

A formação do professor para a educação superior: dilemas e possibilidades entre o ensino e a pesquisa

Teacher training for higher education: dilemmas and possibilities between teaching and research

DOI:10.34117/bjdv7n6-065

Recebimento dos originais: 04/05/2021

Aceitação para publicação: 04/06/2021

Márcia Mendes Ruiz Cantano

Formação acadêmica mais alta: Mestre em Educação
Instituição: Universidade de São Paulo - FCFRP/USP
Endereço: Av. Bandeirantes, 3900 - CEP 14040-901
Bairro Monte Alegre - Ribeirão Preto - SP -Brasil
E-mail: marcia.cantano@usp.br

Marília Ferranti Marques Scorzoni

Formação acadêmica mais alta: Mestre em Ciências
Instituição: Universidade de São Paulo - FFCLRP/USP
Endereço: Av. Bandeirantes, 3900 - CEP 14040-901
Bairro Monte Alegre - Ribeirão Preto - SP -Brasil

Julia Barbosa Generoso

Formação acadêmica mais alta: Graduação em Pedagogia
Instituição: Universidade de São Paulo FFCLRP/USP
Endereço: Av. Bandeirantes, 3900 - CEP 14040-901
Bairro Monte Alegre - Ribeirão Preto - SP -Brasil

Noeli Prestes Padilha Rivas

Formação acadêmica mais alta: Doutora em Psicologia
Instituição: Universidade de São Paulo - FFCLRP/USP
Endereço: Av. Bandeirantes, 3900 - CEP 14040-901
Bairro Monte Alegre - Ribeirão Preto - SP -Brasil

RESUMO

A formação do professor universitário tem como locus de formação a pós-graduação stricto sensu, contudo, estudos (ALMEIDA; PIMENTA, 2014; CUNHA; ZANCHET, 2014; PIMENTA; ANASTASIOU, 2014; CUNHA, 2019; RIVAS; SILVA, 2020, entre outros) apontam que o professor universitário no Brasil não tem recebido a devida formação para a docência tendo em vista, dentre outras, a ênfase na pesquisa dada pelos programas de pós-graduação e a ausência de amparo legal que ratifique tal formação, ficando aquém da complexidade exigida para o ensino na Educação Superior. Nesse contexto, o objetivo do presente estudo é investigar a relação entre a formação no âmbito da pós-graduação e o desenvolvimento profissional docente, a partir da perspectiva de professores universitários que participaram do Programa de Aperfeiçoamento de Ensino. Utilizou-se questionários e entrevistas como instrumentos de coleta e método da análise de conteúdo para analisar e discutir os referidos dados. Os resultados apontam que os egressos do Programa PAE reiteram a importância de espaços e programas para a formação docente para o Ensino Superior, no espaço da pós-graduação e destacam a

importância de terem passado pela experiência do estágio como primeiro contato com a docência. Ressalta-se a necessidade da universidade em seus programas de pós-graduação, além da formação para a pesquisa, oferecer disciplinas que dimensionam o ensino e a formação pedagógica como eixos balizadores para a formação do futuro docente universitário.

Palavras-Chave: Ensino Superior, Formação de Professores Universitários, Programa de Aperfeiçoamento de Ensino PAE-USP.

ABSTRACT

The formation of the university teacher has as locus of formation the post-graduation *stricto sensu*, however, studies (ALMEIDA; PIMENTA, 2014; CUNHA; ZANCHET, 2014; PIMENTA; ANASTASIOU, 2014; CUNHA, 2019; RIVAS; SILVA, 2020, among others) point out that the university teacher in Brazil has not received proper training for teaching in view of, among others, the emphasis on research given by graduate programs and the absence of legal support that ratifies such training, falling short of the complexity required for teaching in Higher Education. In this context, the aim of this study is to investigate the relationship between post-graduation training and teachers' professional development, from the perspective of college professors who participated in the Teaching Improvement Program. We used questionnaires and interviews as collection instruments and the content analysis method to analyze and discuss the referred data. The results indicate that the graduates of the PAE Program reiterate the importance of spaces and programs for teacher training for Higher Education, in the post-graduation space and highlight the importance of having gone through the internship experience as a first contact with teaching. They emphasize the need for the university in its graduate programs, in addition to training for research, to offer subjects that dimension teaching and pedagogical training as guiding axes for the training of future university teachers.

Keywords: Higher Education, Training of University Professors, Program for the Improvement of Teaching PAE-USP.

1 INTRODUÇÃO

As reformas no campo político e econômico desafiam o trabalho do professor no ensino superior, na medida em que trazem tensões para a comunidade acadêmica, decorrentes de omissões da legislação e tendências mercadológicas, expressas por meio de políticas nacionais que incorporam tendências mundiais de padronização e regulamentação do trabalho dos professores. Segundo Morosini (2009) ao analisar as atuais políticas de Pós-graduação identifica-se a lógica da produtividade como condicionante da docência universitária pautada em critérios quantitativos que refletem as tendências mercadológicas que não privilegiam o ensino e contribuem com a precariedade do trabalho docente.

Somando-se a essa problemática, estudos afirmam que a maioria dos pós-graduandos ao se tornarem docentes insere-se em um cenário de incertezas por

ingressarem como professores sem terem tido uma formação que contemple as especificidades da docência no Ensino Superior.

Esta cultura institucional de desvalorização do ensino e supervalorização da formação para a pesquisa, tem como prerrogativa a própria Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (BRASIL, 1996) ao utilizar o termo “preparação” como pressuposto legal de exigência para a formação do professor no ensino superior, induzindo aos programas de pós-graduação formas diferenciadas de formação de professores. Assim, o requisito para atuar como docente no ensino superior brasileiro está consubstanciado na LDB 9394/96, no artigo 52, que aponta como única exigência para exercer esta função a titulação em um curso de pós-graduação, o que pode gerar uma fragilidade epistemológica e cultural no âmbito da pedagogia universitária, ocasionando no não reconhecimento da sua importância para o exercício da docência na educação superior (CONTE; 2013; RIVAS e SILVA, 2020).

