

TEORIA E PRÁTICA NA FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO: ELEMENTOS PARA DISCUSSÃO

THEORY AND PRACTICE IN UNIVERSITY TEACHER'S PROFESSIONAL DEVELOPMENT: SOME ELEMENTS FOR DISCUSSION

Graziela Giusti Pachane¹

¹ Centro Universitário do Triângulo - UNITRI, Uberlândia, MG, Brasil; (34) 3228-7645;
e-mail: grazielagp@yahoo.com.br

Recebido para publicação em 30/08/2004

Aceito para publicação em 15/10/2004

RESUMO

O presente trabalho objetiva refletir sobre a importância da formação pedagógica para o professor universitário, a partir da análise do Programa de Estágio e Capacitação Docente – PECD, desenvolvido na UNICAMP entre 1993 e 2000. Busca levantar as possíveis razões pelas quais a formação pedagógica do professor universitário tem sido negligenciada ao longo da história do ensino superior e os aspectos que apontam para a crescente necessidade desta formação ser tomada de modo mais sistemático, enfatizando, entre outros fatores, as mudanças por que vem passando o sistema de ensino superior no Brasil e as alterações que vêm se processando no contexto da educação superior. À luz dos conceitos atualmente abordados pela literatura na área, a análise do PECD apresenta breve histórico de sua constituição, sua influência na formação pedagógica dos estagiários, a avaliação de sua organização e o impacto de sua realização no âmbito da UNICAMP. As análises permitem-nos concluir que: a) os programas voltados à formação pedagógica do professor universitário são necessários, possíveis de ser realizados e capazes de despertar naqueles que deles participam – sejam eles professores iniciantes ou veteranos – maior comprometimento com as questões educacionais; b) a formação pedagógica do professor universitário deve ultrapassar os limites do desenvolvimento de habilidades práticas, buscando realizar-se de modo a integrar atividades de docência e pesquisa, ou momentos de reflexão e ação; e c) que tais programas podem ter na pós-graduação, em especial no doutorado, um momento privilegiado para sua realização.

Palavras-chave: educação superior, desenvolvimento profissional do professor, docência universitária, qualidade do ensino, Unicamp

ABSTRACT

The objective of this paper is to ponder over the importance of a proper training for university teachers, based on the results of PECD - Programa de Estágio e Capacitação Docente (University Teacher Training Program), carried out at UNICAMP from 1993 to 2000. We mention possible reasons why this training has been neglected along the history of higher education. We also attempt to demonstrate the aspects that point to the increasing necessity of developing these programs in a more systematic way, emphasizing, among other factors, changes that have occurred in the higher education system in Brazil, as well as transformations in the context of higher education. The analysis of PECD – comprehending its history, the evaluation of its organization and its impacts on personal and institutional level – was based on the concepts currently developed by the literature in this field. The analysis allowed us to conclude that: a) programs dedicated to offering pedagogical education for university teachers are necessary, possible of being achieved, and able to instigate more commitment to educational issues in young or experienced teachers engaged in them; b) the pedagogical education of university teachers should transcend the limits of the development of practical abilities, attempting to achieve an integration between teaching and research activities, as well as between moments of action and reflection; and c) post-graduate programs, especially doctoral programs, are a privileged moment for the implementation of programs devoted to this objective.

Key words: higher education, teacher's professional development, university teaching, teaching quality, Unicamp

Introdução

Nos dias de hoje, amplia-se cada vez mais a exigência de que os professores universitários obtenham os títulos de mestre ou doutor. No entanto, é questionável se esta titulação, do modo como vem sendo realizada, possa contribuir efetivamente para a melhoria da qualidade didática no ensino superior.

A formação exigida para docência no ensino superior tem sido restrita ao conhecimento aprofundado do conteúdo, sendo este conhecimento prático (decorrente do exercício profissional) ou teórico/epistemológico (decorrente do exercício acadêmico). Pouco, ou nada, tem sido exigido em termos pedagógicos.

Os programas de pós-graduação, de maneira geral, tendem a priorizar em suas atividades a condução de pesquisas, tornando-se responsáveis, mesmo que não intencionalmente, por reproduzir e perpetuar a crença de que para ser professor basta conhecer a fundo determinado conteúdo ou, no caso específico do ensino superior, ser um *bom pesquisador*.

Tendo em vista este contexto, o objetivo do pre-

sente trabalho, um recorte de minha tese de doutorado, é refletir sobre a importância da formação pedagógica para o professor universitário a partir da realização de um estudo de caso sobre a experiência do PECD (Programa de Estágio e Capacitação Docente), um programa desenvolvido na UNICAMP entre os anos de 1993 e 2000.

Assim, buscamos, num primeiro momento, apresentar 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, enfatizando, entre outros fatores, as mudanças intrínsecas e extrínsecas por que vem passando o sistema de ensino superior.

A seguir, passamos a analisar o PECD, seu histórico, fundamentação e estruturação, as aprendizagens proporcionadas aos estagiários que dele participaram e, por fim, apresentamos algumas notas sobre o impacto do PECD em âmbito institucional.

