado o PECD estão assentados na perspectiva de que a educação superior não se faz somente com excelência na produção

de conhecimentos, mas também por meio da sua capacidade de formar profissionais qualificados para atuar nos diversos setores da sociedade. A universidade tem, portanto, a responsabilidade pela qualidade do processo de ensino/aprendizagem a que são submetidos os seus acadêmicos.

A CAPES passou a exigir, desde 2000, que os seus bolsistas participem de estágio docente, pelo menos um semestre, entendendo que esse estágio é parte integrante da formação de mestres e doutores. As instituições que têm alunos bolsistas financiados pela CAPES têm autonomia para organizarem os seus próprios programas. A pós-graduação no Brasil, portanto, somente vai preocupar-se com a questão pedagógica, nos programas de mestrado e doutorado, 40 anos depois de instituída no país. Infelizmente, esta preocupação vinculou-se muito mais para resolução do problema de falta de professores nas universidades federais, do que propriamente para a formação pedagógica do aluno de doutorado.

Ainda assim, essa exigência restringe-se aos alunos contemplados com bolsa de estudos. Isso significa um percentual irrisório de alunos por programa, o que equivale a uma cobertura ínfima, se considerarmos todo o contingente de alunos regularmente matriculados nos programas do país em universidades públicas e privadas.

A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA NECESSÁRIA PARA O DOCENTE DE ENSINO SUPERIOR

Diante do que foi exposto e na busca de compreender a situação que caracteriza o quadro de formação do magistério no ensino superior, percebemos que a formação didático-pedagógica ainda se mostra frágil no âmbito de sua institucionalização nas IES brasileiras. Para ilustrar esse posicionamento, recorreremos a alguns dados que nos fazem refletir sobre a situação ora discutida. Questões que são inerentes à prática docente, como a avaliação dos alunos, a organização / planejamento da disciplina e as alternativas metodológicas para melhor condução das aulas, têm tornado a vida de muitos professores que não tiveram a formação pedagógica um verdadeiro desafio profissional, que se mostra principalmente nas queixas dos alunos. Consta, em dados da auto-avaliação institucional⁴, realizada em 2005, na Unioeste, que uma significativa parcela da comunidade discente está insatisfeita (25%) ou apenas parcialmente satisfeita (49%) com a forma de avaliação utilizada pelos professores da universidade. Mas pode-se argumentar dizendo: O aluno nunca está satisfeito com a avaliação a que é submetido. Considerando-se, então, outros dados, também da mesma auto-avaliação institucional, agora referente ao instrumento de avaliação aplicado aos professores da mesma instituição, onde foi indagado se o docente tinha “clareza em relação a alternativas metodológicas para o desenvolvimento do ensino/aprendiza-

gem”, temos a constatação de que estes docentes estão também apenas parcialmente satisfeitos (48%) ou mesmo insatisfeitos (15%) com relação à condução do processo educativo pelo qual são responsáveis.

Os descontentamentos dos alunos, portanto, são reflexos das dificuldades enfrentadas por ambos, professor e aluno, na dinâmica do processo pedagógico. O docente da universidade, ao assumir que tem necessidade de mais “clareza metodológica” para desenvolver o seu trabalho docente, reivindica, o que é inclusive ratificado na voz dos alunos, um espaço acadêmico onde possa adquirir conhecimentos pedagógicos. Essa aquisição pode se dar sem, contudo, ter que necessariamente esse professor fazer um curso de metodologia do ensino, nos tradicionais modelos de proposta que muitas vezes são causa de resistência à participação, sofrendo um efeito contrário ao que se propõem. Isso ocorre justamente por se tratarem de cursos que estabelecem, *a priori*, conteúdos prescritivos, do como fazer, sem contemplar, por exemplo, uma proposta que parta das dificuldades, muitas vezes, específicas de um grupo de docentes de uma área de conhecimento. Entendemos ser necessário que se construa um espaço em que os docentes possam dialogar com seus colegas sobre as suas dificuldades, sobre as suas experiências (boas ou não), em encontros de estudos sobre formação / atuação pedagógica na própria instituição em que atuam.

A universidade, por sua vez, pode apoiar tais iniciativas, proporcionando incentivos à participação, por exemplo, como forma de pontuação na avaliação de desempenho docente a que são submetidos os professores a cada dois anos de atuação, para elevação de nível no Plano de Carreira Docente. A realização de *workshop* como espaço acadêmico de socialização de experiências didáticas inovadoras, também é uma proposta interessante, que valoriza iniciativas geradoras de satisfação na relação professor / aluno e que promove a qualidade da formação acadêmica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Discutimos, neste artigo, a importância da formação docente para atuar na universidade como uma preocupação que deve ser considerada numa amplitude que envolva a dimensão pedagógica do ensino. Entendemos que ser docente “[...] ou ser um bom docente é diferente (porque requer diferentes conhecimentos e habilidades) de ser um bom pesquisador” (ZABALZA, 2004, p. 108).

Pensar sobre essas situações, ou mesmo ir além da contemplação sobre a questão, é uma responsabilidade que nos cabe como profissionais da educação, preocupados com a educação superior brasileira e com a formação profissional dos acadêmicos nos processos educativos a que são submetidos no interior das nossas IES.

Para finalizar, enfatizamos que é da formação pedagógica que surge o comprometimento com as questões da docência e da educação superior e que, hoje, a revalorização da ação docente na universidade depende dos valores e da iniciativa de cada instituição em particular. Acreditamos, portanto, que uma reflexão a respeito das questões aqui abordadas no âmbito da universidade pode exercer um importante efeito na revitalização desse ensino, na valorização do trabalho docente na graduação e na sensibilização para a função social geral da universidade.

REFERÊNCIAS

- ABUD, Maria José M. **Professores de ensino superior: características de qualidade**. Taubaté: Cabral Editora Universitária, 2001.
- DIAS SOBRINHO, José. Pós-graduação, escola de formação para o magistério superior. In: SERBINO, R. (org.). **Formação de professores**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998. p. 139 a 148.
- MARTINS, Carlos B. **O ensino superior brasileiro nos anos 90**. São Paulo Perspectiva. Vol 14 n. 1 São Paulo Jan/Mar. 2000.
- MASETTO, Marcos. (org). **Docência na universidade**. Campinas, SP: Papirus, 1998.
- PEREIRA, Elisabete & PACHANE, Graziela. Formação de professores universitários: a experiência da Unicamp. In: **Avaliação Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior**. RAIES –v. 7, nº 2 jun. 2002. p. 121 a 136.
- PIMENTA, Selma G. & ANASTASIOU, Lea, das G. **Docência no ensino superior**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- PIMENTEL, Maria da Glória. **O professor em construção**. Campinas, SP: Papirus, 1993.
- SAVIANI, Demerval. A pós-graduação em educação no Brasil: trajetória, situação atual e perspectivas. In: **Revista Diálogo Educacional** – v. 1 nº 1 – jan/jun. 2000. p. 1 a 95.
- ZABALZA, Miguel A. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

NOTAS

- 1 Professora do Curso de Pedagogia da Unioeste, Campus de Cascavel, doutora pela Unicamp. Integrante do Grupo de Pesquisa Aprendizagem e Ação Docente.
- 2 Cf. Parecer 77/69, de 11 de fevereiro de 1969, que regulamentou a implantação da pós-graduação no Brasil, de autoria de Newton Sucupira, do Conselho Federal de Educação.
- 3 “Estatais discutem formação de recursos humanos”. Portal Capes, disponível em 16/08/2006.
- 4 Dados disponibilizados pela Assessoria de Avaliação Institucional da Unioeste.