

Formação para a docência no âmbito da pós-graduação na visão dos seus formadores

Teacher education in the context of graduate studies programs from the educator's point of view

Maria Antonia Ramos Azevedo
razevedo@rc.unesp.br

Maria Isabel da Cunha
mabel@unisinos.br

Resumo: A emergência da preparação para a docência em Curso de Pós-Graduação *stricto sensu* se apresenta com muita força no contexto da massificação e interiorização da educação superior no Brasil. Esses Cursos têm a formação para a pesquisa como mote principal, distanciando-se da compreensão da indissociabilidade dessa função com o ensino e a extensão. Numa iniciativa pontual, a Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz (ESALQ/USP) instituiu a disciplina intitulada "Preparação Pedagógica", oferecida aos alunos de pós-graduação. Esse estudo, de abordagem qualitativa, envolveu seis professores responsáveis em ministrar essa disciplina em três Programas de Pós-Graduação do referido Campus e, através de entrevistas, observação de suas aulas e análise documental dos planos de ensino, procurou compreender suas concepções e práticas acerca da docência universitária. Os dados foram interpretados mediante análise de conteúdo. Os resultados indicaram que os professores, ao organizarem e desenvolverem suas atividades com os estudantes, também necessitaram revisar suas práticas profissionais, assumindo a complexidade de atuarem como docentes e ensinarem sobre a docência para a formação aos seus próprios pares. Reconhecem a importância dos saberes pedagógicos como elemento fundamental para o exercício profissional e expressam a crença de que a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão deve ser vivenciada por seus alunos. As conclusões do estudo apontam para a importância da explicitação de lugares formativos para a docência universitária, priorizando aqueles que têm força institucional reconhecida e legitimada. Apontam, ainda, para a emergência de proposição de políticas públicas que assegurem a responsabilidade institucional pela qualificação dos professores que atuam na educação superior.

Palavras-chave: docência universitária, lugares de formação, pós-graduação, profissão docente.

Abstract: The education of graduate students for teaching is insufficiently taken into account in Brazilian Graduate Studies Programs as a result of an exaggerated focus on research activities. This approach does not do justice to the foundation of University praxis, that is, the cohesion of research, teaching and extension. In an attempt to fill this gap, Luiz de Queiroz School of Agriculture, of the University of São Paulo (ESALQ/USP), offers the course "Pedagogical Preparation" to graduate students. The article describes a qualitative investigation that observed six professors involved in that course in three graduate programs. Interviews, class observation and document analysis were used to identify their working conceptions about university teaching. Each Graduate Program has its own course, focused on particular aspects of its field. The professors

report that, to plan their activities with the students, they had to review their own teaching and that they also teach through their interaction with the students during classes. They recognize the importance of pedagogical knowledge and the integration of research, teaching and extension in the teaching experience made by their students. The outcome of this study highlights the role of these educational *loci* and the importance for institutions to take on the responsibility for the professional education of graduate students for teaching.

Keywords: university teaching, educational *loci*, graduate studies programs, professional teaching.

Introdução: docência universitária nos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu*

Pensar a docência e a pesquisa supõe a necessidade eminente de reflexão acerca do papel que a universidade assume, especialmente na formação de cidadãos profissionais capazes de enfrentar os desafios da sociedade complexa em que vivem.

A relação entre docência e pesquisa nem sempre tem merecido a atenção devida como componente que qualifica a formação universitária. Naturaliza-se o conceito de indissociabilidade, incluindo a extensão, para explicitar a qualidade da educação superior. Entretanto, poucas são as pesquisas que analisam os investimentos nessa relação. Também são escassos os espaços de discussão sobre seus efeitos nos contextos acadêmicos, incluindo a comunidade docente e de estudantes.

Praticar a docência mediante uma postura investigativa é desafiante porque exige uma postura epistemológica própria e a curiosidade constante pelo conhecimento da área em que atuam professores e alunos. O professor, ao pesquisar, acompanha o desenvolvimento histórico do conhecimento, possibilita a construção de novas alternativas, bem como o estabelecimento de relações entre

elas. Essa posição tem profundas repercussões com o modo de ensinar e compreender o conhecimento.

O docente que opta pelo exercício de ensinar, assumindo a pesquisa como princípio metodológico, entende que a construção de objetos, relações e a relevância do conhecimento a ser trabalhado tem sentido na medida em que envolva os alunos em procedimentos sistemáticos de produção de conhecimentos. Como ensina Severino (2008, p. 22),

[...] não se trata de se transformar as instituições de ensino superior em institutos de pesquisa, mas de transmitir o ensino mediante postura de pesquisa, ou seja, mediante procedimentos de construção dos objetos que se quer ou que se necessita conhecer, sempre trabalhando a partir das fontes.

O autor aponta para a necessidade de mudanças na postura didático-pedagógica do professor universitário em relação à concepção do processo de produção do conhecimento visto como construção permanente e desenvolvimento de uma atitude investigativa. O estudante é provocado a entender que o conhecimento pode se constituir como um instrumento de que o homem dispõe para cuidar da existência no mundo real, contextual e planetário. Nesta mesma direção, Sousa Santos (2000) afirma que o modelo da racionalidade herdada a partir do século XVI e consolidado no século XIX, vislumbrado como

uma única forma de se atingir o conhecimento verdadeiro pela ciência moderna, precisa ser rompido. Para o autor, “estamos tão habituados a conceber o conhecimento como um princípio de ordem sobre as coisas e sobre os outros que é difícil imaginar uma forma de conhecimento que funcione como princípio de solidariedade” (2000, p. 30).