Esperamos que a análise do programa à luz dos conhecimentos teóricos da área, possa oferecer subsí-

dios para aprofundar a discussão sobre a temática da formação pedagógica de professores universitários, como também para o desenvolvimento de outros programas da mesma natureza.

Formação pedagógica do professor universitário: uma omissão consentida

A análise do histórico da função docente no ensino superior nos leva a acreditar que possam existir pelo menos três fatores contribuindo para que, na cultura universitária, a tarefa de ensinar – e conseqüentemente a formação pedagógica dos professores – sejam relegadas a segundo plano.

Em primeiro lugar, a formação para a docência universitária constituiu-se historicamente como uma atividade menor. Inicialmente, havia a preocupação com o bom desempenho profissional, e o treinamento profissional, acreditava-se, poderia ser dado por qualquer um que soubesse realizar bem determinado ofício. Acreditava-se (como alguns ainda hoje acreditam) que “*quem soubesse fazer, saberia automaticamente ensinar*”, não havendo preocupações mais profundas com a necessidade do preparo pedagógico do professor (Masetto, 1998).

Posteriormente, com a crescente aproximação das universidades do modelo humboldtiano, voltado à produção de conhecimentos, a preocupação com a formação de professores para o magistério superior 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 alunos de graduação não se configurassem como produção de conhecimento.

Em segundo lugar, também decorrência dessa ênfase na condução de pesquisas, os critérios de avaliação de produtividade e qualidade docente concentram-se, hoje, na produção acadêmica destes professores. 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, como ressalta Pimentel (1993), a almejada indissociabilidade ensino-pesquisa-exten-

são.

É possível, portanto, concluir que a prática usual nas universidades concorre para esta desvalorização do ensino, transmitindo em sua cultura valores díspares para as duas atividades (ensino e pesquisa).

Finalmente, observamos a inexistência, no Brasil, de amparo legal em âmbito nacional que estimule a formação pedagógica dos professores universitários. Assim, a opção por oferecer ou não esta formação fica a cargo dos regimentos de cada instituição responsável pelo oferecimento de cursos de pós-graduação, refletindo, e ao mesmo tempo regulamentando, a crença na não necessidade de que esta formação seja oferecida (Pachane, 2003).

Embora tenhamos nos centrado aqui na descrição da situação brasileira, o processo de ênfase na produção acadêmica – assim como o maior estímulo à pesquisa, em detrimento do ensino – não ocorre apenas no Brasil, sendo que situação semelhante pode ser observada no contexto internacional. Autores que discutem a formação de professores em outros países (Benedito, Ferrer e Ferreres, 1995; Balzan, 1997; Kennedy, 1997; Marcelo García, 1999; Serow, 2000) abordam a mesma problemática, destacando não só o desprestígio do ensino em relação à pesquisa e a falta de formação dos professores universitários, como também, enfatizando a necessidade de que tal situação seja revertida e que maior atenção seja dada à formação pedagógica do (futuro) docente do ensino superior.

Formação pedagógica do professor universitário: uma necessidade

Como mencionamos, a formação do docente universitário tem se concentrado na sua crescente especialização dentro de uma área do saber. Tal constatação nos leva a um questionamento acerca da correlação entre a crescente especialização oferecida pelos cursos de pós-graduação e a melhoria da qualidade docente dos professores universitários.

Marcelo García (1999) ressalta que, em diversas investigações, a correlação encontrada entre a produção científica dos professores e a avaliação que seus alunos fazem deles tem sido muito baixa. A partir des-

tes estudos, conclui que as relações entre produtividade científica e eficácia docente são escassas, ou essencialmente independentes uma da outra.

A esse respeito, Pimenta e Anastasiou (2002) observam que a formação atualmente oferecida aos pós-graduandos separa-os de qualquer discussão sobre o pedagógico, desconsiderando, inclusive, que os elementos-chave do processo de pesquisa (sujeitos envolvidos, tempo, conhecimento, resultados e métodos) não são os mesmos necessários à atividade de ensinar.

Considerando as diferenças entre os constituintes das atividades de pesquisar e ensinar, as autoras concluem que ser um reconhecido pesquisador, produzindo acréscimos significativos aos quadros teóricos existentes, não é garantia de excelência no desempenho pedagógico. Isso porque os docentes, quando participam de programas de pós-graduação, sistematizam e desenvolvem habilidades próprias ao método de pesquisa, deixando de lado o desenvolvimento das características necessárias para o desenvolvimento do ensino. Nesse sentido, é válido lembrar que o despreparo para o trabalho docente no ensino superior é salientado pelos próprios pós-graduandos (Macedo, Paula e Torres, 1998).

Em complementação a estes aspectos, merece destaque o fato de que a vasta maioria dos doutorados acadêmicos são produzidos em universidades, mas, como observa Kennedy (1997), grande parte dos professores nelas titulados irá lecionar em instituições de ensino superior (IES) bastante diferentes daquelas onde foram formados, muitas vezes dedicando-se somente ao ensino.

