

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TESE DE DOUTORADO

A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO PEDAGÓGICA
PARA O PROFESSOR UNIVERSITÁRIO
A EXPERIÊNCIA DA UNICAMP

Autora: Graziela Giusti Pachane

Orientadora: Profa. Dra. Elisabete Monteiro de Aguiar Pereira

Este exemplar corresponde à redação final da tese defendida por Graziela Giusti Pachane e aprovada pela Comissão Julgadora.

Data: 30/04/03

Assinatura: Elisabete Pereira

Comissão Julgadora:

[Assinatura]
[Assinatura]
[Assinatura]
[Assinatura]
[Assinatura]
[Assinatura]
[Assinatura]

Campinas
2003

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL
SEÇÃO CIRCULANTE

200328816

© by Graziela Giusti Pachane, 2003.

DATA	30
CHAMADA	UNICAMP
EX	
MBO BCI	55585
LOC.	16-124103
C	<input type="checkbox"/>
D	<input checked="" type="checkbox"/>
REÇO	R\$ 11,00
ATA	02109103
CPD	

BIBID. 299007

MO0187285-9

**Catálogo na Publicação elaborada pela biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

Bibliotecário: Gildeir Carolino Santos - CRB-8ª/5447

Pachane, Graziela Giusti.
P115i A importância da formação pedagógica para o professor universitário : a
experiência da UN ICAMP / Graziela Giusti Pachane. -- Campinas, SP: [s.n.],
2003.

Orientador : Elisabete Monteiro de Aguiar Pereira.
Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas,
Faculdade de Educação.

1. Ensino superior. 2. Prática de ensino. 3. Professores universitários –
Formação. 4. Universidades e faculdades. I. Pereira, Elisabete Monteiro de
Aguiar. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação.
III. Título.

03-078-BFE

*Dedico esta tese a meus professores e minhas professoras:
a alguns por me ensinarem a amar a educação;
a outros, por me levarem a me indignar com ela e
a ambos, em conjunto, por me motivarem a lutar por ela.*

Considero a docência o valor mais alto, mais digno. Mas onde se encontra a docência na bolsa internacional dos saberes da ciência? Ausente. Uma vez decretado que o valor mais alto é a publicação de artigos em revistas internacionais, "publish or perish", os alunos passam a ser trambolhos que atrapalham os cientistas (não mais docentes...) na busca de excelência.

Rubem Alves

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, à Comissão Supervisora do PECD, professores Balzan, Corinta, Elisabete, Márcia, Paulo e Rezende e ao professor Angelo pela confiança em mim depositada para a realização deste trabalho, pelo constante acompanhamento e, em especial, pela paciência em esperar pela sua conclusão.

Ao Acervo Central da UNICAMP (AC/Siarq), a quem credito grande parte do material pesquisado sobre o PECD.

À PRG – Pró-Reitoria de Graduação, pelos relatórios e textos fornecidos para a elaboração da presente tese.

À DAC, e seus funcionários, pelos dados estatísticos.

À Comvest, em especial à Mara e à Neusa, pelos dados sobre o PAEG.

Especialmente à professora Elisabete Monteiro de Aguiar Pereira, minha orientadora, que uma vez mais soube compreender os desvios de meus caminhos e soube me guiar para conseguir chegar onde cheguei.

Aos estagiários e orientadores do PECD, pela sua disponibilidade em ajudar, ou mesmo pela contribuição indireta através dos relatórios. Ao final do trabalho, me sentia amiga de muitos deles.

Ao Nilton e à Fátima, da PRG, que muito colaboraram na busca dos materiais relativos ao PECD, por sua contribuição, paciência e atenção.

Ao Gildenir, e todo o pessoal da biblioteca da FE, pelo auxílio indispensável.

Aos funcionários da secretaria de pós-graduação da FE, pelo apoio em todos os caminhos burocráticos.

Aos professores do programa de pós-graduação da FE responsáveis pelas disciplinas que realizei no doutorado: Sanfelice, Luis Aguilar, Sônia, Charles, Jimmy, Sérgio Amaral, Camilo, Bete e Corinta.

Aos amigos Cantão, Carmen, Laura, Luiz, Maria de Lourdes, Mateus, Mauro, e Rosana, com quem compartilhei mais de perto a caminhada, e aos diversos companheiros da UNICAMP: Adriana, Anselmo, Arkana, Bene, Francisco, Gilberto, Lilia, Nadabe, Tania, Zacarias, entre tantos outros que marcaram essa trajetória.

Ao pessoal da Globo cópias e ao Carlos pela paciência e pelo grande esforço para cumprirmos os prazos.

Aos maravilhosos amigos e companheiros do curso de Pedagogia do ISCA, meu primeiro desafio no ensino superior.

Aos meus coordenadores no ISCA, Sérgio, Ronald, Odaléia e Adriana, pelo constante apoio.

Aos meus alunos, razão mesma do meu trabalho, pelo carinho, pelo apoio, pelos risos, pelas “aventuras”, pelos desafios, até pelas mal-criações e por tudo que sempre me ensinaram, em especial a minhas primeiras orientandas, Mary Kelly e Rosiane, pelo muito que aprendi do ser professora universitária.

Aos amigos professores do ISCA, em especial, Valquíria, Lizete, Luciana, Malu Belle, Malu Morena, Sandra e João, por todos os caminhos que trilhamos juntos.

Ao pessoal da informática do ISCA, pelos testes, pelas impressões, pelas sugestões de como resolver os problemas “técnicos”.

Ao Hans e à Johanna, pelo ideal, pelo sonho e pela possibilidade poética de ver o mundo com outros olhos.

Aos amigos, mesmo que o destino tenha se encarregado de nos pôr distantes, em especial Ana Lúcia, Anna, Britt e Sandro. À Beatriz, pelos desafios constantes, pessoais e profissionais. À Zezé e ao Flávio pelos constantes “nãos” que tive que dizer a eles por conta da tese.

Ao Dr. Heitor, ao Dr. Paulo Sérgio, ao Dr. Paulo Nardini, à Dolores, ao Dr. Elias, ao Walter, e ao pessoal da Unimed, por terem me ajudado a “segurar a barra” quando ela mais apertou.

A todos os companheiros que nestes quatro anos de trabalho ajudaram a estafante jornada na frente do computador a ser mais branda. E foram tantos os que me estenderam a mão que temo ter esquecido de alguém.

Agradeço, em especial, a minha família, esteio, apoio, fundamento, enfim, tudo o que precisei, sempre...

Minha mãe, Antonia, que me ensinou o que é a justiça;

Meu pai, Edmir, que me ensinou o que é honestidade;

Minha prima, Amélia, que me ensinou o que é força;

E à Fifi e os “bebês”, que me ensinaram o que é amor incondicional.

A algo ou alguém maravilhoso, maior que tudo isso, e que nos leva a acreditar sempre que a harmonia, a felicidade, a paz e o amor verdadeiros podem existir.

A todos, minha gratidão!

Graziela

RESUMO

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

ABSTRACT

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

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1 – Fatores de evolução no desenvolvimento da maturidade dos professores segundo Pickle (1985)	103
FIGURA 2 – Fases e anos da carreira docente segundo Huberman (1992)	104

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – Evolução do número de IES Não-Universitárias Privadas no Brasil, de 1980 a 2000	62
GRÁFICO 2 – Evolução do número de Universidades Públicas no Brasil, de 1980 a 2000	63
GRÁFICO 3 – Evolução do número de Universidades Privadas no Brasil, de 1980 a 2000	63
GRÁFICO 4 – Evolução do número de docentes universitários no Brasil de 1980 a 2000, por organização e dependência administrativa	64

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Elementos constituintes das atividades de pesquisa e ensino, segundo Pimenta e Anastasiou (2002)	56
QUADRO 2 – Quadro-resumo das funções do sistema de ensino superior segundo o BID Banco Interamericano de Desenvolvimento (Chauí, 2001)	66
QUADRO 3 – Classificação das orientações conceituais sobre a formação de professores segundo diferentes autores	112
QUADRO 4 – Tipos de necessidades dos professores relacionadas à figura do professor-mentor segundo Gold (1992)	146

LISTA DE SIGLAS

CADI – Comissão de Avaliação e Desenvolvimento Institucional (UNICAMP)
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CIES – Centres d’Initiation a l’Enseignement Superieur (França)
CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
DAC – Diretoria Acadêmica (UNICAMP)
ENC – Exame Nacional de Cursos (Provão)
FAPESP – Fundação de Amparo à Pesquisa
FCM – Faculdade de Ciências Médicas
FE – Faculdade de Educação
FEA – Faculdade de Engenharia de Alimentos
FEAGRI – Faculdade de Engenharia Agrícola
FEC – Faculdade de Engenharia Civil
FEEC – Faculdade de Engenharia Elétrica e da Computação
FEF – Faculdade de Educação Física
FEM – Faculdade de Engenharia Mecânica
FEQ – Faculdade de Engenharia Química
FOP – Faculdade de Odontologia
FORGRAD – Fórum Nacional de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras
GTRU – Grupo de Trabalho da Reforma Universitária
IA – Instituto de Artes
IB – Instituto de Biologia
IC – Instituto de Computação
IE – Instituto de Economia
IEL – Instituto de Estudos da Linguagem
IES – Instituição de Ensino Superior
IFCH – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas
IFGW – Instituto de Física Gleb Wataghin
IG – Instituto de Geociências

IMECC – Instituto de Matemática, Estatística e Ciência da Computação
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
IQ – Instituto de Química
LDB – Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC – Ministério da Educação
PAEG – Programa de Apoio ao Ensino de Graduação
PBL – Problem Based Learning, ou ABP – Aprendizagem Baseada em Problemas
PECD – Programa de Estágio e Capacitação Docente
PED – Programa de Estágio Docente
PICD – Programa Institucional de Capacitação Docente
PNG – Plano Nacional de Graduação
PNPG – Plano Nacional de Pós-Graduação
PRG – Pró-Reitoria de Graduação (UNICAMP)
PUC-Campinas – Pontifícia Universidade Católica de Campinas
SBPC – Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais
UnB – Universidade de Brasília
UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas
UNIMEP – Universidade Metodista de Piracicaba
USAID – United States Agency for International Development
USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

Dedicatória	iii
Epígrafe	v
Agradecimentos	vii
Resumo	xi
Abstract	xiii
Lista de Ilustrações	xv
Lista de Gráficos	xvii
Lista de Quadros	xix
Lista de Siglas	xxi
Sumário	25
INTRODUÇÃO	29
CAPÍTULO 1 – Entre a docência e a pesquisa: o conflito na formação e na atuação do professor universitário	35
1.1 – Docência universitária no Brasil: breve histórico	35
1.2 – O conflito entre ensino e pesquisa na cultura acadêmica atual	42
1.3 – Formação pedagógica do professor universitário: uma omissão consentida	47
1.4 – Docência universitária no contexto internacional	51
CAPÍTULO 2 – Titulação acadêmica e qualidade docente: uma correlação necessária mas não suficiente	55
2.1 – Bom professor e bom pesquisador: sinônimos ou antônimos?	55
2.2 – Educação superior no Brasil: novos perfis e novas metas	60
2.3 – O impacto dos programas de avaliação: melhoria ou deturpação do fazer docente?	70
2.4 – As funções dos professores universitários: para além da docência	77
2.5 – Mudanças no mundo contemporâneo e seu reflexo no ensino superior – um esboço	78
2.6 – Conhecimentos necessários aos professores universitários face às mudanças no mundo contemporâneo	85

CAPÍTULO 3 – Teoria e prática na formação de professores universitários: elementos para uma discussão	93
3.1 – Necessidades formativas dos professores	97
3.2 – História de vida e trajetória formativa do professor	101
3.3 – Orientações conceituais na formação de professores	110
3.4 – Formas de organização e princípios norteadores dos programas de formação	118
CAPÍTULO 4 – Uma proposta integradora: o Programa de Estágio e Capacitação Docente da Unicamp (PECD)	131
4.1 – Histórico, Fundamentação e Estruturação do PECD	133
4.2 – Suporte pedagógico e institucional	141
4.3 – Abordagem prática: união entre ação e reflexão no PECD	148
4.3.1 – Prática pedagógica assistida por orientadores: a relevância do exercício pleno da docência	148
4.3.2 – Encontros e <i>workshops</i> : espaço interdisciplinar de reflexão sobre a prática docente na universidade	151
4.3.3 – A lista eletrônica de discussão: o <i>espaço virtual</i> de reflexão sobre a prática docente na universidade	156
4.4 – Conhecimento e envolvimento: componentes do bom desempenho docente	157
CAPÍTULO 5 – A influência do PECD na formação pedagógica dos doutorandos.	169
5.1 – A dimensão didática	170
5.2 – A dimensão sócio-política	183
5.3 – A dimensão ética	197
5.4 – A dimensão afetiva	195
CAPÍTULO 6 – PECD: refletindo sobre a experiência realizada	201
6.1 – A influência do PECD em âmbito pessoal: as aprendizagens dos estagiários	202
6.2 – O impacto do PECD no âmbito institucional	213
6.3 – Em retrospectiva: o olhar de ex-estagiários, ex-orientadores e membros da Comissão Supervisora	217
6.4 – Contribuições e limitações do PECD	224
CONSIDERAÇÕES FINAIS	235
REFERÊNCIAS	241
OBRAS CONSULTADAS	249
ANEXOS	257

INTRODUÇÃO

Uma das críticas mais comuns dirigidas aos cursos superiores diz respeito à didática de seus professores, ou seria melhor dizer, à falta dela, o que pode ser constatado tanto através da literatura específica da área, como através do resultado de avaliações realizadas com alunos em diferentes tipos de instituição e em diferentes cursos (entre outros exemplos, podemos citar os trabalhos desenvolvidos por Balzan, 1988; Cunha, 1989; Comvest, 1996; Masetto, 1998; Pachane, 1998; Leite et al., 1998).

Relatos de que o professor sabe a matéria, porém não sabe como transmiti-la ao aluno, de que o professor não sabe como conduzir a aula, não se importa com o aluno, é distante, por vezes arrogante, ou que não se preocupa com a docência, priorizando seus trabalhos de pesquisa – mais valorizados pela comunidade acadêmica –, são tão freqüentes que parecem fazer parte da “natureza”, ou da “cultura”, de qualquer instituição de ensino superior.

Os cursos de pós-graduação, responsáveis pela formação dos professores universitários, têm, por sua vez, priorizado a condução de pesquisas e a elaboração de projetos individuais (dissertações ou teses), pouco ou nada oferecendo aos pós-graduandos em termos de preparação específica para a docência.

Dessa forma, tais programas terminam, mesmo que não intencionalmente, por reproduzir uma situação em que atividades de ensino e pesquisa são realizadas de modo dissociado, ou mesmo equivocado, e por perpetuar a noção de que para ser professor basta conhecer a fundo determinado conteúdo e, no caso específico do ensino superior, ser um *bom pesquisador*.

Embora comece a se aclarar entre os próprios professores a necessidade de uma preparação mais acurada voltada à docência neste nível, e os trabalhos a esse respeito comecem também a se ampliar, há ainda poucas experiências nesse sentido e pode-se perceber certo descrédito de parcelas da comunidade acadêmica quanto à eficiência de programas desta natureza.

Ciente desta problemática e inserida num contexto em que começavam a aflorar questões de avaliação e qualidade, a Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP – buscou, na década de 1990, iniciar um trabalho de divulgação da compreensão de que a competência necessária para a atividade docente não passa apenas pelo conhecimento aprofundado de uma temática e pela capacidade de pesquisa científica, mas tem também como eixo fundamental o conhecimento das especificidades pedagógicas do processo de ensinar.

Assim, em 1993, a Unicamp iniciou um programa voltado especificamente à formação pedagógica de seus doutorandos, denominado PECD – Programa de Estágio e Capacitação Docente.

O programa, que permaneceu em vigor na universidade até o primeiro semestre de 2000, estava inserido num projeto maior, o Projeto Qualidade, que, entre outras finalidades, buscava romper as antigas dicotomias ensino/pesquisa, teoria/prática e graduação/pós-graduação e promover o entendimento do ensino como legítimo objeto de pesquisa.

O PECD refletia a compreensão de seus idealizadores de que os programas de pós-graduação detêm um caráter formativo mais amplo, não devendo ser vistos apenas como instâncias de produção de conhecimento especializado. Refletia, ainda, uma concepção integradora de universidade, segundo a qual seus componentes fundamentais (ensino, pesquisa e extensão) deveriam ser compreendidos e postos em prática de modo articulado e não do modo cindido, ou mesmo antagônico, como geralmente ocorre no contexto do ensino superior brasileiro.

Destacando-se por sua organização e por sua filosofia, seu estudo pode, por um lado, possibilitar o aprofundamento das discussões acerca da formação pedagógica do professor universitário, uma área ainda carente de pesquisas, tendo em vista que grande parte do material produzido destina-se à compreensão do processo de formação

de professores para o ensino fundamental e médio. Por outro, pode contribuir para maior conscientização acerca da necessidade de formação pedagógica do professor universitário, oferecendo, através do estudo de seus resultados, e mesmo de suas limitações, subsídios para a realização de outros programas dessa natureza.

Dessa maneira, o objetivo central do presente trabalho consiste em refletir sobre a importância da formação pedagógica para o professor universitário a partir da realização de um estudo de caso a respeito da experiência do PECD à luz dos conceitos atualmente abordados pela literatura na área.

Tendo em vista que um estudo de caso deve destacar a complexidade da situação analisada, focalizando-a como um todo e enfatizando sua interpretação contextualizada (LÜDKE e ANDRÉ, 1986; PÁDUA, 1998; BOGDAN e BIKLEN, 1994), o presente estudo foi organizado em duas partes, interrelacionadas: a primeira, que compreende os capítulos iniciais, busca realizar esta contextualização, ressaltando aspectos políticos e históricos que têm marcado o processo de preparação para a docência no ensino superior no Brasil e no exterior; a segunda parte centra-se na descrição e análise da experiência do PECD à luz da fundamentação teórica apresentada nos capítulos iniciais, no intuito de explicitar a influência que o programa exerceu na formação pedagógica dos estagiários, assim como as influências que um programa da natureza do PECD pode proporcionar não apenas no âmbito pessoal, mas também, no coletivo e institucional.

Assim, o Capítulo 1 apresenta um pouco do histórico da formação de professores universitários no Brasil, bem como da consolidação dos cursos de graduação e pós-graduação no país. Discute, também, a inexistência de legislação específica a respeito dos programas de formação pedagógica do professor universitário e a ênfase dada à realização de pesquisas como critério de avaliação da qualidade (produtividade) docente, fatores que têm contribuído para a manutenção e consolidação da crença de que o preparo para o exercício da docência no ensino superior possa se limitar à formação científica do professor. O capítulo é concluído com uma breve exposição a respeito da formação dos professores para o magistério superior no âmbito internacional, salientando que o problema em foco não ocorre exclusivamente no Brasil.

No Capítulo 2, são salientados os fatores que, na atualidade, apontam para a crescente necessidade de que seja oferecida ao professor universitário a possibilidade de uma formação preocupada com questões pedagógicas e da Educação Superior, questionando-se se a formação que vem sendo normalmente oferecida aos pós-graduandos, voltada prioritariamente à condução de pesquisas e ao aprofundamento do *conhecimento do conteúdo*, é capaz de promover melhorias na didática dos professores e no contexto mais amplo das instituições de ensino superior.

O Capítulo 3 constitui-se no referencial teórico a respeito dos processos de formação e de desenvolvimento profissional docente do professor universitário, oferecendo elementos para elaboração das discussões posteriores. Inicialmente, são apresentadas as diferentes concepções dos termos “formação de professores” e “desenvolvimento profissional docente” e suas implicações para a compreensão dos programas voltados à preparação pedagógica do professor universitário. A partir daí, são explicitadas as etapas constituintes do processo de formação do professor e a correlação entre desenvolvimento profissional docente, história de vida e fases da carreira profissional do professor.

São apresentados, ainda, os diferentes paradigmas (orientações conceituais) que, segundo a literatura específica, têm fundamentado os processos de formação e a atual ênfase na concepção prática reflexiva como orientação dos programas de formação de professores e, por fim, as diferentes formas de organização dos programas de formação de professores universitários e os princípios norteadores que deveriam ser observados para a condução dos mesmos, segundo a concepção de diferentes autores que fundamentam o presente estudo.

O capítulo 4 apresenta um breve histórico do PECD, destacando o contexto mais amplo de sua institucionalização e as concepções que o embasaram. A seguir, é feita uma análise de sua organização, contemplando cada elemento constituinte do programa. O capítulo encerra-se com uma avaliação do desempenho dos estagiários na realização das atividades docentes.

Dadas as características do trabalho e seus objetivos, procurou-se desenvolver as análises a partir de um ponto de vista qualitativo, utilizando-se de dados quantitativos apenas nos momentos em que tal tipo de abordagem se fazia necessária.

O Capítulo 5 é dedicado à compreensão da influência do PECD na formação pedagógica dos estagiários a partir da análise das quatro dimensões envolvidas nesse processo, como por nós categorizadas: dimensão didática, dimensão sócio-política, dimensão ética e dimensão afetiva.

A partir do conceito de desenvolvimento profissional docente, busca-se, no Capítulo 6, proceder a um levantamento das possíveis mudanças proporcionadas pelo programa no âmbito pessoal, coletivo e institucional. São apresentados, também, os resultados do levantamento realizado com ex-estagiários, ex-orientadores e membros da Comissão Supervisora, a fim de lançarmos um olhar retrospectivo sobre os resultados do PECD.

O trabalho encerra-se numa síntese conclusiva acerca da importância e viabilidade da realização de projetos da natureza do PECD em resposta a algumas questões suscitadas pelo trabalho realizado, além de serem sugeridos novos questionamentos acerca do processo de desenvolvimento profissional do docente universitário.

CAPÍTULO 1 – ENTRE A DOCÊNCIA E A PESQUISA: O CONFLITO NA FORMAÇÃO E NA ATUAÇÃO DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO

1.1 – Docência universitária no Brasil: breve histórico

Embora possamos considerar a criação dos cursos de arte e teologia no colégio jesuíta da Bahia (Real Colégio de Jesus), em 1572, como um marco do início da educação superior no Brasil, seu desenvolvimento ocorreu somente a partir de 1808, quando o rei D. João VI e a corte portuguesa transferiram-se de Portugal para o Brasil.

Nesse período, foram criados cursos voltados à formação de burocratas e de profissionais liberais (Direito, Medicina, Farmácia e Engenharia) necessários ao Estado, seguindo o modelo da Universidade de Coimbra, iniciando-se, também, as tentativas de reuni-los em uma universidade (CUNHA, 1986; RIBEIRO, 1982).

O modelo de ênfase na formação para as profissões liberais adotado pelas reformas modernizadoras, adaptado da universidade napoleônica e não transplantado para o Brasil em sua totalidade, permaneceu em vigor no país até o início da década de 1930 (SAMPAIO, 1991, p. 1).

Caracterizando-se por ser basicamente voltado à profissionalização de seu corpo docente, seu processo de ensino pautava-se pela transmissão de um conjunto organizado de conhecimentos estabelecidos e experiências profissionais de *“um professor que sabe a um aluno que não sabe e não conhece, seguido por uma avaliação que diz se o aluno está apto ou não para exercer aquela profissão”* (MASETTO, 1998, p. 10), não havendo a preocupação de buscar e criar a ciência, nem de aplicá-la.

O desenvolvimento da pesquisa aplicada surgiu no Brasil fora das escolas superiores, em estabelecimentos como o Instituto Agrônomo de Campinas (criado em 1887) ou o Instituto Butantã (criado em 1899), voltados à solução de problemas concretos e imediatos. Algumas dessas instituições, como por exemplo o Instituto Biológico e o Instituto Manguinhos, organizavam cursos para formar pesquisadores, sendo alguns deles de nível superior, porém, não havia ainda, no país, a vinculação necessária entre as atividades de ensino e pesquisa desenvolvidas nas instituições de ensino superior ou, mais especificamente nas universidades, tal como hoje a entendemos (MARAFON, 2001, p. 16).

Os professores das primeiras escolas superiores brasileiras foram inicialmente trazidos de universidades européias. Com a expansão dos cursos superiores, ocorrida especialmente após a Proclamação da República, o corpo docente precisou ser ampliado e passou a ser procurado entre profissionais renomados, com sucesso em suas atividades profissionais.

Como nos informa Masetto (1998, p. 11), os professores, em sua maioria, eram convidados e sua tarefa era a de ensinar seus alunos, geralmente provenientes da elite, a serem tão bom profissionais quanto eles.

Neste contexto, ressalta o autor, ensinar significava ministrar grandes aulas expositivas e palestras sobre determinado assunto, ou “*mostrar na prática como se faz*”, o que, como complementa, um profissional teria condições de fazer. Acreditava-se (como alguns ainda hoje defendem) que “*quem soubesse, saberia automaticamente ensinar*”, não havendo preocupações mais profundas com a necessidade do preparo pedagógico do professor para ministrar este ensino (MASETTO, 1998, p. 11).

A concepção de ensino superior, o paradigma científico no qual se inseria a universidade e a concepção de educação de adultos então vigentes, também contribuíam para que a crença da não necessidade de formação específica para professores universitários fosse reforçada.

Nascida na Idade Média, a universidade cresceu assimilando gradativamente o paradigma da modernidade, que se consagrou com a fundação da Universidade de Berlim na primeira década do século XIX, para o qual o conceito de uma ordem uniforme e abstrata é o princípio organizador dominante. A ciência moderna valorizava

a racionalidade técnica e adotava a física como modelo canônico de ciência, tendo como seus fundamentos a supremacia da razão, do indivíduo e da liberdade individual (SANTOS FILHO, 2000, p. 30; PEREIRA, 2002, p. 40).

Goergen (2000) salienta que a criação da universidade idealista alemã foi uma forma de instrumentalizar e operacionalizar o projeto idealista filosófico moderno, sendo o momento no qual o *“programa da razão moderna como ordenamento de todo o conhecimento do real num projeto de racionalização total”* tentou se realizar de modo mais ambicioso. Assim, *“a universidade torna-se, de certa forma, uma comunidade que se alimenta dos mesmos princípios de fé (história e racionalidade) da modernidade”* (p. 113).

Os processos de ensino-aprendizagem que, de modo geral, embasavam a pedagogia universitária – e ainda se encontram presentes em muitas situações –, caracterizavam-se por sua simplificação, que, de acordo com Ariza e Toscano (2000, p. 36) manifestava-se, entre outros, pelos seguintes aspectos:

- tendência a converter diretamente os conteúdos disciplinares em conteúdos curriculares, como se entre eles não existissem diferenças epistemológicas, psicológicas e didáticas;
- uma visão dos conteúdos curriculares exclusivamente conceitual e acumulativa, que ignora as atitudes e os procedimentos implicados no ensino das diferentes disciplinas;
- por uma tendência a considerar os alunos como receptores passivos da informação, destituídos de significados próprios sobre as temáticas que se trabalham na escola;
- por uma separação reducionista que se dá entre conteúdos e metodologias, segundo a qual os conteúdos são únicos e as metodologias diversas, como se entre os processos de produção de significados e os significados mesmos não houvesse relações de interdependência;
- pelo fato de conceber a aprendizagem científica a partir de uma perspectiva individual, não levando em conta sua dimensão social e grupal;
- por um modelo de avaliação seletivo e sancionador, que em vez de levantar dados que permitam uma tomada de decisões fundamentada sobre o desenvolvimento da

classe, pretendem medir, com bastante freqüência, a capacidade dos alunos para memorizar mecanicamente os conteúdos.

Pressupunha-se, ainda, como menciona Gil (1990, p. 15), que os adultos já estariam motivados à realização das atividades acadêmicas, que teriam “estratégias” desenvolvidas de auto-didatismo e, por essa razão, não haveria necessidade de uma preocupação mais acentuada do professor com a aprendizagem do aluno. Assim, reforçava-se a idéia de que bastava ao professor oferecer o conteúdo (o ensino), e a aprendizagem se concretizaria de acordo com o empenho do estudante. Além disso, o ensino universitário estava voltado a uma elite que, como considera o autor, de uma maneira ou outra, conseguia superar as limitações do ensino oferecido e obter resultados satisfatórios ao final de seus estudos.

De modo geral, a qualidade do trabalho realizado pelo professor não era sequer questionada. Como complementa Masetto (1998, p. 12):

“Em nenhum momento, por exemplo, perguntava-se se o professor tinha transmitido bem a matéria, se havia sido claro em suas explicações, se estabelecera uma boa comunicação com o aluno, se o programa estava adaptado às necessidades e aos interesses dos alunos, se o professor dominava minimamente as técnicas de comunicação. Isso tudo, aliás, era percebido como supérfluo, porque, para ensinar, era suficiente que o professor dominasse muito bem apenas o conteúdo da matéria a ser transmitida”.

No entanto, o interesse pela melhoria da qualidade docente não era de todo inexistente. Já Rui Barbosa, num balanço da educação imperial, criticava a situação em que se encontrava o ensino superior brasileiro, especialmente no que diz respeito ao curso de direito. Em seu parecer, datado de 1882, mencionava que havia necessidade de “*uma reforma completa dos métodos e dos mestres*” (RIBEIRO JÚNIOR, 2001, p. 29).

A preocupação com a necessidade da formação do professor universitário em nível de pós-graduação pode ser encontrada em documentos que datam da década de 1930 (BERBEL, 1994, p. 22; MARAFON, 2001, p. 19). No entanto, foi somente a partir

da década de 1950 que cursos desta natureza começaram a ser ofertados de modo mais sistemático, obedecendo a padrões mais rigorosos.

A idéia de doutorado, distinguindo-o dos cursos de bacharelado, cujo objetivo específico deveria voltar-se à formação de práticos, foi apresentada inicialmente por Francisco Campos, ministro da Educação e Saúde Pública do Governo Provisório, em 1931. Na exposição de motivos de dois decretos elaborados para regulamentar o ensino superior no Brasil, o ministro argumentava que o doutorado deveria visar especialmente à formação de futuros professores, sendo imprescindível abrir a estes os estudos da alta cultura, formação dispensável àqueles voltados apenas à prática das profissões, como por exemplo, o direito (SUCUPIRA, 1980, p. 3).

O período da República Populista (1945/1964) foi rico em mudanças na área do ensino superior, sendo marcado pelo aumento quantitativo das instituições de ensino superior no país e pela criação das *ciudades universitárias*, seguindo o modelo dos *campi* norte-americanos. A modernização do ensino superior ocorrida nesse período correspondia às exigências da ideologia nacionalista que propugnava a realização de pesquisas e estudos que o desenvolvimento do país exigia (MARAFON, 2001, 29-30).

Essa tendência foi acentuada na década de 1960, tendo em vista a necessidade urgente de estudos pós-graduados no país, tanto para o treinamento do especialista altamente qualificado como para que a universidade brasileira conquistasse, através da pós-graduação, um caráter verdadeiramente universitário, transformando-se em centro criador de ciência e cultura, além de sua função formadora de profissionais. De acordo com o Relatório do Grupo de Trabalho da Reforma Universitária, elaborado em 1969:

“No que concerne à Universidade Brasileira, os cursos de pós-graduação, em funcionamento regular, quase não existem. O resultado é que, em muitos setores das ciências e das técnicas, o treinamento de nossos cientistas e especialistas há de ser feito em Universidades estrangeiras. Além disso, uma das grandes falhas de nosso sistema universitário está praticamente na falta de mecanismos que asseguram a formação de quadros docentes. Desta forma, o sistema fica impossibilitado de se reproduzir sem rebaixamento dos níveis de qualidade. Daí a urgência de se promover a implantação sistemática dos cursos pós-graduados a fim de que possamos formar nossos próprios cientistas, professores, bem como tecnólogos de alto padrão.” (Relatório GTRU, 1969)

A expansão da indústria brasileira requeria número crescente de profissionais criadores, capazes de desenvolver novas técnicas e processos e os ensinamentos oferecidos pelos programas de graduação então existentes não atendiam a essa demanda.

Como salienta Dias Sobrinho (1995, p. 73), nessa época, a política educacional do Estado buscava a criação rápida de uma competente massa de pesquisadores e uma sólida estrutura de investigação científica e tecnológica que alavancassem o desenvolvimento industrial e ampliassem a base de consumo qualificado.

Por outro lado, a grande expansão social e econômica produzida na América Latina na década de 1960, a ampliação dos debates e confrontos acerca dos direitos civis, a evolução da produção de conhecimentos científicos e de descobertas tecnológicas criavam um quadro de crescentes complexidades que culminavam por provocar forte pressão por novas e mais amplas oportunidades educacionais, coincidindo, ainda que por razões diferentes, com os projetos políticos dos governos e dos setores produtivos (DIAS SOBRINHO, 1994, p. 131-132).

Coube às instituições universitárias grande parte da responsabilidade pelo desenvolvimento do país. Conseqüentemente, a exigência de qualificação dos professores se alterou, havendo necessidade cada vez maior de especialização acadêmica, o que seria obtido através de uma ampliação dos programas de mestrado e doutorado.

Muito embora o incentivo à pós-graduação solucionasse o problema da mão-de-obra especializada para o desenvolvimento de pesquisas nestes centros, o aspecto da docência continuava a ser negligenciado.

A partir da década de 1970, época marcada pela rápida expansão do ensino superior brasileiro, observou-se um grande avanço quantitativo nas ações voltadas para a formação de professores universitários. No entanto, como ressalta Berbel (1994, p. 21), este processo ainda não pode ser considerado satisfatório em termos da preparação destes profissionais, especialmente no que diz respeito à docência.

A Lei 5.540/68, que propunha a reforma do ensino superior, trouxe modificações da estrutura interna das universidades para produzir a expansão necessária

com um mínimo de custos. Ao lado da departamentalização, da matrícula por disciplina e da implantação do ciclo básico, ocorreu a institucionalização da pós-graduação e, pela primeira vez a legislação brasileira estabeleceu a indissociabilidade entre ensino e pesquisa.

A lei, em seu artigo 1º, declarava que “*o ensino superior tem por objetivo a pesquisa, o desenvolvimento das Ciências, Letras e Artes, e a formação em nível universitário*”. Assim, por determinação da lei, o Ensino Superior no Brasil passaria a englobar as funções consideradas essenciais para o desenvolvimento da universidade moderna.

Nesse contexto, a pós-graduação passava a ser definitivamente entendida como a condição básica para transformar a universidade em centro criador de ciência, de cultura e de novas técnicas. Cabia a ela, além do desenvolvimento da pesquisa, formar os quadros para o magistério superior e criar as mais altas formas de cultura universitária (MARAFON, 2001, p. 37-38).

Na década de 70, a produção da ciência, da tecnologia e da cultura, condensada nas atividades de pesquisa, sobrepõe-se ao ensino que, até o momento, definia a finalidade da universidade.

Ocorre, então, uma mudança na identidade da universidade brasileira. Ela não deixa de ser instituição de ensino, mas os recursos governamentais passam a priorizar a pesquisa e a pós-graduação. Após a aprovação da Lei 5.540/68, como resultado do acordo MEC/USAID, a universidade vai se configurando como universidade da produção de ciência, de cultura e de tecnologia, dando novo significado ao ensino. Segundo Dias Sobrinho (1994c):

“Havia um modelo a ser superado pelas grandes Universidades: o das instituições dedicadas basicamente à transmissão de conhecimentos e habilidades tradicionais. Havia um modelo a ser produzido: uma instituição capaz de preservar e criticar os conhecimentos historicamente acumulados, mas também preparada para a produção da ciência, das artes, da tecnologia, da cultura humana em geral, capaz de alargar as fronteiras estabelecidas, criar as interfaces e por em diálogos inusitados diferentes campos e áreas. As universidades deveriam formar pessoas não só para a difusão do conhecimento, mas também para a crítica e para a criação do novo (...)”. (p. 133)

Para Pimenta e Anastasiou (2002, p. 151-153), fica assim estabelecida uma forma de relação em parceria de professores e alunos na direção da construção do conhecimento. Não prevalece tanto a figura do professor transmissor, sendo entendido que *“o professor não existe para o aluno, mas ambos para a ciência”*. Nesse momento, separa-se a graduação da pós-graduação, o ensino da pesquisa e o modelo napoleônico – voltado à formação profissional dos estudantes de graduação – do modelo humboldtiano – voltado à formação dos pós-graduandos e centrado nas grandes universidades.

Separaram-se, assim, as universidades das demais Instituições de Ensino Superior, muitas das quais faculdades isoladas, geridas com recursos privados, e que observaram também grande ampliação após as reformas educacionais implantadas nas décadas de 1960 e 1970.

Observa-se que, ao longo de todo este período aqui retratado, quase dois séculos, a formação esperada do professor universitário tem sido restrita ao conhecimento aprofundado da disciplina a ser ensinada, sendo este conhecimento prático – decorrente do exercício profissional – ou teórico/epistemológico – decorrente do exercício acadêmico. Pouco, ou nada, tem sido exigido em termos pedagógicos.

Com a evolução do modelo humboldtiano de universidade e a crescente ênfase na produção acadêmica como fator primordial no processo de avaliação do desempenho dos docentes universitários, acentuou-se ainda mais a necessidade de preparação de pesquisadores capacitados, ficando a preparação para a docência relegada a segundo plano, situação que permanece praticamente inalterada até os dias de hoje, embora muitos sejam os autores que buscam atentar para a necessidade da formação pedagógica dos professores do ensino superior.

1.2 – O conflito entre ensino e pesquisa na cultura acadêmica atual

Embora atualmente se defenda que o ensino superior devesse ser pautado pela indissociabilidade ensino-pesquisa, podemos observar que, de modo geral, apenas um desses componentes é privilegiado, seja na estrutura dos cursos oferecidos por diferentes instituições, seja no valor atribuído a cada uma das atividades nos processos de avaliação docente.

A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em seu artigo 43^o, estabelece que a **educação superior** tem por finalidades:

I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;

II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;

III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;

IV - promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;

V - suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;

VI - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;

VII - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.

No entanto, como salienta Dias Sobrinho (1994c, p. 133), a proclamada indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, “*embora aceita como princípio válido na ordem do discurso, muito raramente se torna prática real no cotidiano universitário*”.

É possível observarmos uma diferenciação entre a prioridade dada ao ensino de graduação e à pesquisa pelos diferentes tipos de Instituições de Ensino Superior (IES) existentes no país.

Em regulamentação à LDB, o Decreto n^o. 2.306, de 1997, classifica as instituições de ensino superior brasileiras em universidades, centros universitários, faculdades integradas, faculdades e institutos ou escolas superiores (art. 8), mantendo a obrigatoriedade da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão apenas para as primeiras.

Segundo o Decreto, as instituições *universitárias* caracterizam-se por desenvolver ensino, pesquisa e extensão, ter autonomia didática, administrativa e financeira e congregar um corpo docente com titulação acadêmica **significativa** de, no mínimo, mestrado ou doutorado.

As instituições não-universitárias podem ser divididas em:

1) *centros universitários*: estabelecimentos recém criados **pela** LDB, que se caracterizam por desenvolver ensino de excelência e atuar em uma **ou** mais áreas do conhecimento, tendo autonomia para abrir e fechar cursos e vagas **de** graduação sem autorização prévia do CNE (Conselho Nacional do Educação);

2) *faculdades integradas*: um conjunto de instituições em **diferentes** áreas do conhecimento, que oferecem ensino e, às vezes, pesquisa **e** extensão, são estabelecimentos que dependem do (CNE) para criar cursos e vagas; e

3) *institutos superiores* ou *escolas superiores*, que atuam, **em** geral, em uma área do conhecimento e podem fazer ensino ou pesquisa, **dependendo** do CNE para expandir sua área de atuação.

Para Gamboa (1999), através deste decreto, criam-se as **condições** legais para a divisão entre instituições de pesquisa e instituições de ensino, **numa** artimanha jurídica que desobriga o cumprimento da LDB. Como complementa o **autor**:

*“Dessa forma, também estão dadas as condições **para** definir como fórmula para conseguir a expansão rápida, na **tentativa** de superar o déficit histórico de baixa escolaridade, a **ampliação** de vagas nas instituições de ensino particular sem pesquisa, **burlando** assim a legislação principal, que defende o princípio da **indissociabilidade**.”*
(p. 85)

Em número de estabelecimentos, as instituições não-universitárias, **cujo** objetivo central concentra-se no desenvolvimento de atividades de **ensino**, representam aproximadamente 90% do sistema de ensino superior do Brasil, **segundo** os dados do Censo da Educação Superior realizado pelo MEC/INEP em 2000.

Como ressalva Morosini (2000, p. 14-15), mesmo **nas** instituições universitárias, a afirmação de que todos os docentes tenham a sua **atividade** relacionada

à pesquisa não é verdadeira, havendo diferentes graus de desenvolvimento de pesquisa entre diferentes instituições e entre diferentes departamentos de uma mesma instituição.

É possível observarmos, portanto, um “desencontro” no que diz respeito à formação e à prática docente dos professores universitários, pois enquanto, por um lado, a maior parte das IES brasileiras voltam-se às atividades de ensino, mantendo-se ligadas ao paradigma napoleônico de universidade, por outro, valoriza-se na avaliação da qualidade docente a produtividade acadêmica do professor, ou seja, a titulação, o trabalho na pós-graduação, a condução de pesquisas, a participação em eventos científicos e a quantidade de publicações produzidas pelo pesquisador.

Os critérios de avaliação prendem-se a uma concepção de universidade mais próxima dos padrões da universidade humboldtiana, o que acaba por produzir a valorização da produção acadêmica em detrimento do ensino de graduação.

A esse respeito, podemos citar o *ranking* publicado pela Folha de S. Paulo no dia 12-09-1999 em que os nomes dos grandes pesquisadores (docentes universitários) brasileiros eram enaltecidos pela **quantidade** de vezes que seus trabalhos foram citados em publicações internacionais indexadas.

