

**Novos docentes para uma nova
universidade: um programa pedagógico de
formação de professores universitários**

**New teachers for a new university:
a pedagogical program for university
teacher education**

Elisabete Monteiro de Aguiar PEREIRA*

RESUMO: O artigo apresenta um relato reflexivo do ponto de vista de uma das coordenadoras do Programa de Estágio de Capacitação Docente - PECD, desenvolvido na Universidade Estadual de Campinas – entre os anos de 1993 e 2000. Procuramos ressaltar o valor da experiência tanto para todos os envolvidos: estagiários, instituição, alunos de graduação e responsáveis pela experiência. A análise foi feita com base nas narrativas contidas nos relatórios finais dos estagiários. São apresentados neste texto, as preocupações iniciais que deram origem ao projeto, sua concepção, princípios, fundamentação, desenvolvimento e apreciação dos envolvidos.

Palavras-chave: formação de docentes, professores universitários, universidade, educação superior, estágio de capacitação docente

ABSTRACT: The article presents a reflexive report from one of the coordinators' point of view of the High School Teacher Education program – PECD – developed in the State University of Campinas – UNICAMP, for 7 years (1993-2000). We tried to highlight the importance of this to all those involved with the program: trainees, the institution, undergraduate students, and those responsible for the study. The analysis was based on the narratives contained in the trainees' final reports. In this study we present the concerns which gave rise to the program, its conception, principles, basis, development and evaluation from those involved.

Key words: university professors, university, higher education, teacher training, high school teacher education

* Doutora em Educação pela UNICAMP. Professora Titular da Faculdade de Educação da UNICAMP. Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Educação Superior (GEPES).

Introdução

Este artigo apresenta um relato reflexivo sobre um programa pedagógico de formação para a docência universitária desenvolvido na Universidade Estadual de Campinas – Unicamp (São Paulo – Brasil), no período de 1993 a 2000. Denominado Programa Especial de Capacitação Docente – PECD, esse programa – que será relatado a partir da perspectiva de uma de suas coordenadoras¹ – tem um valor particular. Isso porque ele em um percurso diferente da história de outros programas de estágio de capacitação docente da referida universidade e, acreditamos, de muitas outras universidades.

A primeira diferença é que ele foi pensado para ser uma preparação, em nível pedagógico, para alunos de doutorado e se vinculava a um outro projeto mais amplo, denominado “Projeto Qualidade”² que estava em desen-

volvimento na universidade. O Projeto Qualidade, partindo de um diagnóstico de que a pós-graduação estava bastante separada da graduação, teve como um de seus objetivos favorecer a integração entre alunos de graduação, alunos de pós-graduação e docentes, como forma de integração entre o ensino e a pesquisa.

O PECD teve como uma de suas questões fundamentais a existência de uma política institucional para tratar a qualidade acadêmico-científica dos doutorandos como uma totalidade, ampliando a ênfase tradicional da pesquisa, para um efetivo preparo pedagógico para a docência. O PECD visou à efetiva integração tanto entre os níveis (pós-graduação e graduação) como entre as funções (ensino e pesquisa) da universidade.

Grande parte do sucesso e da duração do projeto foi a existência de provimento de recursos, a existência de uma Comissão de Coordenação, a

¹ É importante deixar registrado que o referido programa de estágio de capacitação só foi possível pelo trabalho conjunto de muitos educadores. Seu início se deve ao empenho e convicção de seus idealizadores, Prof. Dr. José Dias Sobrinho e Prof. Dr. Newton Balzan. Seu planejamento e execução esteve a cargo de uma Comissão Coordenadora de Professores de diferentes áreas – Prof. Dr. Corinta G. Geraldi (Fac. de Educação), Prof. Dr. Vera L. X. Figueiredo (Instituto de Matemática), Prof. Dr. Rezende G. dos Santos (Fac. de Eng. Mecânica), Prof. Dr. Newton Balzan (Fac. de Educação), Prof. Dr. Paulo M. F. de Araújo (Instituto de Biologia), Prof. Dr. Elisabete M.A. Pereira (Fac. de Educação). O projeto foi objeto de análise profunda, na tese de doutorado de Graziela G. Pachane, orientada pela Prof. Dr. Elisabete M. A. Pereira, tese essa que pode ser consultada na Faculdade de Educação.

Um outro artigo sobre a experiência pode ser encontrado na Revista Avaliação, v.7, n.2 jun. 1996, com o título “Formação de Docentes Universitários: a Experiência da Unicamp” de autoria das professoras Elisabete M.A. Pereira e Graziela G. Pachane.

² O Projeto Qualidade, iniciado em 1990, traçou diferentes políticas de atuação num contexto de consolidação qualitativa da instituição e em busca de sua efetiva capacidade de entender a si mesma e aprimorar seus mecanismos de autotransformação.

participação de vários professores das diferentes unidades como orientadores e o apoio explícito das Pró-Reitorias de Graduação e de Pós-Graduação da instituição. Sabemos que é comum que se consiga o suporte financeiro para a compra de equipamentos necessários a uma pesquisa experimental, mas é difícil o empenho financeiro para a formação pedagógica de professor. Este foi um valor efetivo para se formar novos professores para a universidade.

Outro aspecto importante do projeto foi a sua intenção de atingir todos os doutorandos dos diferentes programas de pós-graduação, em todas as áreas do conhecimento oferecidas pela universidade, e não apenas aqueles ligados às áreas humanas.