Historicamente no Brasil, salvo algumas experiências, não há nas universidades, exigência de conhecimentos no âmbito pedagógico para o magistério ou formação sistemática que auxilie o professor a construir identidade profissional para a docência universitária (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014; CUNHA, 2011), considerando que os cursos de pós-graduação têm tradição na pesquisa. Embora os professores possuam experiências significativas e trajetória de estudos em sua área de conhecimento específica, é comum nas diferentes instituições de ensino superior, o predomínio do despreparo e até desconhecimento científico do que seja o processo de ensino e de aprendizagem, pelo qual passam a ser responsáveis a partir do instante em que ingressam na sala de aula. Entretanto, a universidade deveria ter como papel a viabilidade da prática da formação, estimulando e propiciando condições para que os professores possam se preparar para o exercício da docência. (VEIGA, 2006, 2014; PIMENTA; ANASTASIOU, 2014; CUNHA, 2018).

Os conhecimentos pedagógicos se constituíram distantes do espaço universitário e só tardiamente alcançaram certa legitimação científica (MASETTO, 2014), de tal modo que a formação pedagógica constitui ponto frágil para estes professores universitários, seja porque nunca tiveram oportunidade de entrar em contato com essa área, seja porque a veem como algo supérfluo ou desnecessário para sua atividade de ensino. Dessa forma, a cultura institucional neste nível de ensino, prioriza a pesquisa, em detrimento dos outros eixos que dizem respeito à docência. Os elementos constitutivos da atuação docente, ou seja, voltados para o processo de ensino e aprendizagem, são desconhecidos pelos futuros

professores universitários, tais como contexto e políticas para o ensino superior, planejamento, organização da aula, metodologias e estratégias didáticas, avaliação, peculiaridades da interação professor-estudante, dentre outros.(ALMEIDA, 2011; MARCELO GARCIA, 2009).

Para Cunha (2018), o professor universitário tem como base a profissão paralela que exerce ou exercia no mundo do trabalho, sendo que os processos de aprendizagem e saberes próprios à docência têm sido relegados a segundo plano, deixados para o contexto de prática, ou seja, fundamentados na tese do “aprender fazendo”. Nesse sentido, os estudos acerca da formação pedagógica do pós-graduando (CANTANO, 2017; CUNHA, 2019; CONTE; 2013; PIMENTA e ANASTASIOU, 2017; PIMENTA e ALMEIDA, 2011; PIMENTA e LIMA, 2017; RIVAS e SILVA, 2020) indicam que a pós-graduação, locus privilegiado para a formação do professor universitário, tem se concentrado na sua crescente especialização dentro de uma área do saber, enfatizando a pesquisa e tornando-se responsável, mesmo que não intencionalmente, por reproduzir e perpetuar a crença de que para ser um bom professor basta saber os conteúdos de sua disciplina.

Por ser um dos elementos basilares da ação docente, o ensino é uma atividade complexa, que exige conhecimentos consistentes e específicos de uma área e de determinado conteúdo, domínio de recursos adequados aos objetivos propostos, modo como o estudante aprende, formas de avaliação, dentre as demais características inerentes à ação didática. Diante do cenário apresentado, faz-se necessário discutir o desenvolvimento profissional docente do professor universitário, em vista das questões apresentadas sobre a sua formação. Como está se formando o professor para atuar no ensino superior? O que significa a formação de professores para o ensino superior no espaço da Pós-Graduação tendo em vista ser este, um espaço predominantemente de formação de pesquisadores? Como se efetiva a formação para a docência no espaço da pós-graduação, que por excelência, é um espaço de formação para a pesquisa? Tais questões balizam o presente estudo.

2 SER PROFESSOR UNIVERSITÁRIO: O QUE DIZEM OS DOCENTES EGRESSOS DO PROGRAMA PAE?

Na Universidade de São Paulo (USP), a formação para a docência na pós-graduação tem se constituído desde 1992, institucionalmente, no contexto do Programa de Aperfeiçoamento de Ensino (PAE-USP), programa pertencente à Pró Reitoria de Pós-Graduação da USP. De acordo com as diretrizes elaboradas em 2005 (USP, 2005) o

Programa PAE- USP, organizado em duas etapas - Preparação Pedagógica (EPP) e Estágio Supervisionado em Docência (ESD) - tem como principal objetivo aprimorar a formação do pós-graduando para atividade didática de graduação. A EPP assume diferentes características de acordo com a forma como a Unidade de Ensino a estrutura, podendo ser encontrada em três modalidades: uma disciplina de Pós-Graduação oferecendo créditos, conjunto de conferências, com especialistas da área de Educação, núcleo de atividades, envolvendo discussões e preparo de disciplinas. Segundo as diretrizes, as disciplinas de EPP do PAE - USP devem assegurar aos pós-graduandos o acesso aos conhecimentos específicos referentes às múltiplas dimensões pressupostas ao processo de ensino-aprendizagem no ensino superior, para que possam constituir as bases pedagógico-didáticas necessárias ao futuro exercício da docência nesse nível de ensino.

No que concerne a Etapa de Estágio Supervisionado em Docência (ESD), o estagiário desenvolve atividades em uma disciplina da graduação, supervisionado por um docente, abarcando as cinco dimensões pressupostas à docência (USP, 2005): a) Dimensão organizativa: se refere à seleção dos conteúdos curriculares, bibliografia de apoio, seleção e organização dos recursos didáticos e outros materiais de apoio; b) Dimensão técnica: compete à organização de atividades operacionais como lista de presença, notas e participação das atividades teóricas e práticas; c) Dimensão didático-pedagógica: refere-se à organização e desenvolvimento das aulas, utilização do espaço/tempo das atividades didáticas, entre outros. d) Dimensão das relações professor-estudante: refere-se ao favorecimento da participação dos estudantes em aula e atividades, facilitando a interlocução entre o docente e os estudantes; e) Dimensão avaliativa: prevê seleções de tipos de avaliações, definição de critérios avaliativos e outras questões que envolvem a temática.

