

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO ENSINO SUPERIOR: EXPERIÊNCIAS CURRICULARES EM CURSOS LATO SENSU¹

PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF HIGHER EDUCATION TEACHERS: CURRICULAR EXPERIENCES IN LATO SENSU COURSES

FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN SUPERIOR: EXPERIENCIAS CURRICULARES EN CARRERAS LATO SENSU

Maria Cecilia Damas Gaeta*
Martha Maria Prata-Linhares**

Resumo: Pretendemos contribuir para a reflexão sobre a necessidade e os espaços de formação específica do professor do Ensino Superior e apresentar dois cursos de pós-graduação *lato sensu* como experiências curriculares diferenciadas e exitosas para o desenvolvimento docente. A discussão se desenvolve baseada em dois pilares: pesquisas bibliográficas sobre formação do professor do Ensino Superior e análise de duas experiências diferenciadas e exitosas de cursos *lato sensu*, descritas em duas teses de doutorado. Nas pesquisas realizadas, observou-se que os currículos inovadores, as metodologias ativas, a aproximação com a realidade da prática cotidiana, a possibilidade de expressão em diversas linguagens, a abertura para o diálogo e a integração entre a teoria e prática são elementos determinantes nos cursos e favorecem a transformação da prática docente. Considerou-se também que os cursos *lato sensu* apresentam características que podem torná-los uma opção para o desenvolvimento de professores do Ensino Superior desde que fundamentados em uma proposta educacional consistente, em currículo desenhado criteriosamente e com corpo docente adequadamente preparado.

Palavras-chave: Formação pedagógica. Docente do Ensino Superior. Pós-graduação lato sensu. Currículo.

Abstract: We intend to contribute to the reflection on the need and spaces for specific professional development of the teacher in higher education and present two lato sensu postgraduate courses as innovative and successful curriculum experiments to teacher development. The discussion is developed based on two pillars: bibliographic research on pedagogical development of higher education teachers and analysis of two different and successful experiences of postgraduate specialization courses presented in two Ph.D. theses. During the research it was observed that innovative curricula, active methodologies, the approach to the reality of everyday practice, the possibility of expression in several languages, openness to dialogue and intense integration between theory and practice are key elements in the courses and promote the transformation of teaching practice. It was also considered that lato sensu courses have characteristics that may make them an option for the professional development of higher education teachers if based on a consistent and serious educational proposal, in a carefully designed curriculum and adequately prepared faculty.

¹ Apoio: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Brasil.

* Doutora em Educação pela PUC-SP, professora convidada no Programa Pró-ensino na Saúde da UNIFESP e pesquisadora convidada no FORPEC, da PUC-SP. E-mail: ceciliagaeta@uol.com.br

** Doutora em Educação pela PUC-SP, docente do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM). E-mail: martha.prata@gmail.com

Keywords: Pedagogical development. Higher education teacher. *Lato sensu* post-graduation courses. Curriculum.

Resumen: Se busca contribuir para la reflexión sobre la necesidad y los espacios de la formación específica del profesor de la Educación Superior y presentar dos carreras de posgrado *lato sensu* como experiencias curriculares exitosas y diferenciadas para el desarrollo del docente. Se desarrolla la discusión teniendo como base dos pilares: investigaciones bibliográficas sobre la formación del profesorado de la Educación Superior y el análisis de dos experiencias diferenciadas y exitosas de carreras *lato sensu*, que se describen en dos tesis doctorales. En la investigación realizada, se observó que los planes de estudio innovadores, las metodologías activas, el acercamiento a la realidad de la práctica cotidiana, la posibilidad de expresión en varios idiomas, la apertura al diálogo y la integración entre la teoría y práctica son elementos clave en las carreras y favorecen la transformación de la práctica docente. También se consideró que las carreras *lato sensu* tienen características que pueden hacerlas una opción para el desarrollo de los profesores de Educación Superior desde que sean fundamentadas en una consistente propuesta educacional, en un plan de estudio elaborado cuidadosamente y con un equipo de docentes preparado adecuadamente.

Palabras clave: Formación del profesorado. Profesor de Educación Superior. Posgrado *lato sensu*. Plan de estudio.

Introdução

Uma das características da sociedade em que vivemos, chamada por alguns autores de “sociedade em rede” (CASTELLS, 2005), “sociedade do conhecimento descentrado” ou “sociedade da aprendizagem” (POZO, 2002) e, mais recentemente e de maneira geral, de “era digital”, é que todos são constantemente estimulados a aprender, qualificar-se profissionalmente, desenvolver-se para se inserir e contribuir para a comunidade a qual pertencem de forma participativa e integrada.

O reflexo disso no Ensino Superior é a constatação da necessidade de expansão e diversificação da oferta de oportunidades de modo a sintonizar o sistema educacional às demandas sociais e econômicas por qualificação de recursos humanos. Ainda que a educação não possa se reduzir ao discurso do mercado de trabalho ou ao da democratização pela expansão quantitativa da escolarização somente para impulsionar o

desenvolvimento econômico, é indiscutível que a educação é essencial para o desenvolvimento da economia, e esta é fundamental para a construção de uma sociedade forte e evoluída (DIAS SOBRINHO, 2013, p. 109).