O PECD é também tido como inovador por ter tido como um de seus objetivos desenvolver no pesquisador (como normalmente é tido o doutorando) a formação docente, levando-o a compreender que o ensino é um objeto de pesquisa, reflexão e sistematização. Com isso, visava a eliminar a falsa dicotomia entre ensino e pesquisa, tão prejudicial à qualidade das atividades universitárias.

Para os proponentes da experiência, a importância de ver o ensino como um legítimo objeto de pesquisa era um dos fatores relevantes para a

melhoria da qualidade da universidade. Assim, a integração do ensino e da pesquisa, ou seja, da ciência e da cultura pedagógica, foi a meta proposta para o desenvolvimento da experiência³.

Acreditamos que a análise do programa à luz dos conhecimentos teóricos da área e dos resultados advindos da experiência, bem como da análise política da sua implementação, possa oferecer subsídios para aprofundar a discussão sobre a temática da formação pedagógica de professores universitários, como também para o desenvolvimento de outros programas da mesma natureza.

Compromisso Político-Social da Universidade

O entendimento da responsabilidade de uma instituição universitária pelas diferentes funções que exerce levou a Unicamp a implementar um processo de contínua realimentação entre o ensino, a pesquisa e a extensão e a explicitar seu compromisso político-social, ampliando seu envolvimento com a produção de conhecimentos, preparação de profissionais, formação de cidadãos para a preocupação com a formação do docente universitário. Com a experiência do PECD, a Unicamp procurou ultrapassar a tendência geral dos pro-

³ Embora a Comissão tenha em conta a importância da extensão como atividade imprescindível da universidade, dos professores e dos alunos, esta experiência de formação de professores, restringiu-se apenas às questões pedagógicas.

gramas de pós-graduação de priorizar a condução de pesquisas que, mesmo não intencionalmente, acabam 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 as recentes políticas de educação superior brasileira, diferenciando as instituições entre aquelas voltadas ao ensino e à pesquisa e aquelas voltadas predominantemente ao ensino, e sabendo-se do número exíguo de instituições voltadas à pesquisa, podemos dizer que grande parte dos professores titulados em programa de pós-graduação irá exercer apenas as atividades de docência para as quais, via de regra, não recebe nenhum preparo. Como observa Kennedy (1997), a maioria dos pós-graduandos irá atuar como docentes em instituições de ensino superior (IES) e estas serão, com grande probabilidade, bastante diferentes daquelas onde foram formados.

Além desse fato, o sistema educacional brasileiro tem desencadeado um movimento no sentido de democratização do acesso ao ensino superior, ocasionando a expansão no número de vagas e proporcionando maior heterogeneidade do público que se dirige a esse nível de ensino. Tal processo leva os professores à necessidade de saber lidar com uma diversidade cultural acentuada e com turmas de alunos cada vez mais numerosas. Hoje, com a política econô-

mica neoliberal, a baixa correlação aluno/professor, antes tomada como indicador de qualidade, é identificada como uma “ineficiência do sistema”.

Aliam-se a esse fato os programas governamentais atuais, como “Universidade para Todos-Prouni”, “Ações Afirmativas na Universidade”, que intencionam trazer para a educação superior um público até então excluído dessa possibilidade. Assim, os professores formados nos programas de pós-graduação como pesquisadores e que empreenderam trabalhos de pesquisa de cunho individual, certamente exercerão atividades docentes com pouca ou nenhuma pesquisa e numa realidade institucional bastante diversa da que foram preparados.

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 configura-se como um primeiro passo rumo a um processo de “formação continuada”. Este é outro aspecto para o qual o professor deverá estar atento e preparado.

Tais aspectos em conjunto levam-nos a concluir que as características necessárias aos professores universitários extrapolam 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.

Benedito, Ferrer e Ferreres (1995), nos estudos sobre a formação do professor universitário, afirmam a importância de essa formação ser entendida como processo e não como atividade meramente técnica. Ressaltam ainda que esse é um processo que tem a característica de ser contínuo, pautado por dois elementos centrais: pensamento e ação. Da mesma forma, Gimeno e Pérez Gómez (1998) argumentam que pensamento e ação relacionam-se à abordagem reflexiva e que esta deve ser a orientação predominante nos atuais programas de formação de professores. Pensamento e ação, além dos elementos pedagógicos que encerram, ainda se compõem de elementos próprios que expressam a realidade de cada instituição, grupo de alunos e individualidade docente.

Assim, o processo de formação como um todo diz respeito ao entendimento das questões pedagógicas, das questões de realidade institucional, das particularidades pessoais, das trajetórias individuais, da construção subjetiva como profissional docente. É nesse sentido que Elliot (1995), concebendo o ensino como uma atividade complexa que supera o desenvolvimento de aspectos práticos, didáticos ou metodológicos e o conhecimento aprofundado de um conteúdo específico, enfatiza que a formação pedagógica do professor universitário deva ser compreendida a partir da concepção de práxis educativa - uma formação pedagógi-

ca que não se limita ao desenvolvimento técnico, mas engloba dimensões relativas a questões filosóficas, sociológicas, políticas, econômicas, éticas, afetivas e culturais.

Desvalorização Histórica da Formação Pedagógica

A história das universidades mostra que a preocupação com a formação para a docência universitária não aparece como um fator relevante no percurso histórico das instituições de educação superior, principalmente no período da universidade moderna, iniciado a partir da instituição da Universidade de Berlim, por Humboldt, em 1808.