Na mesma edição do jornal em que o *ranking* foi publicado, Rubem Alves apresentou um texto intitulado “Professor não vale nada”, no qual critica justamente o descaso com a atividade docente. Segundo o autor:

“O nome é ‘avaliação de docentes’. Docência é ensinar a pensar. Quem sabe pensar tem mais chances de sobreviver e de ter prazer. Contribui para a qualidade de vida dos indivíduos e do país. Considero a docência o valor mais alto, mais digno. Mas onde se encontra a docência na bolsa internacional dos saberes da ciência? Ausente. Uma vez decretado que o valor mais alto é a publicação de artigos em revistas internacionais, “publish or perish”, os alunos passam a ser trambolhos que atrapalham os cientistas (não mais docentes...) na busca de excelência. Ensinar não tem valor, não é coisa digna. Um pesquisador que publica artigos vale mais que um professor que ensina a pensar. Essa é a minha conclusão diante dos critérios de avaliação dos docentes: professor não vale nada.” (Folha de São Paulo, 12/09/99).

Tal crítica é compartilhada pelos próprios professores universitários. Pimentel (1993), mencionando entrevistas feitas com professores da Unicamp, ressalta

que estes “*são unânimes ao dizer que o sistema de promoção dos professores desvaloriza o ensino, valorizando apenas pesquisas, publicações. Chegam a afirmar que o ensino assim colocado compete negativamente com a pesquisa, roubando o pouco tempo de que dispõem*” (p. 89).

Como mencionam Benedito, Ferrer e Ferreres (1995, p. 123) a docência aparece como a “irmãzinha pobre” da universidade, frente à pesquisa que é uma atividade que oferece mais recompensas aos professores.

No mesmo processo, porém em sentido inverso, a prática corrente em instituições que privilegiam o ensino tende a enfatizar a reprodução de conhecimento, descaracterizando a componente de investigação que deveria estar presente para uma formação mais completa de seu alunado.

Esta situação gera um confronto em que ensino e pesquisa, ao invés de serem vistas como atividades que se articulam, tornam-se atividades concorrentes, não apenas no âmbito de um sistema de ensino superior composto por diferentes tipos de instituições, porém, dentro de uma mesma instituição universitária, no cotidiano de cada professor, que se vê dividido entre a docência e a pesquisa.

Como observa Fernandes (1998, p. 95-96), a cultura acadêmica é responsável, desde a seleção do professor, por ampliar esta situação de desprestígio do magistério superior. A autora lembra que a exigência legal para o ingresso do professor na carreira docente restringe-se à formação no nível de graduação ou pós-graduação na área específica profissional em que o docente vai atuar, conforme a categoria funcional em que se dá seu ingresso.

Nesse sentido, Behens (1998) pondera que:

“As dificuldades para sensibilizar e mobilizar os professores para se envolver em tais projetos acabam sendo um reflexo do próprio meio acadêmico, que não tem valorizado como essencial a docência competente na carreira universitária. A ênfase da qualificação recai na titulação, na pesquisa e produção científica. Na realidade, a própria manifestação pelos pares instiga a valorizar os docentes que têm títulos, publicações e que se apresentam em congressos nacionais e internacionais de suas áreas de conhecimento. Esses pressupostos apresentados são referenciais significativos sobre a qualificação, mas deveriam vir agregados à preocupação com o ensino que o professor propõe à comunidade estudantil” (BEHRENS, 1998, p. 65).

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

1.3 – Formação Pedagógica do Professor Universitário: uma omissão consentida

Embora recentemente tenha começado a se ampliar a discussão em torno da necessidade de formação pedagógica do professor universitário, – não só dentro do país, mas também internacionalmente, como é possível constatar pela literatura sobre o tema – (Menges & Weimer, 1996; Kennedy, 1997; Masetto, 1998; Cunha, 1998; Serow, 2000; Pimenta e Anastasiou, 2002) – o que se percebe é que ainda restam parcelas da comunidade acadêmica e indivíduos responsáveis pelas políticas educacionais nacionais que entendem o preparo pedagógico para o exercício da docência como algo supérfluo e desnecessário. A título de exemplo, é válido mencionar que nossa legislação educacional é omissa em relação à formação pedagógica do professor universitário.

Se acompanharmos os diversos projetos e substitutivos apresentados até que a LDB (Lei 9.394/96) fosse definitivamente promulgada, podemos observar como este aspecto da formação docente figurou em cada perspectiva.

O texto do primeiro projeto da LDB apresentado à Câmara dos deputados em Brasília, em dezembro de 1988, pelo então deputado Octávio Elísio estabelecia, em seu artigo 54, que as condições para o exercício do magistério no ensino superior seriam “regulamentadas nos Estatutos e Regimentos das respectivas instituições de educação de 3º grau” (SAVIANI, 1998, p. 49).

Já no primeiro substitutivo, apresentado por Jorge Hage, o texto foi integralmente modificado, estabelecendo a preferência de que a formação do professor se desse em programas de mestrado e doutorado. Aceitava-se, também, o reconhecimento do “notório saber” como requisito equivalente à especialização em nível de pós-graduação:

“Art. 98. A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á, preferencialmente, em nível de pós-graduação, em cursos e

programas de mestrado, doutorado e pós-doutorado, na forma prevista nos estatutos e regimentos das instituições de ensino.

Parágrafo único – a equivalência de títulos dependerá do que dispuserem os estatutos e regimentos e regimento da instituição de ensino e no disposto em normas do Conselho Nacional de Educação.” (SAVIANI, 1998, p. 106)

Ao mesmo tempo em que as discussões deste projeto circulavam pela câmara dos deputados, o então senador Darcy Ribeiro apresentou um novo projeto integral da LDB em que propunha a formação pedagógica:

art. 74 – A preparação para o exercício do magistério superior se faz, em nível de pós-graduação, em programas de mestrado e doutorado, acompanhados da respectiva formação didático-pedagógica, inclusive de modo a capacitar o uso das modernas tecnologias do ensino.

Parágrafo único – É assegurado o direito de exercício do magistério superior às pessoas de notório saber” (SAVIANI, 1998, p. 144).

Neste caso, fica evidente a preocupação com a formação pedagógica do professor universitário, diferenciando-se muito do conteúdo das propostas anteriores. O texto da proposta inicial de Darcy Ribeiro chega a detalhar neste artigo a necessidade de capacitação para o uso de modernas tecnologias de ensino.

Salvaguardando o direito adquirido de professores já atuantes, como também o de profissionais de mérito em sua área de atuação, o parágrafo único assegurava o direito ao exercício do magistério a pessoas de “notório saber”, entretanto, não esclarecia como este seria averiguado.

Embora defendesse a necessidade de uma preparação pedagógica para os futuros professores, a proposta descartava a necessidade de que esta formação fosse complementada por atividades práticas, ou seja, desobrigaria o futuro professor universitário da realização de estágios: *Art. 73 – a formação docente, exceto para o ensino superior, inclui prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas* (SAVIANI, 1998, p. 144, grifos nossos).

A proposta inicial de Darcy Ribeiro refletia, ainda, uma preocupação com a atividade de ensino e acompanhamento do trabalho dos alunos (orientação acadêmica),

ao estipular, no artigo 60, que *“Nas instituições públicas de ensino superior, o professor ficará obrigado ao mínimo de dez horas semanais de trabalho com os alunos, incluindo-se aulas e orientação acadêmica”* (SAVIANI, 1998, p. 142).

A explicitação de todo o processo de consolidação da LDB mereceria um estudo aprofundando, entretanto, aqui, dada a natureza do trabalho e suas limitações, isso não será possível. Cabe-nos, no entanto, mencionar que uma das críticas dirigidas aos diversos projetos e substitutivos da LDB ressaltava que, para uma legislação de sua abrangência, a LDB continha muitos detalhes, alguns dos quais irrelevantes, e que poderiam ser omitidos, visando a produção de um texto mais abrangente e deixando para as instâncias competentes a regulamentação da LDB.

Assim, neste processo de “enxugamento” do texto da LDB – além, é claro, das pressões feitas por diversos setores da sociedade cujos interesses podem ser contrariados com a exigência de maior capacitação docente – o texto final da LDB acatou o projeto de Darcy Ribeiro, com algumas alterações.

O artigo 73 do projeto inicial de Darcy Ribeiro, referente à não obrigatoriedade da prática de ensino no processo de formação do professor universitário permaneceu inalterado, tornando-se o artigo 65 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. O artigo 60 da versão inicial foi alterado, ficando com a seguinte configuração:

Art. 57 - “Nas instituições públicas de educação superior, o professor ficará obrigado ao mínimo de oito horas semanais de aulas.

Não havendo esclarecimentos se se tratam de aulas na graduação ou pós-graduação e sobre quais atividades poderiam ser entendidas como “aulas”.

Entre os cortes de detalhes desnecessários à abrangência da Lei, omitiu-se do texto final a necessidade de formação pedagógica do professor universitário, configurando-se o texto final como segue:

Art. 66 - A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado.

Parágrafo Único - O notório saber, reconhecido por universidade com curso de doutorado em área afim, poderá suprir a exigência de título acadêmico.

Ou seja, a Lei não concebe o processo de *formação* para a docência no ensino superior como tal, mas apenas como *preparação* para o exercício do magistério, como observam Pimenta e Anastasiou (2002, p 40). Preparação esta que, resumida à titulação acadêmica, podendo ainda ser substituída pelo notório saber, reflete, e termina por sedimentar, a antiga crença de que para ser professor basta o conhecimento aprofundado de determinado conteúdo.

Assim, não encontrando amparo na legislação maior, a *formação* pedagógica dos professores universitários fica a cargo dos regimentos de cada instituição responsável pelo oferecimento de cursos de pós-graduação:

“desconsiderando as pesquisas sobre a importância da formação inicial e continuada para a docência na educação superior, tanto em nível nacional quanto internacional, a formação docente para o ensino superior ainda fica a cargo de iniciativas individuais e institucionais esparsas, que não se referem a um projeto nacional ou da categoria docente”. (PIMENTA e ANASTASIOU, 2002, p. 154)

Acreditamos, portanto, que existam pelo menos três fatores contribuindo para que a tarefa de ensinar – e conseqüentemente a *formação* pedagógica dos professores – sejam relegadas a segundo plano.

Em primeiro lugar, como já vimos, a *formação* para a docência constituiu-se *historicamente* como uma atividade menor. Inicialmente, havia a preocupação com o bom desempenho profissional, e o treinamento profissional, acreditava-se, poderia ser dado por qualquer um que soubesse realizar determinado ofício bem. Posteriormente, a preocupação centrou-se na *preparação* para a condução de pesquisas, para a produção do conhecimento e, da mesma maneira, o pedagógico continuou a ser negligenciado, como se as atividades realizadas com os alunos de graduação, dentro ou fora da sala de aula, não se configurassem como produção de conhecimento, mas, simplesmente, repetição do que já havia sido realizado por outros.

Em segundo lugar, também decorrência dessa ênfase na condução de pesquisas, os critérios de avaliação de produtividade e qualidade docente concentram-se, hoje, na produção acadêmica destes professores. Ou seja, ensino e pesquisa passam a ser atividades concorrentes, e como os critérios de avaliação premiam apenas a segunda, uma cultura de desprestígio à docência acaba sendo alimentada no meio acadêmico.

Finalmente, observamos a inexistência de amparo legal que estimule a formação pedagógica dos professores universitários, o que, por um lado reflete a “cultura da desvalorização do pedagógico”, demonstrando que muito ainda precisa ser feito para reverter essa situação e, por outro, coloca-nos frente a uma questão bastante polêmica e que diz respeito à obrigatoriedade ou não de a formação pedagógica estender-se, indistintamente, a todos os pós-graduandos.

1.4 – A formação de professores universitários no contexto internacional

Embora tenhamos nos centrado aqui na descrição da situação brasileira, o processo de ênfase na produção acadêmica – assim como o maior estímulo à pesquisa, em detrimento do ensino – não ocorre, apenas no Brasil, porém é um fenômeno que pode ser observado internacionalmente.

Citando um texto publicado pelo American Council on Education, no qual se lê que “*o professor universitário é o único profissional de nível superior que entra para uma carreira sem que passe por qualquer julgamento de pré-requisitos em termos de competência e de experiência prévia no domínio das habilidades de sua profissão*”, Balzan (1997, p. 7) ressalta que:

“as afirmações acima refletem não somente preocupação com a questão da qualidade do ensino superior, como evidenciam tratar-se de um fenômeno que ultrapassa as fronteiras dos Estados, adquirindo um nível de abrangência mundial e características extremamente complexas, dadas as realidades vigentes em países situados em diferentes níveis de desenvolvimento sócio-econômico e multiplicidades de culturas construídas ao longo da história.”

Marcelo García, professor da Universidade de Sevilha, menciona que na Espanha os programas de doutoramento funcionam como uma espécie de formação inicial de professores universitários no seu papel ou função de investigação. Em relação à formação pedagógica dos professores universitários, observa o panorama atual não é muito favorável, sendo que, até hoje, não existiu uma tradição de formação pedagógica, sendo que os *“professores jovens sempre foram deixados sós, exceto talvez por um breve curso de iniciação”* (MARCELO GARCÍA, 1999, p. 248).

Nesse mesmo sentido, Benedito, Ferrer e Ferreres (1995), num estudo bastante amplo a respeito do ensino superior na Espanha constatam que *“a formação de professores universitários não tem contado, até agora, com um respaldo legislativo como ocorre com os outros níveis educativos”*, e complementam:

“Quando consultamos o Handbook of Research on Teacher Education (1990), a última grande compilação de tudo o que ocorre na área nos EUA e em seu âmbito de influência, nos dedicando a buscar indícios, pesquisas, tomadas de posição sobre a formação universitária; não encontramos nada. O artigo de Burden (1990) (...) traz uma citação que dizia ‘a formação do professorado consiste em um conjunto de experiências, debilmente coordenadas e planejadas para estabelecer e manter um professorado competente nas escolas primárias e secundárias de nosso país (...); ou seja, os universitários não existem.” (BENEDITO, FERRER E FERRERES, 1995, p. 149)

Donald Kennedy, ex-reitor da Universidade de Stanford, publicou um livro, denominado *“Academic Duty”*, no qual reuniu os resultados de diversas palestras ministradas a pós-graduandos, futuros professores universitários, acerca dos problemas e desafios enfrentados pelos professores universitários. Nele, enfatiza a relevância de trabalhos dessa natureza, mencionando que nos Estados Unidos, muito freqüentemente, pouca atenção é dada para as responsabilidades que os estudantes de doutorado terão futuramente com o ensino, já que eles são pressionados a finalizar sua dissertação ou a dar apoio aos programas de seus orientadores.

O autor salienta, ainda, que os professores em treinamento recebem pouca ou nenhuma preparação para a gama de desafios profissionais e pessoais que vão enfrentar como membros efetivos do corpo docente (KENNEDY, 1997, p. 30).

Segundo matéria do *Journal of Chemical Education* (apud Bassi, 1994), o problema da ênfase exclusiva na pesquisa, e conseqüentemente da falta de preparo pedagógico para a docência, nos Estados Unidos, se deve em grande parte aos efeitos da Segunda Guerra Mundial e da Guerra Fria.

De acordo com o texto, a pesquisa esteve sempre presente na agenda nacional desde o início da década de 1940 sendo, portanto, razoavelmente bem amparada pelo Governo Federal para o objetivo específico de produzir os novos conhecimentos necessários ao bem-estar nacional. Nesse período, tornou-se possível aos ‘pesquisadores puros’ encontrar vagas na indústria e na academia nas quais a obrigação de ensinar o que haviam aprendido foi suspensa (ou reduzida) a fim de permitir que sua atenção se concentrasse na condução de pesquisas. Assim,

“Gradualmente, criou-se em muitas universidades um confortável ambiente em que o ensino pode ser ignorado e a pesquisa deve ser enfatizada. Muitos dos graduandos formados com esta orientação exclusivista para a pesquisa puderam ser facilmente acomodados pelo novo sistema em expansão, havendo pouca, ou mesmo nenhuma necessidade de se preocupar com a falta de interesse ou habilidade para o ensino” (BASSI, 1994, p. 62).

Aspectos também apresentados por Serow (2000) ao discutir os resultados da pesquisa que conduziu nos Estados Unidos sobre a docência no ensino superior:

“um ponto de concordância entre os entrevistados era de que a pesquisa excedeu em importância o ensino no sistema de gratificações, e que pesquisas amparadas por fundos externos e publicações em meios apropriados se tornaram essenciais não apenas para promoção e efetivação no cargo, mas também para manter a estima aos olhos de seus pares.” (p. 453)

De acordo com um dos professores entrevistados pelo autor, qualquer um que não realizasse o tipo correto e a quantidade adequada de pesquisa nunca seria aceito como um “membro de carteirinha” do corpo docente. O ensino também foi descrito por ele como tendo pouco *status* tanto com os chefes das faculdades como entre aqueles que administravam as universidades.

Serow esclarece que isso não significa, necessariamente, que o ensino e a orientação sejam de todo negligenciados. Ao longo de sua pesquisa, pôde constatar que o ensino representa um importante peso na avaliação docente, porém, somente quando é considerado **ruim**. De acordo com um professor sênior de uma faculdade de engenharia por ele entrevistado:

“Se você dá aula razoavelmente boas, isso é o que é esperado. Se não, o departamento pode usar isso contra você. (...) A ênfase mudou-se de ‘quão bom professor é ele’ para ‘quantas queixas nós tivemos dele?’ (...) Através do patrocínio de prêmios pedagógicos, bolsas para inovações didáticas e outros incentivos, a real intenção dos administradores era a de evitar ramificações de ensino ruim, através de uma diminuição das pressões de estudantes, pais, alunos recém-formados e legisladores” (SEROW, 2000, p. 453-454).

Podemos perceber, portanto, que o problema que aqui nos propomos a discutir não é isolado no Brasil. Autores que discutem a formação de professores em outros países abordam a mesma problemática, destacando não só o desprestígio do ensino em relação à pesquisa e a falta de formação de seus professores universitários, como também, enfatizando a necessidade de que tal situação seja revertida e que maior atenção seja dada à formação pedagógica do (futuro) docente do ensino superior.

CAPÍTULO 2 – TITULAÇÃO ACADÊMICA E QUALIDADE DOCENTE: UMA CORRELAÇÃO NECESSÁRIA MAS NÃO SUFICIENTE

Como mostramos anteriormente, a formação do docente universitário tem se concentrado na sua crescente especialização dentro de uma área do saber. De acordo com Vasconcelos (1998, p. 86), há *“pouca preocupação com o tema da formação pedagógica de mestres e doutores oriundos dos diversos cursos de pós-graduação do país. A graduação tem sido ‘alimentada’ por docentes titulados, porém, sem a menor competência pedagógica”*.

Isso nos leva a um questionamento acerca da correlação entre a crescente especialização oferecida pelos cursos de pós-graduação e a melhoria da qualidade docente dos professores universitários.

2.1 – Bom professor e bom pesquisador: sinônimos ou antônimos?

Marcelo García (1999), fazendo referência a trabalhos realizados por Aparício e Felman, ressalta que:

“Em primeiro lugar, é necessário salientar a baixa correlação (0,21) encontrada em diferentes investigações entre a avaliação que os alunos fazem dos seus professores e a produção científica destes. A produtividade do professor, que tradicionalmente é medida pelo número de artigos, livros, bolsas, investigações subsidiadas, etc., não contempla a atividade docente do professor. Mais ainda, as relações

entre produtividade científica e eficácia docente são escassas, ou como refere Felman (1987), no seu trabalho de meta-análise, 'são essencialmente independentes uma da outra' (p. 244).

A esse respeito, Pimenta e Anastasiou (2002) observam que a formação atualmente oferecida aos pós-graduandos separa-os de qualquer discussão sobre o pedagógico, desconsiderando, inclusive, que os elementos-chave do processo de pesquisa (sujeitos envolvidos, tempo, conhecimento, resultados e métodos) não são os mesmos necessários à atividade de ensinar, e elaboram uma comparação entre as características dos elementos constituintes de cada atividade, que sintetizamos no quadro a seguir:

	Pesquisa	Ensino
Sujeitos envolvidos	Em geral o trabalho é realizado individualmente; pode haver momentos de trabalho em grupo, mas o pós-graduando, em geral, trabalha apenas ligado a seu orientador.	O professor está constantemente envolvido com outros sujeitos: seus pares institucionais (chefias e colegas docentes), alunos, comunidade, etc.
Tempo	Habitualmente é previsto em blocos, conforme o projeto, e comporta alterações justificadas, submetendo-se, dessa forma, a certa flexibilidade.	O processo de ensino em geral tem de se adequar período letivo, não havendo flexibilidade, constituindo-se um permanente desafio a adequação temporal dos cronogramas curriculares.
Resultados obtidos	Os resultados dizem respeito aos conhecimentos gerados sobre o tema proposto após o término da pesquisa, que podem levar à confirmação da teoria existente ou à revisão total ou parcial do referencial científico existente.	O ensino deve proporcionar novas elaborações e novas sínteses aos professores e aos alunos, ampliando a herança cultural e propiciando ao aluno uma apreensão qualitativamente superior dos quadros teóricos e da própria realidade.
Conhecimentos	Os conhecimentos constituem-se em sínteses provisórias geradoras de novas propostas de trabalho.	Trata-se, em geral, do trabalho com o conhecimento já existente e sistematizado, a ser “apropriado” pelo aluno sob a orientação do professor.
Método	É definido ao se propor o problema, tendo em vista a estreita relação entre o objeto, o campo do conhecimento e a metodologia a ser trabalhada.	Depende, inicialmente, da visão de ciência, de conhecimento e de saber escolar do professor.

QUADRO 1 – Elementos constituintes das atividades de pesquisa e ensino, segundo Pimenta e Anastasiou (2002, p. 190-196).

Considerando as diferenças entre as atividades de pesquisar e ensinar, as autoras concluem que não seja difícil compreender por que ser um reconhecido pesquisador, produzindo acréscimos significativos aos quadros teóricos existentes, não é garantia de excelência no desempenho pedagógico e, conseqüentemente, por que os programas de pós-graduação não oferecem, necessariamente, melhoria na qualidade docente: como a pesquisa e a produção de conhecimentos são objetivos da pós-graduação, os docentes, quando participam desses programas, sistematizam e desenvolvem habilidades próprias ao método de pesquisa, deixando de lado o desenvolvimento das características necessárias para o desenvolvimento do ensino (p. 190-196).

Assim, podemos perceber que os cursos de formação, quando voltados exclusivamente para a realização de pesquisas, não atendem às necessidades específicas dos professores no tocante a suas atividades de docência. Ou seja, a qualificação oferecida pelos cursos de pós-graduação, como atualmente estruturados, possibilitam aos professores a titulação, porém, a maior titulação não significa, necessariamente, melhoria na qualidade docente.

A esse respeito, Dias Sobrinho apresenta um posicionamento bastante crítico. Em entrevista a Marafon (2001, p. 116), ao discutir as políticas de formação de docentes para a Graduação nos cursos de Mestrado e Doutorado, o professor comenta os resultados de propostas de formação docente concebidas no I Plano Nacional de Pós-Graduação (I PNPG), como o PICD (Programa Institucional de Capacitação Docente), relatando que muitas vezes a titulação, do modo como vem sendo oferecida, pode ser prejudicial ao processo de ensino:

“veja o que uma pós-graduação costuma fazer com o nosso aluno, e até mesmo como aluno do PICD – aquele aluno que já é professor de outra universidade, portanto que está vindo para uma segunda universidade para melhorar a sua formação como pesquisador e como docente. Quando ele vem para esta segunda universidade fazer o curso, em geral, o que ele faz é se livrar da docência. Então, quando ele volta, como doutor, para a sua universidade de origem, ele perdeu aquela relação boa. Ele não só não ganhou nada, não adquiriu uma formação melhor para ser professor, como, muitas vezes, ele perdeu até o interesse da aula, ele vai repetir os mesmos erros da Pós-graduação, quer dizer, vai aprofundar ainda mais esta separação entre pós-graduação e graduação. Acho, então, que a pós-graduação

não é tão exitosa em muitos aspectos, ela tem que ser revista. Ela precisa rever um pouco o aspecto da formação da docência e da valorização da Graduação”

Os próprios pós-graduandos criticam o despreparo pedagógico com que iniciam seu trabalho em sala de aula, como levantado por Macedo, Paula e Torres (1998,p.1):

“O despreparo pedagógico formal, enfrentado pelos pós-graduandos onde quer que lhes caiba uma tarefa didática, é amplamente reconhecido e constitui uma de suas críticas mais comuns à sua própria formação. (...) a real iniciação pedagógica do docente de terceiro grau habitualmente é feita quando, contratado por uma Instituição de Ensino (ou de Ensino e Pesquisa) o novo profissional passa a ter, prioritária ou secundariamente, atribuições didáticas. (...) O aperfeiçoamento do novo profissional, inevitável na ausência do preparo formal, é feito no exercício da função, com o ônus derivado da inexperiência recaindo mais pesadamente sobre as primeiras turmas. (...) esta maneira de introduzir o novo docente na atividade pedagógica, longe de contribuir para a renovação do processo educacional através de idéias novas e não viciadas, próprias do iniciante, constitui uma forma essencialmente conservadora e reprodutiva do sistema pedagógico vigente. (...) O centro do problema não é, portanto, a manutenção do currículo vigente, mas sua aceitação feita de forma acrítica”.

Observamos, portanto, que a falta de formação específica voltada à docência universitária pode implicar, por um lado, em problemas didáticos decorrentes da inexperiência do professor iniciante, e, por outro, no risco de que não aconteça uma renovação da cultura e dos métodos encontrados na academia, estagnação proporcionada pela imitação acrítica por parte dos novos docentes daqueles procedimentos pelos quais eles mesmos foram formados.

Ainda a respeito da falta de preparo pedagógico dos futuros professores universitários, Kennedy (1997) introduz uma observação bastante interessante. Segundo o autor, a vasta maioria dos doutorados acadêmicos são produzidos em universidades, mas grande parte dos professores nelas formados irá lecionar em instituições de ensino superior bastante diferentes daquelas onde foram titulados. Dessa forma, *“chegam ao trabalho com poucas noções sobre como realizar a transição de aprendiz experiente*

para professor novato, ou mesmo sobre o que é esperado deles como profissionais” (p. 30). Embora Kennedy esteja se referindo à situação das instituições de ensino superior americanas, o que ocorre no Brasil não é diferente. Aqui, também, grande parte dos professores universitários é titulada¹ em universidades, prioritariamente em instituições públicas (estaduais ou federais), pelas quais não serão necessariamente contratados.

As instituições de ensino superior brasileiras podem ser classificadas, quanto a sua organização administrativa, em instituições *universitárias e não-universitárias*, sendo que o compromisso obrigatório com o desenvolvimento de atividades de pesquisa se dá somente nas primeiras, como já mencionado.

De acordo com os dados do censo realizado pelo MEC/INEP, em 2000, aproximadamente 90% das IES brasileiras eram instituições não-universitárias, dedicando-se, portanto, prioritariamente ao ensino². Na distribuição geral do país, as instituições não-universitárias privadas correspondiam a aproximadamente 78% do sistema, ou seja, a mais de ¾ do total.

Segundo os dados do Censo, estes estabelecimentos empregavam, em 2000, pouco menos de 30% dos professores universitários do país, ou seja, quase um terço dos professores universitários brasileiros desempenhavam suas funções em instituições predominantemente voltadas ao ensino.

Assim, embora muitos professores sejam formados, ou titulados, em instituições universitárias, com tradição em pesquisa, o mercado de trabalho que para eles se abre é, muitas vezes, em instituições não-universitárias, com tradição em ensino.

Tendo em vista as políticas de expansão e flexibilização do sistema de ensino superior brasileiro, que passamos a discutir mais pormenorizadamente, essa situação de diferenciação entre instituições voltadas predominantemente ao ensino ou à pesquisa, e conseqüentemente a discrepância entre a formação oferecida ao pós-

¹ É geralmente tomado como dado o fato de que a pós-graduação, em seu modelo atual de organização, promove a formação do pesquisador. A qualidade desta formação, embora possa ser questionada, de modo geral é tomada como algo certo. Como foge aos objetivos deste trabalho discutir se os programas de pós-graduação estão realmente oferecendo uma boa formação aos futuros pesquisadores, por exemplo no que diz respeito a questões éticas, não nos aprofundaremos nesta questão. Achamos, porém, pertinente, que o questionamento fosse registrado.

² Dados do Censo do Ensino Superior 2000, divulgados MEC/INEP (www.inep.gov.br).

graduando e as tarefas a serem exercidas em sua futura atuação como professor, torna-se mais acentuada.

2.2 – Educação superior no Brasil: novos perfis e novas metas

No Brasil, estamos vivenciando um período de diversas alterações no sistema de ensino superior, que englobam, além do crescimento destacado anteriormente, a expansão e flexibilização do sistema, mudanças na estrutura curricular (diretrizes curriculares), alterações nos critérios de ingresso nas IES, exigência de titulação do corpo docente, processos sistemáticos de avaliação, tanto em âmbito institucional como nacional, entre outros indicadores, muitos dos quais decorrentes da introdução de novas tecnologias na educação.

Maria Helena Guimarães de Castro, então presidente do INEP, analisando os dados do Censo da Educação Superior de 1999, diz que eles sinalizam um *“novo modelo de expansão do sistema, que se caracteriza pela diferenciação do perfil das instituições por dependência administrativa e pela diversificação e flexibilização da oferta”*. E complementa salientando que, em sua opinião, *“a única certeza que parece emergir dos resultados desse levantamento é que a educação superior atravessa uma fase de expansão e mudança, movimentos que respondem tanto à pressão da demanda quanto à intervenção das políticas públicas para o setor”* (p. 16).

Em sua análise dos dados do Censo de 1999, aponta para as seguintes tendências do ensino superior brasileiro: 1) expansão acelerada; 2) aumento de eficiência e produtividade; 3) qualificação docente; 4) consolidação da pós-graduação; 5) diversificação da oferta.

No Censo de 2000, a autora confirma essa tendência e reforça a política de ensino superior adotada no Brasil: *“a expansão com qualidade, a promoção da diversificação e da diferenciação do sistema e a implantação de um programa abrangente de avaliação constituíram os pilares da política de educação superior nos últimos seis anos”* (p.5).

Uma das políticas declaradas do governo durante o período em que Paulo Renato Souza esteve à frente do Ministério da Educação (1995-2002), foi a expansão do

sistema de ensino superior brasileiro. Esse processo, no entanto, não tem se dado de modo proporcional entre os diferentes tipos de instituição existentes no país.

Como ressalta Gamboa (1999), mesmo após três décadas da implantação da reforma de 1968, que conceitua a universidade como instituição articuladora entre ensino e pesquisa, esta última continua sendo esporádica no sistema nacional de ensino superior, havendo uma diferenciação cada vez maior entre os programas que incentivam a pesquisa e programas que priorizam o ensino. No mesmo sentido, Saviani (1998), salienta que:

“Se a reforma universitária empreendida através da Lei 5.540/68 consagrou o padrão universitário como regra do ensino superior admitindo a forma não universitária apenas como exceção, agora se procura inverter essa relação transformando a forma universitária em exceção (...). É essa orientação que será consagrada no Decreto 2.306 de 19 de agosto de 1997.” (p. 4)

Para Pimenta e Anastasiou (2002, p. 141), o conhecimento deste sistema é de extrema importância pois as **condições de trabalho dos professores** são bastante diversas entre os diferentes tipos de IES brasileiras e, dependendo do tipo de instituição ao qual o professor se vincula, um tipo de produção diferente será exigido dele, seja ela relativa a atividades de docência, de extensão ou pesquisa, cabendo lembrar que a docência estará presente em todos.

Também o **ingresso do professor na carreira docente** ocorre de maneira diversa em cada tipo de instituição. Como lembram as autoras, nas instituições públicas ele se dá por concurso, mesmo no caso de professores substitutos. O candidato a professor efetivo passa por um período de “estágio probatório”, ao final do qual sua efetivação será confirmada ou não mediante um processo de avaliação realizado por seus pares. Nas instituições particulares, o ingresso se dá por concurso ou convite e o contrato pauta-se pela função da docência, mesmo que o interesse da instituição incida sobre a experiência de pesquisa do candidato. Nesse contexto, ensinar restringe-se ao tempo de sala de aula, e, por sua vez, as responsabilidades institucionais com o docente limitam-se às da contratação trabalhista, sendo os professores, de modo geral, contratados em regime de tempo parcial ou como horistas.

Como observado pelas autoras, as oportunidades de emprego vêm aumentando com a expansão das instituições particulares de ensino em todo o território nacional, expansão que não é acompanhada de um processo de profissionalização, nem inicial nem continuada (PIMENTA e ANASTASIOU p. 128-129).

Através dos dados estatísticos divulgados pelo MEC/INEP, é possível observarmos esta acentuada tendência à ampliação do sistema não-universitário privado, especialmente no último quinquênio (1995-2000), apresentando um aumento de 48% no número de estabelecimentos, passando de 621 para 919 instituições:

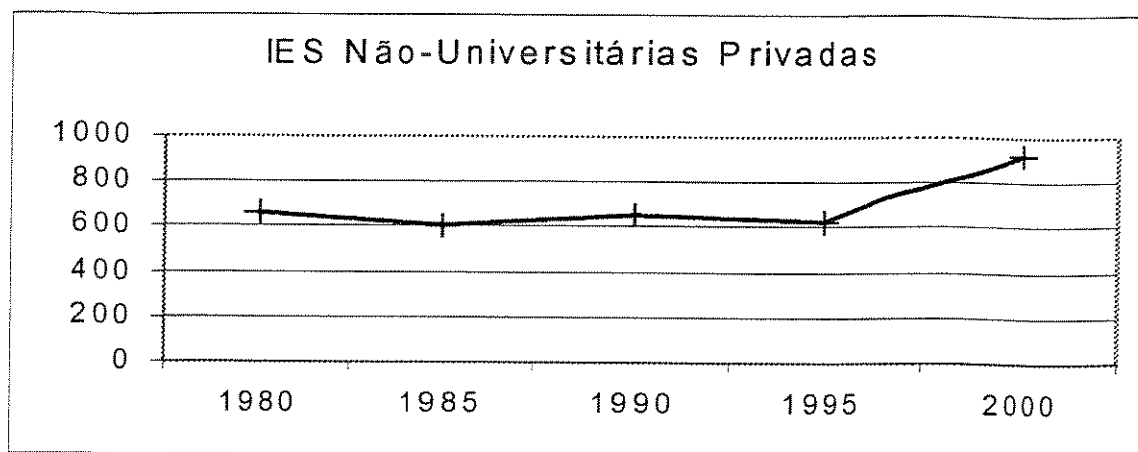


GRÁFICO 1 – Evolução do número de IES Não-Universitárias Privadas no Brasil, de 1980 a 2000 (Fonte: INEP/MEC).

O número de IES não-universitárias públicas sofreu um pequeno decréscimo nos últimos anos. Já as universidades públicas apresentaram crescimento quanto ao número de instituições até o ano de 1995, permanecendo praticamente estagnadas a partir daí, como podemos observar no gráfico a seguir:

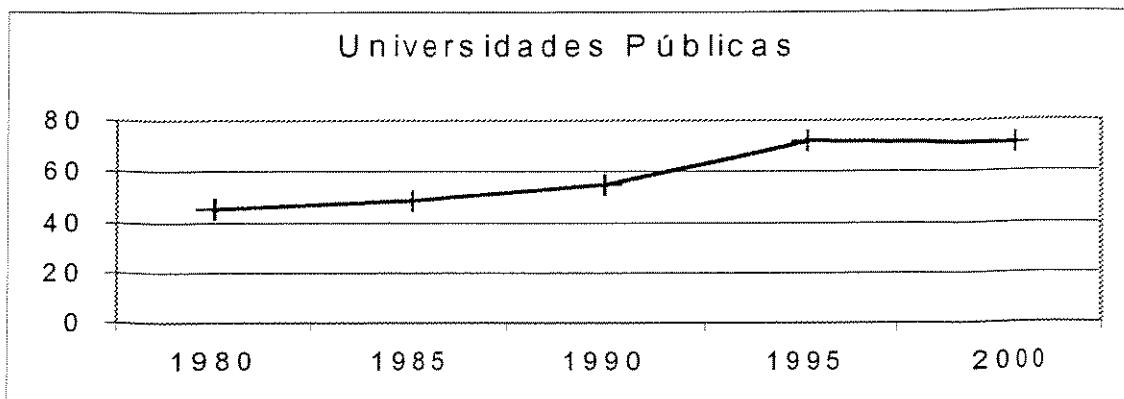


GRÁFICO 2 – Evolução do número de Universidades Públicas no Brasil, de 1980 a 2000 (Fonte: INEP/MEC)

As universidades privadas, cujo crescimento esteve praticamente estagnado entre 1980 e 1985, vêm, a partir daí, observando um crescimento linear, sendo que nos últimos cinco anos apresentaram uma ampliação de 35% no número de estabelecimentos, passando de 63 para 85 universidades. Esse processo de crescimento pode ser melhor observado através do gráfico a seguir:

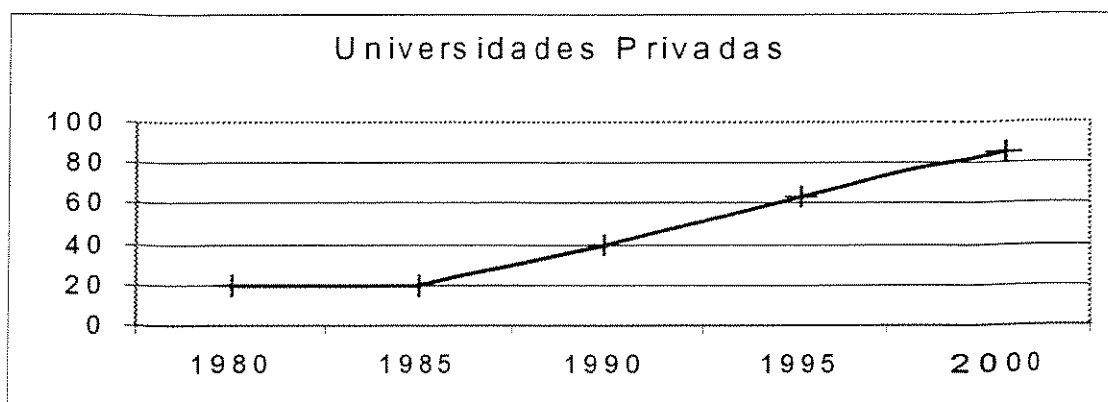


GRÁFICO 3 – Evolução do número de Universidades Privadas no Brasil, de 1980 a 2000 (Fonte: INEP/MEC).

No que diz respeito ao crescimento do número de docentes no país, destaca-se uma expressiva ascensão nas universidades privadas, que já vem se delineando desde 1985, e uma aceleração do crescimento nas não-universidades privadas, especialmente no último quinquênio.

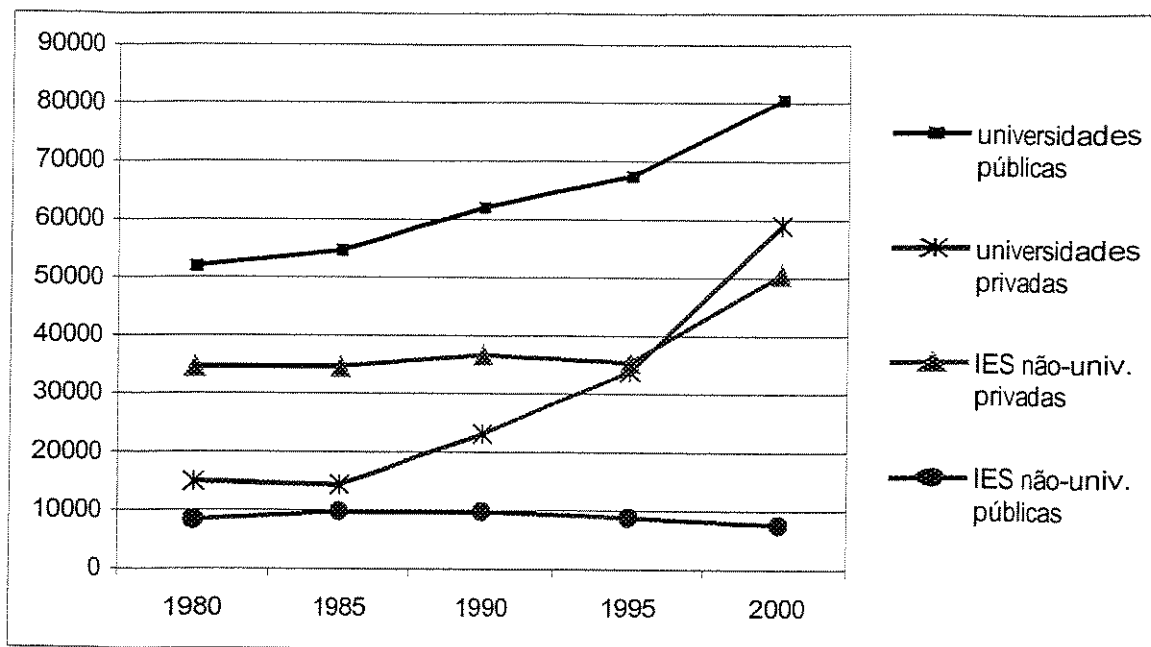


GRÁFICO 4 – Evolução do número de docentes universitários no Brasil de 1980 a 2000, por organização e dependência administrativa (fonte: MEC/INEP)

As universidades públicas vêm apresentando crescimento quanto ao número de docentes nos últimos anos, porém não tão pronunciado quanto o das instituições privadas.

Apenas nos últimos cinco anos analisados, o número de docentes nas IES não-universitárias privadas cresceu 43,5 % (passando de 35.395 para 50.620), nas universidades privadas 74,8% (de 33.727 para 58.938) e nas universidades públicas, 19,5% (passando de 67.407 para 80.593).

É necessário ressaltar que não podemos, nem pretendemos aqui, fazer uma avaliação da abrangência do ensino superior somente com base no número de instituições existentes no país ou no número de funções docentes. Há necessidade de se averiguar o número de cursos oferecidos por cada tipo de instituição, além do número de alunos atendidos por cada uma, antes de procedermos a um julgamento sobre quais instituições seriam as mais eficientes do país em termos quantitativos.

Apenas a título de curiosidade, é interessante mencionar que o Brasil contava, em 2000, com 2.694.245 alunos matriculados em cursos de nível superior, dos quais 67% realizavam seus cursos em instituições universitárias. Aproximadamente

dois terços do total estavam matriculados em instituições de ensino superior **privadas**. As **universidades privadas** atendiam a 38% dos alunos do país, seguidas das **universidades públicas** e das **IES não-universitárias privadas**, com 29% dos alunos cada.