Tendo em vista as recentes políticas de expansão e flexibilização do sistema de ensino superior, a diferenciação entre instituições voltadas predominantemente ao ensino ou à pesquisa, e conseqüentemente a discrepância entre a formação oferecida ao pós-graduando e as tarefas a serem exercidas em sua futura atuação como professor, torna-se mais acentuada.

O sistema educacional tem observado um movimento no sentido de democratização do acesso ao ensino superior, ocasionando a expansão do número de vagas e proporcionando maior heterogeneidade do público que se dirige às faculdades e universidades. Este processo 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 tomada como indicador de qualidade, hoje passa a identificar a “ineficiência do sistema”.

É necessário destacar também que o ensino superior, por muito tempo voltado à formação profissional e considerado ponto terminal da escolarização do aluno, tem agora para si outras funções e, dependendo do ponto de vista que adotarmos, configura-se apenas como um primeiro passo rumo a um processo de “*lifelong learning*”.

Até aqui, mencionamos as mudanças que vêm se processando no contexto intrínseco ao ensino superior. No entanto, tais modificações não se processam isoladamente do contexto social, político e econômico mais amplo no qual as IES se acham envolvidas. As mudanças que vêm ocorrendo no mundo contemporâneo, assim como nas diversas ciências, inclusive a Educação, levam, elas também, à necessidade de se repensar a formação atualmente oferecida aos futuros professores universitários e mesmo àqueles que já exercem suas funções (Goergen, 2000; Moraes, 1997).

Numa outra dimensão, devemos atentar para o fato de que as tarefas dos professores não se reduzem somente a *ensino e pesquisa*. Muitas outras atividades fazem parte do trabalho do professor universitário. Orientação (tutoria), avaliação, comunicação de suas investigações, organização de eventos, participação na seleção de outros professores e participação na gestão acadêmica – tomando decisões sobre currículos, políticas de pesquisa e financiamento, não apenas no seu âmbito, mas também no âmbito dos sistemas públicos estaduais, do sistema nacional de educação e das instituições científicas de fomento, de políticas de pesquisa, de ensino e de avaliação – são aspectos que fazem parte das tarefas do professor universitário porém que, de maneira geral, não são contempladas no processo de sua formação (Benedito, Ferrer, Ferreres, 1995; Kennedy, 1997; Pimenta e Anastasiou, 2002).

Estes fatores, entre outros que poderíamos enumerar, alteram profundamente o perfil necessário ao professor numa IES e nos chamam a atenção para a necessidade de que estes professores, ou futuros professores, estejam conscientes dos processos nos quais

se acham envolvidos.

Tais aspectos, em conjunto, levam-nos a concluir que as características necessárias aos professores universitários extrapolam – e muito – os limites do conhecimento aprofundado da matéria e da aquisição de habilidades necessárias à condução de pesquisas, o que, por sua vez, nos leva a argumentar em favor da formação pedagógica do professor universitário.

Orientações teóricas e práticas na formação pedagógica do professor universitário

Apesar de algumas divergências, seja quanto à nomenclatura, seja quanto à organização sugerida para diferentes programas, os autores estudados buscam enfatizar a necessidade de que o processo de formação de professores seja entendido como um processo *contínuo*, na medida do possível *particularizado* e, como salientam Benedito, Ferrer e Ferreres (1995), pautados por dois elementos centrais: *pensamento e ação*.

Por um *processo contínuo*, compreende-se que a formação dos professores universitários 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 o futuro professor, 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).

Entender o processo de formação como *particularizado*, diz respeito à 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 à sua construção subjetiva como profissional docente (Be-

nedito, 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 universitário deva 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 mero desenvolvimento de habilidades técnicas ou simplesmente o conhecimento aprofundado de um conteúdo específico.

É importante acrescentar que 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 – dimensões por nós categorizadas em trabalho anterior (Pachane, 2003), a partir dos pressupostos teóricos da literatura específica – e que serão utilizadas para proceder a parte da análise do PECD.

Uma proposta integradora: o Programa de Estágio e Capacitação Docente da UNICAMP (PECD)

Antes de iniciarmos o estudo do PECD, é importante esclarecermos que sua análise foi elaborada a partir de três fontes principais: em primeiro lugar, procedemos a um levantamento documental (relatórios, atas de reuniões, registros de encontros, etc.). Foi feito, também, um acompanhamento do PECD através de participação direta da pesquisadora no programa nos anos finais de sua realização (1999 e 2000). Por fim, foram realizadas entrevistas com membros da Comissão Supervisora do PECD, (ex-) orientadores e (ex-) estagiários do PECD.

Os dados foram analisados segundo os pressupostos da Análise de Conteúdo (Bardin, 1977), seguindo os procedimentos propostos por Bogdan e

Biklen (1994) e Lüdke e André (1986).