Podemos constatar a expansão do Ensino Superior no país a partir do censo da educação superior de 2012 (MERCADANTE, 2012), que apresenta um crescimento de 81% nas matrículas entre 2003 e 2010. Em 2012, os 7 milhões de universitários brasileiros estavam distribuídos em 31.866 cursos oferecidos por 2.416 instituições. O incremento na oferta de cursos e vagas no Ensino Superior acentua inevitavelmente a demanda por professores qualificados para atender a nova demanda. O que nos leva a discussão de outras questões, das quais ressaltamos duas que consideramos mais importantes.

A primeira delas é o entendimento de que a nova demanda aos professores não se restringe às questões quantitativas. Há um novo entendimento sobre o processo

de aprendizagem que deve ser desenvolvido nos espaços das faculdades e instituições de ensino. As demandas sociais, econômicas, culturais e educacionais exigem que os professores atuem em uma perspectiva inovadora, mediando, facilitando, incentivando e promovendo a aprendizagem de seus alunos. Uma aprendizagem que está direcionada para a compreensão, criação e transformação “não tanto para reproduzir ou repetir saberes que sabemos parcialmente, sem mesmo pô-los em dúvida, como para interpretar sua parcialidade, para compreender e dar sentido a esse conhecimento, duvidando dele” (POZO, 2002, p. 40). O processo de ensino e aprendizagem se apresenta cada vez mais diverso do qual muitos dos professores estão habituados, tornando-se complexo e exigindo competências específicas.

A segunda questão neste novo universo é que se torna necessária formação de professores. Segundo a LDB (Leis de Diretrizes e Bases da Educação, de 1996) a preparação para o exercício do magistério superior deverá se dar em nível de pós-graduação, prioritariamente no mestrado e doutorado. No entanto, esses programas apresentam características que os distanciam de um processo abrangente e completo de desenvolvimento do professor, caracterizando-se por cursos predominantemente acadêmicos e com rigor científico que privilegiam, na maioria das vezes, somente a formação do pesquisador. Existem algumas poucas iniciativas de formação docente internas às instituições de ensino, outras para um público externo, mas na maioria das vezes os professores do Ensino Superior ficam entregues a sua própria sorte para se preparar para a docência. A análise desses dados nos faz refletir que provavelmente muitos dos professores do Ensino Superior devem encontrar uma série de dificuldades para enfrentar os novos desafios que lhes são ou serão apresentados

diariamente nas instituições de Ensino Superior e que projetos, programas ou cursos de formação de professores são imprescindíveis para o desenvolvimento profissional docente nesse novo contexto.

Esse artigo tem como objetivo contribuir para a reflexão sobre a necessidade e os espaços de formação específica do professor do Ensino Superior e apresenta dois cursos de pós-graduação *lato sensu* como experiências curriculares inovadoras e exitosas para o desenvolvimento docente. O estudo parte da análise das pesquisas acadêmicas realizadas por Gaeta (2007; 2012) e Prata-Linhares (2009; 2012). As autoras descrevem e analisam dois cursos de pós-graduação *lato sensu*, onde se propõe a formação de professores para o Ensino Superior, baseados em estruturas curriculares diferenciadas e inovadoras. Ambas as experiências, uma em São Paulo e outra em Minas Gerais, foram exitosas, têm contribuído efetivamente para as discussões sobre a docência no Ensino Superior e ofereceram oportunidade de aprofundamento e continuidade de pesquisas neste tema.

Formação específica dos professores

As pesquisas das autoras mostram que à primeira vista não parece ser difícil “transmitir o que se sabe”, no entanto, ao enfrentarem as situações de ensino e aprendizagem do cotidiano, os docentes universitários se confrontam com as expectativas dos demais participantes do processo, coordenadores e alunos, e, é claro, surgem muitas dificuldades. A intuição e experiência profissional já não são suficientes para gerar recursos para superar os conflitos que esse “novo” papel de professor do Ensino Superior cria. Isto já é percebido nas Instituições de Ensino Superior e investigações como a de Lima (2013) e a de Cunha e Zanchet (2010)

apontam que os jovens docentes reconhecem que a função de docência, assim como a de pesquisa, exige formação.

De acordo com Cunha e Zanchet (2010, p. 191) o domínio de conteúdo é uma condição necessária, mas não é o suficiente para ensinar, sendo assim,

os professores universitários enquanto profissionais, sejam os iniciantes ou os mais experientes, teriam de possuir conhecimentos, habilidades e atitudes próprias de suas tarefas e de seus compromissos.