Nosso objetivo, com esta apresentação estatística, foi apenas o de salientar que a expansão do sistema de ensino superior no Brasil não está acontecendo de modo equitativo entre os diferentes tipos de instituições que o compõem, tanto no que diz respeito à organização quanto à dependência administrativa.

Este movimento de expansão desigual entre os diferentes tipos de IES brasileiras alia-se a outro: o processo de flexibilização do sistema (diversificação da oferta). Segundo Maria Helena G. de Castro (1999, p. 20),

“Com a rápida expansão do número de concluintes do ensino médio, gerando uma demanda cada vez mais heterogênea, aumenta também a pressão para que o ensino superior diversifique a oferta. (...), o principal objetivo é oferecer diferentes opções, de acordo com os perfis e interesses profissionais dos educandos. Por isso, observa-se uma tendência comum na maioria dos países, de diversificação e flexibilização da oferta. As reformas em curso incentivam o surgimento de instituições com diferentes missões institucionais e acadêmicas, reconhecendo que essa diversidade é absolutamente indispensável para que o sistema de ensino superior cumpra seu papel na nova sociedade do conhecimento.” (grifos nossos)

No relatório, acrescenta, ainda, que essa diferenciação tende a aprofundar-se, refletindo a adequação do sistema em face do crescimento da demanda e dos novos perfis profissionais exigidos pelo mercado, e que a evolução do sistema tem produzido uma diferenciação que questiona a atual taxinomia das instituições de ensino superior.

Aponta-se, hoje, para a necessidade de criação de *curtos mais curtos*, que atendam mais rapidamente às necessidades do público e do mercado (a exemplo dos cursos sequenciais) e para a criação de *curtos voltados a novas especialidades*, sejam elas decorrentes de abordagens interdisciplinares (como ecologia, física biológica ou química ambiental), do avanço da ciência e da tecnologia, da flexibilização dos campos do saber (física médica, engenharia mecatrônica e quiropraxia, por exemplo) ou das necessidades criadas pelo gerenciamento de sistemas de novas tecnologias (como midialogia, ciência da informação e da documentação ou webdesign).

Em uma de suas críticas às imposições hoje feitas às instituições universitárias, Marilena Chauí (2001) apresenta um quadro-resumo das funções que, de acordo com a visão proposta pelo BID (Banco Interamericano de Desenvolvimento), deveriam caber a cada uma das diferentes instituições de ensino que compoariam o sistema mais amplo da educação superior. Este quadro revela a variabilidade de funções que se busca atribuir ao sistema de ensino superior, não apenas no Brasil, porém em âmbito mundial:

Função	Finalidade	Investimento	Avaliação	Mercado
Elites	Pesquisa e ensino de alto nível, conforme as normas acadêmicas internacionalmente consagradas	Exclusivamente investimento públicos pesados, a fundo perdido, com mínimo de prestação de contas externas. Autonomia	Avaliação interna pelos pares.	Relação indireta.
Profissional	Prepara para mercados profissionais específicos que exijam ensino superior. São as tradicionais "grandes escolas" de formação de profissionais liberais.	Investimento misto (público e privado); sistema administrativo e de alocação de recursos orientados para o mercado de trabalho, com laços estreitos com associações profissionais.	Credenciamento individual pelas respectivas instituições reguladoras da profissão.	Relação direta e imediata.
Técnico	Programas de curta duração, com treinamento em habilidades práticas preparando para ocupações de nível médio no mercado de trabalho. Currículos flexíveis, evitando a pretensão universitária.	Investimentos preferencialmente privados. Sistema administrativo e alocação de recursos diretamente voltados para o mercado de trabalho.	Credenciamento dos cursos e não dos indivíduos.	Relação direta e imediata. O mercado deve determinar a flexibilização dos currículos.
Generalista	Cursos de formação geral de curta duração, à maneira das <i>liberal arts</i> norte americanas. Currículo flexível oferecido pela escola ou montado pelo próprio aluno. Aditar valor ao currículo num mercado de trabalho saturado.	Custos modestos, com investimento misto, preferencialmente privado.	A qualidade deve ser avaliada segundo a eficiência adicionada ao currículo. Credenciamento individual.	Inteiraamente determinado pela competição do mercado de trabalho.

QUADRO 2 - Quadro-resumo das funções do sistema de ensino superior segundo o BID Banco Interamericano de Desenvolvimento (Chauí, 2001, p. 202)

Tendo em vista, portanto, a existência de uma “política” de apoio à ampliação de instituições não-universitárias e à flexibilização do sistema de ensino superior, tanto nacional quanto internacionalmente, ao nos propormos a estudar o ensino superior, torna-se cada vez mais necessário pensar em um conjunto de instituições diferenciadas entre si e que façam parte de um sistema de ensino superior, ou pós-secundário, e não num modelo único e padronizado.

Questiona-se inclusive a função que cabe as estas instituições: que formação o ensino superior deve oferecer e a quais interesses deve atender. Como assinala Santos (1997), frente às incertezas do mercado de trabalho e a volatilidade das formações profissionais que ele reclama, considera-se cada vez mais importante fornecer aos estudantes uma formação cultural sólida e ampla, quadros teóricos e analíticos gerais, uma visão global do mundo e das suas transformações, de modo a desenvolver neles “*o espírito crítico, a criatividade, a disponibilidade para inovação, a ambição pessoal, a atitude positiva perante o trabalho árduo e em equipe, e a capacidade de negociação que os preparem para enfrentar com êxito as exigências cada vez mais sofisticadas do processo produtivo*” (p. 198).

Paralelamente a estas mudanças, o sistema educacional tem observado um movimento no sentido de democratização do acesso ao ensino superior, como é possível de ser observado nos resultados do Censo da Educação Superior. De acordo com o Censo, o ensino superior brasileiro incorporou, em 1999, cerca de 252 mil novos alunos nos cursos de graduação, o que representa um crescimento de 11,8% em relação à matrícula total do ano anterior. Os dados revelam, ainda, que houve um aumento de 717 mil matrículas nos cinco últimos anos analisados, o que representa um crescimento relativo de 43,1%.

Decorrentes da pressão do mercado de trabalho por maior especialização, da pressão da própria sociedade por maior democratização do acesso à educação ou da pressão externa de agências como o Banco Mundial, as políticas do setor têm favorecido a ampliação do número de vagas e, conseqüentemente, a ampliação do acesso ao ensino superior para camadas populacionais a quem antes este direito era negado, e de quem, hoje, pode-se dizer que seja exigido.

Tal fenômeno de expansão não vem ocorrendo somente no Brasil. A respeito da situação do ensino superior nos Estados Unidos, Kennedy (1997) nos informa que mais americanos estão entrando na universidade do que em qualquer outro período da história do país, sejam eles jovens ou adultos: *“o valor da educação pós-secundária, medida pela crescente duração do tempo dedicado aos estudos ao longo da vida, aumentou durante a década de 80, criando o maior fosso da história entre aqueles que receberam educação superior e os que não receberam”*(p. 3).

A expansão do número de vagas, e a conseqüente ampliação do acesso ao ensino superior, proporciona uma maior heterogeneidade do público que se dirige às instituições de ensino superior. Este não se destina mais a uma elite, porém abre-se a parcelas da população a quem a possibilidade de graduação era, anteriormente, dificultada³.

A diferenciação em relação ao público que anteriormente ascendia às universidades americanas é mencionada por Weimer (1996). Em suas pesquisas, constatou que os alunos hoje matriculados no ensino superior são muito diferentes dos freqüentavam uma universidade na época dos atuais professores. De modo geral, os resultados encontrados apontam para o fato de que *“os alunos, hoje, são mais velhos, há um maior número de trabalhadores e estão menos preparados. Eles são mais diversificados, menos politizados, mais despreparados emocionalmente, menos motivados e deixam mais a desejar, para destacar apenas alguns aspectos”* (p. 2).

No mesmo sentido, Millar (1996, p. 155) destaca que os alunos universitários mudaram, ingressando na universidade menos preparados para lidar com os rigores tradicionais do ensino pós-secundário. Suas necessidades de aprendizagem são mais diversas, e muitos deles têm expectativas irreais a respeito do trabalho e da motivação necessária para obter sucesso.

Temos, portanto, consolidada uma situação diferente daquela exposta anteriormente, quando os estudantes do ensino superior, por pertencerem a uma elite intelectual e econômica, conseguiam superar as dificuldades encontradas no ensino

³ Hoje, por exemplo, observa-se uma política favorável à reserva de vagas a negros e minorias raciais, assim como a reserva de vagas nas universidades públicas a alunos provenientes do ensino fundamental também público. Não nos cabe, nesse momento, questionar a viabilidade, ou os interesses, de decisões deste tipo, porém, grosso modo, elas sugerem esta tendência à diversificação do público que se dirige ao ensino superior.

superior com maior autonomia, não havendo questionamento quanto à qualidade do trabalho desenvolvido pelo professor.

Hoje, por exemplo, é necessário ao professor saber lidar com uma diversidade cultural que antes não existia no ensino superior, decorrente do ingresso de um público cada vez mais heterogêneo. Um público que pode, por um lado, não estar tão bem preparado, tanto emocional quanto intelectualmente, para o ingresso no ensino superior; um público talvez mais jovem, mais imaturo, e, por vezes, pouco motivado e comprometido com sua aprendizagem, tendo em vista que o ensino superior hoje não é mais garantia de um emprego estável no futuro, mas um público que pode, por outro lado, ser muito mais exigente quanto à qualidade do curso oferecido, tendo em vista especialmente o alto grau de competitividade do mercado de trabalho (BRIDGES, 1995; SANTOS, 1997; RIBEIRO JÚNIOR, 2002).

Além disso, os professores passam a ter necessidade de aprender a lidar com turmas cada vez mais numerosas, pois a baixa correlação do número de alunos por professor, antes tomada como índice de qualidade de um curso, hoje passa a identificar a “ineficiência do sistema”.

O ensino superior, por muito tempo considerado ponto terminal da educação e voltado à formação profissional, tem agora para si outras funções e, dependendo do ponto de vista que adotarmos, configura-se apenas como um primeiro passo rumo a um processo de “*lifelong learning*” (educação permanente), fenômeno que vem ocorrendo não apenas no Brasil. Segundo Menges e Weimer (1996, p. xiv):

“O ensino tem que mudar, muito em resposta a um amplo conjunto de situações que se apresentam. (...) estamos preocupados porque vemos nossos alunos mudando em termos de quem eles são e de como eles aprendem. Nós vemos a paisagem do ensino superior sendo alterada, muito pelos nossos próprios esforços mas muito mais pelo que vem acontecendo conosco. O ensino superior está sob fogo: é chamado a maior credibilidade, maior diversidade e maior eficiência. Nós buscamos mudanças pedagógicas porque vemos um tipo de futuro diferente esperando por nossos estudantes. Mais e mais, a demanda será por educação continuada, por aprendizes hábeis a regular seu próprio processo de aprendizagem e administrar a grande quantidade de informações prontamente disponíveis.”

Constatações que nos levam a uma preocupação em relação à formação dos professores para atuar no ensino superior, preocupação expressa nestas palavras de Balzan (1997), que sintetizam os aspectos aqui apresentados:

“Uma grande transformação vem-se registrando no ensino superior, em nível mundial, nos anos recentes. Sua forte expansão, em termos quantitativos, mais marcante em países altamente industrializados, mas também presente nos países em desenvolvimento, gera problemas novos diante dos quais nos sentimos despreparados como educadores: uma modernidade ‘...que tradicionalmente se caracterizou por ser um ensino de elite, vem-se transformando num ritmo acelerado num ensino de massa. Este fato, indiscutivelmente uma conquista, coloca-nos diante de problemas que se caracterizam como autênticos desafios: com conciliar um ensino de massa com um ensino de excelência? (...) Do ponto de vista didático, o problema se coloca na busca de um tipo de organização de situações de ensino-aprendizagem capaz de manter e mesmo melhorar os níveis de eficiência do ensino e, ao mesmo tempo, oferecê-lo a um grande número de alunos.” (p. 8)

Reflexões que repercutem nos questionamentos propostos por Morosini (2000, p. 11): *“quem são (serão) esses novos professores? Estarão preparados didaticamente?”*.

2.3 – O impacto dos programas de avaliação: melhoria ou deturpação do fazer docente?

Como pudemos observar anteriormente, durante muito tempo na história das IES do país a qualidade do trabalho desenvolvido pelos professores universitários com seus alunos não era sequer questionada.

Atualmente, com a constante preocupação com a aferição da eficiência do sistema educativo, seja através do sistema nacional de avaliação ou através de programas de avaliação institucional, esta situação parece estar se diferenciando.

O sistema nacional de avaliação, através de processos elaborados por comissões de especialistas ou realizados através de indicadores como ENC (Exame Nacional de Cursos, o Provão), se propõe a desvelar as precariedades e os pontos

positivos da área e acabam por influenciar, direta ou indiretamente, o trabalho dos professores.

Como destaca Morosini (2000, p. 13), o professor universitário tem sofrido na última década uma marcada pressão para obter sua qualificação e, embora o sistema nacional de avaliação não estabeleça normas de capacitação didática do docente, esta avaliação pode ser feita através de outros indicadores que refletem o êxito da pedagogia universitária (MOROSINI, 2000, p. 19).

A autora compreende que haja uma íntima relação entre o desempenho didático do professor e o desempenho do aluno e, dessa forma, sugere que as avaliações, mesmo não incidindo diretamente na qualidade docente, indiretamente, afetam-na.

Não pretendemos, aqui, entrar no mérito da qualidade destas avaliações, nem de sua validade, o que demandaria um trabalho específico a esse respeito, visto que muitas críticas podem ser dirigidas a determinados procedimentos avaliativos, seja pela sua imposição, seja pelos métodos que adotam, seja pelos usos que deles são feitos. No entanto, uma observação não pode deixar de ser feita.

Ao buscarmos, hoje, os dados disponíveis a respeito desse processo de avaliação, deparamo-nos com uma série de conceitos (ou notas) relativos à infraestrutura das instituições, à titulação docente, às condições de oferta dos cursos e aos resultados obtidos pelas IES no Provão, dados, em sua totalidade, meramente quantitativos e voltados a aferir a qualidade do produto final proporcionado pela formação universitária.

Pouco, ou nada, é encontrado a respeito do que ocorre durante o processo educativo. No caso específico do Provão, sendo realizado ao final do mesmo, em nada pode reverter, ou melhorar, a qualidade do ensino recebida pelos estudantes a ele submetidos.

Observa-se, ainda, que por qualificação docente entende-se apenas a obtenção dos títulos acadêmicos, cuja eficácia para melhoria docente já foi questionada ao longo do presente trabalho. A isso, acrescenta-se o fato de que muitas vezes a “qualidade docente” é aferida apenas em relação ao número de publicações do pesquisador, como salientado anteriormente.

Para Marilena Chauí (2001, p. 148), as propostas atuais de avaliação costumam compreender tanto a pesquisa como a docência de modo simplista, tomando esta última como uma *“tarefa menor e simplesmente reprodutora, sem nenhum papel formador”*. A autora assevera, ainda, ser perfeitamente possível a um professor ser um pesquisador que prefere ver nas aulas o momento de publicação e da socialização de sua pesquisa, não tendo especial interesse em que a publicação assuma a forma de livros ou artigos; como é perfeitamente possível que um pesquisador considere que o público que pretende atingir ultrapassa o de seus estudantes e prefira a publicação de livros e artigos (p. 102).

Como nos alerta Dias Sobrinho (2002, p. 146) *“é diferente pensar ou fazer avaliação conforme se considere que a função principal da educação é o treinamento ou, ao contrário, a emancipação”*. Cada compreensão se traduz, segundo o autor, em diferenças fundamentais nos aspectos éticos, epistemológicos e metodológicos que balizam o direcionamento dos processos avaliativos, opções que nem sempre se deixam transparecer quando seus resultados vêm à público.

O autor acrescenta que os resultados das avaliações promovidas por instâncias do governo, cujo propósito é de controle e regulação, têm como primeiros destinatários seus próprios promotores.

Estes resultados são também repassados aos consumidores dos serviços educacionais, em geral, tomados como clientes. Por isso são publicados, oferecidos amplamente ao conhecimento da população, obedecendo a critérios de objetividade, simplicidade e comparabilidade, contando com ampla, porém não tão crítica, cooperação da mídia. Em suas palavras:

“A divulgação pública dos resultados em moldes escalonados e comparativos é fundamental para incrementar os efeitos sociais da avaliação. De modo particular, a informação aberta ao público e devidamente trabalhada pela mídia permitiria o exercício esclarecido da escolha, tão importante para o mercado. Os rankings cumprem essa exigência de orientação para o mercado, de informação aos clientes, porém, não têm valor educativo. São elaborados para informação dos consumidores reais ou potenciais, e não para produzir efeitos de transformação de caráter educativo. Organizam as imagens sociais e disso decorrem muitos efeitos, ligados às regras do mercado, ou do quase-mercado, e não aos princípios e valores da educação pública” (DIAS SOBRINHO, 2002, p. 153-154).

Estas constatações, por um lado, nos levam a concluir que a interpretação desses dados e a sua transposição para avaliar a qualidade do trabalho desenvolvido pelo professor são aspectos que requerem cuidado, pois a margem para equívocos é grande.

Por outro, em tempos em que a educação é tomada como mercadoria e questões de qualidade são constantemente abordadas em todos os meios, é inegável que os processos avaliativos terminem por impulsionar as IES a mudanças.

Cabe, então, questionar a que ações os resultados decorrentes desses procedimentos avaliativos de que vimos tratando podem levar. O que significaria, por exemplo, no atual contexto, melhorar a docência? Que critérios estão sendo utilizados para aferir a qualidade do ensino e do trabalho docente? Que critérios deveriam ser utilizados?

Caberia também aos professores universitários, atuantes ou em formação, realizar a discussão dessas questões, que constituem, a nosso ver, uma problematização que só poderia ser efetivamente realizada caso os docentes dispusessem de condições necessárias para voltarem-se ao estudo das temáticas pedagógicas envolvidas no magistério superior.

Os programas de **avaliação institucional**, por sua vez, têm conseguido repercutir em algumas melhorias no trabalho docente. Segundo Leite et al. (1998), as universidades que iniciaram seus programas de avaliação no início dos anos 90, estão hoje enfrentando os desafios da melhoria ou de solução para os problemas detectados.

Entre estes, destaca-se o da qualificação acadêmica e didática do docente, visto que *“os processos avaliativos, via de regra, mostraram a ‘falta de didática’ do docente, apontada pelos alunos e por eles próprios”* (p. 39-40).

Os resultados destes processos institucionais, realizados localmente, não são submetidos a ampla divulgação como os processos nacionais. No entanto, por serem procedimentos que dizem respeito às necessidades específicas de cada instituição, sua abrangência e sua significância podem ser maiores que a destes últimos.

Por adotarem uma abordagem qualitativa, ou que integre procedimentos quantitativos e qualitativos, os programas de avaliação institucional podem abranger a análise da docência de modo mais complexo, incluindo indicativos que permitam a

apreensão do ensino enquanto processo, e não apenas produto, assim como o posterior direcionamento de ações voltadas à melhoria do ensino.

Nesse sentido, o FORGRAD – Fórum de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras, após uma série de discussões, elaborou um documento⁴ no qual considera que se faz necessário construir processos avaliativos que tenham presentes *“elementos que possam retratar aspectos didático-metodológicos, a compreensão do professor sobre o seu trabalho, a relação das disciplinas trabalhadas por ele com as demais do curso e objetivos do conteúdo eleito, entre outros”*.

Assim, além de indicativos mais gerais, que dizem respeito à infra-estrutura, condições de oferta, gestão e corpo discente, o FORGRAD propõe que, ao se avaliar a qualidade do trabalho docente, sejam levados em conta, entre outros, os seguintes indicativos:

- Atitudes éticas;
- Capacidade de adaptação a mudanças;
- Capacidade de trabalho em grupo e relacionamento interpessoal;
- Compatibilidade de formação com as atividades curriculares desenvolvidas;
- Criatividade; Dedicção;
- Efetividade do professor;
- Grau de compromisso com a IES;
- Habilidades didático-pedagógicas. Capacidade de negociação e organização didática;
- Integração graduação/pós-graduação;
- Manejo de informações;
- Participação em grupos de estudos e núcleos de pesquisa;
- Participação em programas sociais/comunitários;
- Políticas de admissão e seleção;
- Produção Acadêmica;
- Qualificação e experiência profissional;
- Resultados das avaliações (frequência, aproveitamento, auto-avaliação, avaliação docente e discente; atendimento extra-classe, relacionamento professor-aluno);
- Sólida formação científica na área específica/ pedagógica/ humanística e cultural;
- Titulação;

⁴ O documento “Indicadores de avaliação e qualidade na graduação” pode ser encontrado no livro organizado por Maria E. F. Rodrigues, *Resgatando espaços e construindo idéias: ForGrad 1997 A 2002*. (EdUFF, 2002) ou pelo site www.proacad.ufpe.br/forgrad, acesso em abril de 2003.

Também Chauí (2001, p. 148-150), ao tratar da necessidade de que a docência seja avaliada por critérios diferentes dos atuais, elabora uma lista com a sugestão de algumas questões que poderiam balizar a definição da qualidade da docência. Segundo a autora, para iniciar o debate, poderiam ser feitas as seguintes perguntas:

- 1) Os professores variam os conteúdos de seus cursos, preparam suas aulas, pesquisam para novos cursos, introduzem novas questões para os alunos, exigem pesquisa dos estudantes, transmitem os clássicos de sua área, as principais questões e impasses, as inovações mais significativas? Ou prevalecem rotina, repetição, pouca exigência para avaliação dos alunos, pouco conhecimento dos clássicos da área e dos principais problemas e inovações da área?
- 2) Os cursos são capazes de mesclar e equilibrar informação e formação? Os estudantes são iniciados, por meio do estilo de aula e do método de trabalho do professor, ao estilo acadêmico, ou não? Qual a bibliografia usada? Como o estudante é introduzido ao trabalho de campo e ao laboratório? Como o professor e os alunos enfrentam a precariedade do segundo grau quanto a informações e desconhecimento de línguas estrangeiras? Que tipos de trabalhos são exigidos dos alunos? Que condições de trabalho são dadas a docentes e estudantes pela universidade?
- 3) O que poderíamos considerar elementos indispensáveis da excelência do trabalho docente?

A seguir, a autora acrescenta que, entre outros aspectos, a docência excelente seria aquela que:

- a) inicia os estudantes aos clássicos, aos problemas e às inovações da área;
- b) varia e atualiza cursos, bibliografia, aproveitando os trabalhos de pesquisa que o professor está realizando (para uma tese, um livro ou um artigo);
- c) inicia ao estilo e às técnicas próprios da área;
- d) informa e forma novos professores ou profissionais não-acadêmicos da área;

- e) força os estudantes ao aprendizado de outras línguas e consegue que os departamentos de línguas lhes ofereçam cursos;
- f) luta por condições de infra-estrutura para os estudantes: biblioteca, laboratórios, computadores, instrumentos de precisão, veículos para trabalhos de campo etc.;
- g) exige trabalhos escritos e orais contínuos dos estudantes, oferecendo-lhes uma correção explicativa de cada trabalho realizado, de tal modo que cada novo trabalho possa ser melhor do que o anterior, graças à correções, observações e sugestões do professor;
- h) o professor incentiva os diferentes talentos, sugerindo trabalhos que, posteriormente, auxiliarão o estudante a optar por uma área de trabalho acadêmico, ou uma área de pesquisa ou um aspecto da profissão escolhida e que será exercida logo após a graduação – em suma, a docência forma novos docentes, incentiva novos pesquisadores e prepara profissionalmente para atividades não-acadêmicas (CHAUI, 2001, p. 149-150).

Itens que, em nosso entender, por um lado, mostram que um processo avaliativo voltado à melhoria da qualidade do ensino não pode ser realizado sem ter em conta que o fazer docente se constitui em uma atividade complexa, podendo, se realizado de modo equivocado, levar a resultados opostos ao pretendido.

Por outro, os indicativos sugeridos tanto pelo FORGRAD quanto por Marilena Chauí corroboram nossa afirmação de que a melhoria do trabalho docente vai muito além do conhecimento aprofundado de conteúdo ou do desenvolvimento de técnicas de ensino.

A partir dos pontos até aqui abordados, podemos concluir que o professor universitário não se forma, hoje, para atuar necessariamente em uma universidade, porém, num complexo sistema de ensino superior, que envolve diferentes instituições e tipos de cursos. Mas, mais que isso, além de preparar-se para agir neste meio, para trabalhar com o novo perfil de alunos que chegam ao ensino superior, como também com o novo perfil exigido dos egressos do ensino superior, acreditamos que seja necessário a este professor conhecer esta realidade e saber entendê-la e analisá-la, ou

seja, torna-se necessário que o professor desenvolva estratégias que permitam a ele refletir sobre sua docência e o contexto mais amplo no qual ela se acha inserida.

2.4 – As funções dos professores universitários: para além da docência

Ao longo do texto, temos destacado o trabalho dos professores universitários em termos da docência (ensino de graduação e pós-graduação) e da realização de atividades de pesquisa (trabalho na pós-graduação, orientação de alunos, condução de pesquisas próprias, publicações, participação em encontros científicos, etc.). No entanto, não podemos reduzir as tarefas dos professores somente a estas duas dimensões.

Kennedy (1997), que procura enfatizar o trabalho docente para além da aclamação pela **liberdade acadêmica**, mas também para o sentido da **responsabilidade acadêmica**, lista entre algumas das “responsabilidades” do docente universitário: as tarefas de planejamento, docência, orientação e prestação de serviços à universidade, o comprometimento com a descoberta de novos saberes e sua divulgação, a responsabilidade de sempre dizer a verdade, de realizar atividades de extensão (ultrapassar os muros da universidade) e de comprometer-se com processos de mudança. Em todas estas responsabilidades, a cada uma das quais dedica um capítulo, o autor ressalta aspectos éticos envolvidos em sua consecução.

Benedito, Ferrer e Ferreres (1995, p. 119) apontam que as funções que fazem parte do trabalho do professor universitário são, principalmente, as seguintes:

- o estudo e a pesquisa
- a docência, sua organização e o aperfeiçoamento de ambas
- a comunicação de suas investigações
- a inovação e a comunicação das inovações pedagógicas
- a orientação (tutoria) e a avaliação dos alunos
- a participação responsável na seleção de outros professores
- a avaliação da docência e da investigação
- a participação na gestão acadêmica
- o estabelecimento de relações com o mundo do trabalho, da cultura etc.
- a promoção de relações e intercâmbio departamental e interuniversitário
- a contribuição para criar um clima de colaboração entre os professores.

Os autores acrescentam que a própria docência tem sido vista com excessivo reducionismo ao ser identificada somente com as atividades que os professores realizam quando estão na sala de aula com seus alunos (BENEDITO, FERRER e FERRERES, 1995, p. 170), opinião partilhada por Marcelo Garcia (1999):

“A docência na universidade, (...) não se deve limitar à atividade docente do professor na sua classe, pelo contrário, deveria incluir outros contextos que influenciam a decisão de ‘como, quando e por quem vai ser transmitido o ensino e com que objetivos ou finalidades. Supõe, assim, um conjunto de atividades pré, inter e pós-ativas que os professores têm de realizar para assegurar a aprendizagem dos alunos. Conceber a atividade docente a partir desta perspectiva tem importantes repercussões tanto para a formação do professor como para a sua avaliação, na medida em que os conhecimentos e competências que os professores devem dominar e demonstrar não se referem apenas à interação direta com os alunos.” (p. 243)

Pimenta e Anastasiou (2002, p. 39), por sua vez, lembram que, para além da docência, espera-se dos professores seu envolvimento na administração e gestão em seus departamentos, na universidade, tomando decisões sobre currículos, políticas de pesquisa e financiamento, não apenas no seu âmbito, mas também no âmbito dos sistemas públicos estaduais, do sistema nacional de educação e das instituições científicas de fomento, de políticas de pesquisa, de ensino e de avaliação.

Cabe-nos, portanto, pensar em um processo de formação que dê conta da compreensão mais ampla da docência, assim como das demais tarefas exercidas pelos professores universitários no contexto de sua prática. Segundo Kennedy (1997, p. 30), é necessário, inclusive, cuidar para que os programas de formação alertem os futuros professores para esta dinâmica e diversidade de atuações, das quais os pós-graduandos, muitas vezes, sequer têm consciência.

2.5 – Mudanças no mundo contemporâneo e seu reflexo no ensino superior: um esboço

Até aqui, analisamos um pouco das mudanças que vêm se processando no contexto que podemos chamar de “intrínseco” ao ensino superior. Falamos do novo

público que busca a formação universitária, das diferentes funções que a universidade e o sistema mais geral de ensino superior e seus professores são chamados a atender e da introdução de processos avaliativos que podem auxiliar no incentivo à formação pedagógica do professor universitário.

No entanto, estas modificações não se processam isoladamente do contexto social, político e econômico mais amplo no qual as IES se acham envolvidas. Acreditamos, portanto, que seja necessária uma contextualização, embora breve, das mudanças que vêm ocorrendo no mundo contemporâneo, assim como das mudanças nos campos das diversas ciências, inclusive da educação, e que levam à necessidade de se repensar a formação atualmente oferecida aos futuros professores universitários e mesmo àqueles que já exercem suas funções.

Temos hoje configurado um processo de mudanças no contexto global no qual se inserem as instituições de ensino superior, mudanças relacionadas, em especial, ao avanço científico-tecnológico, a alterações na organização do trabalho (processo produtivo), à sociedade de informação, aos processos de globalização da economia e a alterações na relação dos sujeitos com o conhecimento (MORAES, 1997; RIBEIRO JÚNIOR, 2002). Tais mudanças acabam por afetar, direta ou indiretamente, a organização das IES, assim como o trabalho realizado em seu interior.

A instauração de uma “nova ordem mundial” – configurada por mudanças econômicas e políticas, relacionadas, em especial, a um processo crescente de globalização – aliada às possibilidades abertas pelas novas tecnologias de comunicação, vêm promovendo a reestruturação do sistema produtivo numa amplitude e velocidade nunca antes vistas.

Moraes (1997, p. 117) observa que a realidade empresarial vem mudando em razão do aumento da competitividade cada vez mais desenfreada que ocorre, entre outros fatores, em decorrência da abertura de mercados anteriormente protegidos e isolados e a conseqüente diminuição de barreiras físicas, econômicas, culturais e políticas. Nesse contexto de alta competitividade, as empresas necessitam tornar-se mais ágeis e investir, cada vez mais, em pesquisa e desenvolvimento, o que as leva a direcionar seu foco para a capacitação de recursos humanos, para a disponibilidade de informações, o conhecimento e a criatividade.

Dessa maneira, torna-se necessário que os indivíduos inseridos no processo produtivo desenvolvam novas habilidades e competências, muitas das quais ligadas aos trabalhos em grupo, ao gerenciamento individual do tempo, à flexibilidade, ao desenvolvimento de autonomia e da polivalência, ao acesso às informações e às ferramentas necessárias para um desempenho que leve em conta o contexto global e não apenas os conhecimentos aprofundados de uma dada especialização (MORAES, 1997 p. 119; RIBEIRO JÚNIOR, 2002, p. 5).

As novas exigências de capacitação dos recursos humanos para o sistema produtivo geram pressões diretas por mudanças no sistema educativo, cuja abordagem tradicional não dá mais conta de suprir. Como salienta Ribeiro Júnior (2002, p. 8-9), à medida que o conhecimento passa a ser o elemento-chave do novo paradigma produtivo, a transformação educacional torna-se um fator fundamental no desenvolvimento de seus requisitos básicos. Esta nova abordagem para a educação, por sua vez, traz implícita a necessidade de uma nova organização institucional e de uma reformulação dos papéis dos atores envolvidos no processo de educação.

Kennedy (1997) argumenta que estas mudanças, vivenciadas em todos os níveis de ensino, têm implicações significativas para a educação superior pois sugerem a importância de se educar os jovens para a flexibilidade:

“Habilidades particulares irão perder sua utilidade rapidamente; a habilidade de pensar, ponderar e analisar bem serão muito mais duráveis. Conhecimento sobre a cultura nacional e seus antecedentes históricos será de importância crescente, à medida que a necessidade de aprender sobre e penetrar novos ambientes ocupacionais se amplia. Precisaremos nos distanciar da idéia de que a educação é algo que acontece numa fase particular e inicial de nossas vidas e depois cessa. (...) A nova demografia do emprego sugere que as universidades serão forçadas a pensar mais criativamente sobre como fornecer educação continuada.” (p. 268).

Assim, o ensino universitário, muitas vezes considerado como “ponto terminal” da fase formativa de um indivíduo, pode agora representar apenas o início de um processo de formação continuada. Há necessidade de que a formação seja contínua,

porém mais rápida e mais objetiva, a fim de atender à dinamicidade do processo de mudanças do setor produtivo e à velocidade da sociedade de informação.

Profundamente ligados à mudança na ordem econômica mundial, os avanços na tecnologia de informação são responsáveis, também, por alterações nas condições de produção, nas relações de trabalho e, conseqüentemente, no perfil exigido dos indivíduos inseridos no processo produtivo, que hoje vivencia a ampliação do auto-emprego, do trabalho em casa e da descentralização da gestão, entre outros aspectos.

É possível perceber-se que, da mesma maneira que as novas tecnologias vêm influenciando a mudança dos tempos/espacos do mercado de trabalho, elas tendem a promover alterações também nos tempos/espacos educacionais, como nos alerta Goergen (2000):

“Os novos meios de comunicação têm um reflexo direto sobre as formas tradicionais, institucionalizadas de ensino e aprendizagem. (...) Uma parcela cada vez mais importante da educação passa a realizar-se longe da instituição educativa, seja ela de que nível for. Neste âmbito, também é redefinida, e passa por meios eletrônicos telemáticos, interativos, à distância, em que prevalece o ‘tempo curto’. A metodologia escolar ou acadêmica define-se, até o momento, pelo ‘tempo longo’ das disciplinas, dos semestres, dos anos, das relações não apenas profissionais e técnicas, mas afetivas e humanas entre professor e aluno, da aquisição de conhecimentos básicos, e, como já disse, da formação o caráter e da inserção cultural. Como ficará isso no futuro?” (p. 151)

Em complementação às alterações e aos questionamentos suscitados pelas mudanças decorrentes da “nova ordem mundial” e dos avanços tecnológicos, as instituições de ensino superior encontram-se, ainda, imersas, em um outro processo de mudanças, não desvinculado dos outros dois.

Como apontado por diversos autores (Santos, 1997; Kuhn, 1991; Pimentel, 1993; Cunha, 1998; Leite et al., 1998; Pereira, 2002, entre outros), vivemos um período de transição em que crenças absolutistas e de neutralidade da ciência, assim como de diversos pressupostos da modernidade, que vigoraram como verdades absolutas durante muito tempo, passam a ser questionados.

As “verdades” passam a ser vistas como sínteses provisórias, o saber é historicizado e relativizado e a divisão entre disciplinas estanques é questionada. A confiança do homem na razão é abalada e, conseqüentemente, todo o trabalho realizado dentro das instituições universitárias. De acordo com Santos Filho (2000),

“A pós-modernidade é a terceira grande mudança paradigmática que, segundo alguns pensadores contemporâneos (Lyotard, 1986; Rorty, 1979; Baudrillard, 1998; Jameson, 1991), estamos vivendo a partir da segunda metade do século XX. A pós-modernidade ataca a validade e a legitimidade das pressuposições básicas da modernidade. Como a universidade é essencialmente uma instituição moderna, os ataques à modernidade constituem ataques à universidade como ela é conhecida atualmente (Bloland, 1995). A universidade está tão profundamente imersa nos fundamentos da modernidade que a erosão da fé no projeto moderno coloca em questão sua legitimidade, seus propósitos e atividades e, mesmo, sua razão de ser” (p. 42-43).

Observa-se que as crenças da ciência moderna em uma visão linear, uniforme, orgânica, harmônica e estável de mundo, que culminaram na celebração da supremacia da razão, do indivíduo e da liberdade individual, passam a ser “destronadas” na pós-modernidade. O autor acentua que no espírito pós-moderno, admite-se a pluralidade, a possibilidade de que o outro tenha razão com sua teoria e perspectiva ideológica, com isso, tornando possível a convivência e o diálogo entre correntes ideológicas diferentes e até mesmo contraditórias.

A pós-modernidade pauta-se pelo princípio da indeterminação da ciência, pela descrença nas metanarrativas, pelo foco no processo, pela presença ou necessidade de sistemas abertos, pela queda do sujeito e a nova concepção do tempo e da história, assim como pela complementaridade entre alta e baixa cultura. Um contexto que requer, em vez da valorização dos produtos, os resultados e das dimensões estáticas da realidade, a valorização do caráter permanentemente dinâmico do processo, cabendo à universidade priorizar as habilidades do processo e os processos de aprendizagem se quiser preparar os jovens para um mundo de constantes mudanças e de permanentes revoluções tecnológicas (SANTOS FILHO, 2000, p. 46).

A compreensão da pós-modernidade está visivelmente imbricada nas revoluções mais amplas mencionadas anteriormente e que dizem respeito à nova ordem

e às novas tecnologias da informação. Estão presentes na pós-modernidade, nela influenciando e por ela sendo influenciadas: o domínio da mídia na representação do mundo; a explosão da informação e o concomitante crescimento das tecnologias de informação; o capitalismo global; humanização (culturação) do mundo em todas as dimensões; a integração entre Estado e economia ou mercado e a tendência à hegemonia do mercado.

A reestruturação na forma como se concebe o saber, a influência dos aspectos tecnológicos e toda uma reestruturação na organização social clamam, portanto, por mudanças na estruturação e nos objetivos do ensino superior, eminentemente marcados pelo paradigma moderno, como explicitado no Capítulo 1.

Como salienta Pereira (2002), o ensino superior tem tido total influência da concepção racionalista do conhecimento e, nesse paradigma, a idéia de universidade é de uma instituição que tem a responsabilidade de entregar o profissional pronto para o mercado. Nessa lógica, *“quanto mais informação o aluno obtiver, mais bem formado ele sai da universidade”*. Já para a pós-modernidade, os problemas do mundo não se apresentam aos profissionais como problemas meramente técnicos, porém, de forma complexa, multifacetados em aspectos humanos, políticos, econômicos, culturais, ambientais, que não raramente envolvem conflitos de valores (p. 41-42).

Esta nova concepção, complementa a autora, implica em uma mudança pedagógica pois inverte a lógica universitária ao propor, entre outros aspectos, que a prática, ao invés de ser decorrência da teoria, seja o ponto de partida para questionamentos e para a dúvida epistemológica, marcas da pesquisa, do comprometimento com a busca do saber e da postura de insatisfação diante das respostas prontas, reconstruindo o conhecimento em outras bases que não aquela da certeza racional, num direcionamento oposto à lógica da modernidade (PEREIRA, 2002, p. 41).

Conseqüentemente, nesta nova relação pedagógica, o trabalho a ser realizado pelo professor universitário sofre também alterações. Como afirma Castanho (2000, p. 87), *“o professor é um sujeito histórico, vive num contexto social e político que deve ser levado em conta para que se entendam suas relações”*.

Torna-se necessário ao professor, portanto, pensar numa nova forma de ensinar e aprender que inclua a ousadia de *“inovar as práticas de sala de aula, de trilhar caminhos inseguros, expondo-se e correndo riscos, não se apegando ao poder docente,*

com medo de dividi-lo com os alunos e também de desvencilhar-se da racionalidade única”, pondo em ação outras habilidades que não apenas as cognitivas. Torna-se necessário, ainda, que os professores passem a pensar-se como “participantes do desvelamento do mundo e da construção de regras para viver com mais sabedoria e mais prazer” (CASTANHO, 2000, p. 87).

Não se pode mais entender o professor como “detentor do saber”, nem o ensino como transmissão de um conhecimento pronto e acabado. O modelo pelo qual se pautava a organização do ensino superior não dá mais conta da complexidade do momento que vivenciamos e é constantemente impulsionado a mudanças. Neste contexto, professores e alunos passam a construir conjunta e continuamente o conhecimento, embasados nas teorias e na revisão constante destas, nos questionamentos e nas leituras da realidade e do presente histórico (PEREIRA, 2002, p. 42).

A indissociabilidade ensino-pesquisa, a perspectiva de produção de conhecimento e a autonomia de pensamento, o incentivo à criticidade e à criatividade, a flexibilização de espaços, tempos e modos de aprendizagem, a emergência da interdisciplinaridade, a necessidade de integração teoria e prática, a necessidade de separação de dicotomias (teoria/prática, forma/conteúdo entre outras), a necessidade de domínio de novas habilidades decorrentes de avanços tecnológicos (como uso de realidade virtual), o resgate da ética, a incorporação da afetividade, a ênfase ao posicionamento político do professor e a centralização do processo educativo na aprendizagem do aluno, entre outros fatores que aqui poderíamos enumerar, alteram profundamente o perfil necessário ao professor numa instituição de ensino superior e nos chamam a atenção para a necessidade de que estes professores, ou futuros professores, estejam conscientes desses processos nos quais se acham envolvidos. Como concluem Benedito, Ferrer e Ferreres (1995):

“As exigências que neste momento se colocam ante o desenvolvimento das novas titulações e a implantação de planos de estudos modernos, flexíveis, homologados com os dos outros países europeus e relacionados com o mundo do trabalho, faz necessária a atualização. Os docentes universitários trabalham com o conhecimento, as atitudes e os valores, os quais não apenas revestem de transcendência a atuação com os indivíduos, mas também, chegam ao meio social e à dinâmica na qual se inscreve, e para isso são necessárias algumas

sensibilidades, habilidades, e estratégias de comunicação e de relação. A profissão docente se exercita em um contexto espaço-temporal determinado, com umas pessoas determinadas, que exigem uma adaptação particular àquelas condições e características pelas quais é necessário preparar o docente. Estes argumentos, alguns interessantes para a sociedade em geral, outros para a economia, outros para a ciência e a cultura, constituem razões mais que suficientes para considerar que a docência universitária é importante e a formação de seus profissionais já não admite demora. (p. 186-187)

2.6 – Conhecimentos necessários aos professores universitários face às mudanças no mundo contemporâneo

Toda essa nova configuração que se apresenta aponta para a mudança no trabalho a ser realizado pelas instituições universitárias e, conseqüentemente, no perfil necessário a seu professor.