Tendo em vista, a contribuição do Programa de aperfeiçoamento de ensino para a formação docente apontada por alguns estudos (ASSUNÇÃO, 2013; CONTE, 2013; CANTANO, 2017; MARTIN-FRANCHI, 2017; WILLE, 2018; RIVAS; SILVA, 2020), objetivou-se investigar a partir da perspectiva de docentes universitários, egressos do programa, a relação entre a formação no âmbito da pós-graduação e o desenvolvimento profissional docente.

O corpus da pesquisa foi constituído por questionários autoaplicáveis e entrevistas semiestruturadas efetivadas com professores universitários de Instituições de Ensino Superior brasileiras, que realizaram o Programa de Aperfeiçoamento de Ensino da Universidade de São Paulo (PAE-USP) na Faculdade de Ciências Farmacêuticas de

Ribeirão Preto. Utilizou-se o método da análise de conteúdo para examinar e discutir os referidos dados, na perspectiva de Bardin (2009). Os fragmentos extraídos das respostas estão descritos e identificados pela letra E (entrevista) ou Q (questionário), P (participante) e número de identificação do participante.

Os dados levantados apontam que 54% dos participantes possuem até seis anos de docência, cuja média é de 4,2 anos. Quanto ao tipo de Instituição de Ensino Superior (IES) em que trabalham, onze estão em Universidade Federais e três em Universidades Estaduais. Fazia parte dos critérios de escolha que o docente fosse vinculado a uma Universidade Pública e que tivesse carreira, com regime de dedicação total, ou seja, 40 horas por semana.

A importância da carreira acadêmica e a satisfação pessoal e influenciam a dimensão pessoal do professor universitário. A dimensão pessoal nos ajuda a compreender o conflito trazido pelo participante PE14, de ser um professor em uma universidade onde seus colegas são vistos como “semideuses” e o que isso implica em seu desenvolvimento profissional e na sua relação com os estudantes. Remete-se neste ponto, à imagem de sucesso que o professor universitário transmite:

Quando eu decidi que eu queria ser professor meu sonho era ser professor na particular que eu estudei, eu não imaginava ser professor da UXX, pois inicialmente eu imaginava ser aquela coisa de semideus, sabe, tinha que ser o máximo dentro da área, o que seria bem difícil (PE14).

Desde que eu entrei na universidade todo ano eu sou homenageado ou paraninfo de alguma turma, acho que isso é um indicador de admiração, de respeito ao professor, algo nesse sentido, então me considero sim um bom professor, e tento melhorar a cada dia, é um desafio muito grande essa tentativa de melhorar a cada dia e melhorar as desigualdades sociais, porque eu vejo que os docentes ficam inseridos ali 20, 30 anos e não aplicam o conhecimento à necessidade social, então eu sempre vou ao serviço verificar a necessidade social e trazer pra sala de aula, acho que isso...me diferencia...me faz ser um bom professor (PE13)

Os fragmentos acima trazem o componente da dimensão pessoal no desenvolvimento profissional do professor, seus valores, seu compromisso com a educação e com a aprendizagem. Para Nóvoa (2009, p. 39) é “importante estimular, junto dos futuros professores e nos primeiros anos de exercício profissional, práticas de autoformação, momentos que permitam a construção de narrativas sobre as suas próprias histórias de vida pessoal e profissional”.

Ao serem questionados sobre as dificuldades encontradas na carreira docente, apenas um dos participantes afirmou não ter encontrado dificuldades na docência: o PQ11, que tem 30 anos e foi contratado há apenas dois anos. Os outros participantes

relatam dificuldades relacionadas principalmente à dimensão profissional: realidade da docência universitária, relação com os estudantes, uso de estratégias de ensino e avaliação. Esta situação é similar ao que Tardif (2014) denomina de consciência profissional do professor, ou seja, o que ele sabe dizer a respeito da sua atividade profissional. Segundo o autor, “as práticas profissionais (trazidas pelos participantes por meio de suas dificuldades) estão enraizadas em sua história de vida, em sua personalidade e são portadoras de consequências não intencionais” (p.214). Esta articulação entre dimensão pessoal (história de vida, personalidade) e dimensão profissional é evidenciada pelo participante 1.

A realidade de um professor nunca me foi apresentada. Apenas aprendi (e estou aprendendo a sê-lo) durante minha vivência acadêmica atual. (PQ1)

Este fragmento remete ao que afirma Nóvoa (2009), ou seja, a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas ocorre por meio de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de identidade pessoal. Da mesma forma, segundo Zabalza (2007), o exercício da profissão e seu domínio não ocorrem por uma “transferência direta de sabedoria divina” (p.141). Não se pode supor que um jovem que ingressa como professor na universidade já esteja preparado para enfrentar a docência, ou que tome sozinho suas decisões.

A falta de formação para a docência é percebida pelos participantes como aulas práticas, instrumentalização técnica, explicitada nas falas dos participantes PQ1 e PQ9. Há, portanto, valorização da prática, como componente fundante da docência.

O estagiário deveria ter uma maior autonomia, muitas vezes o estagiário é tratado como um monitor e desta forma não consegue desenvolver suas habilidades didáticas. Apesar de ter conseguido desenvolver um bom trabalho em duas disciplinas em estágio PAE acredito que o meu bom desenvolvimento foi devido a práticas prévias em meu grupo de pesquisa juntamente com meu orientador que nos incentivava a apresentar aulas temáticas em reuniões periódicas do grupo. (PQ11)

Sim. Mais aulas para os estudantes PAE e proposição de aulas práticas e mais engajamento na prática do ensino. (PQ1)

Não sei como está o estágio PAE atualmente, mas na minha época o contato com a docência foi muito pequeno, apenas auxiliei nas aulas práticas da minha orientadora. (PQ5)

Sim, deveria ser possível o estudante ministrar um pouco mais de aulas ou seminários sob a supervisão do docente. poderia também ser aberto um horário opcional aos estudantes da graduação para que os monitores do PAE organizassem seminários para aprofundamento dos conteúdos ministrados na disciplina pelo docente.(PQ9)

Ministrar aulas teóricas, como estágio em docência (PQ12).