Histórico, fundamentação e estruturação do PECD

O Programa de Estágio e Capacitação Docente (PECD) foi um programa institucional implantado em 1993 na Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, voltado à formação pedagógica de seus doutorandos, possivelmente futuros professores universitários. Era voltado, predominantemente, a pós-graduandos que não tivessem experiências docentes anteriores. Era de caráter voluntário, não contando créditos no cômputo geral das atividades obrigatórias para a integralização do programa de doutorado.

O estágio tinha a duração de um semestre, podendo excepcionalmente ser prorrogado por mais um. O número de participantes era limitado (máximo de 3 estagiários por unidade, podendo ser ampliado para 5, caso outras unidades não utilizassem sua cota), perfazendo um número máximo de 60 estagiários por semestre. Os aprovados no processo seletivo tinham direito a bolsa.

Os estagiários eram incentivados a assumir a docência plena de uma disciplina regular de um curso de graduação, relacionada a sua área de especialização, e responsabilizar-se por ela, sendo suas atividades supervisionadas por um orientador, não necessariamente seu orientador de tese, porém com a necessária autorização deste.

O trabalho era organizado, conduzido e monitorado por uma Comissão Supervisora especialmente designada para esta finalidade, composta por professores, obrigatoriamente doutores, de diferentes institutos da Unicamp.

O programa era estruturado com base na prática orientada dos estagiários e na realização de *workshops* – encontros mensais realizados com todos os participantes do programa para discussão de temas pedagógicos e reflexão sobre a prática realizada, conduzidos por membros da Comissão Supervisora. Nos semestres finais do PECD, foi instituída também uma lista de discussões pela internet (e-mail), utilizada pelos estagiários especialmente para a troca de idéias a respeito

de problemas práticos encontrados em seu cotidiano como professores iniciantes.

Como é possível depreender dos textos elaborados quando de sua instituição, a organização do PECD pautou-se por uma compreensão do que seria a universidade, de seu papel, do papel da pós-graduação e da atuação dos professores na graduação, uma compreensão que prioriza a característica de integração entre os diversos elementos que compõe a universidade (ensino, pesquisa, extensão) e que valoriza a formação integral do estudante, seja ele de graduação ou pós-graduação.

É importante frisar que os objetivos do PECD não se restringiam a oferecer ao pós-graduando o preparo necessário para o exercício da docência no ensino superior. Havia uma preocupação dos professores que participaram da criação do Programa em promover, através dele, uma mudança na forma como o ensino era compreendido e realizado dentro da própria universidade.

A primeira turma do PECD iniciou suas atividades no 1º semestre de 1993, com 24 participantes, envolvendo 10 Unidades de Ensino. A última turma – 1º semestre de 2000 – contou com 63 participantes, envolvendo 19 das 20 Unidades de Ensino da Universidade Estadual de Campinas. Ao longo desses anos, 607 doutorandos participaram do Programa, perfazendo um total de 15 grupos.

A impossibilidade de atingir a totalidade dos pós-graduandos da Unicamp foi um dos limites do PECD. O total de 607 estagiários é um número pequeno frente ao contingente de doutores que se titularam na universidade no mesmo período (em média, 530 por semestre).

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 questionar e especular 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.

Com a ampliação da demanda e com vistas ao atendimento de normatização da CAPES, o PECD foi substituído, no ano 2000, por um novo programa, de-

nominado PED, com organização diferenciada do programa anterior.

Avaliação do PECD segundo seus participantes

De modo geral, a estruturação e organização do programa foram sempre consideradas positivas pelos estagiários.

É importante ressaltar que, na literatura analisada, não foi encontrada referência a uma *organização multidisciplinar* semelhante em programas de formação de professores universitários, tendo em vista, entre outros fatores, que os programas tendem tradicionalmente a ser descentralizados, sendo coordenados dentro dos próprios institutos/departamentos.

Embora alguns criticassem o fato de os encontros serem realizados em conjunto, com estagiários provenientes de diferentes áreas, a diversidade e a aproximação de diferentes realidades, talvez numa oportunidade única proporcionada pelos encontros, auxiliou os estagiários a perceber que, apesar de muitos problemas diferentes, muitas situações se assemelhavam na realização do trabalho de cada um deles. Tal aproximação permitia, portanto, uma visão menos fragmentada do trabalho docente e, acreditamos, da própria universidade como um todo.

A instituição da figura do *professor orientador* foi considerado um dos pontos positivos do PECD. Segundo os relatos, o orientador atuava, fundamentalmente, como um ponto de apoio, uma pessoa a quem o estagiário poderia recorrer para discutir suas preocupações com conteúdo abordado em sala de aula, com a metodologia adotada na condução das aulas e com as relações estabelecidas com os alunos, permitindo maior segurança ao estagiário no desenvolvimento da docência: *“Em cada momento em que senti alguma dificuldade, a troca de experiências com a professora orientadora foi decisiva para que eu pudesse continuar satisfatoriamente com as atividades docentes”* (Ciências Humanas, 1998).

O acompanhamento possibilitava, ainda, a reflexão sobre a prática docente, já que o orientador se colocava na posição de um interlocutor privilegiado que

acompanhava (e avaliava) o trabalho docente realizado pelo estagiário.