Barnett (2008) também aponta para as possíveis interfaces que podem ser estabelecidas entre docência e pesquisa mediante intervenção do professor universitário. Para ele, nas universidades a ação docente fica, não raras vezes, presa a metodologias centradas no professor, onde a transmissão de conhecimentos é uma prática usual e os processos de apreensão dos discentes se configuram, apenas, na sua condição de expectadores das informações, mesmo que elas decorram de pesquisas. Ou seja, a preocupação do professor esgota-se no ensino, no conteúdo e não abrange uma preocupação com a aprendizagem e com os processos cognitivos e emocionais que precisam ser acionados nos seus alunos.

Em contraponto a este modelo de docência e de pesquisa, o exercício da docência centrada na aprendizagem procura mobilizar o aluno como alguém que participa efetivamente dos processos de elaboração, construção e reflexão acerca do conhecimento. Certamente não se trata, a cada vez, de um conhecimento inédito. Mas sendo

novo para o estudante, ele pode reconstruí-lo a partir de sua cultura e de seus significados.

A docência baseada na investigação potencializa o envolvimento do aluno como alguém que também investiga e que é convidado a priorizar os processos inerentes aos problemas de investigação, possibilitando níveis mais sofisticados de desenvolvimento intelectual (Barnett, 2008).

Para que os professores alcancem os saberes próprios do ensino com pesquisa, é preciso formação própria para a docência, e a Universidade tem significativa responsabilidade na promoção dos processos que qualificam a docência, bem como nos que envolvem a pesquisa e a orientação dos futuros professores universitários. São processos formativos que podem contribuir com a experiência acadêmica, auxiliando a organização e o planejamento do ensino e a inserção dos professores no mundo laboral.

Infelizmente, não são muitas experiências nesse sentido nas universidades brasileiras, pois ainda são frágeis os dispositivos que valorizam os saberes profissionais da docência e projetam uma formação que tenha como meta a indissociabilidade do ensino, da pesquisa e da extensão. Poucas são as instituições que investem significativamente em estruturas de apoio pedagógico, com vistas a uma formação permanente, sólida, ética e de qualidade. Em muitos casos, quando elas existem, sofrem descontinuidades, pois dependem da sensibilidade do grupo que está na gestão da IES, longe, ainda, de ocupar um território legitimado e reconhecido como uma política estável. Essa condição resulta em perda de energias e sistematização dos avanços que alguns projetos provocam. Indicam, também, que a preocupação com os saberes que envolvem o ensinar e o aprender

ainda estão distantes das preocupações centrais do mundo acadêmico.

As políticas internacionais de valorização do ensino superior centram seus indicadores nos produtos da pesquisa, e essa condição tem afetado significativamente as políticas nacionais, onde se valoriza exponencialmente a produtividade científica dos docentes, dando ênfase à pós-graduação. São também políticas que respondem a uma cultura acadêmica produzida distante dos saberes pedagógicos e que privilegiam os conhecimentos do campo científico matricial do professor, naturalizando a docência como se essa decorresse da apropriação da matéria de ensino. Sem questionar a importância da produção científica no contexto do desenvolvimento do país, é ainda fundamental a formação de quadros profissionais, entendida essa formação numa perspectiva de cidadania e competência técnica, também muito importante para a sociedade. E as ações de formação exigem saberes próprios, distintos daqueles que presidem a pesquisa. Trata-se de conhecimentos e habilidades que caracterizam a sua distribuição e problematização, numa relação pedagógica importante entre o professor e seus alunos.

Cunha (2006) chama a atenção para esse aspecto, apontando a necessidade de que sejam repensados os rumos para os quais as políticas públicas vêm direcionando a ação profissional dos professores universitários, pois a lógica da avaliação externa do trabalho docente e da própria instituição formadora pode estar produzindo a classificação (ideia de hierarquia); a competição (ideia de concorrência); a seleção (ideia de excelência); a padronização (ideia de generalização) gerando a exclusão dos próprios docentes e das instituições formadoras, numa competitividade crescente por índices de produtividade e eficiência duvidosas.

Esses condicionantes estão presentes desde os mecanismos de recrutamento dos docentes, onde há uma valorização superlativa das titulações e publicações, em comparação com a análise da formação e das habilidades próprias da docência. Mesmo havendo exigência de uma “prova didática”, muitas vezes trata-se de uma simulação de uma aula; em geral uma exposição oral para a banca examinadora, que analisa principalmente o domínio do conteúdo e algumas habilidades de comunicação. Perde-se a possibilidade de ver as condições de interação com os estudantes, com suas culturas e experiências prévias. Há pouca preocupação institucionalizada de contratar professores com formação e reflexão sobre a docência e nem políticas que valorizem a formação contínua destes docentes. Percebe-se uma cadeia de rituais postos pela cultura acadêmica e reforçados pela perspectiva dos valores propostos pela avaliação, que privilegia a competitividade.