Ao contrário, tanto a Universidade de Berlim (com ênfase na pesquisa), como a evolução dos modelos da universidade moderna, principalmente na forma priorizada pelas universidades francesas e americanas (com ênfase na formação profissional), entendiam que a formação do aluno poderia e deveria ser dada por aqueles que soubessem realizar bem as atividades profissionais de uma determinada área. O fundamento em que se baseava essa visão, que se perpetua em nossos dias, era a crença de que “basta saber fazer bem uma determinada atividade para ser, automaticamente, capaz de ensiná-la” (MASETTO, 1998, p. 34).

Outro aspecto da pouca preocupação com a formação pedagógica dos professores universitários vem do

próprio modelo humboldtiano de universidade. 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, na produção de conhecimentos científicos e na divulgação desses conhecimentos para a melhoria técnico-científica da sociedade.

É interessante verificar a contradição em que se assenta hoje a universidade brasileira. Ela espera do seu corpo docente uma marcada contribuição na produção científica do país e, em decorrência dessa ênfase, os critérios de avaliação de produtividade e qualidade docente concentram-se na produção acadêmica. Com isso, os professores são, cada vez mais, solicitados a melhorarem seus índices e os da instituição. A questão do ensino fica submetida a outros parâmetros, notadamente, a parâmetros quantitativos de aprovação, evasão e conceitos obtidos através dos índices do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior. Ou seja, ensino e pesquisa não são valorados numa mesma direção e não recebem uma igualdade de tratamento. Na verdade, passam a ser atividades concorrentes, e como os critérios de avaliação do professor premiam apenas a pesquisa, uma cultura de desprestígio à docência acaba sendo continuamente alimentada no meio acadêmico.

Nesse sentido, a ênfase na preparação de pesquisadores dos cursos de pós-graduação vem responder às

exigências formais para o desenvolvimento da própria atividade da instituição de ensino superior no Brasil. É possível, portanto, concluir que a prática usual nas universidades, além de não estimular a formação pedagógica dos professores universitários, concorre para a desvalorização do ensino, transmitindo em sua cultura valores díspares para essas duas atividades.

Autores que discutem a importância da formação pedagógica para professores do ensino superior em outros países (BENEDITO, FERRER E FERRES, 1995; KENNEDY, 1997; MARCELO GARCÍA, 1999; SEROW, 2000) apontam para a mesma problemática, destacando o desprestígio do ensino em relação à pesquisa e a falta de uma preocupação com formação dos professores universitários em outras bases que não só a científica. É interessante ressaltar a conhecida referência de que “o professor universitário é o único profissional de nível superior que entra para uma carreira sem que passe por qualquer julgamento de pré-requisitos em termos de competência e de experiência no domínio das habilidades para as suas atividades” (American Council on Education).

Embora essa ênfase tenha prevalecido e se consagrado nas instituições de ensino superior, as pesquisas sobre a relação entre a produção científica dos professores e a avaliação positiva que seus alunos fazem deles revelam ser muito baixa, ou mes-

mo rara e até essencialmente independente, a relação entre produtividade científica e qualidade da docência (MARCELO GARCÍA, 1999; BENE-DITO, 1995; JALLADE, 1991; NADEAU, 1991). Considerando as diferenças entre os elementos constituintes das atividades de pesquisar e ensinar, Pimenta e Anastasiou (2002) concluem que ser um reconhecido pesquisador, produzindo acréscimos significativos aos quadros teóricos existentes, não é garantia de excelência no desempenho docente e na preparação de futuros profissionais.

No entanto, a literatura dos estudos sobre a educação superior tem apresentado defensores de que, assim como para a pesquisa se exige desenvolvimento de competências próprias, a docência no ensino superior também exige capacidades que, desenvolvidas, trazem uma conotação de atividade profissional a ela (VASCONCELLOS, 1994; ZEICHNER 1998; PIMENTEL, 1993). O que se desprende da análise da literatura é que a docência universitária figura no mundo do trabalho como uma atividade profissional com características específicas, porém na preparação do professor ela carece de conteúdo formal.

Numa outra dimensão, devemos atentar para o fato de que as tarefas dos professores universitários não se reduzem ao ensino e à pesquisa. Várias outras atividades fazem parte da suas responsabilidades - orientação, discussões curriculares, plane-

jamento de cursos, análise de conteúdos, avaliação - para as quais a formação pedagógica dá uma base de sustentação.

Características do Programa de Estágio e Capacitação Docente – PECD

O PECD foi um programa institucional desenvolvido no período de 1993 a 2000, na Unicamp, voltado à formação pedagógica de seus alunos de doutorado. Era oferecido para todas as áreas do conhecimento com programa de pós-graduação no nível de doutorado, a estudantes sem experiências docentes anteriores.

O estágio, de caráter voluntário, tinha a duração de um semestre a um ano e 60 vagas por semestre, preenchidas através de seleção dos estagiários inscritos. Os selecionados tinham direito a uma bolsa com remuneração igual a 1/3 do salário de um professor auxiliar (mais ou menos US\$ 300).

O programa teve dois eixos principais: romper com a tradição do autodidatismo na formação do professor universitário que, invariavelmente, tem como parâmetro a sua experiência como aluno ou um modelo de docente eleito como sendo “um bom professor”; o segundo eixo foi o compromisso de potencializar a formação teórica e prática dos doutorandos para a atividade docente, buscando contribuir para a melhoria do ensino universitário.