Cada autor, ao tratar da formação de professores, da avaliação das qualidades de seu trabalho ou das características que apresentam os “bons professores”, apresenta um conjunto de características que deveriam ser levadas em conta no processo de desenvolvimento do professor (seja em programas de formação ou individualmente).

Assim, dada a quantidade de material encontrada nesta área, seria possível elaborar-se um trabalho apenas discorrendo sobre os diferentes aspectos considerados na avaliação de um “bom professor”, assim como de sua evolução ao longo da história, acompanhando a evolução do ensino superior.

Como para nós interessa prioritariamente conhecer como os autores vêm, de modo geral, apresentando as características necessárias a um (bom) professor universitário, hoje, e como estas características influenciam a organização de diferentes programas de formação de professores, apresentaremos a seguir, sem nos prolongarmos demasiadamente nestas discussões, como alguns dos autores trabalhados entendem as características necessárias aos professores universitários, buscando sintetizá-las.

Para Benedito, Ferrer e Ferreres, o professor universitário é um tipo de profissional que realiza um serviço à sociedade através da universidade, Deve, para tanto, ser reflexivo, crítico, competente no âmbito de sua disciplina, capacitado para exercer a docência e para realizar atividades de pesquisa.

Deve tentar desenvolver uma atividade docente comprometida com a idéia de potencializar a aprendizagem dos estudantes e contribuir com a melhoria da sociedade, buscando que o conhecimento construído nas aulas, workshops e laboratórios seja relevante para a formação teórica e prática dos estudantes. Segundo os autores, deverá, ainda, preparar os alunos para que estes possam, cada vez com mais autonomia, avançar em seus processos de estudo e na interpretação crítica do conhecimento e da sociedade ao passo que adquirem uma capacitação profissional.

Marcelo García (1999, p. 93) salienta que, em geral, na tentativa de estabelecer-se um perfil desejável de professores universitários leva-se em conta as dimensões: **cognitiva** (níveis de pensamento promovidos nos alunos), **socioemocional** (críticas, elogios, iniciação, resposta), **substantiva** (conteúdo das aulas), e **comunicativa** (linguagem, clareza, fluidez, expressividade).

Acrescenta que além dos conhecimentos específicos, os professores têm de desenvolver habilidades de conduta e cognitivas: capacidade de avaliação, resolução de conflitos, análise do contexto, além da compreensão, face à diversidade cultural, de aspectos do currículo oculto e do currículo em ação.

Num estudo acerca do que os professores universitários deveriam conhecer, Sarah Dinham destaca que o conhecimento do professor deve incluir não apenas o conteúdo a ser ensinado, mas também a *“habilidade para refletir profundamente sobre o ensino assim como para agir habilmente”* (DINHAM, 1996, p. 297). A seguir, ressalta que o professor necessita ter:

- conhecimento dos estudantes como aprendizes
- conhecimento sobre o ensino
- conhecimento da disciplina (sua substância, seu caráter, sua forma, sua lógica e sua epistemologia)
- conhecimento sobre o ensino específico da disciplina (didática da disciplina)
- conhecimento do contexto
- conhecimento de si mesmo como professor

Em suas palavras:

“Para ensinar efetivamente, os professores necessitam não apenas a substância de sua área de atuação (um conjunto de equações, os temas típicos de um autor, uma escola de pintores) mas também suas bases paradigmáticas, suas estruturas sintáticas, suas próprias crenças – todos estes aspectos merecem sua atenção e reflexão. Os professores precisam refletir sobre as diversas maneiras a partir das quais sua disciplina pode ser vista, como sua preparação profissional proporcionou o conhecimento sobre a matéria, como eles mesmos vêem a área do conhecimento, o que acreditam sobre a educação em sua área, e como estas crenças influenciam seu ensino” (DINHAM, 1996, p. 304).

A respeito dos professores iniciantes, a autora diz que estes certamente precisam conhecer o conteúdo da disciplina – incluindo não apenas os seus fatos, conceitos e princípios organizativos, mas também suas molduras explanatórias e as estruturas sintáticas – e que estes deveriam possuir, ainda,

“o entendimento especializado sobre a aprendizagem do conhecimento específico de sua área, isto é, o contexto particular do ensino. O conhecimento sobre os estudantes de hoje, em geral e em particular sobre os estudantes como aprendizes é importante, assim como o bom senso sobre nós mesmos, sobre nossos talentos, estilos, medos e sobre as crenças que influenciam nosso ensino. Entender estas complexidades coloca-nos no nosso caminho como professores” (DINHAM, 1996, p. 311).

Para Pimenta e Anastasiou (2002, p. 103-104), a prática docente na universidade pressupõe:

- a) domínio de um conjunto de conhecimentos, métodos e técnicas que devem ser ensinados criticamente (isto é, em seus nexos com a produção social e histórica da sociedade); a condução a uma progressiva autonomia do aluno na busca de conhecimentos; o desenvolvimento da capacidade de reflexão; a habilidade de usar documentação o domínio científico e profissional do campo específico.
- b) considerar o processo de ensinar e aprender como atividade integrada à investigação
- c) propor a substituição do ensino que se limita a transmissão de conteúdos teóricos por um ensino que constitua um processo de investigação do conhecimento;
- d) integrar a atividade de investigação à atividade de ensinar do professor, o que supõe o trabalho em equipe;
- e) buscar criar e recriar situações de aprendizagem;

- f) valorizar a avaliação diagnóstica e compreensiva da atividade mais do que a avaliação como controle;
- g) procurar conhecer o universo cognitivo e cultural dos alunos e, com base nisso, desenvolver processos de ensino e aprendizagem interativos e participativos.

As autoras complementam que essas características do ensinar requerem, além de preparação nas áreas dos conhecimentos específicos e pedagógicos, opções éticas, compromissos com os resultados do ensino, sensibilidade e sabedoria dos professores. Consideram que os professores devem ser capazes de construir um tipo especial de profissionalismo, no qual: a) promovam um aprendizado cognitivo profundo; b) sejam comprometidos com uma aprendizagem profissional contínua; c) aprendam a ensinar de modo diferente de como foram ensinados por seus antigos mestres; d) trabalhem e aprendam com seus pares (em grupos); e) desenvolvam a capacidade de mudar, arriscar e pesquisar; f) construam, nas instituições educativas, organizações de aprendizagem.

Portanto, além do componente cognitivo, intelectual, os professores da sociedade da informação devem, a seu ver, possuir também aspectos sociais, emocionais, afetivos. Daí serem considerados como elementos de resistência a essa sociedade. Como tais, devem: a) promover a aprendizagem e o comprometimento social e emocional; b) comprometer-se com o desenvolvimento contínuo tanto do aspecto profissional quanto do pessoal; c) aprender a se relacionar, construindo ligações fortes e duradouras com as pessoas; d) trabalhar e aprender em grupos cooperativos (PIMENTA e ANASTASIOU, p. 188-189).

Hoje, como aponta Maria Isabel Cunha (1998a, p. 97-99), há necessidade de que o professor respeite e valorize o conhecimento que o aluno traz, entenda o erro como parte integrante do processo de aprender, resgate o prazer do aprender, busque envolver o aluno na produção de conhecimento e na elaboração de trabalhos coletivos, desenvolva seu trabalho a partir da integração entre ensino-pesquisa e da relação teoria-prática, buscando implementar a reflexão e discussão de problemas reais, entenda que os conhecimentos produzidos são apenas sínteses provisórias e não a “verdade definitiva sobre os fatos”, ajude a promover a interdisciplinaridade – ou em suas palavras “*que cada ciência, para se configurar como significativa, tem de se deixar penetrar por*

outras áreas e formas de conhecimento” –, e busque novas formas de organizar seu ensino e de realizar o processo de avaliação.

A autora enfatiza, ainda, a necessidade de que o professor promova a vinculação dos conteúdos acadêmicos com o contexto histórico-político-social mais amplo, possua conhecimento da história de sua área científica, sabendo identificar motivações e interesses que foram definidores do conhecimento através dos tempos; e promova a interpretação dos fatos da atualidade ligando-os ao seu campo científico e aos compromissos com a cidadania.

Percebemos, portanto, que as características necessárias aos professores universitários hoje, extrapolam – e muito – os limites do conhecimento aprofundado da matéria de sua especialização e a aquisição de habilidades necessárias à condução de pesquisas, e seguem-se a dimensões muito mais amplas, que nos levam a argumentar em favor da importância da formação pedagógica do professor universitário.

Ao longo de todo este capítulo, apresentamos alguns aspectos que, em nossa opinião, influenciam a ampliação do consenso quanto à importância da formação pedagógica do professor universitário e justificam a necessidade de que esta formação seja tomada de forma mais efetiva.

Entre estes aspectos, destacamos: 1) expansão do ensino superior; 2) diversificação do sistema de ensino superior; 3) instituição de um Estado Avaliativo; 4) mudança do perfil do aluno ingressante no ensino superior; 5) mudança no perfil esperado do egresso do ensino superior (e conseqüentemente do papel a ser desempenhado por estas instituições e seus professores); 6) mudanças no paradigma científico e pedagógico; 7) crescente percepção/conscientização dos próprios docentes a respeito da necessidade de formação para a atuação como professores no ensino superior; 8) emergência de um novo perfil de professor universitário, o que poderá se refletir na exigência de sua formação pedagógica e 9) a baixa correlação entre a formação atualmente oferecida em cursos de pós-graduação e a melhoria da qualificação do professor para o exercício da docência no ensino superior.

Com a devida cautela, podemos até sugerir que, em permanecendo a evolução do ensino superior no ritmo atual de expansão, e com as alterações dela decorrentes, a formação pedagógica dos professores universitários poderá, em breve,

constituir-se como critério obrigatório para o ingresso no magistério superior, seguindo-se ao que ocorreu historicamente com a formação dos professores para o ensino fundamental e médio.

A esse respeito é interessante destacar, embora de modo sucinto, as orientações do PNG (Plano Nacional de Graduação) e a exigência da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) de que seus bolsistas realizem ao menos um semestre de prática docente durante seus programas de pós-graduação.

Segundo Marafon (2001, p. 72), a formação de professores universitários é uma preocupação presente em documentos desde o I PNPG (Plano Nacional de Pós-Graduação), elaborado em 1974, no entanto, foi somente o PNG⁵ (Plano Nacional de Graduação), aprovado em 1999 no XII Fórum Nacional de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras (FORGRAD), que se expressou a qualidade da formação desejada:

“A pós-graduação precisa integrar à sua missão básica de formar o pesquisador a responsabilidade de formação do professor de graduação, integrando, expressamente, questões pedagógicas às que dizem respeito ao rigor dos métodos específicos de produção do saber, em perspectiva epistêmica” (PNG, 1999, p. 11).

Posição que vem ao encontro dos pressupostos aqui apresentados, que defendem maior integração entre docência e pesquisa na formação dos pós-graduandos pela via da valorização da docência na cultura acadêmica e da formação pedagógica dos (futuros) docentes universitários.

A CAPES vem, desde 2000, exigindo que seus bolsistas se envolvam com a docência por no mínimo um semestre, entendendo que o estágio docente é parte integrante da formação de mestres e doutores e que deve ser supervisionado pelo orientador do bolsista. As instituições que têm alunos com bolsas oferecidas pela CAPES, têm a liberdade para organizar seus próprios projetos, criando disciplinas pedagógicas voltadas ao magistério superior ou um estágio de monitoria.

⁵ O documento “Plano Nacional de Graduação – um projeto em construção” pode ser encontrado no livro organizado por Maria E. F. Rodrigues, *Resgatando espaços e construindo idéias: ForGrad 1997 A 2002*. (EdUFF, 2002) ou pelo site www.proacad.ufpe.br/forgrad, acesso em abril de 2003.

Nesse sentido, acreditamos que seja necessário cuidado para que não se instituem nas universidades programas obrigatórios de formação pedagógica dos pós-graduandos somente com a finalidade de cumprir determinações legais, constituindo-se apenas num “apêndice” de um curso de pós-graduação, sem integração com as demais atividades realizadas no mesmo e sem ligação com a prática, limitando-se à apresentação de algumas poucas teorias educacionais ou mesmo, ao oferecimento de algumas técnicas de condução de aulas, sem uma reflexão mais ampla sobre a educação superior.

Assim, ao considerarmos todos os dados apresentados no presente capítulo em conjunto com as críticas dirigidas à falta de didática dos docentes universitários, como apresentada em diversos estudos (Balzan, 1988; Cunha, 1989; Comvest, 1996; Masetto, 1998; Pachane, 1998; Leite et al., 1998, entre outros), podemos concluir que o panorama do ensino superior hoje aponta, cada vez mais, para a necessidade de formação pedagógica de seus professores, podendo até vir a se constituir numa exigência do sistema educacional. No entanto, esta formação não pode se realizar de qualquer maneira, sob o risco de perder de vista seus objetivos.

CAPÍTULO 3 – TEORIA E PRÁTICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS: ELEMENTOS PARA DISCUSSÃO

Na literatura atual acerca dos processos de formação de professores, tem sido muito comum encontrar a designação *desenvolvimento profissional docente* como sinônimo de *formação de professores*.

Nem todos os autores, no entanto, utilizam-se do termo de forma unívoca e poucos se aprofundam numa discussão e definição de seu significado.

Um estudo realizado por Menze (1980) ressalta que o termo *formação*, isoladamente, pode inspirar três tendências.

De acordo com as duas primeiras, considera-se impossível o uso científico do termo *formação* pois este tornou-se, ao longo do tempo, tão viciado e com tantas significações, por vezes contraditórias entre si, que se torna impossível fazer um uso razoável dele (MENZE, 1980, 267). Na terceira tendência, entende-se que o conceito de *formação* extrapola o conceito de educação ou de ensino sendo, portanto, passível de ser utilizado tecnicamente. Esta tendência sugere, ainda, que o termo *educação* seja utilizado para crianças e *formação* para toda ação desenvolvida com adultos.

Para Marcelo García (1999, p. 19), o conceito de formação é susceptível de múltiplas perspectivas, mas que a maioria o associa ao conceito de “desenvolvimento pessoal”.

Também, no que diz respeito ao conceito de *formação de professores*, é possível encontrarmos uma variedade de definições, sendo uma das mais abrangentes a desenvolvida por Medina e Dominguez (1989). Segundo os autores, *formação de professores* pode ser considerada:

“como a preparação e emancipação profissional do docente para realizar crítica, reflexiva e eficazmente um estilo de ensino que promova uma aprendizagem significativa nos alunos e consiga um pensamento-ação inovador, trabalhando em equipe com os colegas para desenvolver um projeto educativo comum.” (p. 87)

Argumentando que a formação de professores é uma área **de** conhecimento e investigação, que se centra no estudo dos processos através dos **quais** os professores aprendem e desenvolvem sua competência profissional, que **pode** ser realizado individualmente ou em conjunto, Marcelo García (1999) **concebe** a formação de professores como:

*“a área de conhecimentos, investigação e de **propostas** teóricas e práticas que, no âmbito da didática e da **organização** escolar, estuda os processos através dos quais os professores – **em** formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem através das **quais** adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e **disposições**, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem” (p. 26).*

O autor destaca, ainda, que a formação deverá levar à aquisição ou aperfeiçoamento de competências profissionais, capacitando os professores para um trabalho que não é exclusivamente – ainda que principalmente seja – de **aula**, ressaltando a dimensão coletiva do trabalho.

A perspectiva do **desenvolvimento profissional docente** é adotada por Benedito, Ferrer e Ferreres (1995). Os autores entendem por **desenvolvimento** profissional,

*“qualquer intento sistemático de melhorar a **prática**, crenças e conhecimentos profissionais, com o propósito de aumentar a qualidade docente, investigadora e de gestão. Este conceito inclui o diagnóstico das necessidades atuais e futuras de **uma** organização e seus membros, e o desenvolvimento de programas e **atividades** para a satisfação destas necessidades.” (p. 131)*

O desenvolvimento profissional docente deve ser entendido como um contínuo, de forma que os professores não sejam concebidos como **produtos** acabados

mas, ao contrário, como sujeitos em evolução e desenvolvimento constantes. Nesse sentido, Benedito, Ferrer e Ferreres destacam, ainda, que:

“o conceito de desenvolvimento profissional vai mais além da formação inicial e permanente, e em cujo desenvolvimento não se pretende melhorar conhecimentos e destrezas, mas também atitudes pessoais e grupais, uma melhora no clima de trabalho e um aumento da satisfação no labor profissional. (...) O desenvolvimento profissional e pessoal significa crescimento, desenvolvimento, mudança, melhora, adequação, em relação ao próprio conhecimento, às atitudes no e sobre o trabalho, à instituição ou departamento, buscando a sinergia entre as necessidades de desenvolvimento profissional do indivíduo e as necessidades de desenvolvimento organizacional, institucional e social do contexto.” (p. 131)

Assim, como complementam os autores, o desenvolvimento deve ser dirigido, fundamentalmente, *“aos contextos pedagógicos (práticos) e profissional dos docentes, sem esquecer o pessoal e sociocultural no que, como professores/as da universidade, podemos influir”* (p. 131).

No mesmo sentido, Villar (1993, p. 142), entende que o desenvolvimento profissional do professor se refere à teoria e prática que facilita o aperfeiçoamento na ação do professor numa variedade de domínios, incluindo o intelectual, o institucional, o pessoal, o social e o pedagógico. Dessa maneira, como exposto por Benedito, Ferrer e Ferreres (1995), em referência ao trabalho de Good e Wilburn (1989),

“o desenvolvimento dos professores universitários deve ser mais do que o desenvolvimento do ensino, mais do que o desenvolvimento pessoal, evidentemente mais do que pode conseguir qualquer treinamento parcial da lista total de funções do professorado. Deve considerar-se o sentido mais holístico possível e deve estar relacionado com o desenvolvimento da organização e com as questões gerais com os quais se defrontam as instituições” (p. 148).

Ou seja, a perspectiva de desenvolvimento profissional do professor não se isola única e exclusivamente na melhoria do trabalho docente – do indivíduo professor, ou do professorado enquanto grupo –, porém, vê o desenvolvimento docente como algo atrelado ao desenvolvimento institucional como um todo.

Marcelo García (1998, p. 62), entendendo que o processo de formação de professores se dê em diferentes fases (formação inicial, iniciação ao ensino e formação continuada), aceita que se incluam como parte do desenvolvimento profissional do professor as atividades realizadas quando estes as iniciam em qualquer estabelecimento de ensino (iniciação), porém, não considera como parte do desenvolvimento profissional as atividades desenvolvidas enquanto o professor ainda não iniciou sua carreira (formação inicial, como, por exemplo, cursos de licenciatura).

Para ele, o termo *formação de professores* engloba as etapas iniciais de preparação do professor, quando este ainda não iniciou sua atividade docente, no entanto, o termo *desenvolvimento profissional* deve referir-se exclusivamente a programas de formação continuada, ou seja, ao processo de aprimoramento dos professores já em atividade.

Benedito, Ferrer e Ferreres, ao contrário, compreendem que o processo de desenvolvimento profissional docente engloba desde os momentos iniciais de contato com a atividade docente, mesmo que como aluno (denominada fase de pré-treino).

Grosso modo, a diferença entre as duas propostas diz respeito à nomenclatura. O que para Benedito, Ferrer e Ferreres é desenvolvimento profissional docente, para Marcelo García corresponde à formação de professores. O que para Marcelo García é desenvolvimento profissional, para Benedito, Ferrer e Ferreres é formação continuada.

Pimenta e Anastasiou (2002, p. 88-89) entendem que a docência na universidade configura-se como um processo contínuo de construção da identidade e tem por base os saberes da experiência, construídos no exercício profissional mediante o ensino dos saberes específicos das áreas de conhecimento, pela análise crítica desses saberes com base no campo teórico da educação. Entendem que a docência envolve, ainda, a construção da identidade profissional, tendo em vista que se constitui em um campo específico de intervenção profissional na prática social. Assim, as autoras consideram que o conceito de desenvolvimento profissional dos professores do ensino superior parece ser mais adequado do que o de formação, uma vez que envolve ações e programas, quer de formação inicial, quer de formação em serviço, aproximando-se, portanto, do conceito como entendido por Benedito, Ferrer e Ferreres.

Segundo Pimenta e Anastasiou (2002, p. 89), o desenvolvimento profissional dos professores tem constituído um objetivo de propostas que “*valorizam a formação docente não mais baseada na racionalidade técnica, que os considera meros executores de decisões alheias, mas numa perspectiva que reconhece sua capacidade de decidir*”.

Acreditamos que a perspectiva do desenvolvimento profissional docente seja interessante pois o termo “formação” pode inspirar, por um lado, a noção de um modelo ideal pré-concebido, fixo, imutável (se pensarmos na palavra “forma”) e, por outro, sugerir a idéia de que é possível pensar-se no professor como um produto acabado, e não num indivíduo em constante processo de mudança/desenvolvimento.

Além de permitir compreender a formação de professores como um contínuo, o conceito de desenvolvimento profissional docente ultrapassa o limite da melhoria do desempenho do professor, rumo a uma compreensão mais ampla, que engloba também, a melhoria institucional. Esta última vertente nem sempre é possível de ser depreendida do conceito de formação como é tradicionalmente utilizado e que tende a ser mais voltado ao desenvolvimento do indivíduo.

Em nosso caso, como trabalhamos a partir das perspectivas de autores que utilizam *formação de professores e desenvolvimento profissional docente* como conceitos distintos, estaremos utilizando os dois termos, procedendo a esclarecimentos quando necessários, embora nossa concepção de desenvolvimento profissional docente se aproxime do modo como é entendido por Benedito, Ferrer e Ferreres.

3.1 – Necessidades formativas dos professores

Como relata Maria Isabel Cunha (1989), ao tratar da formação pedagógica dos *bons professores*, os resultados das experiências de formação pedagógica se apresentam de forma diversificada. Alguns dos professores entrevistados em sua pesquisa nunca participaram de programas específicos na área educacional. Dentre os que participaram, alguns afirmam ter sido esta uma experiência importante, outros não. Assim, ela conclui que a experiência de formação pedagógica não pode ser entendida de forma unívoca. Em suas palavras: “*O momento que o professor está vivenciando e a*

proposta do curso realizado são variáveis fundamentais para que a experiência se apresente como significativa ou não” (p. 92). E conclui:

“A formação pedagógica é, para esses professores, também fator de influência de seu modo de ser. Constatei, entretanto, que não se pode falar de uma formação pedagógica como algo unitário, com um referencial comum. Os depoimentos dos professores mostram que ela ocorre de forma diferencial no que se refere a objetivos, filosofia, duração, significado etc. Percebi, ainda, que, quanto mais ela responde às necessidades do professor no momento que a realiza, mais eles a valorizam. Para alguns, a formação pedagógica deu uma resposta às necessidades sentidas ou fê-los refletir sobre a realidade vivenciada. Para estes, tal formação foi significativa e influenciou novas formas de ser” (CUNHA, 1989, p. 160).

Também para Marcelo García (1998, p. 67), o diagnóstico de **necessidades** oferece elementos importantíssimos que dão lugar ao planejamento de processos de formação e sua avaliação. O autor destaca que muitas vezes são oferecidas aos professores alternativas de ensino (materiais, métodos, cursos de formação, etc.) estabelecidas de acordo com a **necessidade de outros**, sem atentar para as necessidades próprias dos professores, quando, na verdade, deveriam estar intimamente relacionados com aquilo que o **professor** percebe que necessita.

É necessário cuidado, no entanto, para que o conceito de “**necessidade**” não seja tomado de modo simplista ou totalizador, visto que as necessidades podem ser de natureza variada e classificadas de diferentes maneiras, a partir de diferentes perspectivas.

A partir da literatura analisada (Montero, 1987; Oldroyd e Hall, 1991; Tejedor, 1993) foi possível sintetizar, sem perder de vista as características mais amplas de suas abordagens, as diferentes concepções de necessidades apresentadas da seguinte maneira:

- **necessidades próprias** – necessidades percebidas pelos próprios professores em relação a sua prática ou sua própria formação (autopercepção). No caso específico que vimos estudando, relacionam-se ao fato de os próprios pós-

graduandos, assim como os professores que já atuam no ensino superior, constatarem seu despreparo no que diz respeito a questões pedagógicas.

- **necessidades externas** – englobariam as necessidades expressas e normativas, correspondendo a exigências estipuladas pela pesquisa ou políticas educativas. Extrapolam o âmbito individual e dizem respeito às necessidades grupais ou da totalidade de uma instituição/escola. Em nosso caso, seriam as necessidades detectadas a partir de mudanças que ocorrem no ensino superior, e no contexto mais geral no qual está inserido, como por exemplo no sistema produtivo, mudanças estas que acabam por influenciar as características necessárias ao professor universitário (perfil). A obrigatoriedade da formação pedagógica de professores universitários, expressa, por exemplo, na LDB, constituir-se-ia, também, como uma necessidade externa (normativa).

- **necessidades comparadas** – correspondem às necessidades detectadas a partir da comparação de diferentes situações ou grupos ou da discrepância entre um modelo ideal e o que efetivamente se realiza. Em nosso caso, diriam respeito aos resultados de programas de avaliação; à disparidade entre a formação pedagógica oferecida a professores de outros níveis educacionais (e deles exigida) e a dos professores do ensino superior; à correlação entre titulação e melhoria da qualidade docente e à diferente valoração das atividades de pesquisa e de ensino na educação superior. A comparação entre a formação oferecida a professores em diferentes países também se constituiria em uma maneira de se levantar necessidades comparadas.

É importante observar que as necessidades, em qualquer das classificações propostas, não podem ser tomadas como absolutas, tendo em vista o fato de que podem variar individualmente, dentro de cada instituição ou país, e, ainda, ao fato de que elas sofrem impacto do momento histórico. Ou seja, o estudo das necessidades formativas dos professores deve ser contextualizado e, se possível, individualizado.

Outro cuidado importante ao tratarmos das necessidades formativas é observar que, ao longo da história, as diferentes necessidades nem sempre foram

atendidas – ou mesmo detectadas – de forma equitativa. Como aponta Marcelo García (1999, p. 77), o currículo de formação de professores, a sua extensão e qualidade, tem sido largamente determinado e influenciado pelas necessidades sociais, políticas e econômicas da sociedade em cada momento histórico. Segundo o autor, *“não é por acaso que a formação de professores do ensino secundário seria institucionalizada um século depois da do professor de ensino primário”*.

Dessa maneira, podemos concluir que muitas vezes as necessidades formativas, embora sejam por muito tempo expressas pelos professores e por aqueles diretamente envolvidos no processo educativo, não são implementadas nem regulamentadas a não ser quando passam a se constituir, também, como necessidades do sistema produtivo.

Como já mencionamos, as condições de flexibilização do ensino superior, as mudanças no contexto mais geral da sociedade no qual se encontram os sistemas educativos, assim como a introdução de um estado avaliativo, que indiretamente causam um impacto no processo de formação dos professores universitários, podem, portanto, ser indícios de que o sistema estará, em breve, priorizando a formação pedagógica dos professores da educação superior.

Assim, embora concordemos com a importância de que as necessidades sejam levadas em conta no momento de planejamento ou avaliação de programas formativos, acreditamos que estes cuidados sejam sempre tomados, a fim de podermos compreender sob que ponto de vista tais necessidades foram consideradas, ou seja, conhecer a quem ele beneficia e por quais razões são consideradas legítimas.

Isso nos leva a destacar que não basta a um programa atender aos interesses imediatos dos professores ou futuros professores que o cursam, nem mesmo adequar-se apenas às demandas impostas pelo sistema (exigências do mercado de trabalho, por exemplo). Um programa de formação tem necessidade de expandir possibilidades, incomodar, mexer, remexer, instigar, apresentar alternativas e antecipar discussões. Tem de aliar teoria e prática e, principalmente, oferecer aos professores, ou futuros professores, um espaço aberto para reflexão e discussão de suas práticas e dos aspectos mais gerais envolvendo o contexto no qual se insere o ensino superior.

Não basta, portanto, fazer com que o levantamento das necessidades formativas dos professores sirva como fundamentação à criação ou avaliação de um programa de formação de professores (universitários ou não). Torna-se fundamental entender que estas necessidades não podem ser tomadas como referências isoladamente, de modo acrítico ou descontextualizado, pois como assinala Gimeno (1993), é impossível discutir-se a profissionalidade docente sem referência ao momento histórico concreto, à realidade precisa do sistema educativo no qual tem que atuar e à evolução do conhecimento que tecnicamente pretende legitimá-la.

Embora não seja o foco da presente pesquisa, podemos estender esta compreensão das “necessidades formativas” também no que diz respeito às necessidades formativas dos alunos. Acreditamos que o professor, universitário ou não, no momento de planejar seu ensino, precise atentar para esta compreensão mais ampla das *necessidades formativas*, a fim de perceber a quais interesses estará atendendo ao propor determinados conteúdos ou atividades a seus estudantes.

Por fim, cabe evidenciar que as necessidades de formação estão, de certo modo, relacionadas com a etapa de desenvolvimento cognitivo, moral e pessoal em que se encontra cada professor, assim como a etapa do seu ciclo vital. Torna-se necessário, portanto, introduzir o conceito de *trajetória formativa* que permita oferecer percursos de desenvolvimento profissional diferenciados, levando em conta as necessidades e preocupações⁶ características de cada etapa da formação e carreira, assim como questões relativas à trajetória de formação individual e momento de vida de cada professor.

3.2 – História de vida e trajetória formativa do professor

A literatura da área tem mostrado que o momento de vida em que o professor se encontra, assim como sua trajetória formativa, repercutem em sua prática (Marcelo García, 1999; Sikes, 1985; Huberman, 1992). Como menciona Jennifer Nias (1992), “o professor é a pessoa, e uma parte importante da pessoa é o professor”.

⁶ Estamos entendendo *preocupação* como “a representação constituída por sentimentos, inquietações, pensamentos, e considerações por uma questão particular ou uma tarefa” (HALL, G. e HORD, S. *Change in Schools*. New York: SUNY Press, 1987).

Como salienta Knowles (1992, p. 8), a prática dos professores é muito influenciada pela vida, pela escola e pelas experiências anteriores ao ingresso em um programa de formação. Em seu estudo, demonstrou que os professores em formação com uma identidade fundamentada em experiências escolares positivas tiveram menor dificuldade de abordar as situações e contextos mais conflitivos, experimentando maior êxito do que aqueles professores com uma imagem fraca, de onde se pode concluir que o ajuste dos professores à sua nova profissão depende, em grande medida, das experiências biográficas anteriores, dos seus modelos de anteriores, da organização em que se encontra, dos colegas e do meio em que iniciou sua carreira docente (MARCELO GARCÍA, 1999, p. 118).

No entanto, tendo em vista os percursos individuais variáveis, consideramos inviável estabelecer categorizações que pretendam relacionar de modo estanque momentos da vida (como casamento e nascimento dos filhos) a fases distintas da carreira.

Assim, embora existam estudos que tendem a fazer tais aproximações (entre eles, o estudo de Sikes, 1985), consideramos mais importante destacar que os programas de formação devem atentar para as características individuais de cada professor, procurando atender a suas necessidades particulares, sem nos aprofundarmos nestas categorizações, tamanha sua fragilidade diante da variabilidade de trajetórias pessoais. É desnecessário mencionar que nem todos os professores ingressam na carreira na mesma idade, nem todos se casam somente após o ingresso na carreira, nem todos têm a docência como carreira principal, nem todos ingressam na carreira docente em uma universidade após o término de seu programa de doutoramento, entre outros exemplos.

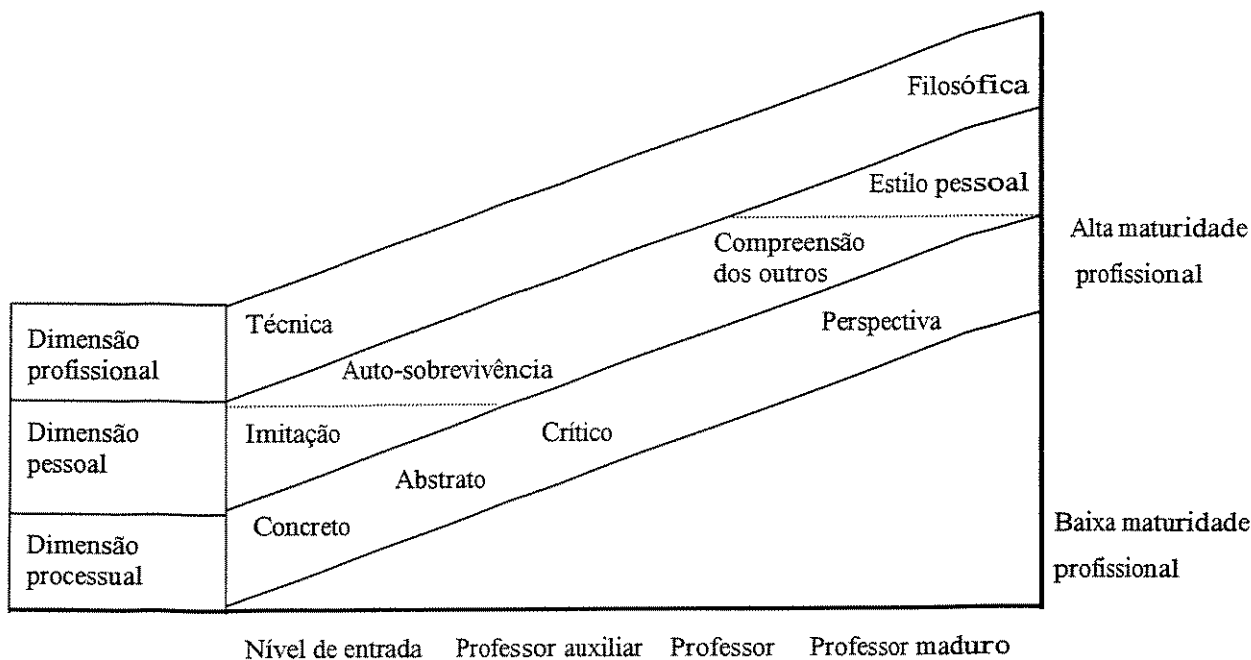
No que diz respeito às trajetórias profissionais docentes, ou seja, as etapas de desenvolvimento profissional, é possível estabelecerem-se categorias um pouco mais sólidas, porém também não de todo infalíveis, relativas aos diferentes momentos de sua carreira e de seu próprio processo formativo.

As pesquisas na área têm demonstrado que os professores, ao longo da evolução em sua carreira, vão tendo um conjunto de preocupações diferentes no que diz respeito ao processo de trabalho docente.

Para Pickle, que realizou um trabalho sobre a evolução das preocupações dos professores, a maturidade dos docentes é atingida através de um processo de evolução que vai desde uma concepção técnica e instrumental do conhecimento até uma concepção mais científica ou filosófica; desde uma preocupação pela sobrevivência e pela imitação dos “superiores”, até uma maior compreensão de si mesmo e dos outros, assim como através do desenvolvimento de um estilo pessoal (*apud* Marcelo García, 1999, p. 61).

Para melhor visualizarmos as etapas e os fatores de evolução no desenvolvimento da maturidade dos professores, Pickle elabora uma figura na qual procura representar este processo:

FIGURA 1 – Fatores de evolução no desenvolvimento da maturidade dos professores segundo Pickle (*apud* Marcelo García, 1999, p. 60)

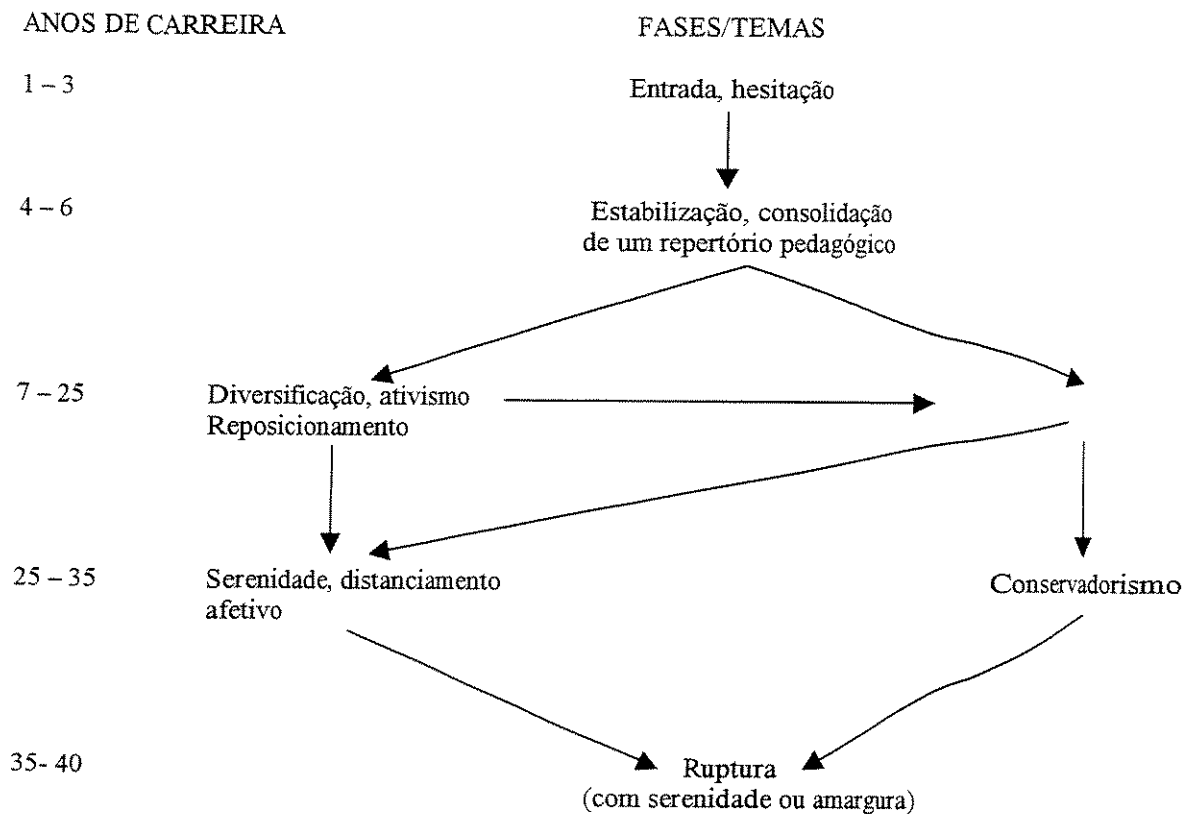


Assim, torna-se imprescindível a qualquer processo de formação de professores levar em conta o momento da carreira no qual se encontram os professores

aos quais o programa será oferecido, tendo em vista que suas preocupações e, conseqüentemente, suas necessidades formativas, são diferentes.

Um dos mais citados trabalhos a respeito do ciclo vital dos professores é o de Huberman. Huberman realizou sua pesquisa a respeito das fases da carreira docente na Suíça, em 1989, com 160 professores de ensino secundário. Seus resultados, esquematizados a seguir, constituem ainda importante referência a respeito do ciclo vital dos professores.

FIGURA 2 – Fases e anos da carreira docente segundo Huberman, 1992



A primeira etapa identificada por Huberman é a **entrada na carreira**, que inclui as fases de sobrevivência e de descobrimento. A sobrevivência traduz-se no ‘choque com a realidade’: a preocupação consigo mesmo, as diferenças entre os ideais e a realidade. O descobrimento se traduz no entusiasmo do começo, da **experimentação**, do orgulho de ter a própria classe, entre outros aspectos. Para alguns professores

respondentes da pesquisa esse processo foi fácil, conseguindo relações positivas com os estudantes e considerável domínio do ensino. Para outros, ao contrário, constituiu-se numa experiência difícil, associando-a a carga docente excessiva, a ansiedade, dificuldades com os estudantes e grande dispêndio de tempo na preparação das aulas, entre outros fatores.

Resumidamente, podemos dizer que a fase de *estabilização*, que ocorre dos 4 aos 6 anos, caracteriza-se por maior sentimento de facilidade ao lidar com as classes, domínio de um repertório básico de técnicas de ensino, assim como pela capacidade de selecionar métodos e materiais mais apropriados em função dos interesses dos estudantes. Os professores sentem-se mais independentes e razoavelmente bem integrados.

A fase de *experimentação* ou *diversificação* pode representar, por um lado, a preocupação do professor com sua melhoria na docência como, por outro, com promoções, ou seja, com o trabalho também na esfera administrativa. Alguns professores podem, nessa fase, que vai dos 7 aos 25 anos de carreira, optar por distanciar-se da docência (parcial ou totalmente).

A fase seguinte, entre os 25 e 35 anos de carreira, destaca-se por ser um período de *questionamento*, muitas vezes proporcionando mudanças traumáticas. Pode ser, por um lado, um período de conflito de gerações, em que o professor se vê rodeado por gente mais jovem; pode, também, caracterizar-se por ser um período em que os professores se sentem mais relaxados, menos preocupados com os problemas cotidianos da classe, os professores vão se distanciando afetivamente da docência e dos alunos e se tornam, gradativamente, a espinha dorsal da escola, guardiões de suas tradições. Outro grupo pode, ainda, tender ao conservadorismo e tomar uma posição de se queixar sistematicamente de tudo.

A última fase diz respeito ao momento da *saída da carreira*, que pode se dar de modo positivo, defensivo ou desencantado. No primeiro, o professor deixa o ensino ainda demonstrando entusiasmo com o mesmo e com seus alunos, assim como com sua própria especialização. No segundo caso, o professor mostra-se menos otimista em relação a suas experiências passadas. Os desencantados demonstram desencanto em

professor dos conhecimentos, competências e disposições necessários para desempenhar tal atividade profissional.

No caso mais específico da formação de professores universitários, o conjunto das pesquisas da área aponta para a escassez de programas dessa natureza, como demonstrado por diversos autores (Marcelo García, 1999; Kennedy, 1997; Benedito, Ferrer e Ferreres, 1995, entre outros). Quando existem, resumem-se, na maioria das vezes, a cursos de curta duração, e que visam, de maneira geral, a uma apresentação de diferentes métodos de ensino, a uma breve introdução, normalmente teórica, à temática do ensino universitário, e são muitas vezes direcionados exclusivamente a professores novos já selecionados para o trabalho em diferentes instituições.