Era fundamental, portanto, que o orientador estivesse plenamente consciente da proposta do estágio a fim de que permitisse ao aluno o desenvolvimento de sua prática, o acompanhamento e apoio necessários e o momento de reflexão sobre a docência. Caso contrário, corria-se o risco de que utilizasse o trabalho do estagiário como um monitor ou auxiliar docente: *“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”* (Engenharia, 1998, orientador).

Segundo os estagiários, o *engajamento na docência plena* foi um dos pontos mais importantes do Programa. Sem esta oportunidade, poderia ser oferecida ao pós-graduando uma formação inicial que o “alertasse” para alguns pontos relativos à educação superior, no entanto, sua contribuição à formação docente seria limitada.

Os resultados da análise mostraram que somente a participação integral na organização e execução da disciplina poderia oferecer ao estagiário a dimensão do processo educacional em sua totalidade. Assim, era importante que o estagiário participasse da atividade docente do modo mais completo possível, assumindo, preferencialmente, a carga horária total da disciplina e participando de todos os momentos de decisão, desde o planejamento até a avaliação final da disciplina.

É indispensável mencionar que, de maneira geral, o trabalho dos estagiários foi avaliado pelos estudantes – e orientadores – como muito bom ou ótimo, sendo as características positivas mais destacadas a dedicação, o interesse, a motivação, o conhecimento, a maior proximidade com a graduação e a possibilidade de renovação proporcionada pelo trabalho do estagiário em uma disciplina ou curso.

Com a finalidade de garantir um espaço de discussão e reflexão (interdisciplinar) da prática realizada, assim como de propiciar aos estagiários contato com conteúdos relativos aos aspectos pedagógicos envolvidos na docência, eram realizados mensalmente *workshops* destinados à participação de todos os estagiários, abordando temas como planejamento, avaliação, perfil do estudante universitário e (auto-)avalia-

ção do trabalho docente, além de esclarecimentos e troca de idéias e experiências a respeito de dúvidas e problemas ocorridos durante a prática pedagógica.

Poucas foram as críticas ao conteúdo dos encontros, e, na maioria das vezes, diziam respeito à necessidade de ampliação dos tópicos estudados, em especial daqueles relativos à prática em sala de aula (avaliação, metodologias alternativas, relacionamento professor-aluno, motivação, etc.). Houve sugestões para que fossem realizadas atividades anteriores ao início do estágio a fim de preparar melhor o estagiário, em especial, para o seu primeiro dia de aula.

A *lista eletrônica de discussão*, implantada a partir do segundo semestre de 1998, promovia a possibilidade de 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.

As aprendizagens dos estagiários

No que diz respeito à influência do PECD na formação pedagógica dos estagiários, os resultados também foram bastante positivos.

De todas, a *dimensão didática* (referente à prática docente, tendo a ver com os momentos de planejamento, execução, avaliação, entre outros) foi a mais direta e reincidentemente abordada pelos estagiários. No decorrer da leitura dos relatórios, foi possível perceber a grande preocupação dos estagiários com o “fazer”, com o modo como conduzir as aulas, sendo *avaliação* a temática que mais inquietava os estagiários e que mais gerava dúvidas e reflexões. Foi na dimensão didática que pudemos perceber, também, o maior desenvolvimento dos estagiários.

A análise dos relatórios permitiu-nos constatar o quanto as relações pedagógicas e o fazer pedagógico estão permeados pela *dimensão afetiva*. Desde o medo inicial, passando pelas relações estabelecidas entre estagiário e alunos até a sensação de ampliação da auto-estima e confiança, o processo educativo revelou-se, pelas falas dos estagiários, como permeado por forte conteúdo emotivo. Termos como insegurança, angústia, ansiedade, medo, confiança, prazer, realiza-

ção, alegria, frustração, entusiasmo e orgulho apareceram com muita frequência nos relatórios. Embora a experiência pudesse ter sido difícil para alguns, em nenhum momento houve depoimentos de repúdio à atividade docente. De modo geral, os estagiários sentiram-se felizes e realizados com a experiência de serem docentes, com o reconhecimento dos alunos e com a aprendizagem proporcionada pelo estágio.

Para além das atividades práticas, o programa trouxe aos estagiários diversas oportunidades de discussão de aspectos éticos. A *dimensão ética* envolvia toda a questão dos “valores” que entram em jogo no processo educativo, incluindo aspectos relativos à justiça e aos professores como modelos de conduta, profissional, científica e pessoal.

Embora a temática dos “modelos” tivesse sido muito destacada ao longo dos relatórios, as questões relativas a posturas éticas sobressaíram, estando muito ligadas aos processos avaliativos e a situações diversas em que o professor tinha de se posicionar frente a problemas complexos, de maneira geral envolvendo “julgamentos” (seja de prioridades, como no caso do planejamento da disciplina, seja dos próprios alunos e suas atitudes, como nos casos de fraude nas avaliações).