Na avaliação da Comissão de Co-

ordenação, o programa pode ser caracterizado, contraditoriamente ao mesmo tempo, como um programa de formação inicial e um programa de mudanças de práticas docentes. Sendo voltado para doutorandos que não tinham experiência docente anterior, ele pode ser tido como um processo de formação inicial. No entanto, como a tradição tem demonstrado, a ação dos iniciantes na docência tende a repetir velhos modelos de sua vida estudantil; por isso, o programa pode ser tomado também como um processo de mudanças em práticas arraigadas. (HARGREAVES, 1994).

Pelo seu caráter de envolvimento em sala de aula e por possibilitar àqueles que estavam em exercício docente condições de refletir na e sobre a ação pedagógica – uma vez que a atividade docente não pode ser nem um processo intuitivo, nem uma rotina ou uma aplicação mimética de teorias e técnicas – o PECD configurou-se, ainda, como um programa de formação em serviço.

A Comissão do PECD também avalia que ele tem as características de um programa de desenvolvimento profissional do professor (BENEDITO, 1995), visto que procurou ser um projeto sistemático de melhora da prática docente, através do desenvolvimento teórico e da investigação da prática, o que está em acordo com o conceito de desenvolvimento profissional de Benedito, como explicitado no trecho abaixo:

Entendemos por desenvolvimento profissional, qualquer projeto sistemático de melhorar a prática, crenças e conhecimentos profissionais, com o propósito de aumentar a capacidade docente, investigadora e de gestão. Este conceito inclui o diagnóstico das necessidades atuais e futuras de uma organização e seus membros, e o desenvolvimento de programas e atividades para a satisfação destas necessidades. (1995, p. 131)

A experiência do PECD pode ser ainda relacionada à postura do professor pesquisador como tomada por Elliott (1996), no sentido de envolver os professores na pesquisa e avaliação do desenvolvimento de suas atividades curriculares, pois o programa procurou trabalhar nos estagiários a visão de que o espaço de ensino – a sala de aula, as atividades curriculares, os alunos – ultrapassa as preocupações com o domínio e a transmissão do conteúdo.

Acreditando com Schön (1991) que é a investigação sobre a prática que pode levar a uma mudança de atitude em relação a ela, e baseando-nos em Zeichner (1996) quanto à importância da discussão e debate com colegas para uma melhora da situação docente e dos aspectos sociais que a ação docente engloba, as reflexões pedagógicas, planejadas e coordenadas pela Comissão Coordenadora, eram desenvolvidas ao longo dos se-

mestres em encontros freqüentes com os estagiários e através de “workshop”. Além dessa preparação pedagógica, os estagiários eram acompanhados por um orientador, professor da área, com o título de doutor, no mínimo.

No programa, o professor-orientador teve um papel fundamental, considerado pelos estagiários como um dos pontos mais importantes. Ele tinha o estagiário como um professor iniciante, em exercício efetivo de docência, que precisava ser acompanhado em sua experiência. O diferencial é que o estagiário não era visto como um assistente do professor que o auxilia na sua própria atividade docente. O professor-orientador colocava-se na posição de um interlocutor, de um tutor qualificado que acompanhava e avaliava o trabalho realizado pelo estagiário.

Como a investigação sobre o processo de ensino é tanto uma atitude individual como coletiva, uma vez que a ação docente é exercida nessas duas dimensões, e considerando que há uma melhoria do processo ensino-aprendizagem na medida em que se potencializa a investigação sobre a prática docente como atividade profissional, os “workshops” representavam espaços importantíssimos de trocas e reflexões entre os estagiários e entre estes e os professores-orientadores.

Da nossa avaliação e registros, os “workshops” eram bem aproveitados pelos estagiários por oportunizarem

espaço de discussões sobre as situações incertas, as vivências inseguras e os problemas “novos” que eles encontravam na prática (SCHÖN, 1991). Essas questões eram redimensionadas pelas contribuições vindas tanto de seus pares, como da Comissão e dos professores-orientadores. Embora diversas questões surgissem e fossem discutidas, cada workshop tinha uma temática e uma finalidade específica, organizada previamente pela Comissão em acordo com as necessidades de cada grupo.

Os estagiários eram desafiados a modificar rotinas, a tomar novas direções e decisões, a discutir hipóteses, analisar criticamente procedimentos e recursos pedagógicos utilizados. O procedimento de investigação sobre a própria docência atuava como núcleos geradores de situações de debate e, desses debates, surgiam novos posicionamentos para a transformação do processo de ensino-aprendizagem que estavam vivenciando.

Sabemos que incorporar a pesquisa sobre a docência como tarefa do professor universitário ao lado da pesquisa científica requer, além do reconhecimento de sua importância, incentivos que melhorem o status da própria atividade docente, o que deve ser conseguido através de uma nova visão na hierarquia das funções da universidade.

Uma das importantes características do PECD, e que deve ser ressaltada, é sua organização multidisciplinar, tanto quanto aos estagiários como

quanto aos membros da Comissão Coordenadora. Na literatura analisada, não foi encontrada referência semelhante em programas de formação de professores universitários. Tradicionalmente, os programas, quando oferecidos, tendem a ser coordenados dentro dos próprios institutos ou departamentos.

O fato de as atividades serem realizadas em conjunto, com estagiários provenientes de diferentes áreas e com uma diversidade de “realidades”, auxiliou os estagiários a perceberem que muitos dos problemas se assemelham e são próprios do trabalho docente, possibilitando-lhes uma visão de que há uma especificidade na ação pedagógica que não se relaciona com a simples questão de transmissão de conteúdo.