No caso da formação de professores para o ensino fundamental, coincide com a graduação em cursos de licenciatura. Já na pós-graduação, e conseqüentemente para a formação de professores universitários, não conta com um sistema organizado.

A fase de *iniciação* é a etapa correspondente aos primeiros anos de exercício profissional do professor, durante os quais os docentes aprendem na prática, em geral através de estratégias de sobrevivência. Como é o período de ingresso do professor na escola, ou na atividade docente, é um momento em que os processos de socialização tornam-se fundamentais. Segundo Marcelo García (1999, p. 62), as pesquisas têm demonstrado ser este um período de tensões e aprendizagens intensivas, em contextos geralmente desconhecidos, durante o qual os professores principiantes devem adquirir conhecimento profissional, além de conseguir manter um certo equilíbrio pessoal. É, além disso, um período no qual o professor luta para firmar sua própria identidade pessoal e profissional. Sobressai como característica dessa fase a insegurança e a falta de confiança em si mesmo de que padecem os professores principiantes.

Tendo em vista o despreparo de muitos professores iniciantes, assim como os desafios que terão que enfrentar decorrentes do chamado “choque de realidade”⁷ –

⁷ O termo ‘choque de realidade’ refere-se à situação que muitos professores atravessam em seu primeiro ano de docência, um período que, em geral, caracteriza-se por ser um momento de aprendizagem intensa – na maioria dos casos, do tipo ensaio-e-erro – caracterizado pelo predomínio do valor do prático. Considera-se que os professores principiantes vejam-se diante de certos problemas específicos de sua condição profissional, enfrentando preocupações diferentes dos professores já mais experientes (Simon, 1984, in Marcelo García, 1999).

quando os alunos deixam de ser alunos para tornarem-se professores, muitas vezes, numa nova instituição, diferente daquela na qual se formaram –, é considerado pelos especialistas como um momento no qual os processos de formação, assim como o acompanhamento de um professor mais experiente (tutor, orientador ou apenas um amigo mais experiente) desempenham importante papel.

Embora não se possa desconsiderar a capacidade autodidata dos professores, e conseqüentemente as possibilidades de superarem sozinhos as dificuldades vivenciadas na prática, é necessário cuidado para que o professor iniciante não se limite, por falta de contato com outras alternativas e concepções de educação, à imitação ou rejeição acrítica de condutas observadas em outros professores e ao desenvolvimento de uma concepção técnica de ensino, aspecto também salientado por Benedito, Ferrer e Ferreres (1995), por Macedo, Paula e Torres (1998) e por Behens (1998).

Pelas suas características, a fase de ingresso dos professores na docência, ou seja, os programas de iniciação, deveriam configurar-se como processos através dos quais a escola realizaria um programa sistemático de apoio a professores de forma a integrá-los na profissão, ajudá-los a abordar os temas de modo a reforçar sua autonomia profissional e a facilitar o seu desenvolvimento profissional contínuo. No entanto, apesar de sua importância, as pesquisas têm demonstrado que o ensino superior assume pouca responsabilidade na fase de iniciação à docência de seus professores (Kennedy, 1997).

A fase de *formação permanente* inclui todas as atividades planejadas pelas instituições, ou até mesmo pelos próprios professores, de modo a permitir o desenvolvimento profissional e aperfeiçoamento do seu ensino. Destina-se a professores já atuantes e tem por finalidade, de modo geral, a melhoria não apenas da performance do professor, individualmente, mas também, o desenvolvimento curricular e institucional como um todo.

Na literatura da área, o conceito de formação permanente pode ser encontrado sob diferentes nomenclaturas: formação em serviço, formação continuada, reciclagem ou desenvolvimento profissional docente (no sentido desenvolvido por Marcelo García).

De modo geral, sob diferentes modelos de organização e orientações conceituais, e motivados por diferentes razões, entre eles a própria falta de formação

inicial e os resultados de processos avaliativos, os programas de formação contínua de professores universitários têm sido os mais difundidos. Sobre eles concentra-se um maior número de relatos, em especial com o desenvolvimento das orientações conceituais voltadas à reflexão sobre a prática, aspecto também mencionado por Pimenta e Anastasiou (2002, p. 108).

Como foi possível observar, cada uma destas etapas de formação, por sua vez ligadas a diferentes momentos da carreira docente, tende a apresentar um conjunto de características diferenciadas, relativas às necessidades, dificuldades e preocupações dos professores ao longo de seu percurso formativo.

Assim, ao tomarmos por base a concepção de *trajetória formativa do professor*, constatamos que não podemos deixar de lado, no momento de elaboração ou avaliação de programas de formação de professores universitários, a compreensão de que estes devem estar relacionados, por um lado, à vivência pessoal dos professores que deles tomam parte e, por outro, à fase em que se encontram em sua carreira.

A fim de complementar essa abordagem, é necessário conhecer-se mais profundamente como a imagem do professor tem sido compreendida e, conseqüentemente, quais têm sido os pressupostos que fundamentam diferentes orientações para sua formação, pois, como mencionado por Gimeno Sacristán e Pérez Gómez (1998, p. 353), tanto a função docente como os processos de sua formação e desenvolvimento profissional devem ser considerados em relação aos diferentes modos de conceber a prática educativa.

3.3 – Orientações conceituais na formação de professores

Da mesma forma que é possível encontrar e classificar diferentes estruturas de racionalidade relativamente à escola, currículo, inovação e ao ensino, também no que diz respeito à formação de professores como campo de conhecimento, é possível observar semelhante variedade:

“As concepções sobre o professor variam em função das diferentes abordagens, paradigmas ou orientações. Assim, podemos observar numerosas, e por vezes contraditórias, imagens do professor: eficaz,

competente, técnico, pessoal, profissional, sujeito que toma decisões, investigador, sujeito que reflete, etc. É sem dúvida, evidente que cada uma destas diferentes concepções do que deve ser o professor, vai influenciar de modo determinante os conteúdos, métodos e estratégias para formar os professores.” (MARCELO GARCÍA, 1999, p. 30)

Vários foram os autores que buscaram elaborar uma classificação dos diferentes paradigmas (ou orientações) dos programas de formação de professores. Tais tentativas de categorização devem ser vistas com cautela. Nenhuma das orientações ou perspectivas explica e compreende na sua totalidade a complexidade da formação de professores. Feiman (1990) destaca que cada orientação sublinha diferentes aspectos que devem ser considerados, mas nenhuma pretende oferecer um modelo completo para orientar o desenvolvimento de programas de formação.

A essas observações devemos acrescentar o fato de que muitos programas aproximam-se mais de uma ou outra orientação, podendo, em sua organização, mesclar características de orientações variadas, sendo difícil encontrarmos programas que se restrinjam a uma só abordagem.

Embora passível de limitações, a sistematização possibilitada por estas classificações são importantes pois, para analisarmos as transformações necessárias à ação educativa dos professores é necessário que comecemos por conhecer alguns dos modelos que têm marcado a prática docente institucional (PIMENTA e ANASTASIOU, 2002, p. 183; GIMENO SACRISTÁN e PÉREZ GÓMEZ, 1998, p. 353).

A classificação elaborada por Joyce e Perlberg, nos anos 1970, forneceu a base para as classificações posteriores, dentre as quais as mais conhecidas foram as realizadas por Zeichner e Feiman.

De acordo com Zeichner (1983), Joyce e Perlberg referiam-se a cinco modelos de formação de professores: **modelo tradicional**, que mantém a distinção entre teoria e prática, com currículo normativo orientado para as disciplinas; **modelo de orientação social**, baseado nos trabalhos de Dewey, e com visão construtivista do conhecimento, orientado para a resolução de problemas; o **movimento de orientação acadêmica**, que concebe o professor como sujeito com domínio sobre conteúdos, e cuja tarefa é transmiti-los; o **movimento da reforma personalista**, que enfatiza aspectos afetivos e de personalidade do professor para que seja capaz de desenvolver uma boa

relação de ajuda com os alunos e o **modelo das competências**, que **incide** no treino de habilidades, destrezas e competências específicas.

Numa releitura desta classificação, Zeichner (1983) trabalha a partir de quatro paradigmas (tradicional-artesanal, personalista, condutista e orientado para a indagação), que são reagrupados em função de duas dimensões: **certo X problemático** (grau em que a formação de professores entende os contextos como corretos ou válidos ou como problemáticos ou discutíveis); **apriorístico X reflexivo** (grau em que o currículo de formação de professores é estabelecido ou não de antemão e, portanto, transformável).

A partir destes e de outros estudos que tentam classificar os diferentes paradigmas, Feiman (1990) elaborou um quadro que procura sintetizar as diferentes orientações conceituais, como destacadas por cada autor. Sua proposta divide as orientações conceituais como exposto no quadro a seguir, ao qual Marcelo García acrescentou a divisão proposta por Pérez Gómez em 1992, e que não constava da tabela original:

	Crítica/social	Pessoal	Tecnológica	Prática	Acadêmica
Joyce (1975)	Progressista	Personalista	Competências	Tradicional	Acadêmica
Hartnett e Naish (1980)	Crítica		Tecnológica	Artesanal	
Zeichner (1983)	Indagação	Personalista	Condutista	Artesanal	Acadêmica
Kirk (1986)	Radicalismo		Racionalismo		
Zimpher e Howey (1987)	Crítica	Pessoal	Técnica	Crítica	
Kennedy (1987)			Aplicação de competências; aplicação de princípios e teorias	Ação deliberativa; análise crítica	
Pérez Gómez (1992)	- abordagem de crítica e reconstrução social - abordagem de investigação-ação		- modelo de treino - modelo de tomada de decisões	- abordagem tradicional - abordagem reflexiva sobre a prática	- abordagem enciclopédica - abordagem compreensiva

QUADRO 3 – Classificação das orientações conceituais sobre a formação de professores segundo diferentes autores (Marcelo García, 1999, p. 33)

A proposta de Feiman aborda as seguintes orientações⁸:

acadêmica: vertente que assume a concepção do professor como intelectual, acadêmico e especialista na matéria. É a vertente transmissiva da informação. Ao enfatizar o papel do professor como especialista, prioriza a formação de professores no domínio do conteúdo. A formação do professor dentro deste paradigma consiste no processo de transmissão de conhecimentos científicos e culturais de modo a dotar os professores de uma formação especializada, centrada principalmente no domínio dos conceitos e estrutura da matéria disciplinar em que é especialista. No contexto de formação de professores, é a que predomina em relação às restantes.

tecnológica: esta orientação centra-se no conhecimento e domínio das destrezas (competências) do ensino, de modo que aprender a ensinar supõe conhecer e praticar conhecimentos derivados das pesquisas sobre ensino. Segundo esta orientação, aprender a ensinar implica a aquisição de *“princípios e práticas decorrentes dos estudos científicos sobre o ensino. A competência é definida em termos de ação”* (Feiman, 1990, p. 233). Um dos programas mais representativos desta orientação foi o programa de formação de professores centrada nas competências, conhecido como CBTE (Competence based teacher education). Uma variante dentro desta concepção tem sido a formação de professores para o desenvolvimento das competências para o processo de **tomada de decisões**.

pessoal ou personalista: nesta concepção, aprender a ensinar é um processo construído para desenvolver e usar eficazmente a si mesmo. O ponto central é a pessoa, com todos seus limites e possibilidades. O professor é entendido como um facilitador que cria as condições que conduzem a aprendizagem. O conhecimento individual de si mesmo como sujeito e de seus alunos é fundamental pois daí pode selecionar os materiais que se ajustem aos interesses e necessidades individuais dos alunos. Para esta concepção, ensinar não é apenas uma técnica, mas uma revelação de si mesmo e dos outros, numa complicada exploração do intelecto. São poucos os programas de formação centrados (exclusivamente) nessa concepção.

⁸ Para análise mais detalhada de cada uma, incluindo críticas a cada modelo, ver Gimeno Sacristán e Pérez Gómez (1998, p. 354-379).

crítica/social: esta vertente entende que o professor deve combinar uma visão progressista social com uma crítica à instituição docente. O professor cria na aula processos comunitários de aprendizagem, valoriza os trabalhos em grupo, a solução de problemas e promove as avaliações democráticas. A cooperação e colaboração nas tarefas são elementos importantes. Esta vertente associa-se à teoria crítica aplicada ao currículo e ao ensino. A formação de professores, assim compreendida, deve desenvolver nos alunos a capacidade de análise do contexto social no qual os processos de ensino-aprendizagem estão inseridos. Esta concepção mantém estreita relação com a orientação prática, descrita a seguir, pois o conceito de reflexão incorpora, de modo geral, um compromisso ético e social de procura de práticas educativas e sociais mais justas e democráticas.

prática: concepção que destaca o componente prático do ensino, artístico e de ofício. A situação prática na aula se caracteriza por sua complexidade, incerteza, instabilidade, singularidade e conflito de valores. O professor tem que atuar como um artista ou como um investigador, criando e elaborando seus próprios esquemas e instrumentos de análise e experimentando, em cada situação, estratégias concretas de ação. É fundamental para esta abordagem a aprendizagem através da observação e da experiência.

Pérez Gómez define, dentro da orientação prática, duas abordagens: **abordagem tradicional** e **abordagem reflexiva**. Na **abordagem tradicional**, a formação consiste no processo de aprendizagem do ofício do ensino, o qual é realizado fundamentalmente por tentativas e erros. Existe uma separação clara entre a teoria e a prática do ensino, surgindo a prática como o elemento fundamental para adquirir o ofício de professor. O professor iniciante aprende, em muito, pela observação e imitação das atitudes observáveis do professor mestre ao qual se liga.

A **abordagem reflexiva**, por sua vez, é a abordagem mais freqüentemente utilizada hoje por pesquisadores e formadores de professores, e concentra-se em torno do conceito de reflexão. Segundo Pérez Gómez, o problema central que se aborda neste enfoque é gerar um conhecimento que, longe de impor restrições mecanicistas ao desenvolvimento da prática educativa, emerja dela útil e compreensivo para facilitar sua

transformação e que, ao mesmo tempo em que pretende o desenvolvimento de um conhecimento reflexivo, se proponha a evitar o caráter reprodutor, acrítico e conservador do enfoque tradicional sobre a prática (GIMENO SACRISTÁN e PÉREZ GÓMEZ, 1998, p. 365).

De modo geral, estes trabalhos dizem respeito a experiências de formação inicial de professores do ensino fundamental ou médio, pouco havendo sobre formação continuada ou sobre programas para professores universitários.

Especificamente voltada à formação de professores para a docência universitária, encontramos a categorização proposta por Pimenta e Anastasiou (2002, p. 185-187), englobando os enfoques tradicional, técnico e hermenêutico, assim definidos:

enfoque tradicional ou prático-artesanal: É um modelo conservador. Ensinar se identifica com transmitir, de geração a geração os valores, os modos de pensar, os costumes e as práticas. A formação do professor, dentro dessa perspectiva, se dá na prática, observando o mestre, ou seja, aprende a fazer, fazendo. Nele, a formação do professor ocorre na prática institucional e o conhecimento profissional é resultado de amplo processo de adaptação à escola e de seu papel social de conservação, não sendo necessária formação prévia específica. A docência é considerada um dom inato: o professor já nasce pronto, devendo apenas ser treinado na prática profissional, não sendo necessário investir na sua formação e no seu desenvolvimento profissional.

enfoque técnico ou academicista: o conteúdo do ensino é composto dos conhecimentos científicos e sua finalidade é a transmissão dos conhecimentos elaborados produzidos pela pesquisa científica. Assim, o ensino é compreendido como um campo de aplicação desses conhecimento, sendo tarefa do professor traduzi-los em um fazer técnico para transmiti-los aos alunos. Há clara subordinação entre conhecimento teórico e conhecimento prático aplicado. O professor, nesse enfoque, deve ser formado para adquirir competências comportamentais com o objetivo de executar esse conhecimento, desenvolvendo suas habilidades técnicas. Sua formação deve ser, portanto, técnico-instrumental.

enfoque hermenêutico ou reflexivo: o ensino é entendido como uma atividade complexa que ocorre em cenários singulares, claramente determinados pelo contexto, com resultados em grande parte imprevisíveis, carregada de conflitos de valor, o que requer opções éticas e políticas. O professor, por sua vez, deve ser um intelectual que tem que desenvolver seus saberes (de experiência, do campo específico e pedagógicos) e sua criatividade para fazer frente às situações únicas, ambíguas, incertas e conflituosas nas aulas, meio ecológico complexo. O conhecimento do professor é composto da sensibilidade da experiência e da indagação teórica, emerge da prática (refletida) e se legitima em projetos de experimentação reflexiva e democrática do próprio processo de construção e reconstrução das práticas institucionais. A formação do professor, nessa abordagem, requer investimentos acadêmicos, que permitam ao docente os nexos com o campo e o contexto de produção dos conhecimentos na história e na sociedade. Ela requer que o professor desenvolva a atitude de pesquisar a prática educativa como forma de aprender. Requer, também, que se invista na formação contínua dos professores, de forma democrática, nas instituições onde trabalha. Nesta perspectiva encontram-se as metáforas do professor como pesquisador, intelectual crítico, e a importância da pesquisa na ação, do ensino reflexivo e da autonomia do professor, aproximando-se da perspectiva prática reflexiva, como definida por Pérez Gómez.

Como pudemos observar nos capítulos anteriores, a abordagem tradicionalmente utilizada nos processos de formação de professores universitários tem se aproximado da orientação *acadêmica*, na abordagem de Feiman, ou do enfoque *tradicional*, como definido por Pimenta e Anastasiou.

A abordagem *reflexiva* tem sido, na atualidade, a mais aceita pelos estudiosos da área, tanto pelos pesquisadores voltados ao estudo da formação de professores para o ensino fundamental e médio como para o ensino superior, tornando-se um conceito tão popularizado que hoje é difícil encontrar programas de formação de professores que não o incluam como elemento estruturador das propostas de formação (Benedito, Ferrer e Ferreres, 1995; Marcelo García, 1999; Pimenta e Anastasiou, 2002).

A investigação dos professores sobre sua própria prática tem sido considerada um impulsionador eficaz de melhora profissional. Segundo Benedito, Ferrer e Ferreres (1995, p. 120), para aprender a melhorar sua prática profissional, o professor necessita contrastar suas teorias prévias com as evidências de uma reflexão rigorosa sobre seu fazer. De acordo com os autores, a reflexão sobre a ação é um componente essencial do processo de aprendizagem permanente que constitui o eixo da formação profissional. Assim, *“o modelo de indagação e reflexão sobre a prática profissional seria sim garantia de uma melhoria da docência na universidade e uma porta aberta a esta necessária transformação profissional pessoal, profissional e institucional e à redefinição do papel cultural, social e político do ‘universitário’ em nossa realidade”* (p. 164).

De maneira geral, incentiva-se que a prática reflexiva seja inserida o quanto antes no processo de formação de professores, ou seja, que a reflexão sobre a ação torne-se prática corrente não apenas no processo de formação continuada de professores, mas que seja desenvolvida desde a formação inicial dos estudantes. Como afirmam Gonçalves e Gonçalves (1998, p. 115), fazendo referência ao trabalho de Zeichner e Schön:

“Considerando, portanto, a natureza das atividades do professor e dos produtos educativos, parece ficar clara a necessidade de que os futuros professores e os professores em exercício não recebam um tratamento meramente técnico na sua formação. Se o profissional terá, muito mais provavelmente, contato com situações singulares, que dele demandarão soluções únicas, é necessário que o estudante passe a vivenciar experiências de aula, em pareceria com colegas e/ou professores, o mais cedo possível, em seu curso de formação, tendo oportunidades para discutir, avaliar e redimensionar as experiências vividas por si e pelos colegas, desenvolvendo-se como profissionais reflexivos.”

Entende-se, hoje, que o domínio da pesquisa, a maior aproximação entre teoria e prática e a abertura de espaços de reflexão sejam fundamentais no processo de formação dos professores.

No âmbito da formação de professores universitários, encontramos a posição de que, paralelamente à habilidade de pesquisar sua área temática, o professor-pesquisador deva tornar-se, também, pesquisador de sua prática docente:

“Ao confrontar suas ações cotidianas com as produções teóricas, é necessário rever as práticas e as teorias que as informam, pesquisar a prática e produzir novos conhecimentos para a teoria e a prática de ensinar. Assim, as transformações das práticas docentes só se efetivarão se o professor ampliar sua consciência sobre a própria prática, a de sala de aula e a da escola como um todo, o que pressupõe os conhecimentos teóricos e críticos sobre a realidade. Tais propostas enfatizam que os professores colaboram para transformar a gestão, os currículos, a organização, os projetos educacionais e as formas de trabalho pedagógico” (PIMENTA e ANASTASIOU, 2002, p.13-14)

As autoras concluem apontando que *“é da natureza da atividade docente proceder à mediação reflexiva e crítica entre as transformações sociais concretas e a formação humana dos alunos, questionando os modos de pensar, sentir, agir e de produzir e distribuir conhecimentos”* (p. 15). A formação do professor, portanto, não pode se resumir ao conhecimento aprofundado do conteúdo, nem mesmo ao domínio de algumas poucas técnicas didáticas.

Assim, não é possível, atualmente, compreender-se o processo de desenvolvimento profissional do professor, tanto da educação básica quanto do ensino superior, sem atrelarmos as dimensões da prática e da reflexão sobre a prática.

3.4 – Formas de organização e princípios norteadores dos programas de formação

Os aspectos abordados nas seções anteriores nos levam a concluir que os programas de formação – ou de desenvolvimento profissional docente – podem ser concebidos visando ao atendimento de diferentes necessidades e podem estar embasados em diferentes concepções. Portanto, cada programa, de acordo com o público ao qual se destina e com os objetivos que pretende atender, pode lançar mão de diferentes formas de organização.

Como já mencionamos, os processos de formação pedagógica de professores universitários não contam, tanto no Brasil como no exterior, com amparo legal e dependem prioritariamente do interesse e grau de comprometimento de cada instituição,

ou mesmo departamento, para serem realizados. Ou seja, não existindo especificações, ou um referencial a ser seguido, a variabilidade de modelos adotados torna-se bastante ampla.

Os programas de que se tem conhecimento variam em tempo de duração, em objetivos e filosofia. Há cursos oferecidos em um ou dois dias para a introdução do futuro professor à instituição na qual irá lecionar, geralmente conduzidos pelo diretor da instituição ou pelo coordenador do departamento, como acontece em algumas universidades americanas, até programas de longa duração, como acontece na França com os CIES (Centres d'Initiation a l'Enseignement Superieur), nos quais os bolsistas, futuros professores universitários, realizam tarefas docentes de aulas práticas e orientação de trabalhos de alunos, sendo supervisionados por um professor-tutor pedagógico. Os bolsistas freqüentam ainda, cursos sobre estruturação do conhecimento e elaboração de conteúdos didáticos, sobre técnicas audiovisuais, sobre os sistemas educativos e as funções da universidade.

Os programas de formação podem acontecer na instituição na qual os professores já lecionam, especialmente no caso de formação continuada, ou na instituição onde estes professores realizam sua formação inicial, caso específico de cursos de pós-graduação que incluam, em sua grade, disciplinas voltadas à didática ou metodologia do ensino superior (diversos casos são mencionados por Berbel, 1994), ou as ofereçam como atividades complementares (a exemplo de alguns institutos da Unicamp e USP, no Brasil).

Existem também instituições que oferecem cursos, em geral de especialização, dedicados especificamente à metodologia ou didática do ensino superior. É o caso, por exemplo, dos cursos oferecidos pela Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP) e pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC Campinas), entre outras instituições privadas. Estes programas, na maioria das vezes, constituem-se em cursos regulares, compostos por diferentes disciplinas e conduzidos por professores especialistas em Ensino Superior. Neste tipo de curso, os alunos assistem às aulas e são submetidos a avaliações por meio de provas ou trabalhos de conclusão. Seu público tende a ser heterogêneo, reunindo professores de diferentes áreas do conhecimento e com experiência variada de docência.

No entanto, os programas de formação de professores podem também constituir-se a partir de encontros menos formais, especialmente quando voltados à formação continuada. Em geral, nestes casos buscam-se soluções para questões específicas da instituição ou departamento onde são realizados, sendo os encontros conduzidos pelos próprios coordenadores ou ainda por especialistas convidados. De modo geral, não são feitas avaliações formais. Estes programas podem variar desde palestras individuais, ministradas por professores especialistas, até experiências de pesquisa-ação, como o trabalho realizado por Zeichner com professores universitários de seu departamento (GERALDI, FIORENTINI e PEREIRA, 1998, p. 243) ou de Anastasiou (2001) com professores da UNERJ.

Da mesma forma, a introdução ou não da componente prática na organização dos programas de formação é variável, especialmente nos casos de formação inicial, nos quais nem sempre há necessidade de estágio. No caso de haver o exercício da prática (realizada ou apenas observada pelo aluno), é comum encontrarmos a figura do mentor, tutor ou orientador, ou seja, um professor ao qual o aluno se liga para acompanhar sua prática. O aluno pode apenas assistir aos trabalhos desenvolvidos pelo professor e auxiliá-lo em pequenas tarefas, ou pode tornar-se responsável pela condução do curso, tendo o professor orientador como responsável pelo apoio e acompanhamento do desenvolvimento da docência pelo aluno estagiário.

De modo geral, a existência do professor orientador tem sido muito destacada e apoiada pela literatura estudada. O orientador apresenta-se como um ponto de maior segurança para que o aluno desenvolva o seu trabalho e também como “provocador” dos processos de reflexão do estudante. Segundo Marcelo García (1999), o papel desempenhado pelo mentor aparece como uma das componentes que maior influência exercem nos programas de iniciação, tendo em vista que o tutor auxilia os novos professores a se sentirem mais confiantes, evitando tendências à negatividade. O autor relata, ainda, que, segundo resultados de pesquisas, “*os professores principiantes que durante o seu primeiro ano de trabalho como docentes contam com a colaboração de um professor mentor apresentam atitudes e percepções relativamente ao ensino significativamente mais saudáveis que os outros que não dispõem desta possibilidade de apoio pessoal*” (p. 121).

Os programas de formação podem ou não envolver professores de diferentes cursos ou instituições, havendo opiniões divergentes a respeito da viabilidade de cada modelo. Os programas dos CIES na França, por exemplo, servem a diferentes instituições. Alguns autores, entre eles Benedito, Ferrer e Ferreres (1995), são favoráveis a programas realizados com professores da mesma área e destacam que a responsabilidade pela formação dos professores deveria ser do departamento no qual ele se forma ou atua (p. 171, 173 e 191). Esta perspectiva se pauta pelo conceito de didática específica de uma área de conhecimento e é, de modo geral, bastante difundida, tanto pela literatura como na organização dos programas.

Hoje, com o avanço da tecnologia e dos sistemas de comunicação, há também uma tendência à ampliação de programas de formação à distância, assunto merecedor de ampla discussão, mas que foge, no momento, ao escopo do estudo.

Embora existam divergências entre os modelos sugeridos por diferentes autores e entre os modelos adotados por diferentes instituições – ao longo do tempo e mesmo na atualidade – e defenda-se a necessidade de maior individualização do processo de formação de professores, podemos considerar que os pesquisadores sejam unânimes ao sugerir que a formação oferecida hoje ao professor universitário deveria pautar-se por alguns princípios. e sobre quais seriam esses princípios.

Marcelo García (1999, p. 27-30) propõe como princípios da formação dos professores:

- conceber a formação de professores como um contínuo;
- integrar a formação de professores ao processo de mudança, inovação e desenvolvimento curricular;
- ligar os processos de formação de professores com o desenvolvimento organizacional da escola;
- articular integração entre a formação de professores em relação aos conteúdos propriamente acadêmicos e disciplinares, e a formação pedagógica dos professores;
- integrar teoria-prática na formação dos professores, promovendo a reflexão epistemológica da prática;
- promover isomorfismo entre a formação oferecida ao professor e o tipo de educação que posteriormente será pedido que desenvolva;
- buscar promover individualização do processo e
- oferecer aos professores possibilidades de questionar suas próprias crenças e práticas institucionais, estimulando sua capacidade crítica.

No que diz respeito aos níveis e componentes do conhecimento profissional dos docentes, o autor entende que os professores deveriam ter desenvolvidas as seguintes dimensões: 1) conhecimento psicopedagógico; 2) conhecimento de conteúdo, 3) conhecimento didático do conteúdo e 4) conhecimento do contexto.

O **conhecimento psicopedagógico**, em seu entendimento, relaciona-se com o ensino, com a aprendizagem, com os alunos, assim como sobre os princípios gerais do ensino, tempo de aprendizagem acadêmica, ensino em pequenos grupos, gestão de classe, etc. Inclui também o conhecimento sobre técnicas didáticas, estrutura das classes, planificação do ensino, teorias do desenvolvimento humano, processos de planificação curricular, avaliação, cultura social e influências do contexto no ensino, história e filosofia da educação, aspectos legais da educação, etc. (p. 86).

O **conhecimento de conteúdo** refere-se ao conhecimento aprofundado sobre a matéria que ensinam. Pode se dividir entre o conhecimento substantivo e o conhecimento sintático. O *conhecimento substantivo* diz respeito ao corpo de conhecimentos gerais de uma matéria, seus conceitos específicos, definições, convenções e procedimentos. Já o *conhecimento sintático* diz respeito ao domínio que o professor deve ter dos paradigmas de investigação de cada disciplina, o conhecimento em relação a questões como validade, tendências, perspectivas de cada área do saber. O conhecimento de conteúdo, como um todo, é o que, de modo geral, os programas de pós-graduação têm atualmente procurado desenvolver.

O **conhecimento didático do conteúdo** representa a combinação entre o conhecimento da matéria a ensinar e o conhecimento pedagógico e didático de como ensinar, representa a necessidade de os professores construírem pontes entre o significado do conteúdo curricular e a construção desse significado por parte dos alunos, compreendendo, entre outros aspectos, as dificuldades mais prováveis que os alunos possam ter nesse processo. Segundo Marcelo García, os estudos sobre o conhecimento didático das disciplinas têm sido produzidos em áreas específicas (matemática, química, história, por exemplo) e têm, trazendo importantes contribuições da investigação sobre o conhecimento do professor para a formação de professores.

Entre outros aspectos, o conhecimento didático do conteúdo diz respeito a como escolher, criticar, adaptar e utilizar materiais e recursos para a matéria que se vai

ensinar, conhecendo as estratégias e métodos de ensino que possam tornar o conteúdo compreensível e interessante para os estudantes; saber identificar as concepções dos estudantes e possíveis erros conceituais sobre um tópico em concreto no âmbito de uma disciplina; conhecer estratégias e métodos de avaliação apropriados para uma dada matéria e determinados alunos em concreto.

Foi possível depreender da análise realizada que tais características referem-se prioritariamente à formação de professores da educação fundamental. Contudo, acreditamos estes resultados possam ser estendidos à formação do professor universitário. Porém, tendo em vista as especificidades do ensino superior, fica a sugestão de que sejam realizadas mais investigações voltadas à compreensão dos processos de formação dos professores universitários, inclusive no sentido de comparação entre as necessidades formativas e as condições de trabalho dos professores de diferentes níveis educacionais.

Finalmente, o **conhecimento do contexto** diz respeito ao *local* no qual se ensina, assim como a *quem* se ensina, correspondendo à dimensão “ecológica” do conhecimento. Ela leva em conta o fato de que os professores têm de adaptar seu conhecimento geral da matéria às condições particulares da escola e dos alunos que a frequentam.

Benedito, Ferrer e Ferreres (1995, p. 170), aproximando-se bastante da perspectiva defendida por Marcelo García, porém referindo-se exclusivamente à formação de docentes do ensino superior, entendem que a qualificação profissional dos docentes universitários deve ser concebida com um processo de formação contínua, no qual se conjugue uma elevada preparação teórica em sua disciplina, acompanhada de uma séria reflexão sobre a epistemologia da especialidade, com a preparação didático-pedagógica desta, contrastadas no exercício da própria prática docente e investigativa:

“concluindo, a formação inicial e permanente do professorado deve se preocupar fundamentalmente com a gênese do pensamento prático pessoal do professor, incluindo tanto os processos cognitivos quanto os afetivos que de alguma maneira se interimplicam determinando a atuação do professor” (p. 141).

Os autores ressaltam ainda, que o processo de formação de professores tem de ir além da formação técnica pois a prática requer uma preparação mais profunda e mais intelectual do que a mera preparação superficial de habilidades ou destrezas técnicas, além de envolver um conjunto de disposições (entusiasmo e comprometimento com a docência, por exemplo), dificilmente atingidas através de um mero treinamento de habilidades. Assim, o perfil do professor como profissional deveria unir “*uma formação teórica profunda com uma capacidade de atuar sobre os problemas técnicos que se apresentam*” (p. 140).

Nesse sentido, Gimeno Sacristán e Pérez Gómez (1998) observam que o professor intervém num meio ecológico complexo, delimitado pela escola e pela sala de aula, que se constituem em:

“um cenário psicossocial vivo e mutante, definido pela interação simultânea de múltiplos fatores e condições. Dentro desse ecossistema complexo e mutante enfrenta problemas de natureza prioritariamente prática, problemas de definição e evolução incerta e, em grande parte, imprevisível, que não podem ser resolvidos mediante a aplicação de uma regra técnica ou procedimento. Os problemas práticos da aula, referindo-se a situações individuais de aprendizagem ou a formas e processos de comportamento de grupos reduzidos ou da aula em um conjunto, exigem tratamento específico, pois, em boa medida, são problemas singulares, fortemente condicionados pelas características situacionais do contexto e pela própria história da aula como grupo social” (p. 365)

Os autores complementam que, nesse contexto, a definição de objetivos é um problema ético-político, nunca meramente técnico. Na prática da aula, a seleção dos conteúdos, a definição dos métodos, os modos de organização do espaço, do tempo e dos alunos/as, bem como a decisão sobre as formas de avaliação, são sempre, em alguma medida, decisões ético-políticas e não meramente técnicas (GIMENO SACRISTÁN e PERÉZ GOMÉZ, 1998, p. 365).

Também Severino (2001) ressalta que a prática educativa é atravessada por uma intencionalidade teórica, consituindo-se num fazer simultaneamente técnico, ético e político. *Técnico* quando o conhecimento se constitui em saber competente para um fazer eficiente, contextualizado e científico, sendo que a qualificação técnica do aprendiz

se concretiza na formação profissional universitária, superando o mero treinamento ou reciclagem e ultrapassando a busca apenas da eficácia técnica e a submissão à lógica opressiva do mercado de trabalho. *Político*, pois tem a ver com as relações de poder que permeiam a sociedade, advindo daí a importância dos processos educacionais possibilitarem a construção da cidadania com os estudantes, rompendo com o treinamento para a submissão e para as diferentes formas de dominação. É *ético*, pois opção clara por determinados conceitos e valores torna-se referência básica para a intencionalidade do agir humano.

A esse respeito, Pimenta e Anastasiou (2002, p. 13) acrescentam que o desenvolvimento profissional dos professores deve ser o objetivo de propostas educacionais que valorizem a sua formação, mas não uma formação baseada na racionalidade técnica, considerando-os meros executores de propostas alheias, porém, numa perspectiva que reconheça sua capacidade de decidir e refletir.

Elas concebem o ensino como uma prática social complexa, carregada de conflitos de valor e que exige posturas éticas e políticas. Conseqüentemente, ser professor requer saberes e conhecimentos científicos, pedagógicos, educacionais, sensibilidade, indagação teórica e criatividade para encarar as situações ambíguas, incertas, e por vezes conflituosas, presentes nos contextos educacionais.

As autoras entendem que a melhoria da qualidade docente passa pela necessidade da formação identitária e profissional dos professores, havendo a necessidade que se compreenda a docência como um campo de conhecimentos específicos configurados em quatro grandes conjuntos: 1) conteúdos das diferentes áreas do saber e do ensino, ou seja, das ciências humanas e naturais, da cultura e das artes; 2) conteúdos didático-pedagógicos, diretamente relacionados ao campo da prática profissional; 3) conteúdos ligados aos saberes pedagógicos mais amplos do campo teórico da prática educacional; 4) conteúdos ligados à explicitação do sentido da existência humana individual, com sensibilidade pessoal e social:

*“nos processos de formação de professores é preciso considerar a importância dos **saberes das áreas de conhecimento** (ninguém ensina o que não sabe), dos **saberes pedagógicos** (pois ensinar é uma prática educativa que tem diferentes e diversas direções de sentido na formação do humano), dos **saberes didáticos** (que tratam da*

articulação da teoria da educação e da teoria do ensino para ensinar nas situações contextualizadas), dos saberes da experiência do sujeito professor (que dizem do modo como nos apropriamos do ser professor em nossa vida)” (p. 13)

Apesar de algumas divergências, seja quanto à nomenclatura, seja quanto à organização sugerida para diferentes programas, os autores até o presente momento estudados, buscam enfatizar a necessidade de que o processo de formação de professores, ou de desenvolvimento profissional docente, seja entendido como um *processo contínuo*, na medida do possível *particularizado* e, como salientam Benedito, Ferrer e Ferreres (1995, p. 140), pautados por dois elementos iniciais: *pensamento e ação*.

Por um *processo contínuo*, entendemos a necessidade de compreender que o processo de formação dos professores não se encerra na sua preparação inicial, oferecida predominantemente nos cursos de pós-graduação, porém, como já mencionado anteriormente, inicia-se mesmo antes do início de sua carreira, já nos bancos escolares, quando o futuro professor, ainda como aluno, toma contato com seus primeiros exemplos de conduta docente, estendendo-se ao longo de toda sua carreira, num processo de constante aperfeiçoamento.

Entender o processo de formação como *particularizado*, diz respeito à importância de que os programas sejam organizados buscando atender às diferentes necessidades expressas por cada professor (dimensão individual), por um grupo de professores (dimensão grupal), ou estendendo-se a toda uma instituição (dimensão institucional). Ou seja, uma preocupação recorrente com o atendimento de necessidades específicas, decorrentes da percepção individual ou de processos avaliativos, articulando-as ao desenvolvimento organizacional da instituição. Diz respeito, também, ao entendimento de que o processo de formação dos professores, assim como sua prática, estão diretamente atrelados à *trajetória formativa* de cada professor e a sua construção subjetiva como profissional docente.

A inserção das dimensões do *pensamento* e da *ação* relacionam-se particularmente à abordagem reflexiva (GIMENO SACRISTÁN e PÉREZ GÓMEZ, 1998; PIMENTA e ANASTASIOU, 2002), que, como mencionado anteriormente, destaca-se

como a orientação conceitual predominante na maioria dos programas de formação de professores propostos na atualidade e que busca, entre outros aspectos, a superação da visão da formação de professores como uma atividade meramente técnica.

No que diz respeito às componentes dos processos de formação, acreditamos ser possível proceder-se a uma recategorização que nos permita, na seqüência do trabalho, elaborar uma análise do PECD centralizando nossos esforços na compreensão das dimensões que dizem respeito fundamentalmente à **formação pedagógica** do professor universitário, desdobrada a partir do estudo das dimensões didáticas, éticas, afetivas e político-sociais envolvidas no trabalho docente. Assim, nossa análise não englobará a dimensão do *conhecimento do conteúdo*.

Por **didática** entendemos aqui o "fazer docente" (planejamento, execução, avaliação, preparação de material didático, uso de recursos áudio-visuais, uso da Internet, o trabalho coletivo⁹, entre outros), e suas implicações para a realização das atividades dos professores. Tem a ver, primordialmente, com o aspecto **prático** do fazer docente.

Por **sócio-política**, entendemos o envolvimento do professor em outras esferas e a compreensão da educação em sua amplitude, ultrapassando a relação em sala de aula e a compreensão do trabalho do professor como o de "transmissor de conhecimento". Nela englobamos, junto da compreensão do "ecossistema" da instituição de ensino e da sala de aula, a compreensão da formação do professor e da educação em um contexto mais amplo, que envolve políticas sociais e educacionais e a formação do aluno para além da habilidade profissional, teórica e técnica.

Por **afetiva**, compreendemos todo o lado emotivo, psicológico e afetivo envolvido na relação professor-aluno. O medo e a insegurança iniciais, a ampliação da "auto-confiança", a auto-estima, o prazer decorrente da relação com os estudantes, a alegria, as decepções, frustrações, embaraços, a " vaidade", o prazer do reconhecimento, a felicidade com um elogio do aluno, a satisfação ao ser procurado pelo aluno para sanar dúvidas. Enfim, todo o lado "afetivo" (sentimental) existente nas trocas educacionais.

⁹ É importante ressaltar que aqui estamos tomando o trabalho coletivo, no sentido de elaboração de programas, discussão de projetos e resoluções de problemas, como parte integrante da dimensão pedagógica do fazer docente, embora ela tenha uma relação muito próxima com questões político-sociais.

E, finalmente, a dimensão *ética*, muitas vezes permeando as demais dimensões, e que engloba, em nosso entender, os aspectos relativos à justiça, aos modelos, e por fim, toda a questão dos “valores” que entram em jogo no processo educativo.

Acreditamos que a abordagem da formação pedagógica do professor universitário a partir dessas componentes oferece-nos a possibilidade de uma compreensão mais ampla do termo **pedagógico**, não se restringindo ao aspecto metodológico, ou seja, ao modo de ensinar a matéria e o uso de técnicas de ensino, como muitas vezes é aplicado.

A maneira que compreendemos a formação pedagógica dos professores aproxima-se, dessa maneira, da definição desenvolvida por Libâneo (1998, p. 22). Para o autor, o pedagógico refere-se às finalidades da ação educativa, implicando objetivos sociopolíticos a partir dos quais se estabelecem formas organizativas e metodológicas da ação educativa, onde quer que ela se realize. Nesse entendimento, complementa, *“o fenômeno educativo apresenta-se como manifestação de interesses sociais em conflito na sociedade”*. Expressa, pois, finalidades sociopolíticas presentes nas ações e por isso a pedagogia se constitui numa ciência sobre a atividade transformadora da realidade educativa, atividade que é teórico-prática (práxis).

Tendo em conta estes aspectos, entendemos que a formação pedagógica do professor universitário deve ser um processo sistemático e contínuo através do qual o docente, ou futuro docente, se qualifica para o exercício do magistério. A formação pedagógica não se limita aos aspectos práticos (didáticos ou metodológicos) do fazer docente, porém engloba dimensões relativas a questões éticas, afetivas e político-sociais envolvidas na docência. Constitui-se num processo contínuo de preparo para a atuação, em nosso caso específico, na educação superior, e de reflexão sobre a mesma, unindo teoria e prática. Fundamenta-se, portanto, numa concepção de práxis educativa e do ensino como uma atividade complexa que demanda dos professores uma formação que supere o mero desenvolvimento de habilidades técnicas ou simplesmente o conhecimento aprofundado de um conteúdo específico.