Entretanto as condições objetivas da prática dos docentes universitários cada vez mais indicam as necessidades de uma preparação pedagógica que ajude os professores no enfrentamento da realidade do ensino nas universidades brasileiras. Com as políticas de expansão e interiorização, cada vez mais há a tendência de ruptura com a lógica meritocrática, fazendo com que cheguem aos bancos universitários alunos que se distanciam, muitas vezes, dos perfis imaginados pelos docentes. Além de serem oriundos de camadas populares, são alunos trabalhadores e com origem na escola pública, constantemente acusada de ser deficitária na preparação dos estudantes. Mesmo quando esse quadro se apresenta diferente, há uma recorrente aceitação de que os jovens chegam cada vez mais precocemente aos bancos universitários e

com uma cultura própria que incide nas formas de aprender e significar o conhecimento. Todas essas são demandas que exigem saberes dos professores para obter êxito na sua missão profissional. E em que lugar se localiza a discussão desses saberes? Podem os Programas de Pós-Graduação assumir esse papel?

O percurso da pesquisa: sujeitos, espaço, contexto e encaminhamentos metodológicos

Um estudo na perspectiva qualitativa visa compreender os sujeitos na sua totalidade, exigindo do pesquisador especial cuidado para apreender os fenômenos na sua complexidade. Com essa perspectiva, adotou-se a visão de (Freitas, 2002) para compreender o contexto no qual estes professores estão inseridos, buscando a visão do todo e das particularidades. Segundo Bogdan e Biklen (1994), a pesquisa qualitativa envolve a obtenção de dados “predominantemente descritivos”, contemplando descrições de pessoas, situações, transcrições de entrevistas e de depoimentos, fotografias e outros tipos de documentos.

As características da pesquisa de abordagem qualitativa, apontadas por Bogdan e Biklen (1994), são identificáveis através de cinco atributos básicos:

(i) A fonte direta de dados é o ambiente natural, sendo o pesquisador o seu principal instrumento: valorização da contextualização em que os fatos acontecem.

(ii) A investigação qualitativa é descritiva: é fundamental a descrição detalhada daquilo que precisa ser investigado, com profundidade de análise.

(iii) O investigador se interessa mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos: conhecer e reconhecer aquilo que é descrito e analisado de forma a contemplar o processo todo e não apenas o resultado daquilo que foi feito.

(iv) O investigador analisa os dados de forma indutiva. O pesquisador não recolhe dados com a finalidade de confirmar hipóteses preconcebidas. Isso não significa que não tenha sido utilizado um quadro teórico que oriente a coleta e a análise dos dados.

(v) O significado é de importância vital na abordagem qualitativa. Os significados que as pessoas atribuem a suas vidas, suas experiências, motivações, crenças, valores, atitudes são de fundamental importância nesse tipo de abordagem.

Assim, o trabalho metodológico visa dar suporte às ações do investigador, sendo o caminho percorrido parte do processo de construir ideias e refleti-las de forma permanente. O processo de pesquisa, nessa perspectiva, desencadeou esforços de planejamento com vistas a delinear um método adequado aos seus objetivos. Ludke e André (1986, p. 18) referem-se à abordagem qualitativa como aquela que “se desenvolve numa situação natural, é rica em dados descritivos e tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada”. O enfoque qualitativo, segundo estas autoras, responde a questões muito particulares e, sendo assim, preocupa-se com um nível de realidade que não pode ser quantificado; explora um universo de conhecimentos, experiências e significações que se relacionam a um espaço mais íntimo de concepções e práticas.

O processo de construção, implementação e avaliação permanente deste percurso é um exercício de pensar sobre as diferentes interfaces e conexões dos sujeitos envolvidos, do contexto do qual eles fazem parte, das análises teóricas e das declarações analíticas produzidas. O estudo que se constitui como base das nossas reflexões reflete essa perspectiva, analisando os depoimentos de professores universitários, observando seus fazeres docentes acerca da docência e refletindo sobre a proposta de formação para a docência que cada professor colocava na disciplina “Preparação Pedagógica”.

Numa iniciativa pontual, a Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz (ESALQ/USP) instituiu a disciplina intitulada “Preparação Pedagógica” oferecida aos alunos vinculados aos Cursos de Pós-Graduação *stricto sensu*. É importante esclarecer que a Universidade de São Paulo (USP) desenvolve um Programa de Apoio ao Ensino (PAE) que inclui uma disciplina/seminário oferecido aos alunos que cursam Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* e que possuem bolsa CAPES, uma vez que precisarão realizar o Estágio Docência¹. Assim, a escolha dos sujeitos dessa pesquisa se deu pelo fato deles assumirem a proposta do PAE enquanto disciplina obrigatória na matriz curricular desses cursos. A pesquisa de campo envolveu o acompanhamento junto a seis professores responsáveis pela disciplina durante todo o primeiro semestre de 2010. Para tanto, foram utilizados os seguintes instrumentos de pesquisa:

(a) Análise documental dos Planos de Ensino construídos e desenvolvidos pelos professores;

(b) Entrevistas semiestruturadas com os professores sujeitos da pesquisa;

¹ Estágio Docência: Regulamentado pela CAPES, art. XVII da resolução da Portaria 52, datada de 2002, exigido para os estudantes bolsistas dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* que não atuam como docentes na educação superior.