Princípios do PECD

Durante os sete anos de oferecimento do programa, 610 doutorandos desenvolveram a experiência em 15 turmas de 60 estagiários, sendo 369 homens e 241 mulheres. Nesse período a área tecnológica foi a que mais teve estagiários (197), seguida pelas áreas de exatas (174), humanas (125) e biológicas (109).

Os princípios sobre os quais foram trabalhadas as atividades englobavam duas dimensões: a pedagógica e a institucional. Na dimensão pedagógica estão os princípios: *formação em serviço, docência efetiva, responsabilidade, inovação, formação*

pedagógica, representação, capacitação, interdisciplinaridade, independência didática, avaliação. Os princípios referentes à dimensão institucional são os seguintes: *reconhecimento acadêmico, remuneração da atividade, certificação, integração graduação e pós-graduação, divulgação.* A intenção desses princípios está apresentada abaixo.

Dimensão Pedagógica

- *Formação em Serviço:* participar efetivamente das atividades didáticas da graduação sob a orientação de um professor com, no mínimo, título de doutor.

- *Docência Efetiva:* assumir no mínimo 30 horas de aulas da disciplina, recomendando-se que assuma integralmente as horas-aula, num exercício de prática pedagógica assistida.

- *Responsabilidade:* Participar efetivamente do planejamento da disciplina e ser responsável individual ou conjuntamente pela avaliação dos alunos.

- *Inovação:* incentivar os alunos estagiários a desenvolver atividades docentes que apresentem caráter de inovação em relação à forma como a disciplina vinha sendo ministrada e produção inovadora de material didático.

- *Formação Pedagógica:* atender a encontros mensais de formação pedagógica, de estudos e debates sobre as questões da prática docente e sobre o contexto do ensino superior.

- *Representação:* ser apresentado à classe como professor e não como

estagiário.

- *Capacitação*: a experiência será pelo prazo de um semestre⁴, podendo ser renovada apenas por mais um, e será aberta apenas para doutorando sem experiência docente.

- *Interdisciplinaridade*: possibilitar a integração das experiências entre os estagiários, atuando em todos os cursos da graduação das diferentes áreas do conhecimento.

- *Independência Didática*: permitir a visão e a ação docente de forma a reelaborar teorias prévias.

- *Avaliação*: ter o trabalho sistematicamente avaliado no decorrer do semestre pelo orientador, e no final do semestre pelos alunos e pelas Coordenações de Graduação e de Pós-Graduação.

Dimensão Institucional

- *Reconhecimento acadêmico*: considerar a atividade docente como parte integrante da formação acadêmica e também objeto de créditos dentro do programa de doutorado.

- *Remuneração da Atividade*: receber remuneração correspondente ao salário de um professor mestre em Regime de Tempo Parcial.

- *Certificação*: Receber Certificado da Universidade referente à sua participação no Programa.

- *Integração Graduação e Pós-Graduação*: ser um espaço de integração de alunos de graduação e pós-graduação.

- *Divulgação*: os resultados das experiências dos estagiários deverão ser divulgados anualmente no âmbito de cada Unidade, de modo a disseminá-las.

Impactos do PECD

O estudo dos impactos do programa foi elaborado a partir dos dados contidos nos relatórios semestrais entregues à Comissão de Coordenação, redigidos por todos os envolvidos na experiência: estagiários, professores-orientadores e coordenadores de curso de graduação. Todos os relatórios eram analisados, semestralmente, pelos membros da Comissão, segundo os seguintes critérios: cumprimento do programa proposto para a disciplina; contribuições para a disciplina e para o desenvolvimento docente do estagiário; relação com os alunos e com o professor-orientador; inovações pedagógicas sugeridas; auto-avaliação do desempenho docente. Assim, os dados valorativos apresentados neste trabalho constituem o resultado da análise das narrativas contidas nos relatórios.

Para Connelly & Clandinin (1988), a narrativa está focalizada sobre a experiência humana e tem uma qualidade holística, porque abrange o sentido da totalidade que a experiência adquiriu para o indivíduo. Na narrativa o sujeito tem a condição de repro-

⁴ A estruturação do ano letivo, na maioria das universidades brasileiras, é feita em dois semestres.

duzir as experiências de forma refletida. Para os autores, esse é o valor central da investigação, tendo a narrativa como método.

Dos relatos dos estagiários pudemos notar que alguns dos conceitos básicos da literatura sobre formação de professores foram confirmados. O sentimento de perceber-se e reconhecer-se professor em seus limites e possibilidades pode ser considerado como um dos fatores mais relevantes do programa. O PECD, de forma geral, foi considerado uma aprendizagem que proporciona autoconfiança por levar ao reconhecimento da própria forma de ser e de ensinar e às reflexões sobre as necessárias mudanças para o crescimento e auto-aperfeiçoamento enquanto professor.

Acreditamos que o resultado atingido pelo PECD aproxima-se das considerações de Elliott (1995), para quem as mudanças educacionais se originam numa conscientização reflexiva e discursiva entre professores, ao deliberarem juntos sobre problemáticas de suas práticas. Isso acontecia frequentemente nas discussões dos estagiários entre si e com o orientador.