A formação pedagógica do professor universitário é compreendida, ainda, como componente do processo de desenvolvimento profissional docente, no sentido

proposto por Benedito, Ferrer e Ferreres (1995). Deve, portanto, ser um processo que vise ao maior compromisso por parte dos professores em relação ao trabalho que desenvolvem em âmbito institucional, tendo em vista o importante papel desempenhado pelos docentes na construção da totalidade do processo educativo, inclusive no âmbito da formulação de políticas, não podendo se restringir a compreensão de seu trabalho somente às atividades desenvolvidas em sala de aula.

CAPÍTULO 4 – UMA PROPOSTA INTEGRADORA: O PROGRAMA DE ESTÁGIO E CAPACITAÇÃO DOCENTE DA UNICAMP (PECD)

A fim de elaborar o histórico do PECD e a análise de seus constituintes, procedemos inicialmente a um levantamento documental. Foram consultadas anotações, atas e relatórios elaborados pelos membros da Comissão Supervisora ao longo do Programa, assim como toda a documentação relativa ao ingresso dos estagiários no PECD, inclusive os pareceres da Comissão no caso de estagiários não selecionados. Tal material encontra-se arquivado, organizado por semestre e curso, e pode ser consultado na Pró-Reitoria de Graduação ou no Arquivo Central/Siarq da Unicamp.

Os relatos de experiências e os relatórios de estágios acadêmicos ou institucionais têm-se configurado como importantes fontes para pesquisa, possibilitando a transferência de um segmento de realidade para o contexto de interpretação científica (PÁDUA, 1998, p. 71; BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 180).

Durante a análise dos dados, foi necessário estarmos sempre atentos às *condições de produção*¹⁰ configuradas no discurso dos informantes pesquisados. Como lembram Camargo, Castanho e Balzan (1994), estas condições são fruto de um contexto específico de enunciado que faz com que tais discursos tenham um efeito de sentido, que poderiam ser diferentes se tivessem sido produzidos em condições diversas àquelas nas quais foram produzidos.

¹⁰ Segundo Bardin (1977), o termo *condições de produção* é suficientemente amplo e pode se referir a variantes psicológicas do indivíduo emissor, a variáveis sociológicas e culturais, variáveis relativas a situação de comunicação ou o contexto de produção das mensagens.

Em nosso caso, foi necessário atentar sempre para a especificidade da situação de comunicação e para o contexto de produção dos relatórios que serviram como fontes primárias para elaboração da análise inicial do PECD, tendo sempre em mente que os relatórios eram circunstanciados e representavam uma documentação de cunho avaliativo.

O levantamento, no entanto, não se restringiu aos relatórios. Foi realizada, também, um análise das principais temáticas levantadas na lista eletrônica de discussão. Foi feito, ainda, um acompanhamento do PECD através de participação direta da pesquisadora no programa nos anos de 1999 e 2000. As palestras e as discussões realizadas durante os *workshops* foram gravadas, transcritas e analisadas¹¹.

Nesse sentido, o trabalho aproximou-se dos procedimentos de uma pesquisa participante, especialmente no que diz respeito ao contato do pesquisador com a situação e as pessoas ou grupos pesquisados, e à possibilidade de complementação do levantamento dos dados através da utilização de técnicas de observação (PÁDUA, 1998; BOGDAN e BIKLEN, 1994).

A participação direta no Programa propiciou, ainda, a oportunidade de conversas informais tanto com os membros da Comissão Supervisora quanto com estagiários (pessoalmente e via e-mail).

Para possibilitar um aprofundamento dos aspectos relativos à história do programa, sua institucionalização e os passos no seu “amadurecimento”, foram realizadas entrevistas com membros da Comissão Supervisora do PECD e ex-estagiários do PECD.

As “falas” dos estagiários ou orientadores serão apresentadas sempre que possível, no sentido de ilustrar os resultados obtidos ou para, a partir delas, proceder a uma análise mais acurada de determinados aspectos. É importante ressaltar que foram omitidos todos os nomes de professores orientadores e estagiários, sendo mantidos

¹¹ O texto decorrente dessas análises tornou-se, inicialmente, um relatório final do programa, proporcionando um “balanço” do processo desenvolvido durante os sete anos e meio sua realização. Este relatório foi apresentado aos estagiários do primeiro semestre de 2000 (última turma do PECD) e foi avaliado por membros da Comissão Supervisora. A partir de suas sugestões, alguns aspectos foram alterados, outros complementados e, com a leitura dos relatórios finais do segundo semestre de 1999 e primeiro de 2000, este texto foi finalizado, resultando num relatório-síntese da experiência do PECD (PACHANE, 2003), que se encontra arquivado na PRG (Pró-Reitoria de Graduação) e no Siarq/AC da Unicamp.

apenas os nomes dos membros da Comissão Supervisora, nos casos em que se mencionavam aspectos discutidos na lista de discussões ou nas palestras apresentadas por estes.

Algumas vezes, os trechos dos relatórios sofreram cortes, todos devidamente ressaltados, visando a maior clareza e objetividade, tomando-se cuidado para que não houvesse comprometimento do teor das “falas” originais.

4.1 – Histórico, Fundamentação e Estruturação do PECD

O Programa de Estágio e Capacitação Docente (PECD) foi um programa institucional implantado em 1993 na Universidade Estadual de Campinas — UNICAMP, voltado à formação pedagógica de seus alunos de doutorado, possivelmente futuros professores universitários.

O PECD era voltado, predominantemente, a pós-graduandos que não tivessem experiências docentes anteriores. Era de caráter voluntário, não contando créditos no cômputo geral das atividades obrigatórias para a integralização do programa de doutorado. Era aberto a todos os pós-graduandos em nível de doutorado que atendessem aos critérios mínimos estipulados pela Comissão Supervisora quando da aprovação da portaria de criação do PECD (Anexo 1).

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

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

O trabalho era acompanhado pelas Coordenações de Pós-Graduação e de Graduação de cada unidade, sendo organizado, conduzido e monitorado por uma

Comissão Supervisora especialmente designada para esta finalidade, composta por professores de diferentes institutos da Unicamp.

O programa era estruturado com base na prática orientada dos estagiários e na realização de *workshops* – encontros mensais realizados com todos os participantes do programa para discussão de temas pedagógicos e reflexão sobre a prática realizada, conduzidos por membros da Comissão Supervisora.

A implantação do PECD estava envolvida num contexto mais amplo de políticas da universidade que buscavam, entre outros aspectos, superar falsas dicotomias (ensino/pesquisa, graduação/pós-graduação, formação/informação, pesquisa pura/pesquisa aplicada, teoria/prática), tão arraigadas na cultura universitária e tão prejudiciais a ela. Esta postura integradora estava alicerçada num projeto maior, denominado Projeto Qualidade, implantado na Unicamp em 1990, no qual o PECD se inseria.

Segundo depoimento do professor Newton César Balzan¹², membro da Comissão Supervisora e um dos principais responsáveis pela idealização e desenvolvimento do programa, “*havia um sentimento de que, na Unicamp, a pesquisa caminhava bem, mas o ensino, a docência, não*”. Ele relata que a produção científica era bastante expressiva naquele momento, sendo que mais de seis mil trabalhos estavam sendo elaborados, enquanto os relatos dos estudantes nos processos de avaliação da qualidade de ensino conduzidos por ele e por outros professores da Unicamp, mostravam que o ensino de graduação estava deficitário.

Dessa maneira, quando o professor Carlos Vogt assumiu a reitoria, os resultados das avaliações realizadas com os formandos de 1986 e, posteriormente os de 1990, lhe foram mostrados.

Segundo o professor Balzan, houve um consenso entre o reitor e os pró-reitores de graduação e pós-graduação a respeito da necessidade de melhorar ensino: “*os professores Carlos Vogt, Adalberto Bassi e José Dias Sobrinho eram preocupados com a docência, com a qualidade do ensino*”. Havendo, assim, um grupo integrado, com preocupações semelhantes no que dizia respeito ao ensino de graduação e à necessidade

¹² Entrevista concedida para a elaboração da presente tese em 11 de outubro de 2002.

de melhoria da mesma, iniciou-se um programa de avaliação e reestruturação da universidade.

Tendo à frente o professor José Dias Sobrinho, então Pró-Reitor de Pós-Graduação, iniciou-se o “Projeto Qualidade” na Unicamp.

O Projeto Qualidade estabelecia, entre outros aspectos, a necessidade de integrar docentes e alunos de graduação e de pós-graduação como modo de reafirmar a necessidade de integração entre ensino, pesquisa e extensão (DIAS SOBRINHO, 1994a, p. 23-24; BASSI, 1994, p. 45).

Entre as medidas propostas pelo Projeto constavam: o incentivo à formação acadêmica (doutoramento) do corpo docente da universidade; o estabelecimento do título de doutor como critério mínimo para o ingresso na carreira docente na universidade; a criação da Comissão de Avaliação e Desenvolvimento Institucional (CADI), que objetivava identificar os méritos acadêmicos no âmbito docente; a criação da bolsa Zeferino Vaz, que contemplaria, a cada ano, um docente de cada instituto que tivesse se destacado por suas atividades de ensino, pesquisa e extensão; a realização de outros projetos, voltados, por exemplo, ao estudo de soluções para o problema de evasão na universidade (DIAS SOBRINHO, 1994a, p. 24-28).

Num texto que buscava sintetizar as ações desenvolvidas durante sua gestão na Pró-Reitoria de Graduação e apontar ações que ainda necessitavam ser cumpridas, o professor Bassi (1994) descreve um pouco da filosofia que embasou a criação do PECD. Ele explicita que o Projeto Qualidade entendia que a pós-graduação deveria estar sistematicamente inserida no programa de formação global e programada, tendo a experiência em ensino como dimensão marcante desse processo, especialmente para aqueles que se dedicariam ao magistério superior:

“A atividade de ensino deve ser vista como um elemento efetivo, intencional e programado de formação do pesquisador que pelo mesmo processo se qualifica como docente. O princípio da integração e da totalidade entende como indissociáveis o ensino, a pesquisa e a extensão, não separa graduação e pós-graduação, docente e pesquisador, formação e informação. (...) Os estudantes de pós-graduação precisam ser incentivados, através de mecanismos apropriados, a se envolverem em experiências pedagógicas criteriosamente apropriadas. Isso é desejável em relação a todos os pós-graduandos, mas de modo especial aos docentes em instituições

de ensino. Não se trata de substituir o professor ou lhe aliviar a carga horária de aulas, mas de participar de forma intencional e programada da experiência de outros docentes, no desenvolvimento de cursos e atividades didático-pedagógicas em geral.” (p. 45-46)

Segundo o professor José Dias Sobrinho (1994a), idealizador do PECD,

“A universidade tem praticado a separação entre ensino, pesquisa e extensão, aprofundando o fosso entre informação e formação, aumentando assim os desníveis entre graduação e pós-graduação. Ao priorizar o pólo da informação, a universidade enfraquece a relação ou até mesmo a deturpa pela negação do caráter formativo do processo educacional. Isso é bastante claro nos cursos de pós-graduação. O estudante, ao invés de se formar de maneira mais completa, pelo envolvimento nas múltiplas atividades de sua área, pelo acompanhamento crítico e criativo dos trabalhos de docentes mais experientes, quase sempre se fecha num relacionamento estreito com seu orientador. Sua preocupação se restringe ao desenvolvimento de seu tema de pesquisa particular e, o que é muito grave, ele se afasta de qualquer experiência didática. A pretexto da realização de uma pesquisa, o pós-graduando é incentivado a voltar as costas às salas de aula, privando-se assim do aprendizado didático e das experiências com variadas formas de relacionamento humano. Tudo isso constitui importante vivência aos futuros exercícios profissionais, à prática de atividades para as quais está sendo formado. O período de estudos pós-graduandos pode estar, dessa forma, criando no futuro profissional uma ojeriza pela atividade docente em nível de graduação.” (p. 14)

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

Foram essas concepções relativas à universidade, mais que qualquer teoria prévia de formação de professores que, segundo o professor Balzan, pautaram a criação das diretrizes que norteariam a realização do Programa de Estágio e Capacitação Docente, garantindo o seu sucesso.

É importante frisar que os objetivos do PECD não se restringiam a oferecer ao pós-graduando o preparo necessário para o exercício da docência no ensino superior.

Havia uma preocupação dos professores que participaram da criação do Programa em promover, através dele, uma mudança na forma como o ensino era compreendido e realizado dentro da própria universidade:

“Deve-se sublinhar que uma importante dimensão do programa é, de forma intencional e objetiva, a melhoria do ensino de graduação. O programa pede a efetiva articulação entre os níveis de graduação e pós-graduação e destes com as atividades de pesquisa, fato que, como se sabe, não ocorre com a frequência que seria desejável. Neste contexto, ele destina-se fundamentalmente à experimentação, desenvolvimento e disseminação de metodologias mais adequadas para o ensino de graduação praticado na Unicamp, onde o estímulo ao desenvolvimento do pensamento crítico do aluno seja priorizado no processo de aquisição do conhecimento. (...) O programa está voltado, portanto, fundamentalmente, à formação e qualificação para o magistério superior. E ao criar a orientação para a docência, o programa procura evitar uma distorção comumente observada na universidade, que consiste na ênfase excessiva à pesquisa, sem que qualquer valor seja atribuído à formação de profissionais que se dedicarão também e indissociavelmente ao ensino.” (BASSI, 1994, p. 48)

Como relata Rezende Gomes dos Santos, integrante da Comissão Supervisora, em um dos relatórios elaborados pela Comissão¹³, os parâmetros que nortearam o projeto, assim como as diretrizes para sua implantação, foram discutidos em uma série de reuniões, das quais tomaram parte alunos de pós-graduação e professores das diferentes unidades da Unicamp, juntamente com os Pró-Reitores de Graduação e Pós-Graduação, respectivamente os professores Adalberto Bassi e José Dias Sobrinho.

O professor Rezende e o professor Balzan foram instituídos como representantes das Pró-Reitorias para efeito de implantação e condução do PECD, tornando-se os responsáveis pelo mesmo.

O PECD foi oficialmente implantado pela Portaria GR-92, de 21-8-92, ainda durante a gestão de Carlos Alberto Vogt à frente da reitoria da Unicamp, iniciando suas atividades no início do ano seguinte (Anexo 1).

Segundo o professor Balzan, o início do PECD não se deu sem críticas. Houve resistência de algumas unidades, em especial do IEL (Instituto de Estudos da Linguagem), do IFCH (Instituto de Filosofia e Ciências Humanas) e da própria FE

¹³ Histórico do PECD, Introdução. Relatório não-publicado.

(Faculdade de Educação), que não viam no Programa uma maneira de se efetivar a formação pedagógica dos pós-graduandos, mas como uma forma de se atender a interesses “duvidosos”, como a subcontratação de professores¹⁴. Com o desenvolvimento do programa e a compreensão mais acurada de suas finalidades, estas resistências foram diminuindo e o PECD foi, gradativamente, se ampliando. O IEL foi o único instituto que não demonstrou interesse por participar do estágio, não contando com nenhum estagiário ao longo de toda a vigência do programa.

A primeira turma do PECD iniciou suas atividades no 1º semestre de 1993, com 24 participantes, envolvendo 10 Unidades de Ensino. Nos anos iniciais, a procura pelo estágio ficou em torno de 50% da oferta de bolsas, sendo a área de Ciências Exatas e Tecnológicas a que preenchia todas as vagas a eles destinadas, especialmente os institutos de Física e Química, a faculdade de Engenharia Elétrica e o Instituto de Matemática, Estatística e Ciência da Computação.

A última turma - 1º semestre de 2000 – contou com 63 participantes, envolvendo 19 das 20 Unidades de Ensino da Universidade Estadual de Campinas. Ao longo desses anos, 607 doutorandos participaram do Programa, perfazendo um total de 15 grupos¹⁵.

Ao longo de sua existência, o PECD atendeu a uma média de 40 estagiários por semestre, o que corresponde a aproximadamente 1,3% dos doutorandos matriculados na universidade na mesma época, e, tomando-se por base a média de teses defendidas no mesmo período, a um atendimento de aproximadamente 7,3% dos recém-doutores que deixavam a universidade a cada semestre¹⁶.

A impossibilidade de atingir a totalidade dos pós-graduandos da Unicamp foi um dos limites da experiência do PECD. Apesar de ter contado com 607 estagiários ao longo de sua duração, este ainda é um número pequeno frente ao contingente de alunos que se titulam na universidade anualmente.

¹⁴ Os membros da Comissão Supervisora ressaltam sempre que é um equívoco pensar que um programa da natureza do PECD oferecido numa instituição do porte da Unicamp, atingindo no máximo sessenta estagiários por período, designados a ministrar por um ou dois semestres uma disciplina, necessariamente com apoio de um docente doutor, pudesse efetivamente se prestar à finalidade de mascarar a falta de professores, barateando o custo com mão-de-obra.

¹⁵ A tabela com os dados completos a respeito do número de estagiários participantes do PECD, por semestre e unidade, encontra-se no Anexo 2.

¹⁶ Segundo dados fornecidos pela Diretoria Acadêmica (DAC-Unicamp).

Tal limite, entretanto, dadas as características do programa, a maneira como foi estruturado e seus objetivos, foi um dos fatores primordiais para garantir sua qualidade, o que nos leva a questionar e especular sobre maneiras alternativas de se atingir a um número maior de pós-graduandos, assim como nos alerta para as possíveis conseqüências de um projeto em que a totalidade dos pós-graduandos de uma instituição tenha que ministrar aulas na graduação.

De maneira geral, o Programa manteve sua estruturação original ao longo dos sete anos e meio de sua realização. As principais mudanças percebidas foram no sentido de ampliação das possibilidades oferecidas pelo estágio e da consolidação de algumas concepções não tão claras quando de sua instituição.

Como relatou o professor Luis Enrique Aguilar¹⁷, estagiário do programa em sua primeira turma, hoje professor na Faculdade de Educação da Unicamp, atualmente exercendo a função de coordenador de Pós-Graduação, nos semestres iniciais do PECD não havia a necessidade de o estagiário assumir a docência plena, havendo ainda muita aproximação entre o PECD e os demais programas de monitoria ou auxílio didático. O número de encontros realizados entre a Comissão Supervisora, orientadores e estagiários, denominados *workshops*, era menor do que o número de encontros realizados nas últimas turmas.

A esse respeito, o professor Balzan salientou que havia, no início do programa, certo receio de que o estagiário, assumindo a docência integral de uma disciplina, pudesse, de alguma maneira, comprometer a formação dos alunos de graduação. No entanto, tendo em vista o excelente desempenho dos estagiários verificado nas primeiras turmas e a análise dos relatórios finais entregues à Comissão, contactou-se a relevância de que os estagiários assumissem efetivamente a docência plena das disciplinas.

O professor Bassi (1994) destaca que, nos primeiros momentos do PECD, as diversas unidades de ensino e pesquisa da Unicamp tiveram uma compreensão diferenciada do programa, havendo necessidade de, ao longo do ano de 1993, serem realizadas reuniões com docentes, orientadores e coordenadores a fim de prestar novos esclarecimentos sobre programa (p. 50).

¹⁷ Entrevista concedida por e-mail no dia 02 de dezembro de 2002.

O acompanhamento da Comissão Supervisora sempre foi muito presente, tanto no que diz respeito à avaliação dos projetos para ingresso no PECD como dos relatórios finais apresentados pelos estagiários. Desse acompanhamento, foram surgindo as modificações necessárias para a condução do programa e as ações necessárias para a manutenção de sua filosofia.

A partir das constatações iniciais da Comissão a respeito dos relatórios e projetos apresentados em julho de 1993, estabeleceu-se um conjunto de formulários a serem obrigatoriamente preenchidos pelos candidatos ao programa (Formulários PECD 1 a 4), voltados à análise das propostas de estágio. Foram criados também formulários a serem preenchidos pelos estagiários, orientadores e coordenadores de graduação ao final da realização do programa (formulários PECD 5, 6 e 7), constituindo-se nos relatórios circunstanciados analisados para a elaboração da presente pesquisa Anexo 3).

Através destes relatórios, a Comissão constatou, entre outros aspectos, a avaliação positiva dos estagiários quanto aos *workshops* e percebeu a importância de que o número desses encontros conjuntos fosse ampliado, possibilitando maiores oportunidades de discussão a respeito da prática efetivada e dos problemas comuns vivenciados no magistério superior.

Nos semestres finais do PECD, foi instituída também uma lista de discussões pela internet (e-mail), utilizada pelos estagiários especialmente para a troca de idéias a respeito de problemas práticos encontrados em seu cotidiano como professores iniciantes.

No decorrer dos anos, a procura pelo Estágio de Capacitação foi se ampliando, e frente à não-expansão do número de vagas, houve necessidade de que novos critérios fossem estipulados, como a prioridade de concessão de vaga a estagiário que estivesse participando do programa pela primeira vez.

Tendo em vista os critérios de excelência dos programas de pós-graduação e as exigências cada vez mais acirradas das agências financiadoras de pesquisas, a seleção dos estagiários tornou-se, na prática, cada vez mais rígida, pois estes precisavam estar com seus projetos de doutorado bem encaminhados a fim de poderem assumir as responsabilidades e tarefas decorrentes do estágio, garantindo desta maneira que os prazos do programa de pós-graduação fossem rigorosamente cumpridos.

Com o crescente aumento de demanda nos últimos semestres de oferecimento do PECD – sendo constantes os pedidos para a ampliação do número de vagas do Programa feitos pelas Coordenadorias dos cursos à PRG (Pró-Reitoria de Graduação) – iniciou-se um processo de discussões para a reformulação do PECD. No entanto, tendo em vista a necessidade de atendimento de uma normatização da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), que a partir de 2000 passou a exigir que todos seus bolsistas de pós-graduação desenvolvessem atividades de docência, o PECD foi extinto, sendo criado, através da portaria GR 151/99 assinada em 10 de novembro, o PED (Programa de Estágio Docente).

O PED é também um programa voltado ao preparo pedagógico do futuro professor universitário, porém com uma estruturação diferente do PECD. O PED atende a um número maior de estagiários, incluindo alunos de mestrado, oferecendo duas modalidades distintas: o PED I, voltado aos doutorandos, e com atividades de docência plena e o PED II, voltado também a mestrandos, e consiste em atividades de apoio didático. A responsabilidade pela condução do estágio passou a ser de cada unidade, independentemente, não havendo mais a perspectiva interdisciplinar do PECD. Cada unidade conta com um número diferente de estagiários, em número proporcional à sua carga docente e ao seu conceito na avaliação realizada pela CAPES. O PED não conta em sua estruturação com seminários ou uma preparação pedagógica (ao estilo dos *workshops*) como no PECD, mantendo em comum com este a figura do orientador.

4.2 – Suporte pedagógico e institucional

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

A Comissão Supervisora, responsável pela coordenação geral do PECD era constituída pelos pró-reitores de graduação e pós-graduação e por mais 5 docentes, portadores, no mínimo do título de doutor, indicados pelos pró-reitores e oriundos de diferentes unidades de ensino da universidade. Durante o período de vigência do programa, estiveram em exercício:

Reitores

Carlos Alberto Vogt – 1990 a 1994

José Martins Filho – 1994 a 1998

Hermano Tavares – 1998 a 2002

Pró-reitores de Graduação:

Adalberto Bono M. S. Bassi – 1990 a 1994

José Tomaz Vieira Pereira – 1994 a 1998

Angelo Luiz Cortelazzo – 1998 a 2002

Pró-reitores de Pós-Graduação

José Dias Sobrinho – 1990 a 1994

Hermógenes de Freitas Leitão Filho – 1994 a 1996 (faleceu em 1996)

Carlos Alfredo Joly – 1996 a 1998 (assumiu no lugar do Professor Hermógenes)

José Cláudio Geromel – 1998 a 2002

Membros da Última Comissão Supervisora

Prof. Newton César Balzan (FE)

Profa. Elisabete Monteiro de Aguiar Pereira (FE)

Prof. Rezende Gomes dos Santos (FEM)

Prof. Paulo Maria Ferreira Araújo (IB)

Profa. Corinta Maria Grisolia Geraldi (FE)

Profa. Vera Lúcia Xavier Figueiredo (IMECC)

Também fizeram parte da Comissão Supervisora nos anos anteriores

Carlos Alberto dos Reis Filho (FEEC)

Vilma Clóris de Carvalho (IB)

Cleiton de Oliveira (FE)

Rodney Carlos Bassanezi (IMECC)

A Comissão era também responsável pela seleção final dos estagiários, pela condução dos encontros e *workshops* e pelo acompanhamento dos trabalhos desenvolvidos por estagiários e orientadores. Cabia ainda à Comissão proceder, semestralmente, à avaliação do desenvolvimento geral do Programa e propor medidas visando assegurar a qualidade, a adequação e o aperfeiçoamento do Programa Estágio de Capacitação Docente. Cabia, portanto, à Comissão zelar pela manutenção da filosofia do PECD, não deixando perderem-se de vista seus objetivos.

O trabalho desenvolvido pela Comissão foi sempre reconhecido pela sua significância pedagógica, havendo especial destaque nos depoimentos dos estagiários

para o acompanhamento, atenção e interesse da Comissão, assim como sua capacidade de tratar dos assuntos propostos e a seriedade com que conduzia as atividades:

“Acredito que a validade do programa não seria a mesma sem a atuação da Comissão. Pois através destes docentes os ‘estagiários’ foram obrigados a parar e refletir sobre seu trabalho. Caso contrário, seria apenas um semestre para alunos perdidos tentarem se situar em sala de aula na condição de docentes, e acredito que muitas vezes sem sucesso. A comissão deixou uma sensação de amparo (...)” (IB, 1999)

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

A instituição da figura do professor orientador foi considerado um dos pontos positivos do programa. O orientador do Programa não precisava ser necessariamente o mesmo orientador de tese, no entanto, sua aprovação era condição para a participação do doutorando no PECD. Dessa maneira, procurava-se assegurar que a participação do estagiário no PECD não fosse prejudicar seu desempenho nas demais atividades do doutorado.

De maneira geral, cabia ao orientador auxiliar o estagiário nos diversos momentos da condução da disciplina (desde a elaboração do planejamento até o momento de avaliação), oferecendo-lhe o devido suporte tanto nos aspectos relativos ao conteúdo da disciplina como na condução das mesmas.

Com ele, os estagiários participavam do planejamento da disciplina, escolha de conteúdo programático e elaboração das avaliações. O orientador podia, ainda, constituir-se como mediador entre os estagiários e as diferentes instâncias dos institutos e faculdades.

Segundo os relatos, o orientador atuava, fundamentalmente, como um ponto de apoio, uma pessoa a quem o estagiário poderia recorrer para discutir suas preocupações com conteúdo abordado em sala de aula, com a metodologia adotada na condução das aulas e com as relações estabelecidas com os alunos, permitindo maior

segurança ao estagiário no desenvolvimento da docência: *“Em cada momento em que senti alguma dificuldade, a troca de experiências com a professora orientadora foi decisiva para que eu pudesse continuar satisfatoriamente com as atividades docentes”* (IFCH, 1998).

De acordo com os estagiários, o acompanhamento do orientador possibilitava, ainda, a reflexão sobre a prática docente, já que o orientador se colocava na posição de um interlocutor privilegiado que acompanhava (e de certa maneira avaliava) o trabalho docente realizado pelo estagiário:

“Havia reuniões semanais, reavaliações do planejamento, etc. Os momentos de discussões com o professor-orientador e de troca de experiências desencadearam importantes reflexões no estagiário sobre sua prática docente.” (FE, 1998)

A forma de conduzir o acompanhamento dos estagiários era de autonomia dos orientadores, cabendo a eles a decisão de participar ou não das aulas. Embora alguns orientadores tivessem participado de todas as aulas, a forma mais comum de acompanhamento foi através de reuniões semanais.

A Comissão não estabelecia uma postura rígida a respeito da relação entre orientador-orientado, e conseqüentemente do papel a ser assumido por ambos. Aconselhava que o estagiário assumisse integralmente a função docente, porém, dependendo das circunstâncias, a carga horária poderia ser dividida com o orientador, ou com demais estagiários, ou os trabalhos poderiam ser feitos em conjunto, como era o caso de diversas disciplinas de clínica, ou mesmo em laboratórios, em que mais de um docente era exigido ao mesmo tempo para a condução da disciplina.

Era necessário que o orientador estivesse plenamente consciente da proposta do estágio a fim de que permitisse ao aluno o desenvolvimento de sua prática, o acompanhamento e apoio necessários e o momento de reflexão sobre a docência, estando livre para, dentro da fundamentação proposta, conduzir o processo de orientação como conviesse a ambos.

Caso contrário, corria-se o risco de que interpretasse o programa de forma incorreta e utilizasse o trabalho do estagiário como um monitor ou auxiliar docente.

Foram poucos os casos de relatos de problemas com orientadores, porém não de todo inexistentes, o que levou a Comissão Supervisora a adotar uma postura de constante acompanhamento, a fim de evitar que o programa fosse tomado de modo equivocado.

A partir da análise dos relatórios foi possível concluir que o (bom) desempenho do orientador, e conseqüentemente a qualidade da experiência do estagiário, estavam fundamentalmente ligados a sua familiaridade com a proposta do programa e com seu envolvimento com o mesmo, idéia partilhada pelos estagiários e por alguns orientadores: *“O sucesso [do PECD] depende do real engajamento do orientador no espírito do programa e de o estagiário assumir efetivamente toda a responsabilidade da disciplina”* (FEM, 1998 - orientador).

No que se refere ao papel do orientador, é necessário, ainda, mencionar a importância do bom relacionamento estabelecido com os estagiários. De modo geral, os relatos da relação entre estagiários e orientadores foram positivos, fazendo referências interações amistosas, de diálogo, companheirismo, respeito e confiança de ambas as partes. Dentre os muitos relatos nesse sentido, destacaram-se os casos em que o estagiário elogia a confiança depositada pelo orientador em seu trabalho, incentivando-o na prática da docência, acompanhando-o em suas dificuldades, aconselhando-o nos momentos necessários.

Muitas vezes, as relações entre orientador e estagiário superavam os limites da confiança e da ajuda para resolver os problemas decorrentes da prática e atingiam um ponto em que o orientador passava a ser para o estagiário um modelo de conduta e desempenho, o que pode ser observado nos seguintes excertos:

“Além de qualquer conhecimento técnico, foram grandes exemplos para mim o profundo senso de responsabilidade, o respeito e o interesse que [a professora orientadora] tem para com os alunos.” (FCM, 1998)

“Tive a oportunidade de acompanhar as aulas ministradas por ele, e pude aprender muito com a sua experiência e metodologia. Sem dúvida, será uma ótima referência no meu desenvolvimento como professor.” (FEEC, 1998)

Destacados estes aspectos a respeito do trabalho e da conduta do professor orientador, é possível concluir que foi de suma importância o fato de o programa ter instituído o orientador de estágio.

Além de auxiliar o estagiário em suas atividades de docência, o orientador se apresentava para o professor iniciante como um modelo de conduta e desempenho, o que reforça, em nosso ponto de vista, a importância de que o professor orientador estivesse comprometido com o programa de estágio e, mais ainda, fosse uma pessoa com compromisso assumido com a docência, com o aluno, com o ensino universitário, e com uma constante preocupação com o “educar”.

Como mencionado na literatura, a figura do professor mentor tem sido considerada muito importante, em especial, no processo de iniciação do professor. De acordo com Gold (1992), o orientador torna-se importante pela sua possibilidade de responder a três tipos de necessidades dos professores principiantes: necessidades emocionais (auto-estima, segurança, etc.), sociais (relações, companheirismo, etc.) e intelectuais, explicitadas pelo autor no quadro abaixo:

Necessidades identificadas		
Físico-emocional	Sociopsicológica	Pessoal-intelectual
auto-estima segurança aceitação autoconfiança resistência	amizade relações companheirismo interações	estímulo novos conhecimentos novas idéias desafios experiências estéticas técnicas de inovação

QUADRO 4 – Tipos de necessidades dos professores relacionadas à figura do professor-mentor (Gold, 1992, p. 25-34)

Tendo em vista, portanto, a grande importância atribuída aos professores orientadores, tanto por parte da literatura pesquisada, como no resultado da análise dos relatórios do PECD, no que diz respeito ao processo de formação do professor iniciante, fica clara a relevância da instituição desta figura e, mais ainda, o cuidado necessário para a escolha e, até mesmo, para a preparação destes orientadores.

As Coordenações de Graduação e Pós-Graduação de cada uma das unidades envolvidas com o Programa eram responsáveis pela seleção prévia dos estagiários e das disciplinas, seguindo os critérios estabelecidos para o PECD. As Coordenações de

Graduação faziam, também, o acompanhamento dos trabalhos realizados pelos orientadores e estagiários durante a o semestre devendo, ao término deste, encaminhar à Comissão Supervisora pareceres circunstanciados sobre as atividades de cada estagiário, bem como sobre o impacto do Programa Estágio de Capacitação Docente na qualidade do ensino ministrado nas respectivas Unidades.

As Coordenações de Graduação e Pós-Graduação desempenharam, também, importante papel no processo de implementação do PECD na universidade.

Assim como era necessário que o orientador estivesse ciente da “filosofia” que embasava o Programa, era imprescindível que o Instituto, ou Faculdade, responsável pela disciplina também estivesse inteirado das propostas do estágio e de acordo com elas. Não houvesse esta integração em todos os níveis, o trabalho do estagiário estaria prejudicado.

A análise dos relatórios nos levou a concluir que o estagiário precisava ser visto, tanto pelos alunos como pelos demais professores e pela direção, efetivamente como **professor**, tendo acesso às mesmas facilidades e detendo as mesmas obrigações dos professores efetivos, no que diz respeito à atividade de ensino.

Numa relação ainda marcada pelo “poder”, mesmo na universidade, ou talvez até prioritariamente nela, havia necessidade de que o aluno visse (e sentisse) o estagiário como seu professor: *“o fato do orientador ter me apresentado aos alunos como professor da disciplina (e não como uma aluno estagiário), facilitou a condução dos trabalhos.”* (IQ, 1998).

Assim, a confiança, depositada pelo orientador e partilhada pelos demais professores e pelas instâncias administrativas dos institutos era de fundamental importância para que o trabalho do estagiário desse certo. Sem este respaldo, sem que o aluno sentisse a seriedade e a “competência” do estagiário, a relação em sala de aula poderia ser prejudicada. Constata-se, portanto, que o envolvimento não apenas do orientador, mas de todo o instituto, com a filosofia do programa era fundamental para seu bom andamento.

Observamos, assim, que havia necessidade de se deixar claro aos estudantes, por um lado, que o estagiário designado para a atividade era “competente” e, por outro, “instituí-lo” no poder, para que as atividades pudessem ser desenvolvidas sem que os

estudantes deixassem de levar a disciplina a sério simplesmente pelo fato de ela estar sendo ministrada por um estagiário. Se observarmos mais a fundo, a confiança depositada no estagiário pelos orientadores e pelos demais professores do instituto era também fundamental para desenvolver a própria autoconfiança do estagiário.

Este aspecto revela uma faceta interessante das relações de “poder” envolvidas em todo processo educativo, que fica mais evidenciado no depoimento deste estagiário, com o qual encerramos este tópico:

“Eu não dei o curso sozinho, mas o dividi com meu orientador, o que trouxe algumas vantagens, mas também inúmeras desvantagens. (...) O meu posicionamento em aula se complicou umas poucas vezes, pois a verdade é que, quando você não tem realmente o poder sobre a disciplina e a palavra final sobre a avaliação, os alunos não consideram você realmente como um professor, mas um mero estagiário, no pior sentido da palavra.” (IFCH, 1998)

4.3 – Abordagem prática: união entre ação e reflexão no PECD

4.3.1 – Prática pedagógica assistida por orientadores: a relevância do exercício pleno da docência

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

A incorporação do exercício pleno da docência como parte integrante do programa fez com que o PECD se aproximasse, portanto, mais de um programa de *formação de professores iniciantes* do que de *formação inicial*, seguindo a classificação explicitada anteriormente.

Este aspecto se reflete, como já tivemos ocasião de destacar, no fato de que quanto maior o engajamento do estagiário e quanto maior a autonomia concedida a este como docente efetivo da disciplina, melhor seria o resultado de sua experiência no

estágio, reiterando a necessidade de que todas as instâncias envolvidas no Programa estivessem alinhadas a sua filosofia.

Para tanto, era necessário que houvesse uma compreensão acurada do que se entendia por “exercício pleno da docência”, seus limites e possibilidades, o que nos leva a um estudo mais detalhado de dois posicionamentos essenciais do programa. O primeiro diz respeito à **carga didática** que deveria ser efetivamente atribuída ao estagiário e, o segundo, à possibilidade de o estagiário **participar dos momentos decisórios da disciplina**, em especial quando esta era oferecida em conjunto a diversos cursos, por um grupo grande de professores.

Alguns estagiários, e mesmo orientadores, temerosos de que o aluno de graduação tivesse sua formação prejudicada devido à sua inexperiência docente, sugeriam que a disciplina fosse dividida com o orientador, cabendo ao estagiário o trabalho em apenas alguns momentos do curso.

No entanto, as avaliações realizadas no decorrer das aulas, assim como as avaliações promovidas pela própria unidade ao final de cada semestre letivo, mostraram que o aluno de graduação não se sentia prejudicado, sendo o estagiário muitas vezes elogiado pelos estudantes de graduação, chegando, em alguns casos, a ser considerado o melhor professor que o aluno teve durante sua graduação.

A importância de se assumir a carga didática total foi, inclusive, enfatizada nos relatórios de alguns dos estagiários e mesmo dos orientadores:

“O aproveitamento do estágio é maior quando aumenta a carga didática assumida pelo doutorando. A participação mais intensa nas atividades de avaliação é importante para o aprendizado por parte do estagiário.” (IE, 1997 - orientador)

O que, aliado ao fato de os estudantes “respeitarem” mais o estagiário que assumia efetivamente o curso, nos leva a concluir da importância de que a carga didática integral da disciplina escolhida para o estágio fosse realmente assumida pelo pós-graduando.

Foi possível concluir-se, também, que não constavam objeções ao fato de o professor-orientador participar da disciplina, ou ministrar parte dela. Percebe-se, no

entanto que, caso esta divisão se fizesse necessária, o orientador deveria participar como um “convidado” responsável por ministrar parte do curso, em especial aquela de sua maior especialização. O que não poderia ser feito, e que algumas vezes chegou a ocorrer, era o oposto: o professor-orientador ser o responsável pelo curso, convidando o estagiário a ministrar algumas partes da disciplina.

Acreditamos que esta prática pudesse comprometer a riqueza da experiência, pois o estagiário não tinha efetivamente o domínio sobre todas as situações da sala, sendo encarado pelo próprio aluno como um “palestrante” e não como seu professor, o que fugia às fundamentações do programa, descaracterizando-o, pois, como um programa que incorpora características de *formação de professores iniciantes*.

O mesmo acontecia no que diz respeito à participação do estagiário em todas as fases de elaboração do curso. Foi possível perceber que a experiência era mais válida quando o estagiário tivesse possibilidade de tomar parte em todas atividades, desde planejamento até avaliação final do curso, não se configurando como um mero executor de propostas pré-estabelecidas:

“O desempenho da professora orientadora foi formidável, pois no início do curso passou-me a ementa e o material didático de anos anteriores, mas por outro lado, deixou-me a vontade para elaborar o curso conforme minha organização e sempre me dando auxílio nas dificuldades por que passei; trocando em miúdos, ensinou-me a andar e depois deixou-me caminhar com meus próprios passos.” (FEQ, 1998)

No entanto, nem todos tiveram esta possibilidade de tomar decisões sobre o curso, nem mesmo de introduzir modificações no programa inicial proposto. Cabe ressaltar que esse problema não se deve a uma “falha” do orientador. Muitas vezes, os estagiários ministravam disciplinas em conjunto com um grupo grande de professores, sendo que todos tinham que cumprir o mesmo programa a fim de aplicar a mesma avaliação, no mesmo dia e horário a todos os alunos, caso bastante comum no IMECC e no IFGW, em que disciplinas básicas, como cálculo e física experimental, são ministradas a diversos cursos da universidade conjuntamente.

Foi possível constatar que, de modo geral, o estagiário que se incumbia das funções de planejamento, execução e avaliação da disciplina, sentia sua participação

mais satisfatória do que o estagiário que recebia ementa, programa e bibliografia prontos, pouco podendo interferir na organização da disciplina, ou mesmo aqueles que não podiam opinar na organização do processo avaliativo, devendo, em muitos casos, adotar a mesma avaliação padrão aplicada por diversos professores da mesma disciplina.

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

4.3.2 – Encontros e *workshops*: espaço interdisciplinar de reflexão sobre a prática docente na universidade

Com a finalidade de garantir um espaço de discussão e reflexão da prática realizada, assim como de propiciar aos estagiários contato com conteúdos relativos aos aspectos pedagógicos envolvidos no trabalho docente, a Comissão realizava mensalmente encontros e *workshops* destinados à participação de todos os estagiários.

De acordo com informações de ex-estagiários e membros da Comissão Supervisora, no início do programa estes encontros não eram tão sistematizados como nos anos finais de sua realização, ocorrendo em menor número. No decorrer dos anos, no entanto, a Comissão Supervisora foi percebendo a importância desses encontros e eles se tornaram mais frequentes, gradativamente incorporando características de espaço para reflexão sobre a prática e, na medida do possível, sobre os problemas mais abrangentes do ensino superior.

Nos *workshops* eram abordados temas como planejamento, avaliação, perfil do estudante universitário e (auto)-avaliação do trabalho docente, além de discussões, esclarecimentos e troca de idéias e experiências entre os estagiários e os membros da Comissão a respeito de dúvidas e problemas ocorridos durante a prática pedagógica.