(c) Observação direta de aulas desses professores com seus alunos;

(d) Questionário aplicado aos alunos matriculados na disciplina.

Para a organização dos dados e suas respectivas análises, utilizamos as ideias de Bardin (1979, p. 119), onde inicialmente foram elencadas as categorias por meio de hipóteses teóricas pelo seu valor semântico, isto é, temas que poderiam vir a expressar ideias, concepções, sentidos e valores, mas concomitantemente estas categorias se transformaram, no decorrer da pesquisa, chegando nas categorias intituladas por Bardin de milhas. Estas categorias trouxeram resultados férteis, pois contribuíram hipóteses novas sobre a temática, como também delimitaram com objetividade, subjetividade e fidelidade os resultados obtidos.

No processo de análise foi necessário o desencadear de três fases distintas:

(a) *Pré-análise* realizada após a realização de leituras sobre os materiais escolhidos, incluindo a organização dos elementos de significados;

(b) *Exploração do material* com a codificação e organização das unidades/temas; enumeração de ideias contidas nos materiais analisados; a escolha das categorias ou a apreensão de novas categorias;

(c) *Interpretação dos dados representada* pelo agrupamento junto às categorias dos depoimentos dos entrevistados e /ou de trechos significativos dos dados coletados.

O Programa de Aperfeiçoamento de Ensino (PAE) na USP: importância, características e desafios

O Programa de Aperfeiçoamento de Ensino (PAE) na USP é destinado aos alunos de pós-graduação e seu

objetivo é aprimorar a formação do pós-graduando para atividade de ensino, em especial da graduação. Quando assume que o objetivo é “aprimorar” a formação, perpassa a ideia de que as reflexões e os conhecimentos acerca da docência já estejam sendo contemplados e trabalhados nos referidos cursos. Ao propor a ação de aprimoramento, o PAE pressupõe uma ação anterior que deveria estar sendo vivida de forma plena. Entretanto, para muitos alunos essa é a única oportunidade que vivenciam para discutir a docência, sendo difícil aprimorar algo que nunca foi antes trabalhado, discutido e refletido.

O PAE não é obrigatório para todos os alunos, mas sim para os que são bolsistas, por exigência da CAPES. Essa condição se refere aos estudantes que não possuem experiência docente.

Há três alternativas para cumprir o requisito:

(a) Cursar a disciplina de pós-graduação, com créditos cujo conteúdo deverá estar voltado para questões da Universidade e do Ensino Superior;

(b) Participar de um ciclo de conferências com especialistas na área de Educação que envolva as questões do Ensino Superior;

(c) Interagir no Núcleo de atividades envolvendo preparo de material didático, discussões de currículo, de ementas de disciplinas e planejamento de cursos, coordenados por um professor.

Após a experiência em uma dessas atividades, o estudante realiza o “Estágio Supervisionado em Docência”, que se refere à ação do estagiário que atua fazendo plantões para resolver dúvidas dos alunos da graduação; participa de atendimento pedagógico a pequenos grupos; prepara e acompanha estudos dirigidos e realiza seminários e atividades laboratoriais.

Com o intuito de acompanhar e analisar a natureza e pertinência dessa proposta, tomamos três cursos, entre

os oferecidos pelos Programas de Pós-Graduação da ESALQ, que vêm oferecendo a formação pedagógica em forma de disciplinas. Percebemos que essas nem sempre têm a mesma carga horária. A disciplina intitulada “Preparação Pedagógica em Ciência e Tecnologia de Alimentos” possuía carga horária de 45 horas e três créditos, a disciplina intitulada “Preparação Pedagógica em Entomologia” tinha carga horária de 60 horas e quatro créditos, e a disciplina “Oficina de Educação Superior”, carga horária de 45 horas e três créditos.

Há uma mescla no formato dessas disciplinas, e foi possível identificar que as mesmas vão incorporando atividades previstas para as demais modalidades de formação postas no regimento. Percebe-se uma valorização de diferentes experiências no universo da docência que podem ser vivenciadas pelos alunos nos seus processos de formação. Essa perspectiva parece positiva, pois aponta para uma riqueza maior de vivências e sugere movimentos diversificados no ambiente dos Cursos, decorrentes de suas especificidades e culturas. Essa condição provocou alguns questionamentos que inspiraram o processo investigativo aqui explorado, propondo indagações tais como: que razões justificam as modalidades de formação pedagógica que se instala em cada Curso? Como essas opções revelam representações e culturas dos docentes que as patrocinam? Que saberes mobilizam os docentes para essa ação? Como valorizam a formação pedagógica dos seus alunos? Que compreensões de formação presidem suas práticas?

Professores universitários e a complexidade de ensinar acerca da docência

O estudo envolveu seis professores formadores provenientes de cur-

dos de pós-graduação *stricto sensu* da ESALQ/USP em Piracicaba: Ciência dos Alimentos, Entomologia e Recursos Florestais. Estes professores eram responsáveis pela elaboração e aplicação da Disciplina de Preparação Pedagógica nos referidos cursos.

Dos seis professores, quatro participaram das entrevistas, com o objetivo de compreender suas concepções da docência; os motivos que os levaram a assumir tal disciplina; os saberes da docência que mobilizam em suas práticas profissionais; a possibilidade de se aprender acerca da indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão e as correlações que fazem entre ensino e pesquisa e os desafios da docência.