A *dimensão sócio-política* – que diz respeito à compreensão da educação em sua amplitude, englobando o entendimento das políticas sociais e educacionais e a formação do aluno, assim como do próprio professor, para além da habilidade profissional, teórica e técnica – foi a dimensão menos citada ao longo dos relatórios. Em poucos momentos os estagiários fizeram menção a – ou deixaram transparecer em seu texto – mudanças ou aspectos que foram afetados na prática/reflexão no que diz respeito à dimensão social e política da educação.

Este, talvez, tenha sido um dos aspectos que o PECD não conseguiu alterar profundamente, pois, pela grande preocupação dos estagiários em resolver seus problemas práticos, poucos demonstravam interesse em discutir temáticas mais abrangentes, mais voltadas à área da educação e sua relação com sociedade, cultura e política.

A partir das análises, pudemos concluir que as principais mudanças percebidas pelos estagiários diziam respeito ao desenvolvimento da **habilidade práti-**

ca. Mesmo no caso de professores licenciados, ou com experiência na educação básica, o PECD veio a acrescentar, pois possibilitou trabalhar as **especificidades do ensino superior**. A participação no programa permitiu que os estagiários se sentissem mais seguros diante da perspectiva de ingresso na carreira docente e mais confiantes quanto a sua escolha profissional.

Também muito presente nos relatórios foi a referência ao **crescimento pessoal** propiciado pelo estágio, em especial no que diz respeito ao rompimento de barreiras pessoais como insegurança, medo de falar em público e timidez e ao crescimento intelectual e humano proporcionado pelo estágio:

“Gostaria de ressaltar os ganhos intelectuais da experiência didática, (...) os ganhos intelectuais e humanos como docente foram enormes, seja pela necessidade de desenvolver estratégias diferenciadas para cada turma (o que se constitui em um exercício de tolerância, paciência e de estudo contínuo), de conscientização dos problemas globais que existem no conjunto da universidade, do exercício da profissão e da importância do espaço da sala de aula como um dos lugares privilegiados da produção e difusão do conhecimento, atentando-se para o elemento que singulariza esta atividade: a extrema responsabilidade do docente na formação dos alunos que serão futuros profissionais e cidadãos.” (Ciências Humanas, 1998)

Ao longo das reuniões foi enfatizada a necessidade de se levar em conta o **contexto** no qual se ensina (alunos, disciplina, curso e contexto mais amplo em que se insere a aula) e os estagiários, através da prática efetivada, puderam desenvolver a capacidade de balancear atividades e conteúdos de acordo com o interesse dos alunos e, ao mesmo tempo, voltados ao objetivo principal da disciplina.

Os estagiários tiveram, ainda, que aprender a lidar com a variabilidade e imprevisibilidade das situações em sala de aula, o que os levou ao desenvolvimento da habilidade de tomada de decisões e da capacidade de reagir a certas situações de improviso. Percebemos que os estagiários já começavam a se dar conta da **dimensão processual da aprendizagem**, de que o planejamento, embora essencial, não pode normalmente ser seguido à risca e da influência do con-

texto (e da heterogeneidade dos alunos) na adequação e condução do conteúdo. Começavam, também, a demonstrar a preocupação com a busca da relação teoria-prática e de metodologias alternativas que ajudassem a contornar problemas como o cansaço e desânimo dos alunos, e uma grande preocupação com a avaliação, não entendendo esta como um processo mecânico de “cobrar do aluno o que foi dado”.

O estagiário começava, assim, a demonstrar mudanças em suas concepções acerca do processo educativo, como um todo, e, mais especificamente, no que diz respeito ao papel do professor (e conseqüentemente do aluno) universitário.

Desmitificar as figuras do professor e do aluno foi outra contribuição do programa. Ao mesmo tempo que o estagiário passava a compreender que o professor não é o detentor de um saber cristalizado e que sua função não é exclusivamente transmitir aos seus alunos esse conjunto de conhecimentos da maneira mais fiel e completa possível, começava a desenvolver, também, uma percepção mais ampla do processo ensino/aprendizagem, já no sentido de uma construção coletiva do conhecimento que tem como *locus* privilegiado a sala de aula, ou seja, a **aula** passa a não ser mais vista como espaço do professor transmitir seu saber ao aluno, mas como **espaço da dúvida e da construção coletiva do saber**.

Dessa maneira, os estagiários começavam a ser conscientizados sobre um novo modo de olhar para o processo educativo, possibilitando que alcançassem uma concepção diferenciada do trabalho realizado em sala de aula, do papel a ser desempenhado por alunos e professores, da relação a ser estabelecida entre eles, dos modelos e finalidades das avaliações e a uma nova compreensão (e revisão geral) dos próprios objetivos da educação, para além da formação técnica e para o mercado de trabalho.

Ao exigir do estagiário que trabalhasse ligado a um orientador, e ao colocar à disposição dos mesmos uma comissão responsável por acompanhar os trabalhos, o PECD, mesmo que indiretamente, incentivava uma dimensão muitas vezes negligenciada da docência no ensino superior: o **trabalho coletivo**.