Segundo o professor Balzan (1995), em um dos relatórios a respeito do PECD elaborados pela Comissão Supervisora, nos *workshops* os estagiários:

“descrevem suas experiências, identificando os problemas encontrados, explicitando suas dificuldades, mostrando as maneiras utilizadas para resolver as questões com as quais terão se defrontado e oferecendo exemplos de inovações que foram capazes de introduzir no processo de ensino. Trata-se, a meu ver, de uma atividade extremamente interessante: os estudantes se comunicam entre si e com a Comissão Coordenadora do PECD; soluções para problemas de ordem didática são oferecidas por estudantes de uma determinada área e aproveitadas por estudantes de outras áreas. São discutidas questões que dizem respeito à vida universitária, a mudanças de comportamento e de atitudes observadas nos estudantes mais jovens, dos cursos de graduação, abordando-se tópicos que se referem à Educação Brasileira de modo geral. A participação de estudantes e docentes é sempre intensa, dúvidas são esclarecidas, reforços são dados àqueles que se sentem um tanto inseguros e desvios das metas originais do projeto são observados, podendo ser corrigidos posteriormente.”

De acordo com a opinião dos estagiários, os encontros foram momentos muito produtivos, em que se destacavam a importância das temáticas abordadas para o seu trabalho em sala de aula e para a compreensão do próprio estágio de capacitação docente.

Os estagiários frisaram, ainda, a oportunidade de esclarecer dúvidas sobre o processo educativo e sobre a prática docente, a ampliação do conhecimentos sobre educação, a possibilidade de troca de experiências, a de discutir soluções para problemas comuns e individuais encontrados na prática e, fundamental para os objetivos do programa, a oportunidade de reflexão sobre a prática, fomentando nos estagiários novas compreensões acerca do processo ensino/aprendizagem, do trabalho docente e da própria formação enquanto professores universitários, opiniões, e avaliações, expressas no depoimento abaixo:

*“A participação nestas atividades foi realmente importante, contribuindo imensamente para a qualidade das atividades didáticas que desempenhei. (...) Entre os assuntos discutidos nos **workshops**, foram particularmente importantes para as minhas atividades as discussões sobre o relacionamento com a comunidade heterogênea de alunos e as questões relacionadas à dinâmica das aulas. As opiniões dos membros da Comissão, associadas aos relatos de experiências e*

dificuldades semelhantes às minhas por parte de colegas estagiários, permitiram que eu buscasse soluções mais gerais para os problemas de dinâmica de aula, e o efeito foi sentido através de um maior interesse e de maior participação dos diversos grupos de alunos.” (IC, 1996)

No entender da Comissão Supervisora, os encontros eram fundamentais e conseguiram atingir seus objetivos, como exposto no e-mail enviado aos estagiários pela professora Elisabete, em nome da Comissão, por ocasião do início das atividades do primeiro semestre letivo de 2000:

“Da experiência que temos vivenciado nos semestres anteriores, podemos assegurar a vocês, que nossos encontros mensais têm se revelado como ricas oportunidades de trocas de expectativas, ansiedades, de busca de soluções, de reconhecimento de semelhanças e diferenças nas experiências docentes. São discutidas questões que dizem respeito à vida universitária, às mudanças de comportamento e atitudes dos jovens, aos problemas didáticos e aos de áreas específicas do conhecimento. São também oportunizados momentos de discussões de questões pedagógicas que vão do planejamento à avaliação.”

As ressalvas feitas aos encontros diziam respeito em especial a datas e horários em que eram realizados e ao modo como eram conduzidos.

Poucas foram as críticas ao conteúdo dos temas abrangidos pelos encontros, e, na maioria das vezes, diziam respeito à necessidade de ampliação dos tópicos estudados, em especial daqueles relativos à prática em sala de aula (como avaliar, metodologias alternativas, relacionamento professor-alunos, como tornar as aulas mais interessantes, etc.). Houve ainda, diversas sugestões para que fossem realizadas atividades anteriores ao início do estágio, a fim de preparar melhor o estagiário, em especial, para o seu primeiro dia de aula.

A dificuldade de encontrar data e horário favoráveis à grande maioria foi um dos fatores de descontentamento dos estagiários. Devido ao próprio horário de suas aulas, assim como das demais atividades por eles exercidas (disciplinas de pós-graduação, desenvolvimento de suas pesquisas, entre outros), tornava-se praticamente impossível que todos estivessem presentes em todas as reuniões. Isso dificultava a

proximidade dos estagiários com a Comissão e entre si, um problema que foi minimizado à medida que a lista de correio eletrônico foi introduzida e mais estagiários passaram a utilizá-la para discutir problemas, apresentar questionamentos ou informar-se sobre o andamento das reuniões.

Não houve um direcionamento unívoco nas sugestões que diziam respeito ao número de reuniões e duração das mesmas por parte dos estagiários. Foi sugerido por alguns que as reuniões fossem mais curtas, ocorrendo mais vezes, tornando-as menos condensadas. Por outro lado, houve sugestão de que houvesse menos reuniões, sendo estas mais objetivas. Alguns sugeriram que a mesma reunião pudesse se dar em dois dias e horários diferentes a fim de que todos os estagiários tivessem oportunidade de participar em uma das turmas e outros ainda, que houvesse um período específico em que a presença de todos os estagiários seria exigida, sendo este dia já estipulado antes do início das atividades, como uma “disciplina” obrigatória que os estagiários tivessem que cumprir. Assim, de um modo geral, as discussões a respeito dos encontros, suas datas, número e duração foram as mais controvertidas apresentadas nos relatórios, sendo difícil um consenso.

Quanto ao modo de condução das reuniões, houve críticas especialmente no que diz respeito à falta de objetividade de algumas das discussões e ao controle da palavra por alguns poucos estagiários que monopolizavam as discussões, impedindo que os demais colegas se manifestassem. Como, de modo geral, os aspectos levantados por alguns dos presentes diziam respeito a problemas individuais, peculiares a uma área ou disciplina, as discussões tornavam-se, segundo os próprios estagiários, cansativas para os demais presentes:

“[sinto que] durante os encontros as discussões que surgem e que brotam e são alimentadas pelos próprios estagiários ficam centradas em aspectos muito particulares, individuais, que abafam uma discussão mais geral e mais produtiva.” (IB, 1998)

Muitos estagiários consideraram mais proveitosos os encontros em que grupos afins discutiam temas pertinentes a suas áreas específicas, por exemplo atividades em que estagiários de disciplinas laboratoriais discutiam juntos suas

dificuldades, assim como estagiários de exatas ou de humanas, abrindo posteriormente para uma discussão coletiva.

Pela proximidade dos problemas, os temas levantados pelos colegas eram mais pertinentes, possibilitando maior integração e ampliação do interesse dos estagiários. O grupo menor também permitia maior participação de todos os estagiários, em especial daqueles que, mais quietos, numa discussão plenária limitar-se-iam apenas a ouvir.

No entanto, a diversidade, a aproximação de estagiários de diferentes realidades, talvez numa oportunidade única proporcionada pelos encontros, puderam perceber que, apesar de muitos problemas diferentes, muitas coisas se assemelhavam na realização do trabalho de cada um deles, proporcionando uma visão menos fragmentada do trabalho docente e, acreditamos, da própria universidade como um todo.

Assim, é possível concluir que os momentos de discussão em grupos afins seguidos de discussões amplas, plenárias, em que grupos de diferentes áreas podiam discutir suas preocupações, possibilitando uma ampliação da compreensão do processo educativo e do contexto universitário, e conseqüente diminuição da fragmentação dos mesmos, eram momentos extremamente proveitosos, talvez os mais valiosos das discussões:

“O maior mérito dessas reuniões foi ter promovido o encontro de estagiários de diversos cursos. Verifica-se destes encontros a similaridade dos problemas enfrentados por professores de áreas distintas. Assim, um professor de física pode melhorar seu curso a partir do depoimento de um estagiário em biologia.” (IFGW, 1996)

A possibilidade dessa interação multidisciplinar aberta pelo PECD destaca-se como uma de suas principais características, contrariando, inclusive, a tendência tradicional, apresentada anteriormente, de que os processos de formação de professores, ou de desenvolvimento profissional docente, se dêem dentro dos institutos de origem dos professores ou pós-graduandos.

A fim de implementar ainda mais os espaços de discussão, a partir do segundo semestre de 1998 foi instituída a “lista eletrônica de discussão”.

4.3.3 – A lista eletrônica de discussão: o *espaço virtual* de reflexão sobre a prática docente na universidade

Através da integração via *e-mail* de estagiários, orientadores e membros da Comissão Supervisora, a lista eletrônica de discussão promovia a possibilidade de troca de idéias, experiências e o esclarecimento de dúvidas quase ao mesmo tempo em que estas surgiam, acrescentando, na opinião dos próprios estagiários, mais dinâmica e mais qualidade à interação.

A lista de correio eletrônico contou com tamanha adesão que os estagiários chegaram a mencionar que o Programa não poderia mais ser concebido sem a utilização da mesma:

“Não consigo mais imaginar um PECD sem lista de discussão. Foi muito importante, principalmente para as pessoas que conseguem se expressar bem escrevendo mas não o fazem (por vergonha ou timidez) nas reuniões. A lista serve a nós, estagiários, como um desabafo, pois as vezes não temos a quem contar as nossas descobertas e nos auxilia muito, pois podemos ouvir as experiências dos outros estagiários também.” (FEM, 1998)

Como mencionado nos relatórios, a lista propiciava maior proximidade entre os estagiários, maior acompanhamento e, além disso, um espaço de participação aos que não tiveram oportunidade de se manifestar nas reuniões, em especial àqueles que de outro modo ficariam inibidos de fazê-lo.

Era possível observar que a lista auxiliava, também, aos estagiários que não tivessem possibilidade de participar dos encontros presenciais a se manterem atualizados sobre as discussões realizadas. Nesse sentido, a professora Corinta mencionou que chegou a temer que, ao instituir a lista, os alunos se afastassem das reuniões presenciais, temor que, pelo que foi possível constatar, não se concretizou:

“Não acho que a lista de discussão tenha atrapalhado os nossos encontros presenciais, pelo contrário, quando eu ia às reuniões eu já estava sabendo o que tal colega havia falado na lista e conheci vários colegas assim.” (IB, 1998)

Muitas vezes, a lista de discussão chegou mesmo a auxiliar a organização dos encontros, possibilitando que problemas individuais fossem resolvidos via Internet, abrindo espaço para que discussões mais gerais, e de interesse comum, fossem realizadas nos encontros, havendo inclusive sugestões para que os encontros presenciais fossem já organizados via rede: *“Minha sugestão para o próximo PECD seria direcionar mais os assuntos, colocando no e-mail algum questionário ou mesmo artigo com um período de antecedência, para que todos possam participar mais ativamente”* (FOP, 1998).

Mesmo os estagiários não habituados a listas de discussão, ou que não dispunham de tempo para uma participação mais ativa, aprovaram a opção, dizendo-se beneficiados pelas discussões colocadas na rede, apesar de raramente terem tomado parte delas:

“Confesso que apresentei um comportamento passivo, pois lia as mensagens e muitas vezes não respondia, o que possa ter limitado o avanço das discussões. Mas o fato de receber as mensagens de apoio e orientação da Professora Corinta me confortava muito, ressaltando o fato de que o acompanhamento era constante.” (IB, 1998)

Houve críticas no sentido de má utilização dos *e-mails*, principalmente por haver estagiários que utilizavam a lista de discussões para justificar faltas ou para esclarecer problemas “burocráticos” de seus estágios, quando na verdade deveriam fazer isso em um endereço específico, direcionado à organização do programa. Houve, ainda, sugestões para que fosse criada uma *homepage* do Programa, ou que os *e-mails* fossem gerenciados, havendo uma distribuição deles por assuntos, a fim de dinamizar o processo de leitura e troca de mensagens. Como o programa foi encerrado no primeiro semestre de 2000, estas mudanças não tiveram oportunidade de se concretizar.

4.4 – Conhecimento e envolvimento: componentes do bom desempenho docente

De maneira geral, o trabalho do estagiário foi sempre muito elogiado, considerado de muita qualidade, o que era revelado não apenas nos relatórios elaborados

pelos orientadores, como também nos relatórios apresentados pelas Comissões de Graduação das respectivas unidades em que os estagiários ministraram seus cursos, muitos dos quais trazendo resultados ou comentários oriundos das avaliações “oficiais” realizadas com os alunos de graduação:

“A estagiária apresentou um desempenho excelente. Mostrou-se sempre disposta e participativa tanto no preparo das aulas como nas discussões periódicas de planejamento do curso.” (IB, 1998 - orientador)

“O estagiário revelou iniciativa, amadurecimento e capacidade na orientação e acompanhamento dos alunos na elaboração dos planos de negócios e nas demais atividades relativas ao desenvolvimento do conteúdo teórico-prático da disciplina. (...) Vale ressaltar o cuidado na elaboração do material didático necessário e na orientação/esclarecimento de dúvidas ao longo do curso como um todo.” (IE, 1998 – orientador)

Não tivemos contato direto com os alunos que participaram das aulas com estagiários do PECD. Tivemos acesso a algumas de suas respostas aos questionários avaliativos realizados pela Unicamp de modo indireto, especialmente através dos relatórios elaborados pelas Comissões de Graduação, pelo orientador ou pelo próprio estagiário. Em alguns casos, os estagiários anexaram a seus relatórios cópias de avaliações realizadas em sala de aula por eles mesmos com seus alunos, ou os resultados das avaliações elaboradas pelo instituto:

“Fui avaliado pelos alunos e tive conceitos ou Bom ou Ótimo, o que considerei bastante razoável para quem está apenas começando.” (FECC, 1998)

“Transcrevo os comentários feitos por um aluno desta disciplina no verso do questionário de avaliação da comissão de ensino de graduação do IMECC: “o professor expôs todo o seu programa no primeiro dia de aula, e fomos caminhando de acordo com o programa. Acredito que ele mostrou clareza no seu programa e [na maneira que] foi dado o conteúdo. Sua avaliação foi de acordo com o proposto e o esperado. (...) gostaria de tê-lo como professor na próxima disciplina, que é oferecida para alunos do curso de Pedagogia da FE” (IMECC, 1996 - Coordenação de Graduação)

Tomando por base estas avaliações semestrais dos cursos de graduação, observou-se que, em alguns casos, houve melhoria da avaliação da disciplina em relação aos semestres anteriores quando esta foi ministrada pelo estagiário: *“A avaliação do curso pelos alunos obteve uma melhora significativa quando comparada aos anos anteriores”* (IB, 1998).

Não raras vezes houve elogios por parte dos alunos, chegando a mencionar que o estagiário de PECD foi seu melhor professor na graduação até então.

Para entendermos esse fato, é importante lembrarmos, em primeiro lugar, as críticas dirigidas a alguns professores universitários, em especial ao autoritarismo e à falta de didática destes, crítica lembrada no relatório de um estagiário:

“Uma grande crítica dos alunos da universidade, aos professores, sempre foi e continua sendo a falta de didática e o autoritarismo dos mesmos quanto às formas de avaliação, assim como programas desconhecidos pelos alunos e que não correspondem, ou correspondem parcialmente, às ementas apresentadas pelos respectivos cursos.” (FE, 1998)

Em segundo lugar, é necessário conhecer melhor os pontos positivos que foram destacados ao longo de todos os relatórios avaliados, e que demonstram maior entusiasmo, maior proximidade e melhor relacionamento dos alunos de graduação com os estagiários, decorrentes, em especial, da empatia originada no relacionamento estagiário-aluno.

Dentre os pontos positivos da participação dos estagiários, apresentados nos relatórios, pudemos destacar: 1) experiência profissional ; 2) domínio de conteúdo das disciplinas ministradas; 3) dedicação à atividade docente; 4) contribuição trazida pelo estagiário (mudanças, críticas, motivação, entre outros aspectos) e 5) relacionamento com os alunos de graduação.

Muitos estagiários mencionaram terem tido **experiência profissional** antes do ingresso no doutorado, em especial nas áreas relacionadas às engenharias ou ensino (para as licenciaturas). Esse contato com a prática, nem sempre possível dado o regime de dedicação exclusiva de grande parte dos professores da universidade, apresentava-se como um diferencial dos estagiários:

“A experiência profissional fora da Universidade contribuiu como uma fonte de informações sobre aspectos tecnológicos dos processos que podem ser passadas durante as aulas ou utilizadas para esclarecer dúvidas.” (FEM, 1996)

Acostumados, muitas vezes, com as exigências do mercado e conhecedores de uma realidade que causa muita curiosidade aos estudantes que nunca exerceram uma atividade ligada a sua área de formação, os estagiários podiam se utilizar desta experiência para motivar os alunos, em especial, por permitir maior proximidade entre teoria e prática, o que caracterizou-se num aspecto bastante positivo.

De maneira geral, os estagiários buscaram lecionar em disciplinas cujo **conteúdo fosse próximo a sua área de especialização**. Essa familiaridade variava desde a aproximação com apenas alguns dos temas abordados pelo conteúdo total da disciplina, até casos em que a área temática do estagiário se aproximava mais da disciplina do que o trabalho dos demais professores até então responsáveis pela mesma:

“A disciplina de Folclore Brasileiro (...) tem sido ministrada um pouco na base do empirismo e da boa-vontade de um ou outro docente que, embora não especializado, disponha de algum conhecimento dos seus conteúdos. Por isso parece-nos que o desempenho da jovem estagiária, estudante de Ciências Humanas e por conseguinte familiarizada, ao menos teoricamente, com as linhas mestras do Folclore veio suprir esta lacuna (...).” (IA, 2000 - orientador)

Foram raros os relatos de problemas quanto ao desenvolvimento do conteúdo da disciplina. No caso de a disciplina se afastar da área de especialização dos estagiários, estes destacaram o esforço para preparação da mesma, a fim de poder oferecer o melhor a seus alunos e não deixar a desejar na atividade da qual foram incumbidos, sentindo-se fortemente motivados pelo desafio de se aprofundar ou retomar aspectos já estudados porém deixados de lado em virtude do direcionamento a outra linha de pesquisa:

“o motivo pelo qual escolhi uma disciplina de laboratório, é que poderia ser fortalecido em mim um lado pouco desenvolvido (...) Com relação a isso o PECD foi perfeito para mim, pois fui orientado por um professor bastante experiente no assunto e tive que estudar bastante para não fazer feio.” (FEEC, 1998)

Nos relatórios transparece **a forte motivação e o grande compromisso** dos estagiários com a atividade docente assumida, compromisso redobrado quando o estagiário sentia-se inseguro em relação ao conteúdo a ser ministrado ou a suas “habilidades didáticas”, buscando superar o desconhecimento e a falta de habilidade didática, muitas vezes apenas supostos:

“(...) o compromisso fez-me pesquisar e estudar mais a matéria, envolvi-me de maneira rotineira com atividades de preparação de aulas e outras tarefas didáticas (...)” (FCM, 1998)

“Acredito que os erros resultantes de minha inexperiência como docente foram compensados com a motivação de alguém que passa por um novo desafio.” (IFGW, 1998)

Em alguns casos, o interesse do aluno pós-graduando em ministrar a disciplina, assim como seu envolvimento com a atividade docente iniciava-se antes mesmo de seu ingresso no Programa: *“o aluno, já com interesse em ministrar a disciplina, acompanhou-a no semestre anterior para se preparar”* (FEM, 1998 - orientador).

É possível supor que o comprometimento com a docência e o interesse pelas questões da educação fosse uma característica presente em todos os estagiários, ou pelo menos na maioria deles, tendo em vista que o programa era de caráter voluntário, configurando-se em uma atividade adicional a somar-se a todas as tarefas que o pós-graduando já desempenhava para a conclusão de seu doutorado.

Os relatos quanto à extrema dedicação do estagiário, no entanto, não podem ser vistos apenas pelo conotação positiva que apresentam, pois se um lado demonstram a responsabilidade, o empenho e a seriedade com que os estagiários assumiam a docência e sua preocupação em fazer um trabalho bem feito, por outro, demonstram a necessidade que o estagiário tinha de se dedicar quase integralmente (quando não exclusivamente) à

atividade docente, o que, tendo em vista os curtos prazos que o pós-graduando tem para cumprir seu programa de doutoramento, poderia comprometer o andamento da tese:

“Tentei fazer o melhor possível para ser um bom professor, sacrificando às vezes o desenvolvimento da minha tese.” (IC, 1998)

“O trabalho foi estafante, exigiu grande dedicação e ocupou tempo superior ao que eu tinha planejado gastar. Isto porque encarei este estágio com muita seriedade e quis mostrar um bom serviço.” (FCM, 1996)

As dificuldades de gerenciamento do “tempo” pelos estagiários acabou se constituindo como uma das limitações do PECD, num contexto em que, como já salientamos, ensino e pesquisa se caracterizam como atividades concorrentes.

Entretanto, como foi possível constatar, tanto por meio de um levantamento estatístico realizado na DAC (Diretoria Acadêmica-Unicamp), como pelos depoimentos dos próprios estagiários, a participação no PECD não pode ser considerada como responsável por atraso no tempo de doutoramento.

A análise dos dados quantitativos, apresentados integralmente no anexo 4, nos permitiu depreender que a média de tempo de doutoramento dos diversos institutos da Unicamp no período de 1990 a 2002, esteve em torno de 50,0 meses, enquanto que a dos estagiários de PECD esteve em torno de 51,6 meses.

Analisando-se os dados separadamente, por instituto, observamos que os estagiários de PECD finalizaram seu doutoramento dentro do tempo médio, ou até mesmo em tempo inferior à média dos demais doutorandos do período, em 9 unidades (FEM, FE, FEA, FEAGRI, FEEC, FEQ, FOP, IFGW e IQ), havendo ampliação deste tempo em apenas cinco unidades (IB, IE, IFCH, IMECC, FEF).

A fim de complementar nossa análise, observamos também o tempo médio de integralização do doutorado dos estagiários que participaram por dois semestres do PECD. Ao passo que a média dos estagiários de PECD como um todo esteve em torno de 51,6 meses, o tempo médio de conclusão do doutoramento dos estagiários que participaram do PECD por duas vezes ficou em torno de 51,2 meses.

Foi possível perceber, ainda, que o tempo de doutoramento dos estagiários que participaram duas vezes do programa foi, em alguns casos, inferior à média de seu instituto (FE, FEA, FEAGRI, FEEC, FOP e IFGW), dos próprios estagiários de PECD como um todo (FEA, FEM, FOP, IFGW, IMECC, IQ) ou, ainda, à média da própria Unicamp, (FE, FEEC e FOP).

Tais dados, aliados aos depoimentos dos próprios estagiários, nos levam a acreditar que a participação em programas da natureza do PECD, voltados à formação pedagógica do pós-graduandos, não se configurem como um fator de prejuízo ao desenvolvimento dos projetos de pesquisa dos doutorandos.

Ainda no que diz respeito ao desempenho dos estagiários na condução das tarefas relativas ao PECD, é possível depreender, especialmente nos depoimentos dos orientadores, que muitas foram as **contribuições trazidas pelos estagiários à disciplina e ao curso**. Entre elas, podemos destacar, em primeiro lugar, o grande entusiasmo para a realização das atividades relacionadas ao estágio.

É possível perceber que, talvez por ser uma novidade para muitos, a atividade docente tornou-se amplamente desafiadora e motivadora para os estagiários, proporcionando maior comprometimento e envolvimento com o trabalho que realizavam. Percebe-se que os estagiários realizavam sua prática de modo prazeroso, o que repercutia diretamente na qualidade do trabalho desenvolvido em sala.

De acordo com o depoimento dos estagiários e de muitos orientadores, o estágio foi responsável por injetar “sangue novo” ao quadro docente da universidade:

“Como docentes teríamos um estímulo renovado a cada semestre (...)”
(IA, 1998 - orientador)

“Acredito que a maior contribuição do Programa resulta da motivação que um aluno de doutorado pode dar para a disciplina. Esta motivação se reflete na preparação e realização das aulas teóricas e principalmente das aulas práticas, onde a proximidade com os alunos é maior, possibilitando mais discussões sobre os assuntos tratados.” (IB, 1998)

Assim, o trabalho dos estagiários ajudava também a conferir maior dinâmica às aulas, visto que buscam desenvolver metodologias alternativas, aproximar teoria e

prática, elaborar atividades mais instigantes, incorporar bibliografia e conteúdos mais atuais ao curso, entre outros aspectos.

Maior dinâmica pôde também ser conferida às aulas através da ampliação do número de docentes disponíveis, em especial para disciplinas laboratoriais, clínicas e outras que necessitem de mais de um docente disponível durante a aula para acompanhamento dos alunos. Esse acompanhamento mais próximo, mais personalizado acrescenta em muito à qualidade do curso desenvolvido:

“A presença de um estagiário PECD foi fundamental para que novas metodologias pudessem ser implantadas.” (IB, 1998 - orientador)

“A participação do PECD nesta disciplina permitiu melhor distribuição da carga didática entre os docentes, que assim puderam oferecer maior atenção aos alunos em todas as aulas. Esta divisão é especialmente importante nas disciplinas experimentais, onde o acompanhamento dos alunos deve ser feito de perto (...).” (IQ, 1998 - orientador)

Entre as características positivas do trabalho do estagiário, foram citadas também: o “olhar de fora” para a realidade do ensino, podendo trazer contribuições à disciplina, críticas e sugestões de inovação, a possibilidade de consolidação de projetos ainda não implantados, a maior disponibilidade para atendimento extra-classe e a correção e elaboração de novos materiais didáticos. A esse respeito, podemos elencar os seguintes trechos dos relatórios:

“A opinião de quem acabou de se formar pode nos ajudar a encontrar respostas.” (FEEC, 1998 - orientador)

“Como QG-109 é uma disciplina do noturno, e mais de 90% dos alunos trabalham durante o dia, os alunos tinham problemas para tirar dúvidas nos dias extra-aula, já que o horário do trabalho dos docentes é durante o dia. Como estou trabalhando em minha tese e fico algumas vezes até mais tarde do IQ, esta era uma oportunidade para os alunos esclarecerem suas dúvidas.” (IQ, 1998)

Embora os relatórios tenham apresentado material passível de um estudo aprofundado sobre os problemas encontrados e suas possíveis soluções, devido às especificidades de tais sugestões, muitas vezes voltadas a problemas bastante

particulares de cada instituto, optamos por não nos aprofundarmos nesta discussão, apresentando apenas, a título de exemplo, o trecho de um estagiário sobre as dificuldades encontradas e as possibilidades de solução destas:

“A maioria dos problemas encontrados residiram num fato simples: a disciplina era para o curso de química noturno, que está sendo dado pela primeira vez no IQ. (...) O fato dos alunos não terem horário para tirar dúvidas (a maioria trabalha durante o dia) tem que ser repensado. Uma proposta seria que, o estagiário do noturno que trabalha apenas 4h semanais em laboratório, fique uma noite da semana, a ser combinada com os alunos, na biblioteca ou em outra sala, para ajudá-los na resolução de dúvidas. A incompatibilidade de horários também levava a problemas para pegar ou entregar relatórios que não eram entregues, por algum motivo, no dia do experimento. (...) a presença do estagiário em um dia alternativo, também amenizaria este problema.” (IQ, 1998)

Ainda no que diz respeito às características positivas do trabalho dos estagiários, merece especial destaque a maior proximidade deles com o ensino de graduação. Essa maior inte(g)ração entre graduação e pós-graduação foi um fator bastante mencionado ao longo dos relatórios, o que vai ao encontro dos objetivos estabelecidos para o Programa, configurando-se em uma das preocupações centrais quando da criação do PECD:

“O PECD traduz a vontade dos seus idealizadores na grande e valiosa integração da graduação com a pós-graduação, não só auxiliando na formação docente do estagiários mas colocando tanto a disciplina quanto o curso de graduação numa situação impar de intercâmbio de boas idéias, respeito mútuo e criatividade.” (FOP, 1998 - orientador)

Por outro lado, muitas vezes o estagiário era um aluno saído há poucos anos dos bancos da faculdade, o que possibilita uma compreensão diferenciada das necessidades do aluno, levando-o a desenvolver **um relacionamento mais próximo com o estudante de graduação**, numa relação por vezes mais simétrica que a estabelecida regularmente entre professor/aluno:

“Eu estou recém-saído da residência médica e com menos tempo de formado em relação aos demais docentes. Apesar de isto fornecer uma imagem de imaturidade e inexperiência aos alunos, por outro lado, permitiu a mim entender melhor seus anseios e expectativas (...)” (FCM, 2000)

Essa proximidade, inclusive de idade, foi bastante destacada nos relatórios. Aliada ao fato de o estagiário ser mais jovem e à sua condição de ainda ser estudante — mesmo que de pós-graduação —, a proximidade gerava uma situação de maior empatia entre estagiários e o aluno de graduação: *“Fui muito bem recebido como PECD e muito respeitado pelos alunos. Notei que talvez pelo fato de eu ser um estudante também, eles se sentiam bastante à vontade para conversar comigo”* (FEEC, 1998).

Esta empatia, por sua vez, despertava a confiança dos estudantes, sendo que não raras vezes é mencionado que os alunos preferiam procurar os estagiários para esclarecer suas dúvidas, sentindo-se mais à vontade para dialogar com eles do que com os professores efetivos da disciplina:

“No começo do curso estavam sempre me perguntando sobre tudo (...) e eu estava encarando isso como um teste para terem certeza se eu sabia. No entanto, comecei a perceber que faziam essas questões por terem confiança em mim e eu estar mais acessível a eles que os demais professores” (IFGW, 2000)

Outros estagiários também mencionaram que, em especial no início do curso, sentiram-se testados pelos estudantes, até que estes se conscientizassem de sua capacidade para conduzir a disciplina:

“Enfrentei dificuldades relativas à insegurança, principalmente nas primeiras aulas, sentindo-me, em alguns momentos, “testada” pelos alunos. Com o passar do tempo, fui aprendendo a envolver a turma e da metade para o final do curso foi um momento muito feliz e enriquecedor.” (IA, 1998)

Embora houvesse críticas ao desinteresse dos alunos, não houve em momento algum relatos de desrespeito ao estagiário enquanto professor.

Como já mencionado quando tratamos da importância do papel desempenhado pelas Coordenações de Graduação e Pós-Graduação, foi possível perceber que o respeito à figura do professor tornava-se maior quando ao estagiário eram realmente atribuídas todas as funções do professor efetivo da mesma.

Numa outra instância, o aluno era também para o estagiário de fundamental importância. Buscando encontrar no desempenho e no comportamento do aluno um “retorno” do trabalho realizado, ou mesmo questionando-os diretamente, o estagiário tomava o aluno como uma das principais fontes de seu auto-aperfeiçoamento:

“Sempre que possível, durante as aulas ou informalmente em outras situações, busquei com as alunas um ‘retorno’ em relação ao curso, procurando corrigir eventuais falhas e excessos, ou incorporar sugestões relativas à temáticas e/ou encaminhamento das aulas.” (IA, 1998)

Os itens até aqui abordados podem nos ajudar a compreender como o PECD era visto/avaliado pelos estagiários e orientadores em sua organização, assim como as boas avaliações recebidas pelos estagiários, destacando os diferenciais apresentados pelo estagiário na realização de sua prática docente, e esboçando o início das discussões acerca das aprendizagens dos estagiários, aspectos que podem ser sintetizados através do seguinte trecho de um relatório, com o qual encerramos este capítulo:

“Acredito que a participação de um estagiário numa disciplina como esta permite não só o cumprimento satisfatório do programa proposto como também a possibilidade de darmos maior atenção ao aluno, o que diz respeito ao horário do plantão de dúvidas, ao desenvolvimento do estudo dirigido e também na confecção de material didático que permite ao aluno mais compreensão do conteúdo. Além da proximidade que se estabelece com o aluno, há uma quebra de rotina com as aulas dadas pelo estagiário, pois o curso ministrado por dois professores, a meu ver, tornou melhor a dinâmica pedagógica.” (FEF, 1995)

CAPÍTULO 5 – A INFLUÊNCIA DO PECD NA FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DOS DOUTORANDOS

Tendo realizado o estudo dos elementos constituintes do PECD e de sua organização, abordaremos, agora, a influência do PECD na formação pedagógica dos estagiários, eixo central de nossa análise, a partir da análise das dimensões didática, sócio-política, ética e afetiva, como descritas no Capítulo 3.

Lembramos que a *dimensão didática* se refere ao fazer prático da atividade docente, tendo a ver com os momentos de planejamento, execução, avaliação, entre outros. A *dimensão sócio-política*, diz respeito à compreensão da educação em sua amplitude, englobando o entendimento das políticas sociais e educacionais e a formação do aluno, assim como do próprio professor, para além da habilidade profissional, teórica e técnica. A *dimensão afetiva* compreende o aspecto emotivo, psicológico e afetivo envolvido na relação professor-aluno E, finalmente, a *dimensão ética* engloba toda a questão dos “valores” que entram em jogo no processo educativo, incluindo aspectos relativos à justiça e aos professores como modelos de conduta profissional.

É necessário salientar que muitas vezes estas dimensões estão imbricadas, sendo impossível separá-las, a não ser para fins de análise. Dessa forma, devemos entendê-las não como elementos estanques, mas sim, como componentes que, juntas, estão envolvidas em uma decisão tomada pelo professor ou em sua compreensão do processo educativo.

Em muitos casos, estas dimensões não estavam explicitadas pelos estagiários, sendo que sua categorização se deu a partir da análise detalhada do material

empírico relativo ao PECD (relatórios, lista de discussão e entrevistas com estagiários) à luz da fundamentação teórica na área, o mesmo acontecendo no capítulo seguinte, quando nos dedicaremos a analisar o impacto do PECD como um programa de desenvolvimento profissional docente.

A partir de uma primeira leitura deste material, e com o amparo teórico da bibliografia levantada, foram estabelecidos os referenciais prévios de análise a partir dos quais foi possível uma delimitação da temática a ser abordada pelo estudo. O quadro teórico inicial configurou-se, portanto, como uma estrutura básica de análise a partir da qual novas dimensões puderam ser detectadas e acrescentadas.

A organização e a análise dos dados seguiram o procedimento proposto por Bogdan e Biklen (1994, p. 220-239), atentando para os critérios de *pertinência, relevância e autenticidade* (PÁDUA, 1998, p. 74-75) das classificações propostas, a fim de evitar possíveis distorções decorrentes tanto do envolvimento do pesquisador com a realidade pesquisada, como das *condições de produção* dos documentos pesquisados, como salientado anteriormente.

Os relatórios, de forma geral, proporcionavam uma apreensão global do programa e do trabalho realizado pelo estagiário. Embora alguns se prendessem a uma forma bastante burocrática, respondendo objetivamente as questões propostas pela Comissão, muitos relatórios constituíam-se em verdadeiros depoimentos sobre a prática docente, a experiência, as dificuldades e as satisfações dos estagiários, seus sentimentos e suas aprendizagens em relação ao processo educativo. Tomamos, portanto, a liberdade de utilizar os termos *relato* e *depoimento* como sinônimos ao nos referirmos às “falas” dos estagiários.

5.1 – A dimensão didática

De todas, é a dimensão mais diretamente (e reincidentemente) abordada pelos estagiários, em especial no que respeito aos momentos de planejamento, desenvolvimento e avaliação das atividades, além dos momentos paralelos, como o da elaboração de material didático para utilização em sala de aula e acompanhamento extra-

classe, havendo, nos últimos semestres, uma crescente incorporação da comunicação via rede (Internet) no trabalho dos estagiários.

No decorrer da leitura dos relatórios, foi possível perceber a grande preocupação dos estagiários com o “fazer prático”, com o modo como conduzir as aulas, abordando questões bastante práticas (e até mecânicas) como qual o tom de voz a ser utilizado e a maneira ideal de escrever na lousa, até questões mais abrangentes, que diziam respeito, por exemplo, à melhor maneira de se proceder à avaliação.

Se nos reportarmos às características dos professores em fase de iniciação descritas a partir dos estudos de Huberman (1992), observaremos que estas preocupações apresentadas pelos estagiários são comuns na fase de entrada na carreira, quando o professor passa pelas fases de sobrevivência e descobrimento, concentrando suas preocupações em si mesmo, trazendo, por um lado, o choque com a realidade e, por outro, o entusiasmo do começo e da experimentação.

Foi possível, a partir da análise dos relatórios, dividir as preocupações dos estagiários em três momentos constituintes de sua prática pedagógica: planejamento, condução da disciplina e avaliação.

Um dos encontros realizados dizia respeito ao **planejamento**. Apoiado por um texto escrito pela professora Corinta, integrante da Comissão Supervisora, o objetivo do encontro era despertar os estagiários para a importância de se realizar um planejamento, destacando os elementos fundamentais para sua elaboração e mostrando a necessidade de que um planejamento seja flexível e constantemente revisto, a fim de adaptar-se às necessidades surgidas no decorrer do próprio desenvolvimento do curso/aula.

De maneira geral, dada a estrutura do Programa, este encontro ocorria quando sua prática em sala já tivesse se iniciado, o que gerou algumas críticas, pois segundo os estagiários, se o encontro tivesse se dado anteriormente ao início do curso, a elaboração do planejamento teria sido mais aprimorada.

Por outro lado, foi possível depreender que o fato de o encontro ter se dado quando os estagiários já tinham realizado um planejamento “a seu modo”, sem discussões mais aprofundadas e a partir somente das considerações de seus orientadores ou colegas de disciplina, possibilitou um maior engajamento nos debates promovidos

pelos estagiários e uma compreensão maior dos aspectos abordados, tornando, talvez, a experiência de reflexão mais produtiva do que se tivesse ocorrido antes de uma primeira experiência prática efetiva.

De certa maneira, a experiência anterior de já ter preparado um programa, muitas vezes sem um embasamento teórico de como fazê-lo, permitiu que o estagiário apreendesse as discussões não como uma “receita” de como se deve fazer um planejamento, mas já com uma visão a respeito de onde teve problemas e de como poderia revertê-los, apercebendo-se também que o objetivo dos encontros não seria tratar de modelos, de “*receitas prontas de como se fazer isto ou aquilo*”, aspecto que a professora Corinta, responsável pela condução de grande parte dos encontros, procurou sempre explicitar para os estagiários.

De acordo com os estagiários, a fase de preparação/planejamento, assim como a palestra voltada à discussão deste tema foram de fundamental importância. O professor Balzan, em seu depoimento, enfatizou que um dos grandes pontos positivos do PECD foi propiciar ao estagiário a oportunidade de planejar seu ensino. Em sua opinião, o fato de a prática pedagógica do estagiário se configurar numa ação refletida *a priori* (referindo-se à atitude de planejamento) e *a posteriori* (referindo-se à atitude de avaliar, refletir sobre a prática efetivada), constituiu-se em um dos principais diferenciais do trabalho dos estagiários – num contexto em que os professores muitas vezes entram para a sala de aula sem planejamento algum das atividades que pretendem realizar – e um diferencial ao próprio PECD.

O planejamento foi um ponto marcante ao longo do estágio, sendo que o estagiário dedicava a ele um tempo muito grande, em especial por reconhecer o bom preparo das aulas como uma maneira de superar a inexperiência e possível falta de domínio de alguns conteúdos e garantir que aula seria bem conduzida:

“Considero meu desempenho satisfatório, uma vez que os objetivos estabelecidos após o início do semestre (quando se tomou conhecimento das ‘condições iniciais efetivas’) foram atingidos. (...). Quanto aos experimentos que fazem parte da disciplina ministrada, muitas vezes fui obrigado a buscar livros, colegas e pós-graduação e o professor orientador para tirar dúvidas que surgiram ao longo do semestre. Descobri que se gasta um tempo considerável extra-classe nesse processo, mas foi o caminho que encontrei para oferecer um bom curso.” (IFGW, 1996)

O planejamento constituía-se, por um lado, como uma orientação para os estagiários, balizando seu caminho. Por outro, estes puderam perceber que o planejamento não é infalível, sendo que um plano, por mais minucioso e bem executado que seja, sempre pode, na prática, vir a não se concretizar, sendo muitas vezes até mais vantajoso “fugir” do programa pré-estabelecido:

“Deparei-me com alunos inseguros e temerosos do futuro profissional e com uma grande necessidade de expor e discutir suas aflições, angústias e inseguranças com relação à própria vida e à futura profissão. Para abrir espaço para a discussão desses assuntos que eram importantes para todos eles, como ética profissional, juízo de valores, padrão ideal de julgamento e outros acabei sacrificando alguns conteúdos (...) . Acredito que nesse momento as discussões e leituras desenvolvidas foram mais relevantes para os alunos. Os tópicos referidos (análise de livros didáticos e projetos de ensino de química) poderão ser desenvolvidos no próximo semestre (...), sem prejuízo da formação dos licenciandos.” (FE, 1998)

Estes embates advertiam os estagiários sobre a importância de se fazer um planejamento, de se estabelecerem metas, objetivos, e da necessidade constante de avaliação destas metas, bem como de reavaliação do próprio projeto tendo em vista os limites do mesmo e a necessidade de sua flexibilização, ou nas palavras da professora Corinta, no texto básico para discussão: *“o planejamento de ensino é instrumento de decisão, ação e avaliação desse processo de ensino. Daí a importância de que se reveste.”* (Proposta-roteiro de planejamento de ensino para professores, p. 1)¹⁸.

Pela leitura dos relatórios, foi possível perceber que os estagiários puderam se dar conta de que o público com quem o professor interage influencia no direcionamento do programa, assim como as condições externas, sobre as quais não conseguimos ter controle:

“Foi muito importante ter reconhecido que mesmo dispondo de um bom planejamento e um bom conteúdo, previamente preparados, a organização e a dinâmica da aula passam, necessariamente, pelo envolvimento dos alunos.” (FCM, 1998)

¹⁸ Texto apresentado pela profa. Corinta aos estagiários com leitura inicial para a discussão sobre planejamento.