Através da análise documental dos regimentos e planos de ensino e dos dados provenientes dos depoimentos dos professores, foi possível compreender que, nos cursos de Ciências dos Alimentos e Entomologia, o objetivo desta disciplina está voltado a proporcionar reflexões sobre a prática docente na universidade. Já o curso de Recursos Florestais aponta, além desta reflexão, a possibilidade dos alunos criarem e desenvolverem conhecimentos no campo da educação e nas práticas docentes universitárias.

Na justificativa dos planos dos três cursos, aparece a compreensão da necessidade dos alunos de pós-graduação adquirir conhecimentos sobre a prática docente de forma reflexiva. O curso de Recursos Florestais reforça, ainda, a importância das reflexões sobre a educação, o ensino e a universidade como elementos fundamentais para melhor entendimento da prática docente no ensino superior.

Os conteúdos enfocados nos cursos variam nos seus enfoques e na intensidade de investimento em cada

Unidade. Envolvem o entendimento histórico do papel da universidade; os fundamentos filosóficos e metodológicos do ensino; os processos de *ensinagem*²; as Diretrizes e Bases da Educação; as Diretrizes do Ensino Superior da USP; as tecnologias da educação e os processos de avaliação (monitoramento, indicadores, retenção e relevância na aprendizagem).

As culturas de avaliação também são diversas. Nos cursos de Entomologia e Ciências dos Alimentos, a avaliação está voltada para a apresentação de um plano de trabalho que deverá ser construído pelo aluno, valendo 30% do total da nota e a apresentação do material produzido com o valor de 70%.

No curso de Recursos Florestais há uma valorização da participação dos alunos em todas as atividades da disciplina e apresentação escrita e oral do plano de ensino na área específica. Nesse curso, também são previstas atividades que serão desenvolvidas no decorrer das aulas organizadas em cinco encontros.

Quanto aos referenciais bibliográficos utilizados nos cursos de Recursos Florestais e Ciências dos Alimentos, há um rol de autores contemporâneos listados, que abordam desde a reflexão sobre a construção da identidade do professor universitário até encaminhamentos teórico-metodológicos que orientam a ação desses profissionais.

No plano do curso de Entomologia não há explicitação bibliográfica. Essa condição pode sugerir tanto uma total liberdade de escolha do professor ministrante como pode causar perplexidade pela fragilidade teórica que pode estar implícita. Ambos os casos parecem preocupantes, pois indicam uma não sistematização da experiência realizada na disciplina ou o pouco conhecimento

das fontes que poderiam estar mais adequadas e enriquecer os estudos.

Os professores, ao refletirem sobre a proposta e implementação da disciplina de Preparação Pedagógica, afirmam vivenciar muitos desafios e relatam como o exercício de refletir, por ela exigido, impacta suas próprias concepções e práticas docentes. É como se eles se compreendessem melhor na complexidade do que fazem quando estão com seus alunos. Indicam que, mesmo tendo muitos anos de magistério, poucas vezes tiveram ocasião de refletir sobre o ensino e a aprendizagem como objeto de investigação e que esse exercício poderia qualificar a sua condição docente.

Para os professores havia uma necessidade de assumir a disciplina por ser um desafio ensinar sobre a docência. Essa reflexão não fazia parte do seu dia a dia na universidade. Isso lembra uma afirmação de Alarcão (2001), de que há a necessidade do professor entender a natureza inclusiva da atividade investigativa no exercício profissional docente, e fazer relações com a formação de professores para o exercício crítico da sua atividade, numa perspectiva experiencial-investigativa. Entretanto, essa não é a cultura da docência na universidade, e são poucos os professores que vivem alguma experiência nesse sentido.

Nossos respondentes valorizaram a preparação pedagógica na pós-graduação afirmando que esta possibilita aos futuros professores universitários uma nova perspectiva e compreensão da profissão que escolheram, como expressou um professor do curso de Entomologia.

[...] A maioria dos pós-graduandos do nosso Programa não teve uma formação pedagógica na graduação.

² Termo cunhado pela Profa. Dra. Lea Camargo Anastasiou para articular o ensino e a aprendizagem.

Por outro lado, cerca de 1/3 dos nossos egressos do doutorado são absorvidos como docentes em Universidades públicas ou privadas para ensino de Entomologia ou áreas correlatas. Preocupa, ainda, o fato de que muitos destes novos docentes não têm oportunidade de estudar pedagogia de forma aprofundada após sua contratação. Assim, a disciplina de Preparação Pedagógica tem como meta incorporar este tema na formação acadêmica dos nossos pós-graduandos (futuros docentes), oferecendo aos mesmos uma oportunidade de aprendizado e reflexão sobre pedagogia no Ensino Superior, para que estejam mais aptos a exercer suas funções. Só assim poderão desenvolver senso crítico para detectar deficiências, modificar e aprimorar as metodologias de ensino vigente.