Masetto (2012) analisa que existe um consenso de que os docentes devem ter clareza sobre o papel e a complexidade de sua atuação em consonância com os paradigmas atuais. Apesar de, por imposição de formação ou dos modelos de mestres com os quais se deparou em sua vida acadêmica, o paradigma tradicional ter muita força e algumas instituições ainda privilegiarem a técnica da transmissão da matéria/conteúdos generalistas e a experiência acumulada dos profissionais não acadêmicos em sala de aula, não há como negar que experiências educacionais nessa perspectiva tradicional são restritas tanto para o professor como para os alunos. A expectativa é de que não se limite apenas em inculcar nos alunos informações que gerem conhecimentos fragmentados e desarticulados da vida cotidiana, mas atuem como mediadores da aprendizagem conduzindo o processo para além dos limites da prática profissionalizante, rumo a uma educação que estimule uma competência mais ampla que valorize e permita uma atuação eficaz do cidadão no contexto profissional e cultural atuais.

A formação profissional específica do professor do Ensino Superior é inquestionável, complexa, multifacetada e composta por conhecimentos objetivos e subjetivos adquiridos de modo amplo e não linear. Além da

formação inicial obtida no nível da graduação, a formação continuada ou permanente toma importância fundamental por se tratar de um processo cujo propósito é desenvolver o indivíduo, proporcionando uma melhoria profissional e humana que permita adequar-se às mudanças sociais, políticas, econômicas e científicas do mundo em que se vive. Esse processo de desenvolvimento profissional pressupõe revisão, reflexão e mudança em dimensões cognitiva, pedagógica, teórica, pessoal e profissional. Em outras palavras, aquisição e processamento de informações para construção de novos conhecimentos, melhoria na docência através da aprendizagem de conhecimentos específicos e da busca de novas habilidades de instrução e de gestão, intensificação da pesquisa para melhorar a reflexão sobre sua prática e conhecimento e compreensão de si mesmo para saber exatamente o que se deseja e como promover seu desenvolvimento. É necessário unir a formação ao desenvolvimento profissional e pensá-los na perspectiva de uma aprendizagem constante, aproximando-os das atividades e práticas profissionais. De acordo com Imbernón (1998, p.11), superar os componentes técnicos e operativos impostos de cima para baixo e levar em conta o coletivo e as experiências e situações das práticas de sala de aula é uma tendência predominante das últimas décadas e um marco para a formação de professores.

Pós-graduação *lato sensu*: espaço privilegiado para a formação de professores do ensino superior

A argumentação sobre a necessidade de um espaço adequado para a formação de professores também é unânime nas investigações das autoras (PRATA-LINHARES, 2012; GAETA, 2012). As autoras discutem

que, apesar da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996), deixar claro que a preparação para o exercício do magistério superior deverá se dar em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado, esses programas *stricto sensu* apresentam algumas características que os distanciam de um processo abrangente e completo de desenvolvimento do professor, caracterizando-se por cursos que privilegiam a formação do pesquisador. Outros fatores limitam a presença de professores nesses programas, como a exigência de dedicação nas atividades e estudos, que pode se tornar um dificultador na conciliação com as atividades do professor nas instituições de ensino; a competição para o ingresso, visto que a oferta é restrita e pressupõe competências diferenciadas; os custos são elevados e existe uma quantidade muito limitada de distribuição de bolsas de estudo.

De maneira geral os cursos de pós-graduação se constituem como uma importante fase para a formação pedagógica do professor universitário (CORREIA; RIBEIRO, 2013; LIMA, 2013; SOARES; CUNHA, 2010; CORREA, 2013; CUNHA; ZANCHET, 2010; CUNHA, 2009; MASETTO, 2009; PIMENTA; ANASTASIOU, 2008). Em paralelo aos cursos de mestrado ou doutorado existem os cursos de especialização, os chamados cursos *lato sensu* que, dependendo da natureza e da estrutura, têm reconhecimento acadêmico para o exercício do magistério superior. Em termos amplos a pós-graduação *lato sensu* é uma das possibilidades de continuidade de estudos na educação superior. Seu objetivo é propiciar a atualização, o aperfeiçoamento e o desenvolvimento em áreas específicas de conhecimento, favorecendo a inserção ou requalificação profissional. Trata-se de um processo de educação continuada, de desenvolvimento profissional que pode ser retomado em várias e diferentes

fases da vida conforme as necessidades da carreira e desenvolvimento profissional. De maneira geral, apresentam caráter dinâmico, ágil e flexível para atendimento às demandas da sociedade. Possibilitam desenvolver, multiplicar e aproveitar os talentos existentes fora da academia em um processo de educação continuada e abrem perspectivas interessantes para o magistério ao oferecerem condições de tratar a formação docente não apenas sob o viés da titulação e da pesquisa, mas da atualização, do contínuo aprimoramento, da revisão constante de sua prática, da troca de experiência com seus pares e do desenvolvimento profissional conforme defendido anteriormente.