Finalmente, cabe destacar as mudanças dos estagiários no que diz respeito à própria compreensão da formação de professores para o ensino superior.

Através das discussões possibilitadas pelo PECD, os estagiários puderam se conscientizar de que o crescimento do professor não pode ser entendido como algo imediato, que acontece de um momento para o outro, mas sua formação tem que ser compreendida numa perspectiva processual, contínua. Também passaram a reconhecer, apoiados pela bibliografia discutida nos workshops, a importância de fatores como interesse, dedicação, disponibilidade, bom relacionamento com o aluno, entre outros itens, como características do “bom professor”.

Assim, ao tentarmos compreender em que o PECD mudou as concepções dos estagiários acerca da docência no ensino superior, podemos sugerir que, de maneira geral, uma de suas grandes contribuições tenha sido mostrar que um professor não “nasce feito”, nem se forma ao receber um certificado, mas que, como demais profissionais, o professor está em constante aprimoramento.

No contexto do programa, os estagiários puderam também depreender que os processos de ensinar e aprender são uma construção coletiva que se dá no dia-a-dia, num processo em que tanto professores como alunos estão, em intercâmbio, aprendendo e se construindo.

Assim, podemos concluir que além da possibilidade do aprimoramento da prática docente, a principal contribuição do PECD foi, de modo geral, conscientizar os estagiários para o fato de que **o processo educativo é uma construção constante e coletiva**, seja ela voltada à formação do aluno, seja ela voltada à formação do próprio professor:

“(…) há uma grande diferença entre ser pesquisador e educador. Para mim, o título de doutor só fornece subsídios para a primeira categoria. Pode parecer estranho, mas eu só percebi o quanto esta diferença é acentuada durante este estágio.” (Química, 1999)

“Uma das conclusões a que pude chegar é a de que todos os professores deveriam estar sempre estagiando. [*o professor*] acostuma-se a dar a mesma matéria eternamente, sempre do mesmo jeito, munido de notas de aula amareladas, como se fosse um filme super 8. Uma avaliação constante do professor, bem como uma postura auto-

crítica só teriam a acrescentar à formação deste profissional tão importante.” (Matemática, 1999)

“Trabalhar no PECD é um ato de evoluir, para quem já possui algum conhecimento é o momento de reflexão e evolução. Como para mim foi a segunda vez, além de saber como poderia ser o semestre, da troca de conhecimentos, da reflexão e da evolução, pude perceber que ainda posso, como todos, crescer. O mundo está em constante mutação, e o professor deveria ser um ser mutável, aberto a desafios e novos meios de evolução. A inter-relação de áreas é um desafio que, para o mundo dinâmico, exige profissionais atuantes e são estes que devemos formar.” (Engenharia, 2000)

Breve nota sobre o PECD e seu impacto institucional

A análise realizada nos permitiu revelar um pouco da aprendizagem propiciada pelo PECD em termos do desenvolvimento pedagógico e pessoal dos estagiários que dele tomaram parte. No entanto, tendo em vista os objetivos propostos, não foi aprofundada no sentido de compreender o impacto do PECD no âmbito institucional. Assim, o que podemos oferecer a este respeito são apenas algumas notas, sem o intuito de esgotar a temática.

A partir dos relatórios, foi possível depreender que algumas instâncias sofreram alterações diretamente motivadas pelo PECD. Entre elas, foram apontadas a melhoria na qualidade de material didático, a ampliação da possibilidade de atendimento extra-classe aos alunos e alguns casos em que alterações na grade curricular, ou na abordagem/condução de alguma disciplina foi efetuada após a experiência inovadora realizada pelo estagiário.

O trabalho dos estagiários foi também considerado importante pela renovação que proporcionava nos departamentos e pelo “olhar de fora” sobre atividades que muitas vezes vinham há anos se repetindo da mesma maneira. Alguns relatórios mencionaram a importância do PECD para a revisão das práticas arraigadas dos “velhos professores” ou mesmo modificações na própria prática docente do professor orientador.

De maneira geral, a partir do conteúdo exposto nos relatórios, foi possível perceber que o PECD conseguiu realizar maior aproximação entre graduação e pós-graduação, como pretendido pela Comissão Supervisora e pelos professores responsáveis pela sua criação, superando um pouco da lacuna que, de maneira geral, separa estas duas instâncias universitárias.

Houve, no entanto, diversas sugestões às quais um projeto da natureza do PECD não tinha condições de alterar. Embora o estágio tenha “despertado consciências novas” e proporcionado melhorias em alguns âmbitos (especialmente nos relativos às disciplinas ministradas pelos estagiários), muitos ainda ficaram por mexer. Essa dificuldade em alterar as práticas arraigadas, mesmo quando comprovadamente ineficazes, constitui-se em uma das limitações às quais o PECD tinha de se restringir.