A avaliação dos participantes de que o Programa PAE poderia oferecer aos estagiários maior contato com a prática, seja ministrando aulas, seja em contato com os estudantes, corrobora com o pensamento de Marcelo Garcia (2009) no que se refere à formação. É necessário garantir articulação entre teoria e prática, levando em consideração a reflexão epistemológica da prática:

[...] de modo a que aprender a ensinar seja realizado através de um processo em que o conhecimento prático e o conhecimento teórico possam integrar-se num currículo orientado para a ação. (MARCELO GARCIA, 2009, p. 29).

Entretanto, é importante refletir até que ponto essa experiência de ministrar aula é de fato integração teoria-prática, ou para suprir uma necessidade técnica e instrumental dos futuros professores, fundamentada na concepção de formação de professores orientada para o saber-fazer. Concorda-se com Ávila (2017, p.67) quando afirma que os “problemas que decorrem da precariedade na formação de professores universitários são, em síntese, de ordem política-pedagógica, metodológica e epistemológica”. Alguns professores participantes afirmam que o Programa PAE atingiu sua finalidade quanto à formação de professores para o Ensino Superior:

O PAE constitui o primeiro contato formal com "os bastidores" da docência, proporciona o conhecimento necessário para a atuação na prática da docência, desde a elaboração de uma ementa até as estratégias didáticas adequadas a cada conteúdo e tipo de público a ser atingido. O PAE é essencial para a formação e atuação como docente, pois ele fornece subsídio para elaboração de uma disciplina, bem como para atuação na prática utilizando estratégias pedagógicas adequadas. (PQ13)

O estágio PAE foi muito importante pois foi a única experiência docente que tive antes do estágio pós-doutoral, onde fui requisitada a atuar de maneira semelhante dando aulas práticas. O estágio foi capaz de dar segurança, por isso não acredito que haja necessidade de ser mudado. Acredito que ele cumpre seu propósito satisfatoriamente. (PQ2)

Durante o doutorado cursei algumas disciplinas de didática do ensino superior, realizei meu estágio em docência e fui aprendendo com a prática docente já como coordenadora de uma disciplina como professora substituta (PQ5).

Outra discussão importante que se faz neste momento, a partir destes fragmentos, é sobre o conceito de estágio. Para Pimenta e Lima (2006), o estágio não deve ser nem

por imitação, nem por instrumentalização técnica, mas pela superação da dicotomia teoria-prática. Desta forma, Pimenta e Lima (2017, p. 30) afirmam que o estágio em docência deve ter a finalidade de aproximar os pós-graduando da realidade na qual atuará, de modo que possibilite a preparação e reflexão para o que está por vir, entretanto, “a prática pela prática e o emprego de técnicas sem a devida reflexão podem reforçar a ilusão de que há uma prática sem a teoria ou de uma teoria desvinculada da prática”.

Os fragmentos (PQ 13, 2 e 5) corroboram com o que traz Cunha (2011), ao explicitarem sobre a importância do estágio na formação para a docência, uma vez que afirmam que o PAE é essencial e para muitos representa a única experiência docente antes de se tornarem professores. A autora destaca que os pós-graduandos, ao se vincularem como professores na educação superior, percebem que há uma gama de saberes para o exercício da docência, para o qual não possuem qualificação e domínio.

Outra questão importante nesta direção tem a ver com a possibilidade de envolvimento dos pós-graduandos em atividades que lhes permitam utilizar conhecimentos específicos, pedagógicos e profissionais e assim desenvolver a dialética entre o novo e o antigo. (ISAIA, 2007). Esta situação pode ser vista no fragmento abaixo, quando o participante reflete sobre modelos de estudantes:

O estágio também contribuiu para desenvolver a questão que eu tive muito interesse, ou seja, da metodologia ativa. Novamente aqui eu tive a oportunidade de propor metodologias mais ativas de ensino aprendizagem como elaboração e discussão de casos clínicos. Acho que foi a principal metodologia que nós utilizamos durante o meu estágio e a importância de ver que o estudante não pode ser aquele estudante passivo, como eu fui formado na graduação. Então como estudante ativo em sua aprendizagem, pude colocar em prática essa questão durante o estágio em docência (PE13)

A realização do estágio supervisionado, segundo Wille (2018), aproxima o pós-graduando das múltiplas dimensões da docência na medida que viabiliza a participação desde a construção do planejamento até as propostas avaliativas. Contudo, ressalta que é necessário maior alinhamento das ações entre os supervisores do estágio supervisionado e, também, que tanto supervisores quanto estagiários tenham conhecimento sobre as ações e objetivos de formação do PAE.