A partir desses argumentos, trazemos à reflexão dois cursos de formação de professores do Ensino Superior que se desenvolveram na pós-graduação *lato sensu* e que foram objetos de pesquisa das autoras. Um voltado aos professores da área de turismo, utilizando um currículo inovador e metodologias ativas que integravam a formação pedagógica com a formação específica, e outro voltado para professores de todas as áreas e que teve como diferencial a presença das Artes no currículo. Ambos foram ofertados em instituições de ensino particulares, uma em São Paulo, na capital, e outra em Minas Gerais, no Triângulo Mineiro. A importância em relatar a experiência com estes cursos está relacionada aos resultados apontados nas pesquisas desenvolvidas pelas autoras e em sua relação com as novas investigações que vem sendo realizadas desde então.

A experiência do curso de pós-graduação *lato sensu* em docência para o ensino superior em turismo

1 A criação e o objetivo do curso

No ano de 2000 foi criado um grupo de trabalho formado por professores da área

de Turismo, Educação Superior e Currículo que tinha como proposta planejar de forma participativa um curso de pós-graduação *lato sensu* para especializar professores do Ensino Superior da área de turismo e afins. A proposta se baseava em experiências e uma pesquisa anterior que apontava o despreparo dos docentes dessa área para atuarem conforme as demandas econômicas, sociais e educacionais da atualidade. O trabalho iniciou com a discussão sobre os paradigmas que se pretendia trabalhar: integração curricular dos conhecimentos interdisciplinares; aceitação de uma relação entre adultos dos participantes do curso partilhando responsabilidades no processo de aprendizagem; atitude de mediação pedagógica por parte do professor que busca abrir novos caminhos para facilitar a aprendizagem. Essas discussões promoveram intensas reflexões sobre novos saberes e competências docentes para balizar a concepção do curso. E como aponta Garcia (1999, p. 243), “compreendemos que a docência é um processo bastante complexo que envolve não apenas as atividades de sala de aula, mas todas as atividades pré, intra e pós-ativa que influenciam as decisões de como, quando, por que e para quem ensinar”.

Após várias discussões, definiu-se como objetivo do curso desenvolver, aperfeiçoar e atualizar os saberes e competências docentes para o Ensino Superior integrando as áreas de conhecimento do turismo e da educação e como público interessado os professores do Ensino Superior e profissionais da área do turismo e afins que desejassem ingressar na docência.

2 Organização curricular

Como estrutura curricular optamos por organizar o curso em cinco módulos (Contextualização, Educação, Novas Tecnologias, Pesquisa e Desenvolvimento Pessoal e Profissional) que interagem em

processo dinâmico e interdisciplinar ao longo do trabalho, propiciando a construção do conhecimento em rede e cuja sequência é determinada conforme os objetivos pretendidos.

O módulo “Contextualização” é composto pelas áreas básicas: Turismo, Hotelaria, Gastronomia, Lazer e Eventos, não para reforçarem informações adquiridas na graduação sobre essas especialidades, mas privilegiando suas aproximações, interações e integrações na prática cotidiana do profissional de turismo e com a área de Educação, uma vez que se tratava de desenvolver a formação de um docente.

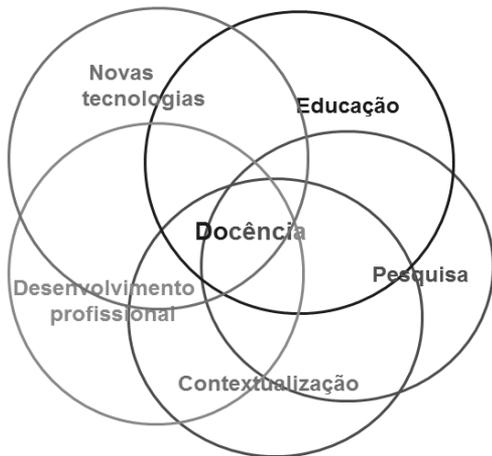
“Educação” é um módulo que contém os fundamentos e políticas da educação superior; o processo de aprendizagem, interação professor-aluno, metodologia e processo de avaliação; o planejamento e a prática de ensino não presencial; a prática de ensino no ambiente virtual e em ambientes profissionais; projetos interdisciplinares.

O módulo “Novas Tecnologias” aborda o impacto destas na educação superior e formação de professores e aplicação e integração com recursos virtuais com os outros componentes curriculares.

“Pesquisa” é um módulo com a metodologia da pesquisa; a atualização e seleção de conteúdo de ensino para turismo e áreas afins; o professor pesquisador e realização de uma pesquisa.

Por fim, o módulo “Desenvolvimento Pessoal e Profissional” compõe a identidade docente, expectativas sociais e pessoais de atuação e o papel do professor do Ensino Superior no séc. XXI; competências e saberes docentes; carreira, educação continuada, envolvimento político e cultural, sindicalização e questões emergentes.