A busca pela excelência no ensino deveria ser considerada algo precioso e meta a ser atingida na universidade, tanto como a meta da excelência na pesquisa; estas são duas funções que precisam estar em consonância. O depoimento do professor do curso de Recursos Florestais aponta essa problemática:

[...] Os alunos têm a visão de total distanciamento entre ensino e pesquisa porque na pós-graduação a pesquisa é enfocada e valorizada e a docência é apenas discutida numa disciplina específica. Outra coisa que dificulta isso é a desvalorização que os próprios docentes dão ao exercício da docência. Os alunos percebem isso e acabam por levar como exemplo na sua atuação profissional.

Stenhouse (1975) contribuiu com essa reflexão afirmando que a melhoria do ensino é um processo de desenvolvimento e que esta melhoria não se obtém apenas por mero desejo, mas pelo aperfeiçoamento intenso da competência de ensinar. Para o autor, essa competência de ensinar se atinge pela eliminação gradual dos processos que dificultam o ensino, através do es-

tudo sistemático da própria atividade docente. Reconhece como importante uma perspectiva interacionista e socioconstrutivista de aprendizagem experiencial, de formação em situação de trabalho e de investigação-ação.

Os saberes docentes apontados pelos professores, nesse estudo, vão desde os conhecimentos disciplinares específicos até as aprendizagens que permitem qualificar a ação profissional do professor por meio de habilidades pedagógicas. Espera-se dele a adoção de uma postura diferenciada, traduzida por atitudes formativas. É interessante perceber que pelo menos esse grupo de professores compreende a importância e o papel dos saberes pedagógicos e dos saberes de investigação como componentes de igual valor e importância para o professor.

Dizem eles:

[...] Entendemos que o professor universitário precisa desenvolver diversos saberes, não apenas para dar uma boa aula, mas também para desempenhar outras atividades relacionadas à sua função, tais como orientação de estudantes, formulação e execução de projetos de pesquisa, gerenciamento de laboratórios, redação de artigos científicos, apresentação de palestras e comunicação eficiente com público externo à Universidade. Essas atividades fora da sala de aula influenciam e enriquecem a experiência do docente e, conseqüentemente, o conteúdo que será apresentado em aulas (Entomologia).

Ou...

[...] Em primeiro lugar, em minha opinião vem a ideia de Boaventura Santos do saber olhar para dentro de si mesmo para o entendimento do outro. O segundo saber importante é o saber ouvir o aluno nas suas necessidades e possibilidades; e o terceiro envolve os saberes pedagógicos (saber avaliar, planejar, prestar atenção ao que acontece e não acontece...) (Recursos Florestais).

Os saberes pedagógicos profissionalizam o professor e ajudam-no, de acordo com Cunha (2010), na compreensão da docência como ação complexa que requer saberes disciplinares, culturais, afetivos, éticos, metodológicos, psicológicos, sociológicos e políticos, consubstanciados em múltiplas dimensões. Essas podem ser enunciadas em múltiplos saberes, tais como: saber ouvir os alunos evitando julgamentos e interpretações precipitadas e errôneas; saber relacionar-se com o outro de forma que haja um clima afetivo relacional que predisponha à abertura e ao acolhimento; saber dividir os próprios conhecimentos e experiências com outros professores, colegas e alunos e saberes que auxiliem os alunos a potencializarem sua carreira profissional.

Com relação à compreensão da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, três professores apontaram um quadro positivo da articulação entre este tripé, havendo, inclusive, a percepção de que essa relação é apreendida pelos alunos. Entretanto, nem sempre são consistentes os argumentos que utilizam para sustentar suas opiniões, porque a própria definição de indissociabilidade é fluida. Nem sempre ultrapassa a compreensão usual, que vê em separado cada uma dessas funções sem, entretanto, entrar no âmago de suas relações indissociáveis. Mesmo assim, é alvissareira a possibilidade de aprofundamento do tema no ambiente da formação acadêmica. Alguns docentes avançaram nessa perspectiva e explicitaram que:

[...] Com base nas discussões em sala de aula, leituras prévias, etc., ficou clara a indissociabilidade entre ensino e pesquisa. O professor deve pesquisar, se atualizar e levar tudo isso para dentro da sala de aula, abordando os temas e envolvendo os alunos nas pesquisas. Isso é o que diferencia a USP de outras universidades (Ciência dos Alimentos).

Ou...

[...] Pelas perguntas que fazem e maturidade demonstrada durante a disciplina, fica claro para mim que os alunos compreendem esta relação e a valorizam. Quase que a totalidade de nossos alunos já trabalhou em projetos de pesquisa na sua formação acadêmica (na graduação ou mestrado) e puderam perceber que há um fluxo constante de informações entre os laboratórios, onde o conhecimento é gerado e a sala de aula, que se constitui em um ótimo ambiente para debate e análise crítica de novos conhecimentos e tecnologias. Na sala de aula, o professor-pesquisador acaba testando a lógica de novas ideias e hipóteses, pois há massa crítica e pluralidade de pensamento. Assim a sala de aula, assim como uma conferência científica, pode gerar uma rica discussão que leva à proposição de novas questões e hipóteses a serem testadas no laboratório. Obviamente, o ensino também é muito favorecido pelos novos conhecimentos e, principalmente, pelo pensamento científico que professores e alunos trazem dos laboratórios de pesquisa. Esta é uma das principais diferenças entre uma sala de aula de uma universidade de pesquisa e de outros ambientes de ensino que não dispõem de pesquisa ou de professores-pesquisadores.