Refletir sobre objetivos do estágio enquanto momento de formação é pauta urgente aos coordenadores e responsáveis pelo Programa. Nas normas do PAE, o estagiário não pode, em nenhuma hipótese, substituir o docente nas aulas teóricas. A Universidade deve se preocupar com os abusos que podem ocorrer, de supervisores

deixarem as aulas sob a responsabilidade dos estagiários, porém, por outro lado, os estagiários anseiam por experiências práticas. O participante abaixo colabora com uma sugestão que pode auxiliar nesta questão:

Sim, deveria ser possível o estudante ministrar um pouco mais de aulas ou seminários sob a supervisão do docente. Poderia também ser aberto um horário opcional aos estudantes da graduação para que os monitores do PAE organizassem seminários para aprofundamento dos conteúdos ministrados na disciplina pelo docente (PE10)

No que diz respeito a uma maior valorização da pesquisa em detrimento do ensino e o conseqüente dilema vivido pelo docente, discutido no referencial teórico, por Cunha (2011), Fávero et al (2015) e Zabalza (2007) evidencia-se a voz dos professores. O fato de as universidades contratarem, em sua maioria, docentes que são bons pesquisadores tem gerado conseqüências cuja tônica pode ser sentida na fala abaixo, ao ser questionado acerca da carreira docente:

Bom, eu sempre gostei, mas vou falar para você que o que mais me motivou foi a área da pesquisa mesmo. Sempre gostei, gosto de estar em sala de aula, principalmente quando estou dando (nome da disciplina), mas meu foco é na pós-graduação. (PE14)

Cunha (2011) associa a profissionalização dos docentes universitários à manutenção e ao aumento da produtividade. Esta afirmação pode ser sentida na fala do docente, sobre a cobrança de realizar as atividades de ensino, pesquisa, extensão e gestão. Apesar do participante não explicitar em sua fala, mas por meio dos estudos da área e com o referencial trazido por este trabalho, é possível identificar destas atividades ou vertentes qual é a mais cobrada.

A dificuldade maior é manter o equilíbrio entre as 4 vertentes que a gente é cobrado dentro da universidade, que é promover atividades de ensino, pesquisa e extensão, e administrativo. Manter o equilíbrio entre essas 4 vertentes é muito difícil, é um desafio. E diante da escassez de recursos, diante da cobrança, é o maior desafio que eu enfrento hoje na atualidade. (PE13)

Pimenta e Anastasiou (2014) colaboram na análise deste fragmento, a partir da problemática das condições de trabalho do professor universitário, trazido pelo participante PE13, ao relatar os processos de avaliação docente. Segundo as autoras, a apropriação generalizada e simplista da perspectiva da reflexão nas reformas educacionais dos governos neoliberais transformou o conceito do professor reflexivo

como mero termo da moda, despindo-o da sua potencial dimensão político-epistemológica, que se traduziria em medidas para a efetiva elevação do estatuto da profissionalidade docente e para a melhoria das condições escolares, à semelhança do que ocorreu em outros países, onde foram transformadas significativamente as condições de exercício profissional com jornada e salários compatíveis a um exercício crítico e reflexivo de pesquisa e ensino, contribuindo para a elevação do estatuto da profissionalidade docente.

Cunha e Zanchet (2014, p. 15) corroboram com a problematização apontando que a docência se sustenta na realização de tarefas que são valorizadas na cultura universitária, especialmente as decorrentes dos “processos regulatórios que vêm das políticas de estado” que ratificam o tensionamento pesquisa/Ensino e enfatizam a primazia da pesquisa em decorrência dos critérios pautados na produtividade.

Ou seja, é preciso que haja mudança nas condições de trabalho quanto às cobranças às quais os docentes estão submetidos, para que possam de fato exercer uma prática reflexiva, e não somente responder às demandas dos rankings de publicações. Estas cobranças relatadas pelo participante influenciam na carreira docente como e estão diretamente relacionadas à dimensão pessoal do desenvolvimento profissional do docente. Para o autor, a dialética pesquisa/docência e sua diferente relevância no progresso pessoal e profissional dos docentes universitários supõe um forte obstáculo para um ensino universitário de qualidade. (ZABALZA, 2007).

Uma vez que, como relatam, os docentes possuem dificuldades inerentes ao início de suas carreiras, e por não possuírem a formação necessária para ensinar, a perspectiva de apoio institucional aos docentes é importante componente de análise na área da Docência Universitária. Como foi visto, não há, no Brasil, um programa institucional nacional de formação para a docência universitária ou de apoio ao docente iniciante. O termo profissão está relacionado à construção social, possui uma realidade dinâmica e contingente e está alicerçada em ações coletivas. É produzida pelas ações dos atores sociais, no caso, os docentes universitários. (VEIGA, 2006). Neste sentido, iniciativas coletivas de troca de experiências poderim auxiliar os docentes, principalmente no início da carreira, tendo em vista que estes fazem um rito de passagem marcado pela dificuldade e pela falta de apoio estruturado (CUNHA, 2011). Esta realidade se confirma nos fragmentos abaixo:

Sim. Existe uma divisão de apoio docente que trabalha através de oficinas e cursos, e convida os docentes à participação. Mas mesmo assim, trata-se de uma ação bastante tímida, que não tem o incentivo dos superiores imediatos, como diretoria e coordenação de cursos. (PQ4)

Não é muito divulgado ou incentivado (PQ9)

Não. Estudantes de graduação monitores de aula prática se classificaria como apoio? Também ministro uma disciplina de estágio docência na pós-graduação, que funciona quase como um estágio PAE. Isso se classificaria como apoio? (PQ2)

Comecei a trabalhar faz dois meses, ainda não recebi nenhum apoio e não me informei ainda se a universidade realmente disponibiliza este serviço. (PQ3)

O apoio institucional deveria ser generalizado, mas não ocorre normalmente nas universidades, contribuindo para que as carreiras profissionais se transformem em batalhas individuais. Por isso, a ideia dos movimentos pedagógicos ou das comunidades de prática, reforça um sentimento de pertença e identidade profissional que é essencial para que os professores se apropriem dos processos de mudança e os transformem em práticas concretas de intervenção. Esta reflexão coletiva dá sentido ao desenvolvimento profissional dos professores, tendo em vista a necessidade de (re) encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, favorecendo aos professores a apropriação dos seus processos de formação e sentido no quadro das suas histórias de vida. (NÓVOA, 2009). A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando.

O desenvolvimento de uma nova cultura profissional e organizacional no campo da formação de professores contempla produção e socialização de saberes e valores que deem corpo a um exercício autônomo da profissão docente. O diálogo entre os professores e a criação de redes coletivas de trabalho é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional, na socialização e afirmação de valores próprios da profissão docente, entretanto, a organização das escolas parece desencorajar um conhecimento profissional partilhado dos professores, dificultando o investimento das experiências significativas nos percursos de formação e a sua formulação teórica.