Elliott (1995) ainda afirma que os professores, ao darem novas formas às suas práticas, podem mudar as estruturas das instituições onde essa prática se realiza. São eles, portanto, os primeiros agentes da melhora estrutural em educação. Pelas valorizações positivas sobre a oportunidade de docência oferecida pelo programa, acreditamos que as mudanças na for-

ma de os novos professores conceberem a relação ensino-aprendizagem podem levar a mudanças na estruturação que esta têm nas universidades, além das modificações nas crenças e valores que orientam as ações dos professores. Algumas narrativas atestam essa perspectiva:

“Através do estágio tive a oportunidade de vivenciar a responsabilidade de ser professor e de participar de forma efetiva da formação de dezenas de futuros profissionais. Tive a oportunidade de participar de experiências didáticas diferentes, de conhecer diferentes realidades, diferentes necessidades. Esses fatores contribuíram para o meu crescimento pessoal e para meu amadurecimento como docente”. (curso de física)

“Tive uma rara experiência de poder realmente vivenciar a docência, de sentir as dificuldades no preparo das aulas, a angústia por querer ser o mais justo possível na distribuição de notas e a alegria pelas novas amizades tanto de professores quanto de alunos. Acredito ter amadurecido muito nesse período que, com certeza, será inesquecível.” (curso de química)

Nos relatórios transparecem a responsabilidade, o compromisso e a motivação do estagiário com a atividade docente assumida.

“Não gostaria que este relatório demonstrasse um quadro colorido sobre o trabalho executado no estágio. Muito pelo contrário. O trabalho foi estafante, exigiu grande dedicação e ocupou tempo superior ao que eu tinha planejado. Isto porque encarei este estágio com muita seriedade e quis mostrar um bom serviço. Não posso deixar de admitir que gostei muito do que fiz”. (curso de enfermagem)

“(...) o compromisso me fez pesquisar e estudar mais a matéria, o contato com os alunos foi sempre desafiador e estimulante, pude refletir e aprender muito nos encontros com outros ‘docentes’”. (curso de filosofia)

As preocupações da Comissão para que a experiência docente fosse a mais ampla possível e desenvolvida de forma assistida foram sempre apontadas, pelos estagiários, como um fato muito importante. Para eles, a presença do orientador, com a sua experiência, era fundamental para a construção de sua segurança. A prática assistida através dos orientadores e a possibilidade de reflexão aberta pelos encontros e por uma lista de dis-

cussão⁵ através da internet, possibilitavam aos doutorandos maior engajamento e melhores condições de tomar decisões.

“Enfrentei dificuldades relativas à insegurança, principalmente nas primeiras aulas, sentindo-me testada em alguns momentos pelos alunos. Com o passar do tempo, as discussões nos ‘workshops e as trocas entre os colegas e o orientador, fui aprendendo a envolver a turma de alunos e aos poucos as aulas se tornaram prazerosas e enriquecedoras para todos”. (curso de arquitetura)

“O auxílio da orientadora foi formidável, pois no início do curso passou-me a ementa e o material, mas deixou-me a vontade para elaborar o curso conforme minha organização e sempre me dando auxílio nas dificuldades por que passei. Trocando em miúdos, ensinou-me a andar e depois me deixou caminhar com meus próprios passos”. (curso de engenharia química).

Para Sacristán (1999) a percepção de um problema pode mudar segundo outras práticas diferentes das ha-

⁵ A lista de discussão instituída em 1998 teve total adesão, propiciando maior proximidade entre estagiários e maior acompanhamento dos orientadores e Comissão Coordenadora. Ela era vista como uma ampliação do espaço de discussão dos encontros, principalmente para aqueles que não tinham oportunidade para se manifestar ou deixavam de fazê-lo por timidez. Pela lista eram partilhadas experiências, discutidos artigos, temas, o que permitiu que mais opiniões fossem conhecidas. A lista foi tida como um fator que beneficiou a todos.

bituais. Nas atividades desenvolvidas pela Comissão de Coordenação, as discussões permitiam aos estagiários perceberem a similaridade dos problemas, fato esse que, além de causar uma agradável surpresa, fazia com que os temas levantados para debate fossem pertinentes a todos, permitindo integração e ampliação dos interesses nos encontros.

Os relatos também confirmam algumas das teorias da formação docente, segundo as quais a prática constitui a possibilidade onde os professores se apropriarem de seus próprios processos de crescimento e se profissionalizarem pela capacidade de desenvolver autonomia de reflexão. (SCHÖN, 1991; ZEICHNER 1996, GOODSON, 1988)

“Descobri que mesmo com as aulas preparadas e o conhecimento da matéria, dar aulas é questão de envolvimento com a prática, pois cada turma é diferente da outra, então a nossa postura em sala deve ser diferente também”. (curso de medicina).

“O estágio revelou-me que o planejamento que fazemos funcionará sempre como um conjunto de hipóteses que serão testadas na ação docente. O que vai tornar o planejamento efetivo é exatamente a ação no processo de ensino. Cabe ao professor analisá-lo e alterá-lo sempre que julgar necessário.” (curso de história)

Os orientadores também valo-

raram a experiência e afirmaram as contribuições para as disciplinas e para os cursos. Entre os aspectos destacados estão a possibilidade de utilização de metodologias alternativas em sala de aula, as inovações caracterizadas pelo “olhar de fora”, pela motivação do estagiário para o contato com os alunos da graduação, a proximidade do aluno da pós-graduação com o de graduação, a maior disponibilidade para atendimento extra-classe, o comprometimento.