Figura1 – Representação da estrutura do curso e seus módulos



Fonte: O autor

A dinâmica do curso se inicia com uma apresentação do currículo inter-relacionado, dos princípios e conceitos fundamentais de cada módulo e do panorama da área de turismo e afins. Ressalta-se a inter-relação entre as áreas do turismo, a formação de professores e as atividades do curso para a formação profissional. A partir desse ponto os alunos escolhem um tema relacionado com a área de turismo ou afins sobre o qual pretendem se especializar como professores. Esse tema se torna transversal ao curso, tornando-se a base para as demais atividades que serão desenvolvidas: reflexão sobre ser professor do Ensino Superior; relação do tema com as diretrizes curriculares da área; pesquisa de conteúdo; planejamento de atividades interdisciplinares em ambientes acadêmico e profissional; desenvolvimento de um plano de ensino; execução de miniaulas. As atividades vão se sucedendo conforme os objetivos propostos rompendo com a linearidade tradicional. Para tanto são utilizados ambientes acadêmicos (salas de aulas, laboratórios de informática, biblioteca, salas de estudos etc.) e profissionais (laboratórios profissionais de

turismo, *workshops*, visitas técnicas etc.) cujas atividades podem ser ofertadas na forma presencial ou na modalidade a distância. A avaliação é mais uma oportunidade de reflexão de professores e alunos sobre os processos de aprender – a autoavaliação é constantemente estimulada. A Tese de Conclusão de Curso (TCC) sintetiza e sistematiza as experiências de aprendizagem ocorridas durante o curso em um produto concreto, útil ao professor.

Os resultados apontam aspectos positivos, pois o curso já tem 10 anos de existência, com 18 turmas concluídas e com uma média de 25 alunos por turma, e baixo índice de evasão.

3 Princípios de um currículo inovador

Importante ressaltar o que foi observado na pesquisa de Gaeta (2007) que salienta que todo o curso foi planejado, estruturado e ofertado a partir dos princípios de um currículo inovador, que rompe com a linearidade dos estudos; se utiliza de metodologias ativas; promove os alunos a sujeitos ativos de sua aprendizagem; exige dos professores atitude de mediação pedagógica que busca abrir novos caminhos para facilitar a aprendizagem; tem a avaliação formativa como instrumento do processo de aprendizagem e intensa integração entre todos os envolvidos no processo. Como resultados, pode-se afirmar que além de uma formação diferenciada dos participantes do curso, a efetivação de um currículo inovador foi um grande desafio, tanto para a instituição que em muitos momentos teve de rever alguns processos quanto para os professores que atuam no curso, que precisaram (e precisam) constantemente rever sua prática e princípios educacionais para se manter coerentes com a proposta do curso.

A experiência do curso de pós-graduação em docência universitária: a presença da arte na formação dos professores

Este curso foi oferecido ao longo de quatro anos e teve quatro turmas. As turmas primeiramente eram destinadas aos profissionais docentes do Ensino Superior que estivessem atuando em qualquer área de conhecimento, assistentes pedagógicos ou técnicos educacionais, diretores e coordenadores de cursos e profissionais da educação em geral. Nas duas primeiras turmas em que o curso foi oferecido, a grande maioria dos cursistas eram professores universitários. Na terceira turma havia vários professores do Ensino Fundamental que repartiam o espaço com professores do Ensino Superior, que já não eram mais uma maioria. Por fim, na quarta turma, somente alguns profissionais atuavam no Ensino Superior, sendo que a maioria atuava no Ensino Fundamental, Médio, Técnico e áreas não ligadas à educação. Uma das explicações que se encontrou para essa gradativa mudança foi a expansão de cursos de nível superior na cidade e na região e o desejo que muitos cursistas tinham de se tornarem professores universitários.

1. Promoção do diálogo e criatividade

A primeira intenção dos criadores do desenho curricular do curso foi criar um espaço de diálogo. A ideia norteadora era proporcionar um ambiente em que os professores do Ensino Superior pudessem refletir sobre a prática pedagógica a partir de sua experiência docente. A proposta era criar e desenvolver um curso que, a partir da prática dos docentes, promovesse uma reflexão que levasse à indagação das experiências docentes e assim a uma constante “reflexão-ação-reflexão”. A intensão era que essa interação teórica e prática suscitasse a transformação

da atuação docente dos participantes e a busca de experiências significativas no cotidiano da sala de aula.

A importância do diálogo como momento de encontro para refletir sobre a realidade e para a ressignificação da realidade das pessoas envolvidas em um grupo de trabalho e do próprio grupo é ressaltado por autores como Freire (1987), Lima (2013), Marcelo (2013) e Mezirow et al. (2000), dentre outros.

Para Freire (1987, p. 123), através do diálogo, “refletindo junto sobre o que sabemos e o que não sabemos, podemos, a seguir, atuar criticamente para transformar a realidade”. O autor ainda ressalta que “o diálogo sela o relacionamento entre os sujeitos cognitivos, podemos a seguir atuar criticamente para transformar a realidade”.

Em pesquisa realizada com docentes iniciantes de uma Instituição de Ensino Superior, Lima (2013, p. 9) também dá indícios da necessidade de espaços para o diálogo entre docentes ao apontar que 38% dos docentes entrevistados atribuíram a superação de suas dificuldades à atuação docente ou à contribuição de seus colegas de trabalho.