As possíveis consequências desta falta de diálogo e apoio podem ser vistas no fragmento abaixo:

Vou apontar as dificuldades que a gente enfrenta na docência, pois hoje eu oriento o estágio em docência, o PAE, como é chamado aí na USP e eu tenho dificuldade, por que eu não tenho apoio pedagógico. É uma dificuldade que enfrento também, então o que eu faço? Peço aos estudantes que peguem uns livros de pedagogia, estratégias de ensino, a gente estuda sozinho e tenta aplicar metodologias ativas na disciplina. Então essa é uma dificuldade que eu encontro também na carreira docente, ou seja, como orientar esses estudantes

com relação à parte didático-pedagógica durante a supervisão do estágio em docência (PE13).

No fragmento acima, observa-se um movimento solitário do docente pela busca de alternativas no que diz respeito a sua relação com os estudantes. No entanto, Marcelo Garcia (2013) traz o conceito de autoformação entendida como o processo no qual o indivíduo busca, a partir de seus próprios interesses e necessidades, diferentes atividades e projetos formativos que contribuirão para o desenvolvimento de seus conhecimentos e competências necessárias para exercer a atividade docente. Entende-se que a autoformação é um processo constante, mas tem apresentado efetividade ao longo da carreira docente. A dimensão institucional, que abarca condições concretas aparece no relato do participante PQ10, como uma dificuldade pelo fato de ser um professor no início da carreira, em um curso também novo, segundo ele ainda “não estruturado”. Este participante trabalha em uma universidade tradicional brasileira, situada na região Centro Oeste, onde o curso de farmácia existe desde 2008. Segundo o professor,

(...) As dificuldades que tenho são inerentes à atividade da docência e gestão. Complexidade e amplitude das atuações de um docente dentro de uma universidade federal em um curso relativamente novo e, portanto, ainda não muito bem estruturado (PQ10)

Percebe-se que a lógica da desvalorização da docência se perpetua dentro das universidades, principalmente no espaço da pós-graduação, lócus da formação docente para o ensino superior. Esta situação de desprestígio é relatada por Dourado (2001):

A função docente apresenta-se como função de baixo prestígio social e passa por mudanças significativas. Nesse quadro, alguns teóricos afirmam que vivenciamos uma situação de mal-estar docente resultante dos efeitos das condições psicológicas e sociais, nas quais a docência é assumida englobando questões como formação, prática, identidade e carreira profissional, dentre outras. (DOURADO, 2001, p. 51)

O baixo prestígio do magistério, o modelo atual das universidades, as formas de ingresso e ascensão, o individualismo e a departamentalização, aliado a uma busca desenfreada pelo produtivismo acadêmico tem contribuído para a formação do professor em uma perspectiva instrumental, mercadológica, assentada em competências técnicas. Oliveira-Formosinho (2002) assinala que desenvolvimento é ir crescendo em racionalidade – saber o que se faz e por que se faz, em especialidade - saber o que escolher em determinadas circunstâncias e em eficácia.

Os depoimentos dos docentes investigados demonstram importância e ao mesmo tempo, dificuldade dos programas de formação de professores para o Ensino Superior, em romper a lógica da desprofissionalização docente e lançar mão dos saberes, pedagógicos, específicos, para fazer parte de forma positiva do desenvolvimento profissional dos professores, contribuindo para construir a pessoa do professor, o profissional, e a universidade.

Nesse sentido, Pachane (2009, p. 38) reitera que “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” e, nesse sentido anuncia ser necessário romper com a concepção de formação alicerçada, exclusivamente, no domínio de conteúdos específicos e condução de pesquisas que não privilegiam as dimensões e saberes da docência.

3 CONSTRUINDO ALGUMAS PREMISAS

A Universidade pública brasileira apresenta características próprias, tais como história de criação tardia, modelo fragmentado e diversificado, responsabilidade pública da formação profissional e do conhecimento com qualidade científica e pertinência social. Neste cenário, a Universidade de São Paulo ocupa lugar de destaque, como uma das maiores universidades da América Latina e a que mais forma mestres e doutores no país. Este trabalho procurou obter respostas para questões na área da docência universitária, sobre quais eram as percepções que os egressos do Programa PAE – USP tinham sobre a formação que tiveram para a docência no ensino superior e as contribuições para o desenvolvimento profissional destes professores.

Para a maioria dos professores participantes a formação para a docência universitária que receberam pelo Programa PAE foi um momento importante para seu desenvolvimento profissional, destacando a importância de terem passado pela experiência do estágio como primeiro contato com a docência. Os participantes ainda relatam que o referido Programa cumpre o seu papel, apesar de seus limites, principalmente quanto à participação mais efetiva do estudante pós-graduando nas ações didáticas.

O Programa PAE é um programa institucional da USP, organizado em duas etapas. A primeira etapa “Preparação Pedagógica” é específica na Universidade, sendo que a outra etapa “Estágio Docente” é similar aos outros Programas que ocorrem nos Cursos de Pós-Graduação, para os estudantes que possuem bolsa de estudos de demanda

social. A maioria dos estudantes que realiza o estágio neste Programa recebe uma bolsa de monitoria, mas nos últimos semestres o número de bolsas tem sido reduzido. Esta situação causa apreensão, considerando-se o lugar e o espaço da formação docente no ensino superior.