Nos depoimentos dos professores, evidencia-se a importância que dão ao espaço acadêmico que os abriga, referindo-se a uma universidade consolidada e reconhecida pelas atividades de pesquisa. Sem dúvida há, nas suas concepções, uma ideia de que a pesquisa qualifica o ensino, corroborando uma representação universal da qualidade da educação superior.

Mas, se essa condição parece incontestável, ainda não é usual a reflexão das relações entre a pesquisa e o ensino, em especial nos cursos de graduação. Em alguns casos, quanto mais se consolida a pesquisa no âmbito da pós-graduação, mais

a universidade se distancia da realidade da graduação, como se esse espaço fosse somente subsidiário e não central nas suas preocupações. E esse não é um dilema somente nacional. Scott (Barnett, 2008) aponta para uma situação similar no Reino Unido. Afirma que esse dilema se vincula às próprias lideranças institucionais que, por falta de estratégias e prioridades, relegam ao segundo plano as atividades da docência, quer por uma perspectiva política, que por uma perspectiva intelectual.

Este aspecto é importante, pois a articulação e/ou a desarticulação da docência com a pesquisa pode produzir um tipo de entendimento acerca do papel da universidade na atualidade e, conseqüentemente, da ação do professor universitário, que se pauta pela valoração ou não das atividades que envolvem o desenvolvimento profissional.

Para Scott (2008), é necessária uma organização institucional que possa articular as relações entre investigação e docência, mas para isso é fundamental perceber mudanças nas práticas da investigação e da própria docência dando a esta uma nova conceituação e reinventando a sua relação com a pesquisa. Uma das possibilidades para tal é rever a docência e a pesquisa vinculando-as aos processos que envolvem a aprendizagem, interconectando a universidade com a realidade, na perspectiva de que esse processo resulte na reorganização do conhecimento e da aprendizagem.

Ao pensarmos a docência e a investigação vinculada aos processos de aprendizagem significativa, necessitamos, segundo Pozo (2002), propor um sistema em que

[...] toda situação de aprendizagem possa ser analisada a partir de três componentes básicos: os resultados da aprendizagem, também chamados conteúdos, que consistiriam no que

se aprende, ou o que muda como consequência da aprendizagem; os processos da aprendizagem, ou como se produzem essas mudanças; e as condições de aprendizagem, ou o tipo de prática que ocorre para pôr em marcha esses processos de aprendizagem (Pozo, 2002, p. 67-68).

Pensando a partir dessa ideia, seria pertinente entendermos que tanto os processos de docência como os de pesquisa exigem aprendizagens, e, quando ambas estão articuladas, a aprendizagem pode assumir um caráter de maior significação.

Acreditamos que os saberes da docência e da pesquisa são amplos e polissêmicos, plenos de significados. Quando caminham juntos, revertem em significativa formação, incluindo os saberes da orientação. Nesses, os docentes imprimem seus estilos pessoais, suas crenças de ser pessoa e profissional. Tardif (2002) explicitou que os saberes da docência são plurais e envolvem os de natureza existencial, social e pragmática e denotam a dimensão sociotemporal de ensino. Nessa compreensão, os saberes construídos pelos docentes estão em constante movimento, influenciando e sofrendo influência do meio onde estes professores atuam.

A ação do professor universitário é importante para o desenvolvimento pleno dos alunos, incluindo o aprofundamento dos saberes que os capacitem alcançar positivos resultados de aprendizagem, incluindo o desenvolvimento da autonomia para que continuem aprendendo. É fundamental potencializar aprendizagens que favoreçam a apreensão de conhecimentos contextualizados numa perspectiva ética que contribuam para o convívio e a solidariedade.

Maltana (2004) destaca o papel formativo do professor universitário no sentido de estimular tanto o uso de conhecimentos socializados nos seus Cursos, como a produção de

novos conhecimentos, através de um espírito arguto e curioso para com os desafios de seu tempo. A autora sugere algumas funções necessárias à docência de qualidade. Entre elas menciona:

(a) Conhecer o trabalho efetivo do curso, tanto no âmbito de conteúdos, como de metodologias e posturas;

(b) acompanhar e orientar os alunos no sentido de integrar estas experiências em formação ao desempenho requerido pela prática em situação real de atuação profissional;

(c) desafiar os estudantes a construir novos conhecimentos, tendo como elemento desestabilizador a reflexão sobre a prática em realização;

(d) incentivar os alunos a registrem suas práticas, a refletirem sobre elas e a partilharem esses registros;

(e) construir saberes, tanto pelo que se apropria da vasta e rica produção teórica da área, como pela reflexão sistemática e sistematizadora que faz da sua própria prática.

Essas considerações ajudam a orientar os programas de formação docente no âmbito da pós-graduação e podem servir de referentes para os objetivos que se deseja alcançar. Entretanto, não devem assumir um caráter prescritivo, distante das culturas e práticas dos docentes e estudantes em condições situadas. Mesmo assim, podem orientar, junto com outros estudos, uma reflexão do que vem sendo proposto e vivenciado no âmbito dos cursos, vivenciando um ciclo que envolva a prática-teoria-prática.