Outro ponto importante pensado no curso foi a criatividade. Esta perspectiva estava presente na maneira de pensar a educação não como um instrumento de formação para algo, mas como um processo criativo e reflexivo de permanente inovação de si mesmo por meio do diálogo com os outros. Conforme um dos princípios do Instituto de Formação de Educadores (1999) que ressalta a necessidade de respeito à criatividade e reinvenção das formas de apropriação do entendimento,

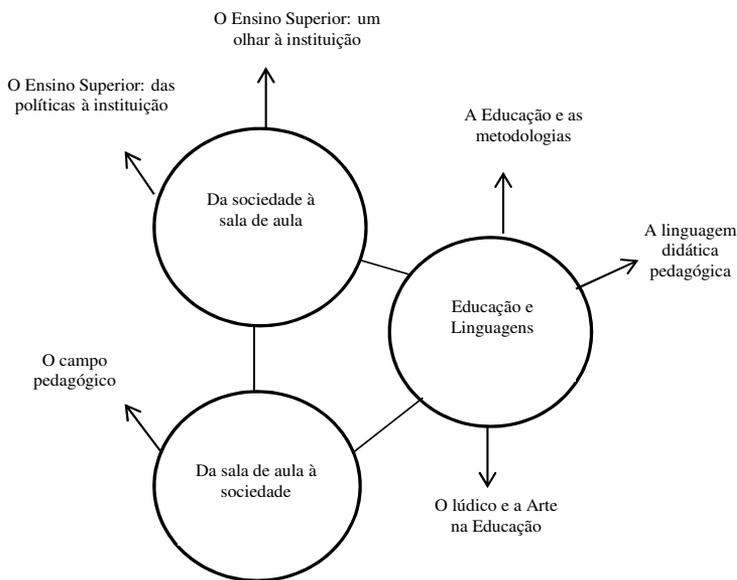
o profissional da educação deve descobrir novos horizontes e reinventar novas formas de apropriação do saber,

integrando-as entre si e com as outras formas de o homem desenvolver-se.

2. A organização curricular

Aliado à ideia de um espaço que promovesse a criatividade e o diálogo, houve também a preocupação com os estudos dedicados ao campo das pedagogias específicas. Assim, o curso foi estruturado em três eixos: da sociedade à sala de aula, da sala de aula à sociedade e da educação e linguagens – que é o eixo mediador. Desses eixos emanam unidades temáticas que se relacionam de forma integrada. Nas unidades têm-se os conteúdos trabalhados pelos professores.

Figura 2 – Representação dos Eixos e Unidades Temáticas do curso



Fonte: O autor

O eixo “da sociedade à sala de aula” corresponde ao macrouniverso, a sociedade que estamos envolvidos e o local de onde originam as políticas que regem a educação. O microuniverso é o eixo “da sala de aula à sociedade”, é a nossa sala de aula, lugar

de onde emergem as interações nas práticas pedagógicas. É dessa mesma sala de aula que as pessoas que pensam as políticas públicas saem.

O terceiro eixo, “educação e linguagens” é o eixo mediador e integrador, e é por meio dele que teremos os instrumentos e habilidades necessárias para refletir sobre nossa prática pedagógica e exteriorizá-la. Nesse sentido, a linguagem da arte, entendida como uma das linguagens humanas, faz parte do curso e é uma das mediadoras dos dois eixos.

Ao propor um curso com um desenho curricular estruturado em eixos e unidades temáticas, pensou-se em trabalhar os conteúdos em forma de rede, sem uma linearidade. Uma das razões para agir dessa maneira é que isso possibilitaria a articulação de um movimento processual no currículo, garantindo, de certa forma, que este mantivesse suas características próprias e estar sempre em construção.

Na primeira aula, pensada para ser provocativa e desencadeadora do interesse pelo curso, havia uma dinâmica nos quatro cursos pesquisados para que cada cursista se apresentasse. Percebeu-se que os professores universitários, na maioria das vezes, não se apresentavam como tal no item profissão, mas como engenheiros, médicos, fisioterapeutas, advogados etc. Diferentemente dos professores do Ensino Fundamental, que normalmente se apresentavam como sendo professores ainda que tivessem algum outro trabalho. Assim, todo início de curso se fez essa dinâmica com as turmas para desencadear uma discussão a respeito dos motivos que levavam os

docentes do Ensino Superior a omitirem esse fato. A resposta geralmente era que “nem se lembraram” ou “acharam que era para dizer a graduação”.

Os princípios metodológicos das atividades realizadas no curso empregados para a aprendizagem dos professores/cursistas tiveram sua ênfase no processo de aprendizagem e na criatividade. A proposta do curso como estratégia metodológica se pautava na interação entre todos os participantes e seus colegas (professores/cursistas, docentes professores do curso e coordenadores do curso), na integração do grupo e na comunicação. As atividades propostas priorizavam o trabalho em grupo para que os participantes pudessem dialogar, interagir e produzir de maneira coletiva suas atividades e textos.