Outra questão fundamental a considerar diz respeito à falta de programas institucionais de formação docente, apontada pelos participantes. Entendem que o Programa PAE estimula o desenvolvimento profissional docente, mas sentem falta destas iniciativas em sua instituição. É importante que a Universidade de São Paulo discuta coletivamente qual seu papel como formadora de docentes para o Ensino Superior. Para isso, será necessário um movimento de mudança, e que esta formação seja refletida de forma intencional. Um movimento coletivo que transforme, que direcione os rumos da formação, que articule a prática docente com os saberes pedagógicos, que ouça os professores. Quando os participantes deste estudo sugerem, em pontos importantes, como a complexa relação com o supervisor “modelo”, a dificuldade de articulação com a realidade docente e a insegurança em utilizar formas diferentes de ensinar, não estariam clamando por movimentos de mudanças?

Tais mudanças devem ser institucionais, para que estes docentes possam se formar no coletivo, em programas de desenvolvimento profissional. Os relatos de alguns professores apontam para a falta de apoio das instituições em seu início de carreira, outros relatam que o apoio existe, mas que é desvalorizado. A presença de um espaço coletivo para reflexões sobre a prática tem importante papel no desenvolvimento profissional dos professores, entretanto, essa é uma conquista que ainda está em processo. Os professores participantes da pesquisa tiveram a oportunidade de realizar formação inicial, o Programa PAE, mas essa formação não teve continuidade em sua prática docente do ponto de vista institucional.

Em resumo, reiterando o que afirma Zabalza (2007), as universidades têm de enfrentar o novo cenário de formação acadêmica e profissional e os dilemas comuns à profissão do professor universitário que perpassam toda a sua trajetória: a pressão pelas publicações, os critérios de ascensão na carreira docente, o tripé ensino-pesquisa-extensão, a conjuntura político-social, as políticas de administração de pessoal (seleção, contratação de novos docentes). Estas são questões a serem refletidas também em espaços institucionais de formação continuada.

Os espaços de formação seja ela inicial ou continuada constituem lócus de troca de experiências sobre a docência, função que tem se tornado cada vez mais individualista

e segregadora, devido à estrutura departamental e à fragmentação dos currículos. Espaços de formação são necessários para poder contextualizar a situação em que o ensino superior se encontra atualmente, para que futuros e atuais professores possam ter visão mais crítica do momento político, social e econômico, e se verem como sujeitos de seu desenvolvimento profissional. Espaços como o Programa PAE são necessários, tendo em vista o aprendizado e discussão sobre o estudante universitário, suas demandas, suas características, bem como a reflexão acerca da complexa relação que se estabelece entre o professor, o estudante e o aprendizado.

A docência, complexa pela sua natureza, não ocorre por imitação, mas é dotada de saberes que lhe são próprios. Assim como a pesquisa. Fávero et al (2015) aponta para uma separação artificial que se faz entre ensino e pesquisa, um mito de que ensinar e pesquisar sejam atividades completamente separadas, portanto, tem-se os que pesquisam e os que ensinam. Em se tratando de tempos de expansão, pela via da privatização, sedimenta-se a ideia de que há universidades que apenas ensinam, e a pesquisa é privilégio de poucas e seletas universidades, em sua maioria públicas, seres iluminados que dominam os rituais da ciência: “ritos especiais” (p.64), cujo acesso é reservado aos iniciados, especialistas, iluminados. Para ser pesquisador, é necessário ter uma trajetória acadêmica, com títulos de mestre e doutor, dominar técnicas, manejar equipamentos, estatísticas e recursos, levando a um processo de mitificação da pesquisa, e por consequência, do professor universitário. A métrica do trabalho docente na universidade é a produção científica.

Por isso, espaços institucionais de formação docente devem ser ampliados e ressignificados, levando-se em consideração a concepção da universidade atual e o significado do ensino, pesquisa, extensão e gestão. Assim, as demandas sociais, políticas, econômicas, que se amarram às questões do desenvolvimento profissional docente tornam este campo fecundo para novas pesquisas, notadamente nos espaços da pós-graduação e inserção profissional.

Para isso, é preciso romper com a dicotomia ensino-pesquisa e buscar novas formas de pensar a função da universidade. O PAE poderá ganhar espaço quando o ensino superior brasileiro começar a questionar o modelo de formação de professores-pesquisadores que não se preocupam com ensino-aprendizagem, planos de aula e avaliações formativas, mas que, para além da visão produtivista que assola as universidades, tragam para as salas de aula o ensino com pesquisa.

Finalizamos afirmando ser possível que um programa como o PAE, mesmo inserido em um espaço tradicionalmente de pesquisa, possibilitar formação que contemple os saberes da docência, mas para isso, a universidade brasileira precisa assumir seu papel e sua responsabilidade social como formadora de professores, abarcando toda complexidade que há nesta profissão.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Isabel, PIMENTA, Selma Garrido. *Pedagogia Universitária: caminhos para a formação de professores*. São Paulo: Cortez, 2011.

ALMEIDA, M. I.; PIMENTA, S. G. *Pedagogia universitária: Valorizando o ensino e a docência na universidade*. *Rev. Port. de Educação*, Braga, v. 27, n. 2, p. 7-31, jun. 2014. Disponível em: http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0871-91872014000200002. Acesso em: 03 maio. 2021.

ANASTASIOU, Lea das Graças C. e ALVES, Leonir P., *Processos de Ensino na Universidade: Pressupostos para as Estratégias de Trabalho em Aula*. Joinville: Univille, 2014.

ÁVILA, CRISTINA. O indefinível praticável: concepções de professores universitários sobre saberes pedagógicos e didáticos. In: VEIGA, Ilma Passos et al (Org). *A. Docência, Currículo e Avaliação: Territórios referencias para a formação docente*. Curitiba: Editora CRV, 2017.p.67-78.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Dezembro de 1996.

BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70. 2009

CANTANO, M. M. R. *Espaços institucionais para formação docente nos cursos de pós-graduação: análise do Programa de Aperfeiçoamento de Ensino da Universidade de São Paulo*. 2017. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

CUNHA, Maria Isabel da. *Indissociabilidade entre ensino e pesquisa. A qualidade da educação em tempos de democratização*. *Rev Perspectiva*. Florianópolis, v.29, n.2, p.443-462, jul-dez. 2011.