Algumas considerações em processo

A partir desse estudo foi possível perceber a complexidade que envolve a ação profissional do professor universitário, que se amplia no contexto atual, tendo em vista as políticas de democratização do aces-

so a esse nível de ensino. Cada vez mais o professor precisa responder a um maior número de desafios para almejar um ensino de qualidade. Sem abrir mão da formação para a pesquisa, é urgente aprofundar a formação para a docência, articulando essas duas funções fundantes da educação superior. Quando essa relação se estabelece, o envolvimento com a extensão se faz naturalmente, pois a dúvida epistemológica que emerge da leitura da realidade tende a ela voltar, provocando movimentos articuladores da produção e distribuição do conhecimento acadêmico.

Ao ingressar no contexto da pós-graduação, o candidato carece de uma reflexão sistematizada sobre a dinâmica universitária e sobre as suas atribuições e os saberes profissionais que legitimarão sua ação, quando optar pela docência.

Este possível candidato a exercer a profissão de professor universitário, ao desencadear suas intervenções nos processos de orientação para o ensino, pesquisa e extensão, deve ter uma atitude que potencialize uma ação docente diferenciada daquela que vivenciou como aluno durante tanto tempo nos bancos escolares e universitários.

A cultura acadêmica, respaldada nos órgãos de avaliação e fomento, tem priorizado a pesquisa e dado menos destaque às ações relacionadas ao ensino, afastando-se, muitas vezes, da realidade acadêmica, que exige a qualificação da docência como compromisso com a formação. Parece urgente rever essa equação de forma mais equilibrada, redimensionando os processos de ensinar e aprender num cenário que vem apresentando tantas e diversificadas exigências para os docentes e para os estudantes, na direção de uma formação de qualidade.

O estudo indicou que professores ministrantes das disciplinas de preparação à docência possuem legi-

timidade acadêmica e um significativo reconhecimento dos pares que os reconhecem como referências. Por seus depoimentos, explicitaram valores que certamente os distinguem no espaço em que atuam. Demonstraram capacidade argumentativa e uma intencionalidade explícita com relação à docência. Afirmaram que aprendem enquanto ensinam e que, ao se dedicarem à formação docente de seus alunos, revisam suas próprias práticas, ou seja, aprendem enquanto ensinam.

Ao mesmo tempo em que registramos a importância dessa iniciativa nos Cursos de Pós-Graduação da ESALQ, salientamos, também, a preocupação com a pouca visibilidade e importância dos investimentos feitos pelos protagonistas. Ainda são pequenas as valorizações explícitas da importância da pedagogia universitária no espaço da pós-graduação. Essa condição decorre, certamente, dos indicadores de avaliação que recaem sobre os cursos e resultam de representações epistemológicas que precisam ser superadas.

Entretanto, ao apontarmos as percepções dos professores responsáveis pela disciplina de Preparação à Docência nos Programas de Pós-Graduação na ESALQ, compreendemos como essa experiência vem impactando suas práticas. Reforçam elas a importância da manutenção e ampliação dos espaços formativos que possibilitem a construção identitária do professor universitário, valorizando a profissão e investindo na sua qualificação.

Referências

- ALARCÃO, I. 2001. Professor-investigador: Que sentido? Que formação? *Cadernos de Formação de Professores*, 1:21-30.
- BARDIN, L. 1979. *Análise de conteúdo*. Lisboa, Edições 70, 229 p.
- BARNETT, R. 2008. *Para una transformación de la universidad*. Barcelona, Ediciones Octaedro, 149 p.

- BOGDAN, R.C.; BILKEN, S.K. 1994. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto, Porto Editora, 354 p.
- CUNHA, M.I. da (org.). 2010. *Trajetórias e lugares de formação da docência universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional*. Araraquara/Brasília, Junqueira & Marin/CAPES/CNPq, 357 p.
- CUNHA, M.I. da. 2006. Docência na universidade, cultura e avaliação institucional: saberes silenciados em questão. *Revista Brasileira de Educação*, **11**(32):83-96.
- FREITAS M.T. de A. 2002. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. *Cadernos de Pesquisa*, **116**:21-39. <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742002000200002>
- LUDKE, M; ANDRÉ, M.E.D.A. 1986. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo, Pedagogia Universitária, 99 p.
- MALTANA, S.M.D. 2004. Prática de ensino e o estágio supervisionado dos cursos de licenciatura como fonte potencial de qualificação da formação inicial do professor. In: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, XII, Curitiba, 2004. *Anais...* Curitiba, p. 56-70.
- POZO, J.I. 2002. *Aprendizes e mestres: a nova cultura da aprendizagem*. Porto Alegre, Artmed, 296 p.
- SCOTT, P. 2008. Divergencia o convergencia? Las relaciones entre docencia e investigación en la educación superior de masas. In: R. BARNETT, *Para una transformación de la universidad*. Barcelona, Ediciones Octaedro, p. 93-107.
- SEVERINO, A. 2008. Ensino e pesquisa na docência universitária: caminhos para integração. *Cadernos Pedagogia Universitária*, **3**:1-40.
- SOUSA SANTOS, B. 2000. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. São Paulo, Cortez Editora, 294 p.
- STENHOUSE, L. 1975. *An introduction to curriculum research and development*. London, Heinemann, 80 p.
- TARDIF, M. 2002. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, Vozes, 325 p.

Submetido: 14/12/2011

Aceito: 21/09/2013