O curso foi estruturado em aulas presenciais e não presenciais. As aulas virtuais foram ministradas concomitantes às presenciais e a proposta era que o ambiente *online* fosse um prolongamento da sala de aula física e vice-versa, pensando no curso como um todo, e não como dividido em “parte presencial” e “parte *online*”. O importante eram as relações que o cursista estabelecia e as aprendizagens que construía pelas interações feitas entre ele, seus professores e seus colegas cursistas, assim como os caminhos percorridos.

3. A promoção do desenvolvimento profissional

Foi possível perceber algumas características nos cursos que foram muito importantes e promoveram o desenvolvimento profissional dos cursistas envolvidos, como a introdução da linguagem artística e ambientes que promovessem o diálogo, a reflexão crítica e a aprendizagem transformativa.

A arte esteve presente nos cursos de especialização em docência universitária pelas oficinas de criação e expressão com

artistas convidados e professores, pela mediação de obras de arte em visitas à galerias de arte ou por meio de imagens e filmes, tanto presencialmente quanto em ambientes virtuais.

Ao introduzir a linguagem artística nos cursos de especialização em Docência Universitária, facilitou-se a articulação de experiências no processo de formação de professores.

A arte, com sua capacidade de potencializar a imaginação e através dela examinar as interpretações, auxiliou os cursistas a refletirem e questionarem suas práticas pedagógicas. É importante lembrar que

é através da imaginação, da percepção do homem de mundo, de suas experiências e de seus conhecimentos que ele dá forma às suas ideias, produz, cria cultura e arte. (PRATA-LINHARES, 2012, p. 63).

A possibilidade de se expressar em diferentes linguagens, além da escrita e verbal, possibilitou que os envolvidos no curso se sentissem mais à vontade para colocar suas ideias, e assim seus depoimentos se fizeram mais presentes nos encontros. Com a presença dos depoimentos, abriu-se um espaço para que as reflexões pudessem ser realizadas. Com isso, novos significados puderam ser criados ampliando a visão de mundo dos envolvidos no processo.

Também observou-se na pesquisa (PRATA-LINHARES, 2009) que a arte é um elemento que favorece a transformação de sentidos e significados que as pessoas dão ao que sabem. Para que essas transformações aconteçam, é preciso pensar criticamente, validar e agir nas próprias crenças, interpretações, valores, sentimentos e maneiras de pensar. Uma análise crítica dos conteúdos e do processo pode significar uma mudança na ação do educador. Chama-se essa aprendizagem de aprendizagem transformativa

(MEZIROW et al., 2000), e na pesquisa percebeu-se que esta aprendizagem está presente nos professores/cursistas.

Ressalta-se o fato de que o desenvolvimento profissional de docentes não se trata de uma simples aquisição de conhecimentos, mas de uma transformação do próprio professor. É preciso que o professor universitário tenha um espaço para que ele possa voltar-se a suas experiências e pesquisas, compartilhá-las, ouvir seus colegas mais e menos experientes na docência universitária, procurar conexões, colocar teoria e prática juntas e levar isso tudo de volta à sala de aula para transformar sua prática pedagógica, e a inclusão da arte pode ser um grande aliado nesse processo (PRATA-LINHARES, 2012, p. 62).

Considerações e sugestões para futuras pesquisas

Iniciamos nosso artigo apontando as necessidades de formação específica do docente do Ensino Superior de forma que este possa atender às demandas da sociedade atual. Na sequência, analisamos a lacuna de espaços para esta formação e apontamos que a pós-graduação *lato sensu* surge como uma alternativa pertinente e uma das possibilidades de continuidade de estudos na educação superior. Justificamos apresentando que o objetivo destes cursos é propiciar a atualização, o aperfeiçoamento e o desenvolvimento em áreas específicas de conhecimento favorecendo a inserção ou requalificação profissional. Trata-se de um processo de educação continuada, de desenvolvimento profissional, que pode ser retomado em várias fases distintas da vida, conforme as necessidades da carreira profissional, pois têm objetivos profissionais práticos específicos, sem abranger o campo total do saber em que se

insere a especialidade. Caracterizam-se por sua flexibilidade curricular, o que permite o foco em temas específicos. Possibilitam aprofundar ou atualizar informações e gerar novos conhecimentos, desenvolver competências voltadas ao atendimento restrito de uma necessidade concreta e aperfeiçoar a capacidade de trabalho. Por serem os temas desenvolvidos no curso relacionados à atuação profissional dos cursistas, estabelece um retorno profissional significativo.

Esse nível de ensino é dinâmico e flexível, o que pode favorecer o desenvolvimento profissional do docente, abrindo a possibilidade de um processo de atualização, de contínuo aprimoramento, de revisão constante da prática, de troca de experiência com seus colegas e de educação continuada. As condições para a oferta dos cursos são bastante flexíveis acolhendo estruturas curriculares variadas que permitem o foco em assuntos específicos sem ter a preocupação de uma formação abrangente.