Segundo alguns estagiários, a falta de mais ampla divulgação do programa e seus objetivos (aspecto questionado pelos membros da Comissão Supervisora), a falta de maior participação de orientadores e coordenadores das unidades, assim como a existência de situações que extrapolavam o âmbito de um programa da natureza do PECD, teriam sido os principais fatores inibidores de um impacto mais amplo do programa em nível institucional.

Assim, embora incipiente, a análise do PECD revela a importância do engajamento das diversas instâncias envolvidas em um programa de formação pedagógica de professores universitários para que sua proposta atinja, com sucesso, os objetivos almejados tanto em âmbito individual quanto institucional.

Considerações Finais

Ao longo do trabalho, vimos destacando que a busca de qualidade no ensino superior tem ampliado, cada vez mais, a exigência de que os professores obtenham o título de mestre e doutor. No entanto, como procuramos argumentar, a titulação, em si, não é necessariamente sinônimo de capacitação pedagógica para a docência. Nesse sentido, a formação pedagógica do professor universitário constitui-se num processo de extrema importância, pois é através dela que

o docente, ou futuro docente, se qualifica para o exercício do magistério.

Embora não possamos desconsiderar a capacidade autodidata dos professores, como salientado por Benedito, Ferrer e Ferreres (1995), é por meio da formação pedagógica do professor que se dá a ele “*o tempo, absolutamente indispensável, para ‘pensar’ a educação: seus objetivos, seus meios, seus fins, seus raios de influência, seu envolvimento com a sociedade, seu compromisso com todos os alunos que pela escola passam*” (Vasconcelos, 1998), possibilitando superar práticas e crenças assumidas, muitas vezes de modo inconsciente, ainda durante seu próprio processo de formação enquanto aluno (fase de pré-treino).

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.

Para tanto, esta formação não pode se limitar aos aspectos práticos (didáticos ou metodológicos) do fazer docente, devendo englobar as 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, tendo em conta que a visão da preparação para a docência no ensino superior como algo desnecessário vem se constituindo historicamente e que os critérios de avaliação docente têm se concentrado

na produtividade acadêmica, a tentativa de promover a valorização da atividade docente e do ensino de graduação – e conseqüentemente da formação pedagógica do professor universitário –, a nosso ver, necessita passar pela mudança na cultura acadêmica que atribui valores díspares a cada uma das atividades constituintes do fazer universitário.

Dessa maneira, a valorização do ensino e da formação pedagógica do professor universitário demandaria, em primeiro lugar, a alteração do modo como as questões *pedagógicas* são entendidas e tratadas na universidade, superando a crença de que para ser bom professor basta conhecer profundamente e conseguir transmitir com clareza determinado conteúdo, ou, no caso mais específico do ensino superior, ser um bom pesquisador.

Para tanto, 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, tendo em vista os resultados do estudo realizado, acreditamos que a 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 nas instituições de ensino superior que as novas gerações de professores são formadas.

Conclui-se, portanto, que a introdução da formação pedagógica na pós-graduação deveria realizar-se de modo integrado aos demais níveis da trajetória formativa dos professores universitários. Somente por meio deste trabalho integrado seria possível atingir as melhorias buscadas, tanto em nível pessoal quanto em nível institucional, superando-se as dicotomias ensino-pesquisa; teoria-prática; graduação-pós-graduação, ainda tão presentes na cultura universitária.

REFERÊNCIAS

- BALZAN, N. C. Do Estudante ao Professor Universitário: caminhos para a didática do ensino superior. **Revista de Educação**. Sydney: IX Congresso Mundial de Educação Comparada, v. 1, n. 3, 7-24, 1997.
- BARDIN, L. **Análise do conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições Setenta, 1977.
- BOGDAN, R., BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em educação** – uma introdução à teoria e aos métodos. Porto, Portugal: Porto Ed., Coleção Ciências da Educação, 1994.
- BENEDITO, A. V., FERRER, V. e FERRERES, V. **La Formación universitaria a debate**. Barcelona: Publicaciones Universitat de Barcelona, 1995.
- GIMENO SACRISTÁN, J., PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Comprender e Transformar o Ensino**. 4. 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.
- MACEDO, D. V., PAULA E., TORRES, B. B. **Formação pedagógica dos estudantes de pós-graduação**. Campinas: Unicamp: USP. (trabalho não publicado), 1998.
- MARCELO GARCÍA, C. **Formação de Professores: para uma mudança educativa**. Porto, Portugal: Porto Ed., 1999.
- MASETTO, M. (org.). **Docência na Universidade**. Campinas, SP: Papyrus, 1998.
- MORAES, M. C. **O Paradigma Educacional Emergente**. Campinas, SP: Papyrus, 1997.
- PACHANE, G. G. **A importância da formação pedagógica para o professor universitário: a experiência da Unicamp**. (2003) Campinas: Unicamp: Faculdade de Educação. (Tese de Doutorado em Educação).
- PIMENTA, S. G., ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez, 2002.
- PIMENTEL, M. G. **O professor em construção**. Campinas, SP: Papyrus, 1993.
- 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: Papyrus, 1998. p. 77-94.