CUNHA, Maria Isabel.; ZANCHET, Beatriz Maria Atrib. *Desenvolvimento profissional docente e saberes da educação superior: movimentos e tensões no espaço acadêmico*. *Formação Docente Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores*, v. 6, n. 11, p. 11-22, 31 dez. 2014. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/101>. Acesso em: 3 maio. 2021

CUNHA, Maria Isabel da. *A formação docente na universidade e a resignificação do senso comum*. *Educ. rev.*, Curitiba, v. 35, n. 75, p. 121-133, 2019 . Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/29725/16841>. Acesso em 02 maio 2021

CONTE, K. M. *Espaço formativo da docência: um estudo a partir do Programa de Aperfeiçoamento de Ensino (PAE) da Universidade de São Paulo*. 2013. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

DIAS SOBRINHO, José. Universidade fraturada: reflexões sobre conhecimento e responsabilidade social. Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior, v. 20, n. 3, 2015.

FÁVERO, Altair Alberto; TONIETO, Carina; e ODY, Leandro Carlos. Docência Universitária: Pressupostos Teóricos e Perspectivas Didáticas. Campinas. Mercado das Letras, 2015.

MARCELO GARCIA, Carlos. Formação de professores: para uma mudança educativa. Porto: Porto, 2013.

MASETTO, Marcos. Docência na universidade. Papirus Editora, 2014.

MOROSINI, Marília Costa. Qualidade e Internacionalização da Educação Superior: Estado de Conhecimento sobre Indicadores. In: CUNHA, M.I; BROILO,C.L. (orgs) Qualidade da Educação Superior: Grupos Investigativos Internacionais em Diálogo. Vol 5. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2012.

MOROSINI. Marília Costa. A pós-graduação no Brasil: formação e desafios. RAES – Revista Argentina de Educação Superior. v. 1, n. 1, nov. 2009. Disponível em: <http://flacso.redelivre.org.br/files/2012/07/518.pdf> Acesso em: 02 maio de 21

NÓVOA, Antonio. Em busca da liberdade nas universidades: para que serve a pesquisa em educação? Educ. Pesqui., São Paulo , v. 41, n. 1, mar. 2015.

PACHANE, Graziela Giusti. Teoria e prática na formação pedagógica do professor universitário: elementos para discussão. Publicatio UEPG: Ciências Humanas, Linguística, Letras e Artes, v. 13, n. 1, 2009.

PACHANE, G.G. Formação de Professores para a docência universitária no Brasil:uma introdução histórica. APRENDER –Cad. de Filosofia e Psic. da Educação.Vitória da Conquista,Ano VII,n. 12,p. 25-42,2009

PIMENTA, Selma Garrido (org). Saberes pedagógicos e atividade docente. 8 ed – São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, S. G.; ALMEIDA, M. I. A construção da pedagogia universitária no âmbito da Universidade de São Paulo. In: _____. Pedagogia universitária: caminhos para a formação de professores. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Lea das Graças. (orgs.). Docência no Ensino Superior. 2ª. ed. Cortez, São Paulo, 2005.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. Docência no ensino superior. São Paulo: Cortez, 5ª Edição, 2017.

PIMENTA, S. G; LIMA, M. S. L. Estágio e docência. 2a Ed. São Paulo: Cortez, 2017.

PIMENTA, Selma Garrido e LIMA, Maria Socorro L. Estágio e docência: diferentes concepções. Revista Poíesis –v. 3, n. 3 e 4, pp.5-24, 2006.

PRYJMA, Marielda Ferreira e OLIVEIRA, Oséias Santos de. O Desenvolvimento Profissional dos Professores da Educação Superior: Reflexões sobre a Aprendizagem para a Docência. *Educ. Soc.*, vol.37, no.136, p.841-857, Set 2016.

RESOLUÇÃO USP 7151/2015. Inclui dispositivos na Resolução nº 5868, de 23.09.2010. Disponível em: <<http://www.leginf.usp.br/?resolucao=resolucao-no-7151-de-08-de-dezembro-de-2015>>. Acesso em 20 jan 2019.

RESOLUÇÃO USP 6542/2013. Baixa o Regimento de Pós-Graduação da Universidade de São Paulo. Disponível em: <<http://www.leginf.usp.br/?resolucao=6542-de-18-de-abril-de-2013>>. Acesso em 10 fev 2019.

RIVAS, Noeli P. P.; DEGRÈVE, Glaucia Maria da S.; GONÇALVES, Marlene e SCARPINI, Neire. O Programa de Aperfeiçoamento de Ensino da Universidade de São Paulo: desafios e contribuições para a formação docente. In: CORRÊA, Adriana. e SOUZA, Maria Conceição B. M. (orgs). *Formação de Professores em debate: educação superior, educação profissional e licenciatura em enfermagem*. Curitiba: CRV, 2016.

RIVAS, N.P.P.; DA SILVA, G.M. Desafios na formação para a docência universitária em cursos de pós-graduação. *Revista Diálogo Educacional*, [S.l.],v.20,n.65,jun. 2020. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/26426> . Acesso em: 16 jul. 2020.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. *Docência universitária na educação superior*. Brasília: Inep, 2006. p.85-9

VEIGA, I. P. A. FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO SUPERIOR E A DIVERSIDADE DA DOCÊNCIA. *Revista Diálogo Educacional*, [S.l.], v. 14, n. 42, p. 327-342, jul. 2014. ISSN 1981-416X. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/6515> . Acesso em: 03 maio 2021

WILLE, S. B. "Feliz aquele que transfere o que sabe e aprende ensinando": refletindo sobre ações de formação docente na pós-graduação em Contabilidade. 2018. Tese (Doutorado em Controladoria e Contabilidade: Contabilidade) - Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

ZABALZA, Miguel. *O Ensino Universitário*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

ZABALZA, Miguel. *Competências docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo profesional*. Madrid, España: Narcea, 2009.