“O PECD traduz o objetivo dos seus idealizadores na grande e valiosa integração da graduação com a pós-graduação, não só auxiliando na formação docente dos estagiários, mas colocando a disciplina e o curso em situação de intercâmbio de idéias e criatividade”. (curso de odontologia)

“O maior impacto gerado pelo PECD é a aproximação dos estudantes de graduação e de pós-graduação, as possibilidades de inserção dos primeiros nos grupos de pesquisa já integrados pelos últimos”. (faculdade de educação)

Segundo os estagiários, o engajamento efetivo na docência plena foi realmente um dos pontos mais importantes. Para eles, esse objetivo do programa permitiu uma amplitude na vivência docente que, diferentemente de outras oportunidades oferecidas aos pós-graduandos, apresentam somente “alertas” para alguns pon-

tos relativos à educação superior, com pouca reflexão e limitada contribuição a uma formação docente.

A seriedade da atuação dos estagiários pôde ser comprovada pela avaliação feita ao seu trabalho pelos estudantes, professores-orientadores e Comissão de Graduação. As características positivas mais destacadas foram: a dedicação, o interesse, a motivação, a maior proximidade com os alunos de graduação e a possibilidade de renovação proporcionada pelo trabalho do estagiário na disciplina. Também foi mencionado como característica o conhecimento do conteúdo. Esse fato pode ser explicado por estarem os estagiários desenvolvendo docência na área de seu doutorado.

A dimensão didática referente ao exercício docente, que tem como aspectos essenciais o planejamento, a execução, a avaliação e a possibilidade de receber orientação das diferentes fontes (professor-orientador, Comissão Supervisora e colegas), foi a mais direta e reincidentemente apontada pelos estagiários. No decorrer da análise dos relatórios foi possível perceber a preocupação dos estagiários não só com o “fazer”, mas com o refletir sobre o “fazer”. Estimulada pelo programa, tal preocupação teve uma grande importância para a formação desses novos professores. O refletir sobre o fazer tem a ver com o modo de olhar a própria condução do desenvolvimento das aulas.

Também pudemos confirmar pelos relatórios que a dimensão didática e

as relações pedagógicas estão permeadas pela dimensão afetiva, como afirmam Dinham (1996), Feiman (1990), Chamlian (1988). 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 revela-se permeado por forte conteúdo emotivo. Termos como insegurança, angústia, ansiedade, medo, confiança, prazer, realização, alegria, frustração, entusiasmo e orgulho apareceram com muita frequência nos relatórios.

Para além da menção às atividades práticas, os estagiários mencionam que o programa lhes trouxe-lhes diversas oportunidades de discussão dos aspectos éticos da atividade docente. 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.

As questões relativas às posturas éticas estavam 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”.

A dimensão sócio-política, que diz respeito à compreensão da educação em sua amplitude e engloba o entendimento das políticas sociais e educacionais, foi a menos citada ao longo dos relatórios. Em poucos momen-

tos os estagiários fizeram menção, ou deixaram transparecer em seu texto, que os aspectos sociais e políticos afetavam a reflexão da prática.

Esse talvez tenha sido um dos aspectos que o PECD não conseguiu alterar profundamente, uma vez que pela grande preocupação dos estagiários em resolver seus problemas práticos e por exercerem a atividade docente por apenas um semestre, não eram muitos os que demonstravam interesse em discutir temáticas voltadas à área da educação e sua relação com a sociedade, a cultura e a política. Os aspectos sociais e políticos apareciam, mais marcadamente, na lista de discussão por ocasião das greves (pelas quais passamos várias vezes), quando a ênfase social do trabalho do professor e a ação docente vinculada à preparação para a cidadania eram enfocadas e debatidas.

Conclusões

O PECD dirigiu-se fundamentalmente ao contexto pedagógico e profissional dos docentes e à construção de uma referência pessoal e sócio-cultural. A questão fundamental do programa era a de que a prática docente requer uma mais profunda e mais intelectual preparação do que o mero treino de habilidades e destrezas técnicas.

Com o resultado das análises, pudemos concluir que as principais mudanças percebidas pelos estagiários diziam respeito ao desenvolvimento

da sua ação docente na especificidade do ensino superior.

Embora o programa tenha tido vários objetivos, parece-nos que um dos aspectos mais valorados pelos estagiários foi a aquisição da segurança diante da perspectiva do ingresso na carreira docente, além de possibilitar-lhes maior confiança quanto à escolha da docência como uma atividade profissional. Dentre as conquistas alcançadas na experiência aparecem referências ao crescimento pessoal propiciado – em especial no que diz respeito ao rompimento de barreiras pessoais como insegurança, medo de falar em público, timidez – e ao crescimento intelectual e humano proporcionado pelo estágio.

O PECD também foi apontado como a oportunidade de estágio para aprender a lidar de forma orientada, com a variabilidade e imprevisibilidade das situações em sala de aula, com o desenvolvimento da habilidade de tomada de decisões e da capacidade de reagir às situações de improviso.

Percebemos que os estagiários começaram a se dar conta da dimensão processual da aprendizagem, de que o planejamento, embora essencial, pode precisar de ajustes conforme o contexto ou a heterogeneidade dos alunos. Começaram, também, a demonstrar preocupação com a busca da relação teoria-prática, com metodologias alternativas que ajudassem a contornar problemas como o cansaço e desânimo dos alunos, e com a avaliação como um processo e não

como um ato mecânico de “cobrar do aluno o que foi dado”.