Baseados nestas premissas descrevemos e analisamos dois cursos de formação de professores realizados na pós-graduação *lato sensu*. Ambos estão fundamentados em propostas educacionais consistentes, em currículo desenhado criteriosamente conforme os princípios da área de estudos que pretendem abranger e com corpo docente adequadamente preparado. Respeitam diversos aspectos e dimensões que compõem a profissão docente, desde o desenvolvimento de uma série de capacidades e habilidades específicas até a compreensão da concepção da função docente, da construção da carreira na visão política e educativa e da organização institucional, por exemplo.

Neste sentido, os cursos de pós-graduação *lato sensu* que preservam as características de comprometimento com a qualidade de um processo de formação docente

completo e abrangente podem se tornar uma opção e um espaço privilegiado para o desenvolvimento de professores do Ensino Superior.

Referências

- BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 29 maio 2014.
- CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. Tradução Roneide V. Majer. 8ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.
- CORREA, G. T.; RIBEIRO, V. M. B. A formação pedagógica no ensino superior e o papel da pós-graduação stricto sensu. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 2, jun. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022013000200003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 27 abr. 2014.
- CUNHA, M. I. da. Trajetórias e lugares da formação do docente da educação superior: do compromisso individual à responsabilidade institucional. **Revista Brasileira de Formação de Professores**, v. 1, n. 1, p. 110-128, maio 2009. Disponível em: <<http://www.facec.edu.br/seer/index.php/formacaodeprofessores/article/view/21/67>> Acesso em: 20 abr. 2014.
- CUNHA, M. I. da; ZANCHET, B. M. A problemática dos professores iniciantes: tendência e prática investigativa no espaço universitário. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 189-197, set./dez. 2010.
- DIAS SOBRINHO, J. D. Educação superior: bem público, equidade e democratização. **Avaliação**, Campinas, vol.18, n.1, p. 107-126, 2013.
- FREIRE, Paulo.; Shor, IraI. Medo e Ousadia. **O cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GAETA, C. **Formação docente para o ensino superior: uma inovação em cursos de especialização**. 2007. 167 f. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) – Programa de Pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.
- _____. Formação de Professores para o ensino superior em cursos de pós-graduação lato sensu: uma opção inovadora no contexto educacional atual. In: MASETTO, M. T. (Org.). **Inovação no ensino superior**. São Paulo: Loyola, 2012. p. 37-53.
- GARCIA, C. M. **Formação de Professores para uma mudança educativa**. Portugal: Porto, 1999.
- IMBERNÓN, F. **La Formación y el Desarrollo Profesional del Profesorado**. 4 ed. Barcelona: Grão, 1998.
- INSTITUTO DE FORMAÇÃO DE EDUCADORES. **Princípios do trabalho acadêmico no Instituto de Formação de Educadores da Universidade de Uberaba**. Elaborado a partir de um texto de Joel Pimentel de Ulhôa. Aprovado em Colegiado em 22 dez. 1999. Uberaba, 1999.
- LIMA, E. F. de. Análise de necessidades formativas de docentes ingressantes numa universidade pública. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPEd. **Anais da 36ª Reunião Nacional da ANPEd**. Goiânia: 29 set./2 out. 2013.
- MARCELO, C. Las tecnologías para la innovación y la práctica docente. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 52, mar. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-

24782013000100003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 6 set. 2013.

MASETTO, M. T. Competências pedagógicas do professor universitário. São Paulo: Summus, 2003.

_____. Professor universitário: um profissional da educação na atividade docente. In:

_____. (Org.). **Docência universitária**. 10. ed. Campinas: Papyrus, 2009. p. 9-26.

_____. Inovação curricular no ensino superior: organização, gestão e formação de professores. In: _____. (Org.). **Inovação no ensino superior**. São Paulo: Loyola, 2012.

MERCADANTE, A. In: **Portal MEC**, 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=14153&Itemid=...%E2%80%8E>. Acesso em: 15 out. 2013.

MEZIROW et al. **Learning as transformation: critical perspectives on a theory in progress**. San Francisco: Jossey-Bass, 2000.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L; das G. **Docência no ensino superior**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

PRATA-LINHARES, M. M. Arte na especialização em docência universitária: contribuições para a formação de professores. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED. **Anais da 32ª Reunião Nacional da ANPED**. Caxambu: 29 set./2 out. 2009.

_____. Contribuições da arte para a formação de professores universitários. In:

MASETTO, M. T. (Org.). **Inovação no ensino superior**. São Paulo: Loyola, 2012.

POZO, J. I. **Aprendizes e Mestres**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SOARES, S. R.; CUNHA, M. I. da. Programas de pós-graduação em educação: lugar de formação da docência universitária? **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, v. 7, n. 14, p. 577-604, dez. 2010.

Enviado em: 05. Fev. 2013

Aceito em: 07. Maio. 2014