Embora, ao longo do semestre, os estagiários dessem sinais sobre as mudanças em suas concepções acerca do processo educativo, era no relatório que deixavam mais explícita sua percepção sobre seu papel de professor e sobre o papel da universidade na formação do aluno.

Desmistificar as figuras do professor e do aluno foi outra contribuição apontada pelos estagiários como um fator positivo do programa. Ao mesmo tempo em 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 alunos esse conjunto de conhecimentos da maneira mais completa possível, começava a desenvolver uma percepção do processo ensino/aprendizagem no sentido da construção coletiva do conhecimento, que tem como locus privilegiado a sala de aula. A percepção da aula em si também sofreu mudanças e foi sendo vista como espaço da dúvida e da construção coletiva do saber. Tal percepção auxiliou os estagiários a perderem o receio de não saber responder às questões dos alunos e mudou sua visão de que “bom professor” é o que tem todas as respostas.

Dessa maneira os estagiários começaram a ter um novo olhar para o processo educativo, o qual possibilitou-lhes alcançar uma concepção diferenciada do trabalho realizado em sala de aula, do papel a ser desempe-

nhado por alunos e professores, da relação a ser estabelecida entre eles, dos modelos e finalidades das avaliações, e uma nova compreensão (e revisão geral) dos próprios objetivos da educação, para além da formação técnica e para o mercado de trabalho.

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 conscientizar-se de que o crescimento do professor não pode ser entendido como algo imediato, que acontece de um momento para o outro, mas como uma formação que tem que ser compreendida numa perspectiva processual e contínua.

Assim, ao analisarmos 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 está pronto ao receber um grau de pós-graduação, mas que, como os demais profissionais, o processo de formação docente é uma construção constante.

REFERÊNCIAS

BENEDITO, A. V, FERRER, V e FERRERES, V. **La formación universitaria a debate**. Barcelona: Publicaciones Universitat de Barcelona. 1995.

- CHAMLIAN, H. C. **A relação pedagógica e a formação do professor: uma tentativa de intervenção.** 1998. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1988.
- CONNELLY, F. M. & CLANDININ, D. J. **Teachers as curriculum planners: narratives of experience.** New York: Teachers College Press, 1988.
- DINHAM, S. M.. What College teachers need to know. In WEIMWE, M (ED) **Teaching on solid ground: using scholarship to improve practice.** San Francisco: Jessey-Bass, 1996.
- ELLIOTT, J **Action research for educational change.** Londres: Open University Press, 1999.
- _____. **The curriculum experiment: meeting the challenge of social change.** Buckingham: Open University Press, 1995.
- _____. **Bringing action research “home”: the experiences of practitioners who have followed award bearing courses.** (mimeo) III Conference on Educational Research – III ECER – Seville, Spain, 1996.
- FEIMAN, S Teacher preparation: structural and conceptual alternatives. In HOUSTON, R. (Ed.). **Handbook of research on teacher education.** New York: Macmillan, p. 212-233, 1996.
- HARGREAVES, A. **Changing teachers, changing times: teacher’s work and culture in the postmodern age.** London Cassells, New York: Teachers College Press and Toronto: University of Toronto Press, 1994.
- GIMENO SACRISTÁN, J., PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino.** 4. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.
- GOODSON, I. F. Teachers’ life stories and studies of curriculum. In: Goodson I.F. (ed.) **The making of curriculum.** Collected essays. Philadelphia: Falmer Press, 1988.
- HARGREAVES, A **Os professores em tempos de mudanças: o trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna.** Lisboa: MacGraw-Hill, 1998.
- JALLADE, J. P. **L’enseignement supérieur en Europe.** Paris: La Documentation Française, 1991.
- KENNEDY, D. **Academic duty.** Cambridge, EUA, Londres: Harvard University Press, 1997.
- MARCELO GARCÍA, C. **Formação de professores: para uma mudança educativa.** Porto: Porto Editora, 1999.
- MASETTO, M. (org.). **Docência na universidade.** Campinas: Papirus, 1998.
- NADEAU, G. Les enjeux de la mesure er de l’évaluation de la qualité dans les colleges et universités: critères er indicateurs. In: Symposium du Réseau REF, Université de Sherbrooke, 1992.
- PIMENTA, S. G. ANASTASIOU, L.G.C. **Docência no ensino superior.** São Paulo: Cortez, 2002.
- PIMENTEL, M. G. **O professor em construção.** Campinas: Papirus: 1993.
- SCHÖN, D. **The reflective turn: case studies in and on practice.** New York: Teachers College, 1991.
- SEROW, R. C. Research and teaching at a research university. **Higher Education.** v. 40. n. 4. Dec. Reino Unido: Kluwer Academic Publishers. p. 449-463, 2000.
- VASCONCELLOS, C. S. **Construção do**

conhecimento em sala de aula. São Paulo: Libertad, 1994.

ZEICHNER, K. M. Promoting reflective practice in teacher education and designing educative practicum experiences for prospective teachers. In ZEICHNER K. M. MELNICK, S. GOMEZ, M. L. (Eds.). **Currents of reform in preservice teacher education.** Londres and New York: Teacher College, Columbia University. 1996.

_____. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador-acadêmico. In FIORENTINI, GERALDI, PEREIRA (orgs) **Cartografias do trabalho docente.** Campinas: Mercado de Letras, 1998.

Encaminhado em: 13/10/05

Aceito em: 17/11/05