Como analisado anteriormente, o relacionamento entre o estagiário e os alunos de graduação se deu positivamente, sendo que não foram relatados problemas graves. No entanto, muitos estagiários fizeram referência ao aluno de graduação como imaturo, desinteressado e desmotivado:

“(...) Fiquei estarelecido com a qualidade dos alunos em diversos sentidos. Na minha opinião eles têm, na sua maioria, uma visão deformada do que é a universidade e do que eles estão fazendo aqui.” (FEEC, 1996)

“Um grande problema foi em relação à motivação dos alunos. Esse desinteresse dos alunos me preocupou seriamente. Foi uma das minhas maiores dificuldades.” (IC, 1998)

Esse desinteresse ocasionou, por vezes, a desmotivação do próprio estagiário, levando-o a um constante embate, a procurar sempre alternativas novas para “motivar” seu aluno, para fazê-lo participar mais das aulas. Muitas vezes, a única alternativa visualizada era a cobrança, em especial através da pressão em nome da avaliação, novamente refletindo as relações de poder estabelecidas no processo pedagógico, e às quais os estudantes acabam se “adaptando”:

“(...) principalmente a partir da segunda metade do semestre houve uma grande desmotivação por (...) não encontrar um retorno por parte dos alunos (...). (FEAGRI, 1998)

“Uma coisa que dificultou o meu trabalho foi o excesso de faltas dos alunos (...) por a frequência foi exigida através da entrega de um trabalho ao final da aula.” (FEM, 1998)

Nesse sentido, o professor Newton Balzan teve sempre um trabalho muito interessante desenvolvido com os estagiários. Ele procurava mostrar aos futuros professores um pouco do perfil do aluno de graduação, a fim de que o estagiário não fosse para a prática “iludido” com a realidade que iria encontrar. Tratava desde o perfil sócio-econômico, até dados como hábitos de estudo e concepções do aluno de graduação, mostrando que muitas vezes o estudante não tem consciência da importância

de um determinado assunto para sua formação, cabendo ao professor/estagiário mostrar para o aluno esta relevância, conferindo sentido, significado à aprendizagem.

Pelo exposto nos relatórios, o desinteresse dos alunos era mais fortemente sentido quando as disciplinas não eram diretamente relacionadas à área de formação do graduando, ou mesmo, quando se tratava uma disciplina básica, normalmente teórica, sem uma aplicação prática imediata.

Os estagiários mencionaram terem percebido que o estudante de graduação tinha uma preocupação muito grande com a prática profissional, sendo que nas ocasiões em que a relação teoria-prática era possível de ser estabelecida de modo direto e explícito o interesse e a participação dos alunos era maior:

“Uma coisa que os alunos sempre gostavam era de exemplos de aplicação prática dos experimentos que estávamos realizando, por isso eu sempre procurava em livros ou com o professor orientador exemplos para passar a eles.” (FEEC, 1998)

É importante frisar que a “falta de relação com a prática”, ou o não atendimento às necessidades percebidas pelos estudantes, pode, por um lado, se dever a uma falha na organização do currículo de um curso ou no modo de condução de uma disciplina. No entanto, pode se dever ao fato de o estudante não conseguir “visualizar” a aplicação imediata de determinada disciplina, ou sua relação com o restante dos conteúdos a serem abordados pelo curso, em especial no caso de disciplinas de embasamento teórico, fundamentais para diferenciar o ensino de uma aprendizagem meramente técnica, ou disciplinas complementares fora da área de atuação do estudante, as assim chamadas “disciplinas de serviço”. Como exemplo, podemos citar Estatística para as Ciências Humanas ou Sociologia para alunos de Medicina ou Engenharia.

Nesses casos, tendo em vista que o estudante de graduação muitas vezes não consegue compreender seu processo de formação nessa amplitude, a “significância” da disciplina deveria ser explicitada pelo professor, como salientado pelo professor Balzan durante os encontros.

Cabe destacar que nem sempre o estudante “gosta” do que é necessário. Embora atender às expectativas dos estudantes seja muito importante para o bom

entrosamento e para a própria aprendizagem, muitas vezes o aluno não se dá conta de que é necessário que ele cumpra determinado conteúdo ou procedimento, como explicitado por esta estagiária:

“Neste semestre a disciplina exigiu que eles dirigissem suas atividades extra-classe, e não o professor. Obviamente houve muitas críticas por parte deles afinal não havia mais a posição confortável e, à primeira vista, é mais fácil achar que o professor está se ausentando de cumprir seu trabalho como educador, quando na realidade nós, como professores estamos nos colocando à disposição de esclarecer as dúvidas desde que os alunos as buscassem. Após muitas conversas conseguimos mostrar para alguns (outros ainda não se convenceram) o quanto é importante e o quanto é difícil adquirir autonomia.” (IA, 1996)

Uma vez mais fica clara a importância de se explicitar ao aluno as razões de ele estar aprendendo algo e de uma determinada maneira. É válido lembrar que o estudante pode vir a se dar conta da aprendizagem efetuada, e de sua importância, somente anos após sua saída da universidade.

Assim, foi possível depreender a partir dos relatórios que uma das “aprendizagens” decorrentes da formação do estagiário do PECD foi a necessidade de balancear a importância de levar-se em conta o seu aluno, a situação de sala de aula, enfim, o contexto no qual se está envolvido e os objetivos traçados pela disciplina, tomando decisões quanto a alterar ou insistir no que foi pré-programado.

O que podemos concluir desta parte é que a possibilidade de prática do PECD forneceu ao professor-estagiário a oportunidade de contato com a realidade educacional, melhorando sua habilidade ao lidar com as situações cotidianas em sala de aula, visto que “frente a frente com alunos de carne e osso”, o estagiário teve de tomar decisões que levassem em consideração tanto a necessidade de motivar o aluno como a de conseguir cumprir o programa estabelecido.

Este contato com alunos em situação de aprendizagem possibilitou ainda, a desmitificação da figura do “aluno”, configurando-se, de certa maneira, como uma ruptura nos (pre)conceitos dos estagiários em relação ao estudante. Através da prática, do contato efetivo em sala de aula, o estagiário passou a ter noção de como são os alunos, o que nem sempre está de acordo com a imagem de aluno ideal (no sentido de

idealizado, não no de modelo) criada durante seu processo de formação. A respeito das “surpresas” que o trabalho efetivo com o aluno pode proporcionar, destacamos este relato de um estagiário:

“um fato ocorreu que estará, talvez, para sempre na minha memória: (...) um aluno meu, desde os primeiros dias de aula sempre me procurava, ao final da aula, para tirar dúvidas. No primeiro instante, notei nele uma enorme deficiência em um certo tipo de cálculo. Por isso, formei em minha mente uma imagem de que tal aluno não iria se dar bem neste curso pois ele requeria uma boa base matemática. Mesmo assim, fiz o que podia para ajudá-lo. Pois o meu espanto foi, realmente, enorme, quando eu vi que ele tirou a maior nota na primeira prova! Dai em diante percebi que eu estava errado no primeiro julgamento que fiz dele. Não pretendo esquecer dessa “lição”. (IFGW, 1999)

Os estagiários tiveram, ainda, que trabalhar a heterogeneidade, a diversidade e toda a dinâmica presente nas relações educacionais, dando-se conta de que o processo ensino-aprendizagem está centrado nessa relação que ocorre em sala de aula e de que é nesse momento que ele se efetiva. Percebemos, portanto, que conhecer esta heterogeneidade, a “incerteza”, a “irregularidade”, as “surpresas” do cotidiano da sala de aula, e aprender a conviver com elas, foi um dos “ensinamentos” propiciados pelo programa.

Da mesma forma, o desenvolvimento do processo de tomada de decisões constituiu-se como uma destas aprendizagens. Os estagiários tiveram que lidar diretamente com o fato de que nem tudo pode ser pré-determinado, o que os levava, muitas vezes, a ter que decidir imediatamente, sem tempo para um diagnóstico mais profundo e para uma decisão mais pensada.

Improvisar, dar respostas rápidas, ter reações e depois saber como contornar as situações criadas (que tanto poderiam dar certo como não) configuram-se como momentos de angústia e, por outro lado, de grande aprendizagem para o estagiário:

“Quando um aluno faz uma pergunta super complicada sobre a matéria a gente pode pesquisar, tem um certo trabalho mas consegue a resposta. Agora quando você tem que responder imediatamente a

uma atitude, a uma reação da pessoa que você não esperava, aí a coisa fica difícil. É nesse ponto que entra a maturidade, que a gente ainda não tem, mas vai conquistando. (...). O professor é um, mas as respostas à aula dada são diversas. A professora Corinta me fez pensar pela primeira vez nessa questão. A gente tem que lembrar que está passando 'informações para pessoas', que têm bagagens de conhecimento, interesses, personalidades... diferentes." (FCM, 1998)

Ao compreendermos o ensino como processo de construção e busca coletiva de conhecimento, e tentarmos produzir um ensino centrado no aluno, o processo torna-se mais complexo ainda, pois a variabilidade (mudanças em geral que afetam o processo de ensino/aprendizagem) e a heterogeneidade (diferenças em geral que serão encontradas pelo professor na sala de aula) terão que ser levadas em consideração, não havendo um modelo pronto que possa ser aplicado indistintamente a qualquer contexto.

Assim, podemos concluir que os estagiários, através da oportunidade da prática refletida, conscientizaram-se da importância de um planejamento criterioso, porém, já advertidos dos limites de um planejamento rígido, como ressaltado pela professora Corinta neste trecho da Proposta-Roteiro de Planejamento de Ensino, texto apresentado aos estagiários no encontro sobre esta temática:

"É mister colocar que o planejamento feito pelo professor funcionará sempre como um conjunto de hipóteses que serão testadas na ação docente. O que vai tornar o planejamento efetivo é exatamente a ação no processo de ensino. Em função disto, ele não se encerra no plano de ensino, ao contrário, é aí que ele começa e sua tônica será a dinamicidade e a flexibilidade para mudanças quando a ação exigir. Cabe à sensibilidade do professor analisá-lo e alterá-lo sempre que julgar necessário." (p. 16)

Cabe destacar, uma vez mais, que a possibilidade da **prática**, de ver concretizar-se o ensino, foi fundamental para o desenvolvimento do estagiário, pois como destacado pela professora Corinta durante um dos encontros, é na ação que se efetiva o processo educativo, e sem esta esfera, o processo de formação teria sido incompleto.

Através da vivência do ensino, o estagiário conhecia sua própria prática, detectando seus pontos fortes e fracos, iniciando um constante processo de aprimoramento e revisão desta prática.

Estamos destacando o contato com a prática pedagógica não com intuito de privilegiá-la em detrimento dos outros aspectos da formação, mas, ao contrário, com o objetivo de demonstrar a interdependência e conseqüente inseparabilidade entre conteúdo da disciplina, teoria pedagógica e prática assistida. Assim, nossa proposta é de que a formação dos professores demandaria um balanceamento destes constituintes.

No decorrer do trabalho docente, os professores necessitam levar em conta uma série de aspectos que nem sempre podem ser aprendidos através de aulas teóricas num curso de formação de professores, pois demandam a vivência concreta em sala de aula. Entre os aspectos a serem levados em conta no momento da ação, foram mencionados pelos estagiários:

- a necessidade de envolvimento dos alunos (motivação, participação);
- a preocupação com os métodos e técnicas empregados, bem como dos recursos didáticos utilizados;
- a busca de alternância entre atividades teóricas e práticas, e entre diversos tipos de recursos diferentes;
- a importância de se realizarem atividades diversificadas como visitas e aulas práticas (em laboratórios ou no campo) e do trabalho a partir de problemas (nesse caso, em especial para institutos que adotaram a metodologia de PBL – Problem Based Learning, ou Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP)¹⁹;
- a busca de interdisciplinaridade e correlação do conteúdo ministrado com o que é desenvolvido pelos demais professores ou pelas demais disciplinas do curso.

A esse respeito, merecem ser destacadas as seguintes “falas” dos estagiários:

¹⁹ Nesse caso, especial destaque deve ser dado aos cursos de Ciências Biológicas e Médicas, que já vêm há algum tempo adotando esta metodologia.

“Busquei dinâmicas diferentes, pois os alunos do curso noturno vêm muito cansados para a aula e é preciso que façamos malabarismos para que eles não durmam e gostem das aulas.” (FE, 1998)

“Muitos alunos [de educação física] não ‘suportam’ estudar fisiologia, pois não conseguem perceber a relação existente entre os conteúdos com a aplicação do curso que realizam. Assim, tentei, dentro do possível, sempre relacionar os conteúdos das aulas com os problemas e questões relativas à atividade física, tornando as aulas mais interessantes.” (IB, 1998)

Ainda complementando o trabalho pedagógico dos estagiários, é importante mencionar a escolha, seleção e elaboração de material didático para os alunos, incluindo-se o uso de novas tecnologias e da Internet, um aspecto muito mencionado nos semestres finais do Programa.

No conjunto de mudanças que o estagiário ajudava a proporcionar, uma em especial, dizia respeito ao material didático. Diversas vezes, o estagiário ajudou a melhorar a qualidade do material apresentado ao aluno, fosse através de correções ou complementações ou mesmo criação de novos materiais.

Muitos desses materiais novos utilizavam recursos de multimídia, através de recursos como *Power Point* e *DataShow* para sua apresentação. Outros, visavam à distribuição na rede, através de *homepages* dos cursos, facilitando o acesso dos estudantes ao material do curso ou a material complementar.

“Esforcei-me em variar o tipo da aula: transparências, slides e palestras, tentando trazer aplicações e coisas interessantes para a sala de aula para motivar os alunos.” (FEM, 1998)

“A vantagem da home-page que criamos foi o seu acesso remoto e o uso interativo (...) O aspecto mais importante do uso da home-page veio da utilização dos applets, pois era uma maneira de aprender ‘brincando’.” (IFGW, 2000)

Vale a pena ressaltarmos as experiências de estagiários que realizaram a docência em grupos com propostas alternativas de trabalho. Entre estas propostas, destacam-se os projetos de ensino baseado em problema (PBL) e as disciplinas de “Estudos Dirigidos”, prática que vem se tornando mais comum em alguns cursos universitários.

Nos casos de cursos que desenvolviam estas metodologias, o desafio dos estagiários foi ainda maior, pois muitos tiveram de romper com uma estrutura anterior, à qual estavam adaptados, realizando, junto com os demais professores, um processo coletivo de renovação das práticas educativas.

Dada a inovação destes métodos, por vezes tornava-se difícil até mesmo a avaliação do trabalho desenvolvido pelo estagiário, ou da proposta inicial de estágio, pois nestes tipos de práticas a função do professor altera-se profundamente, sendo que este desempenha mais a função de um orientador de estudos do que a de um “professor” nos moldes tradicionais. É válido ressaltar, porém, que nesses casos, ou em casos nos quais os estagiários dividiam a orientação dos alunos em disciplinas de clínica ou laboratório, a função do estagiário era exatamente a mesma do docente efetivo, não se confundindo, portanto, com o trabalho realizado por um monitor ou auxiliar didático.

Ainda no que diz respeito à dimensão prática, a **avaliação** foi uma das maiores preocupações dos estagiários nos diversos semestres do Programa.

Dúvidas quanto ao conteúdo de uma avaliação, a como elaborar uma prova, quão criteriosa deveria ser a correção dos testes e a como lidar com casos complicados — normalmente relativos a aspectos éticos (alunos colando, trabalhos copiados, alunos que perdiam uma avaliação, entregavam material fora da data) — permearam todas as discussões pela rede e grande parte dos relatórios apresentados:

“Hoje estava corrigindo as segundas provas da disciplina que estou ministrando e me deparei com um flagrante de cola. As questões apresentavam respostas corretas mas um desenvolvimento incoerente, (...). Estou sem saber qual deve ser minha postura diante deste fato. Estava pensando em chamar o alunos e pedir que me explicasse as questões. Será que os colegas poderiam dar uma luz?” (IFGW, 1999)

“Comigo foi diferente, na hora de corrigir as avaliações encontrei três absolutamente iguais. Na aula seguinte chamei os três alunos, que por coincidência estavam sentados lado a lado, e solicitei que eles refaçam suas avaliações.” (FCM, 1998)

Estabelecer critérios, estabelecer questões que auxiliassem a “ aferir ” o conhecimento adquirido ou maneiras de observar a habilidade adquirida pelos alunos em determinadas tarefas, assim como mensurar (conferir notas a) essa aprendizagem, e

ainda lidar com o comportamento e reação dos alunos frente às provas e notas apresentaram-se como procedimentos difíceis, causadores de muita angústia aos estagiários.

O medo de errar, de não ser justo, de cobrar de mais, ou de menos, fez como que este tópico fosse o mais difícil para os estagiários, de um modo geral, merecendo vários momentos de discussão na Internet, após a introdução da lista de discussão, e mesmo durante os estágios anteriores, como expresso nos relatórios: *“Procurei seguir a avaliação sugerida no programa do curso mas ficaram algumas perguntas: será que fiz uma avaliação justa? Qual a forma de avaliação mais adequada?”* (IE, 1998).

Pôde-se perceber, inclusive, que a reunião que tratava do tema “avaliação” era a mais esperada e que, de modo geral, o estágio e as discussões realizadas abalaram as concepções iniciais, por vezes equivocadas, de muitos estagiários no que diz respeito à avaliação:

“Nesta última reunião do PECD, foi levantada pela professora Corinta a seguinte questão: Suponha que um aluno recebeu, numa avaliação, a nota 3 e depois a nota 7. O fato de ele ter demonstrado que aprendeu coloca em cheque o fato de fazermos a média das duas notas? A minha opinião é que sim. (...) o que aconteceria com um aluno que tirou 1 e 9 e o aluno que tirou 9 e 1? (...) Eu não imagino o que aconteceria se o aluno que tirou 9 e 1 fosse reprovado. Acho eu que seria até mesmo processado.” (IMECC, 1999)

Em diversos casos, percebe-se uma mudança muito grande na compreensão do que seja o processo avaliativo, de como se avaliar o aluno, da necessidade de se criarem práticas alternativas de avaliação, inclusive compreendendo os “testes” como momentos de auto-avaliação de seu próprio desempenho como professor e como um momento privilegiado da aprendizagem do aluno:

“Será que o fato de não ter feito as questões influi na minha maneira de corrigi-las?” (FOP, 1999)

“(...) avaliação precisa mudar, (...) pode-se fazer dela um instrumento que dê notícias do cumprimento dos nossos objetivos ao ensinar.” (IFGW, 1997)

Por outro lado, ainda se percebia, em alguns casos, uma dificuldade de superação do tradicional e da compreensão da avaliação como processo “punitivo”.

Como já mencionado, por vezes a avaliação acabou servindo como fator de controle, sendo muito difícil superar, na tradição estudantil, a vocação de só se fazer determinada coisa (inclusive assistir aula) quando esta fosse avaliada.

Além das discussões pela rede, uma das reuniões do PECD dizia respeito especificamente aos aspectos envolvidos na avaliação. Neste momento, além da avaliação da aprendizagem, eram discutidos parâmetros para a avaliação do trabalho desenvolvido pelos próprios estagiários.

Nos últimos semestres do programa, o Professor Balzan vinha apresentando aos estagiários textos que poderiam servir de referência para esta avaliação. Entre eles, os trabalhos realizados pelas professoras Maria Josepha Grígolli, Maria da Glória Pimentel (“O professor em construção”) e Maria Isabel da Cunha (“O bom professor e sua prática”) e pelo professor Ken Macrorie, entre outros. Baseado nestes trabalhos, o professor Balzan oferecia aos estagiários parâmetros para avaliarem em que aspectos vinham se desempenhando bem e em que itens teriam necessidade de se aprimorar, no sentido de levar os estagiários a um processo de reflexão sobre sua prática e ao desvelamento de suas características fortes e fracas.

Antes de finalizarmos esta parte, relativa aos aspectos didáticos, uma vez mais merece ser destacada a questão da autonomia dos estagiários. Aqueles que, assim como o planejamento, puderam discutir também o processo de avaliação a ser executado, tomar parte em sua elaboração, ou mesmo elaborar uma avaliação própria, com o acompanhamento do orientador, beneficiaram-se mais da experiência do que aqueles que tiveram de partilhar a mesma avaliação, dada no mesmo dia para diversos grupos diferentes da mesma disciplina, sem que os estagiários tivessem participado ao menos da seleção das questões.

5.2 – A dimensão sócio-política

Em poucos momentos os estagiários fizeram menção a — ou deixaram transparecer em seu texto — mudanças ou aspectos que foram afetados na prática/reflexão no que diz respeito à dimensão social e política da educação.

Num episódio particular, numa discussão pela lista de *e-mails*, chegaram a dizer-se desinteressados de conhecer mais a fundo a legislação brasileira a respeito da formação de professores para o Ensino Superior (matéria que seria de total interesse deles, visto que muito provavelmente se tornariam professores nesse nível), demonstrando, ainda, conformismo com a situação dada e desconhecimento das circunstâncias de aprovação da referida lei:

“Eu não gostaria muito de partir para uma discussão da LDB (já que ela está aí e não tem jeito e não a conheço profundamente), mas não me parece que ela tenha sido feita por alguém que conhece a realidade do ensino superior.” (IFGW, 1999)

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

Talvez num projeto mais extenso, de maior acompanhamento dos estagiários²⁰, fosse possível superar esta fase de preocupação com o desempenho docente, podendo implementar discussões acerca do processo educacional em seus aspectos mais abrangentes.

Como destacamos anteriormente, as preocupações dos professores variam no decorrer de sua carreira, sendo que os primeiros anos de seu trabalho docente estão, de modo geral, mais direcionados à sua estruturação pedagógica. Para Pickle (1985, *apud* Marcelo García, 1999, p. 60-61),

“a maturidade dos professores é atingida através de um processo de evolução que vai desde uma concepção técnica e instrumental do conhecimento até uma concepção mais científica ou filosófica. Desde uma preocupação pela sobrevivência e pela imitação dos ‘superiores’, até uma maior compreensão de si mesmo e dos outros, assim como através do desenvolvimento de um estilo pessoal”.

²⁰ É importante lembrar que os estagiários permaneciam no programa por apenas um semestre, prazo que poderia ser estendido a, no máximo, um ano, durante o qual eram realizadas reuniões mensais com todos os estagiários.

No PECD, um relato em especial chamou a atenção a respeito dessa mudança no foco das preocupações, mesmo que apenas entre um semestre e outro. Nele, o próprio estagiário relata como percebeu essas preocupações se alterando e demonstra como vai deixando de lado as preocupações iniciais consigo mesmo e com sua prática, rumo a preocupações mais centradas no aluno, embora ainda bastante relativas à melhoria de sua própria atuação:

“(...) em comparação com minha primeira participação no PECD, acredito que saio com uma percepção diferente. Se, na primeira experiência em conduzir uma classe durante um semestre, eu perdi um pouco os ‘fantasmas’ que rondam um iniciante – sentir um pouco da responsabilidade de estar em frente e com os alunos, preparar os textos, perceber que a sala de aula é, talvez, o lugar mais importante na difusão do conhecimento histórico, desta vez, penso que descobri as minhas limitações didáticas. (...) Como lidar com as referências adquiridas pelos alunos antes de entrarem na Universidade? (...) Como trabalhar, didaticamente, todo um conhecimento histórico fundamental para a compreensão do próprio tempo em que este aluno irá intervir, mas não a partir de uma formulação pronta, mas da própria experiência que esse aluno traz consigo – ou que irá formular? (...) se eu não tivesse participado do PECD nos primeiros semestres do ano passado e deste ano, acredito que não teria tido a oportunidade de formular estas perguntas. (IFCH, 1999)

É válido ressaltar, também, que o desinteresse pelas questões mais amplas envolvidas no trabalho docente possa se configurar como um reflexo do processo de formação profissional ao qual estes estagiários foram submetidos durante sua própria graduação (fase de pré-treino, como definida por Feiman, 1990), um contexto que, de maneira geral, ainda mantém a cultura de que “quem sabe, sabe automaticamente ensinar”, compreendendo, no máximo, que a melhoria docente passa somente pelo aprimoramento de técnicas de ensino.

Dentre os depoimentos dos estagiários que fazem menção a questões pedagógicas mais abrangentes temos: *“O trabalho e as discussões sobre os problemas da educação, nos encontros de estagiários, têm grande valor para a formação de profissionais preocupados com o futuro da educação no Brasil”* (IFGW, 1998).

Onde ainda a preocupação com o “futuro da educação no Brasil” pode estar apenas se referindo à melhoria da qualidade do trabalho docente em sala de aula, sem

atentar para questões de políticas educacionais, políticas de financiamento, formação, manutenção do aluno, ampliação de vagas, etc.

Em outro trecho, o amadurecimento do professor em termos sócio-políticos revela-se em sua atuação com os alunos, buscando desempenhar um papel mais abrangente do que o de simples “transmissor de conhecimento”: *“Empenhei-me em transmitir o conteúdo da disciplina aos meus alunos e ao mesmo tempo exercitar com eles a cidadania, atingindo um nível de amadurecimento pessoal”* (IB, 1998).

Um fato singular veio a acontecer no primeiro semestre de 2000. Na semana em que havia sido marcado o segundo encontro do PECD, as universidades estaduais paulistas entraram em greve, reivindicando, entre outros aspectos, melhoria dos salários dos professores, a fim de repassar a perda inflacionária ocorrida ao longo de cinco anos sem alterações no salário básico dos professores.

A opção dos estagiários (que se autodenominavam PECDistas) por entrar ou não em greve, assim como sua decisão de apoiar ou não a greve, tornou-se uma verdadeira batalha na lista.

Com discussões levantadas especialmente na rede, os embates travados pelos estagiários, Comissão Supervisora e alguns professores-orientadores, puderam demonstrar um pouco da compreensão dos estagiários acerca da profissão docente, do papel do professor, da confiança no movimento coletivo (ou seria melhor dizer descrença) e na interpretação da greve como uma atividade que causaria somente prejuízos aos alunos, que com ela perderiam suas aulas, tendo o conteúdo de suas disciplinas prejudicado.

Ao lado de posições que poderíamos classificar como “engajadas” no espírito da greve, foi possível encontrar grupos que conscientemente se posicionavam contra o movimento e outros que apresentavam posições extremamente individualistas.

As discussões levantadas possibilitaram concluir que os estagiários ainda tinham muito a caminhar no que diz respeito a um envolvimento sócio-político mais forte e que suas posições refletiam em grande parte a cultura geral que temos disseminada no país no que diz respeito a conflitos políticos e participação democrática. Movimentos de luta são compreendidos apenas como “baderna”, falta de vontade de

trabalhar, jogo de interesses de grupos sindicalistas etc., sendo que propostas efetivas de modos diferentes de reação raramente foram apresentadas.

A falta de interesse pelos aspectos da greve, sua incompreensão, sua aceitação ou negação infundadas, assim como (ou até especialmente) a dificuldade de se manter na lista um fórum em que houvesse possibilidade de discordância (a impossibilidade de manter opiniões divergentes, em saber lidar com a diversidade foi um dos aspectos que mais chamou a atenção na lista) mostraram o nível ainda embrionário em que esta dimensão se encontrava em alguns dos que tomaram parte nas discussões.

É possível argumentar-se que a forma de coleta dos dados, realizada principalmente a partir de relatórios circunstanciados, não possibilitou maior evidência dos aspectos sócio-políticos abordados pelos estagiários. No entanto, se compararmos o número de citações em que aspectos afetivos e/ou éticos são naturalmente (inconscientemente, até) abordados ao longo dos relatórios, podemos supor que o problema não decorra da forma como os dados foram coletados ou das condições de produção dos documentos utilizados para análise.

Da experiência do PECD fica, por um lado, a sugestão de que estes aspectos sejam incorporados no processo de formação de professores (ao menos no sentido de conscientizá-los para sua importância) e por outro, um questionamento a respeito de qual o momento adequado para se propor esta conscientização, visto que o professor iniciante, muitas vezes vindo de uma formação na qual estes componentes são negligenciados, está quase totalmente concentrado em responder aos “comos” do ensino, sendo talvez precipitado querer introduzi-los, já nesse momento, numa reflexão sobre os “porquês”.

5.3 – A dimensão ética

Para além das atividades práticas, o Programa trouxe aos estagiários diversas oportunidades de discussão de aspectos éticos, especialmente no que diz respeito à conduta do professor no sentido da relação com o aluno, da elaboração de avaliações, no modo de agir, no modelo fornecido aos estudantes e no modelo recebido do orientador e demais professores.

Tais aspectos ficam bastante claros neste trecho da mensagem de um estagiário, apresentada na lista de discussões pela Internet:

“Como nós sabemos, existe uma hierarquia entre aluno e professor na sala de aula. O professor, de um modo geral, aplica as regras do jogo aos alunos. Desde coisas simples como a cobrança de frequência a pontos mais constrangedores como a "ação" perante uma flagrante de cola. Como aluno, que ainda sou, tenho posições diante de certas situações que parecem não ser compatíveis com as que preciso assumir quando entro em sala como professor. (...) Uma vez não me senti preparado para fazer uma prova e fui conversar com o professor da disciplina e deixei bem claro o motivo: eu queria me preparar mais. Por ele me conhecer e saber que não foi displicência minha, ele me concedeu a segunda chamada. Hoje, como professor, entendo que preciso aplicar a lei sem abrir exceções sob o risco de estar sendo injusto. Ou seja, se uma situação análoga à que eu vivi como aluno ocorresse hoje como professor, a minha postura seria diferente. No caso específico, eu não concederia a segunda chamada. Ai está o dilema com o qual me deparei!” (IFGW, 1996)

Além de apresentar uma concepção de como é a relação que se estabelece entre professor e aluno (que reforça nossa discussão anterior sobre a relação de poder existente em sala de aula), este excerto nos traz importantes discussões acerca dos aspectos éticos envolvidos nas relações educacionais.

Uma primeira discussão que pode ser levantada diz respeito ao modelo fornecido por professores anteriores. O estagiário menciona um caso específico que aconteceu com ele e avalia sua postura a partir daquilo que vivenciou como aluno. Ele estabelece um “modelo” no seu professor e procede a uma análise do seu comportamento a partir deste “modelo”. Por entender que o professor deve “aplicar a lei de modo igual a todos” a fim de não prejudicar ninguém, vê-se em uma situação difícil, contraditória por lembrar que ele uma vez precisou de uma abertura maior, precisou quebrar a regra, e isso por motivos que considerava, enquanto aluno, justificáveis, criando agora um dilema quando hoje opta por não oferecer uma segunda chance a seus próprios alunos. Isso faz com que ele perceba uma faceta da formação de professores (aqui o aspecto ético levantado no contexto das discussões), e reforça para nós a importância de se prestar atenção às escolhas/decisões que ocorrem a todo momento em sala de aula.

A temática da cópia ou rejeição do modelo de professores anteriores, ou mesmo do professor-orientador, é um aspecto bastante destacado nos relatórios — inclusive de maneira explícita —, influenciando desde aspectos mais práticos, de como ministrar uma aula, de como prender a atenção dos alunos, até aspectos mais abrangentes, como a própria preocupação com a educação:

“Os estagiários do PECD são bastante jovens, em sua maioria, tendo ainda recentes na memória suas experiências como alunos de graduação, experiências boas ou ruins que podem ser seguidas ou evitadas” (IFGW, 1998)

“Além de qualquer conhecimento técnico, foram grandes exemplos para mim o profundo senso de responsabilidade, o respeito e o interesse que [o professor orientador] tem para com os alunos.” (FCM, 1998)

“foi estimulante perceber a dedicação e o envolvimento com o ensino de pessoas [referindo-se a orientadores e comissão] que encaram a tarefa de ser professor em toda sua plenitude.” (IE, 1998)

Este aspecto do “modelo”, que envolve questões bastante amplas e que não podem ser vislumbradas de modo aprofundado no presente trabalho, é sem dúvida alguma, muito importante no estudo do desenvolvimento profissional do professor. Na literatura sobre formação de professores, encontramos hipóteses de que o professor no nível de entrada passa por experiências de imitação até atingir, na fase de maior maturidade profissional, um estilo pessoal, como exposto por Pickle (cf. figura 1).

Benedito, Ferrer e Ferreres (1995, p. 120), lembram que atualmente, o professor universitário aprende a sê-lo mediante um processo de socialização em parte intuitivo, autodidata, ou, o que é pior, seguindo a rotina ‘dos mais experientes’. De acordo com os autores, isso se deve à inexistência de uma formação específica como professor universitário. Neste processo, portanto, *“representa um papel mais ou menos importante sua própria experiência como aluno, o modelo de ensino que predomina no sistema universitário e as reações de seus alunos, embora não devamos descartar a capacidade autodidata do professorado”*.

No mesmo sentido, Behens (1998, p. 58) destaca que:

“Agrava-se a situação quando o professor não tem nenhuma formação pedagógica. Sua ação docente, normalmente, reflete e reproduz a proposta dos professores que atuaram em sua formação. Em alguns casos, superam as dificuldades e tornam-se autodidatas em virtude do interesse e do entusiasmo que os envolve na docência.”

E prossegue a autora:

“grande parte (se não a totalidade) desses docentes nunca esteve em contato com uma formação pedagógica que atendesse a esse papel de professor que ele se predispõe a desenvolver com seus alunos. Os erros e os acertos vão caracterizando sua caminhada acadêmica. Alguns só se propõem a se preparar pedagogicamente quando se deparam com situações desafiadoras em sala de aula.” (BEHENS, 1998, p. 60)

Nesse processo, no entanto, deve-se, cuidar para que não aconteça apenas o apego ou a não-aceitação acrítica das atitudes e opções de professores anteriores pelos estagiários. Como destaca Pimentel (1993, p. 87), salientando o depoimento de um dos sujeitos de sua pesquisa:

“Como disse um professor, ‘há muitos jeitos de fazer as coisas...’, mas o que não se pode endossar é o amadorismo e a superficialidade de uma atitude alienada em relação ao ato de ensinar, se que sobre ele se faça uma reflexão intencional e criteriosa deste ou daquele paradigma científico, de forma responsável e coerente.”

Se um aluno é exposto somente a métodos tradicionais de ensino, ele possivelmente terá maior dificuldade em superar esta tradição em sua prática. Se aprende física repetindo constantes listas de exercícios, assim também tenderá a fazer com seus alunos. Caso não haja uma “quebra” nesta prática, e alguém demonstre (ou pelo menos desperte) para que aquilo pode ser feito de outra maneira, dificilmente o paradigma será rompido.

Nesse ponto, consideramos importante incluir o depoimento de uma estagiária, que se configura em importante fonte de reflexão a respeito dos problemas imbricados na reprodução de modelos, tanto na formação do aluno quanto do professor,

e por outro lado, mostra como a apresentação de “modelos inovadores” constitui-se em fonte importante para o aprimoramento da prática pedagógica:

“Reconheço que não introduzi nenhuma inovação no ensino da Geometria Analítica. Minhas aulas foram basicamente expositivas, como normalmente se faz em quase todas as disciplinas oferecidas pelo IMECC. No entanto, dentro deste padrão tradicional que conhecemos, procurei sempre ser mais clara e objetiva possível. Na verdade, não consigo imaginar como fazer diferente, de forma eficiente. (...)”(IMECC, 1999)

Questionando-se a respeito do fato de 12 alunos, num grupo de 41 terem tirado zero em sua disciplina, a estagiária prossegue:

“Será que se eu tivesse introduzido alguma inovação dentro da disciplina da qual eu sou responsável este semestre, teria surtido positivamente? Sinceramente, não acredito que o novo seria bem sucedido dentro de uma estrutura velha. (...)Na verdade, acredito que todo este instituto e toda a universidade estão gritando pela tal mudança de paradigmas que discutimos no nosso último encontro. Acredito que posso começar pela mudança dos MEUS paradigmas. Como? Não faço a menor idéia! (...) Sempre se fala do que é errado, de como não se deve fazer determinada coisa. E o que se deve fazer? Quase não se discute”. (IMECC, 1999)

Da mesma forma, também a cultura acadêmica, que tradicionalmente privilegia as atividades de pesquisa em detrimento da docência, configura-se como problemática quando analisamos a formação de professores a partir de cópia ou negação de modelos pré-estabelecidos. Se o aluno é exposto a um contexto em que não é feita a contestação desta desvalorização do pedagógico, sendo aceita como “algo natural”, a introdução de um modelo integrador poderá tornar-se muito mais difícil. O mesmo podemos dizer das questões mais amplas na qual se desenvolve o trabalho docente (dimensão sócio-política, mencionada anteriormente).

Neste aspecto, a diversidade encontrada nas reuniões do PECD, em que opiniões, problemas e soluções de estagiários de diferentes áreas eram apresentadas e debatidas lado a lado, ajudavam a mostrar alternativas, formas diferentes de se pensar e

de se agir em sala de aula e na maneira de pensar o ensino superior. Assim, o espaço aberto pelo Programa para as reflexões, se não conseguia proporcionar mudança nas crenças apresentadas por todos que dele tomavam parte, oferecia, ao menos, a possibilidade de que estas fossem questionadas.

Nesta discussão sobre “modelos”, é necessário alertar também para um outro aspecto. No decorrer da análise, foi possível depreender que, muitas vezes, os estagiários acabavam por tomar algo que foi bom ou ruim ou para eles em sua experiência enquanto estudantes como tendo o mesmo efeito para seus próprios alunos, sem atentar para as diferenças que separam suas experiências:

“No início, apesar de ter conhecimento do assunto a ser abordado ficou a dívida sobre COMO ENSINAR, COMO RESPONDER, uma vez eu não posso deixar o nervosismo inicial? Com o passar do tempo comecei a me preocupar em não dar a aula que não gostaria de assistir, e utilizei como elementos, aulas da minha graduação que considerei mal exploradas.” (FEM, 1996)

Embora possa ser um solução capaz de produzir resultados positivos em diversas situações, as necessidades apresentadas por diferentes grupos de alunos tendem a diferir entre si, o mesmo podendo ocorrer em relação aos interesses do professor durante seu período de formação e os de seus alunos.

Nesse sentido, Calderhead (1992) assinala que os professores em formação têm um conhecimento inicial acerca do ensino, na medida em que tiveram experiências com crianças, ou ainda devido às milhares de horas em que foram estudantes. Este conhecimento pode influenciar os alunos em práticas, proporcionando-lhes imagens, modelos e práticas que podem não ser os mais adequados a um ensino que procura fomentar a compreensão dos alunos. A formação de professores deve, portanto, facilitar a tomada de consciência de concepções e modelos pessoais e, em alguns casos, provocar a “dissonância cognitiva” nos professores em formação.

Como destacado por Weimar (1996, p. 2) e por Millar (1996, p. 155), houve uma alteração no público que ascende à universidade e, conseqüentemente, em suas necessidades, o que salientamos quando tratamos das razões pelas quais acreditamos na necessidade de formação pedagógica dos professores universitários. Os alunos hoje

matriculados no ensino superior são muito diferentes dos alunos que freqüentavam uma universidade na época dos atuais professores. De modo geral, vêm menos preparados para lidar as exigências do ensino nesse nível e suas necessidades de aprendizagem são, também, mais diversificadas.

Observa-se, portanto, que tomar consciência das particularidades de cada grupo e de cada aluno, conseguindo atentar para suas necessidades, é um passo importante no processo de aprendizagem do professor e no seu amadurecimento profissional.

Da mesma maneira, é importante o professor se conscientizar de que nem sempre o que ele gosta de fazer é aquilo de que os estudantes precisam, ou ainda, não é a melhor maneira de (todos) os estudantes aprenderem determinado conteúdo.

A análise possibilitou-nos depreender, portanto, que aprender a “balancear” estes aspectos na prática cotidiana constituiu-se como mais uma das aprendizagens efetivadas pelos estagiários durante a realização do programa.

Um outro aspecto relevante, também destacado no trecho que apresentamos no início de nossa discussão sobre ética, foi o do estagiário enquanto modelo para seus alunos:

“(...) de todas as tarefas, a que eu senti como a mais difícil foi vencer a resistência dos alunos e mostrar-lhes que para ser médico, um bom médico, é preciso muito mais do que só capacidade técnico-científica. O tempo todo busquei demonstrar aos meus alunos a peculiaridade do papel do médico e a responsabilidade no cuidado e atenção à vida humana, ressaltando a importância de uma formação tanto técnica como ético-humanística. (FCM, 1998)

“Os cursos básicos de Física Experimental são importantes porque, mais do que ilustrar conceitos, ajudam a formar o caráter do futuro profissional. Nesses cursos, o professor é visto como um modelo de profissional, e por isso deve ter cuidado com suas atitudes frente aos alunos.” (IFGW, 1996)

As questões relativas a posturas éticas destacadas nos relatórios estiveram muito ligadas aos processos avaliativos — fosse por parte do professor (justiça, não exagerar nas cobranças, saber como julgar casos particulares...) ou dos alunos (casos de cola, trabalhos grupais em que só um aluno trabalhava...) — e a questões diversas, em

que o professor tinha que se posicionar frente a problemas complexos, de maneira geral envolvendo “julgamentos” (seja de prioridades, como já mencionado no caso do planejamento, seja dos próprios alunos e suas atitudes, como nos casos de fraude nas avaliações).

Numa das discussões pela rede uma estagiária mencionou o trabalho de duas alunas que era para ser feito em etapas e sempre pela mesma dupla. Na primeira etapa se saíram bem, porém no dia da entrega da segunda, uma das componentes do grupo apareceu dizendo que a amiga não tinha feito a parte dela no trabalho. Em vez de fazerem o trabalho juntas, elas tinham dividido uma etapa para cada uma. Ao decidir o que fazer, a estagiária pediu ajuda do grupo, e fez o seguinte comentário:

“Desde o primeiro momento tive em mente que as próprias alunas deveriam resolver esse problema, justamente porque isso seria um exercício de trabalho em equipe. Infelizmente no meio científico há sempre aqueles que, mesmo com muitos anos de carreira, “encostam-se” no trabalho alheio e fazem o mínimo possível. Porém isso não é ético e nem é justo, e penso que deve ser corrigido enquanto é tempo. Não se deve aceitar passivamente esta situação.” (FEA, 1999)

Retomando alguns trechos dos estagiários, podemos aprofundar um pouco esta discussão:

“Como nós sabemos, existe uma hierarquia entre aluno e professor na sala de aula. O professor, de um modo geral, aplica as regras do jogo aos alunos. Desde coisas simples como a cobrança de frequência a pontos mais constrangedores como a “ação” perante uma flagrante de cola.” (IFGW, 1996)

“A impressão que me deixaram é de que eles estão num grande colégio, que o único objetivo a alcançar é o CREA e que para chegar lá vale tudo. Este tipo de visão é a causa da maioria dos problemas encontrados durante o curso, de falta de conhecimento da matemática à falta de seriedade e honestidade.” (FEEC, 1996)

Não raras vezes surgiram na lista e nos relatórios problemas relativos à “falta de honestidade” dos alunos nos processos avaliativos. Problema de “cola”, alunos que não tiveram participação ativa na realização de trabalhos em grupo, cópia de trabalhos

de alunos do mesmo grupo ou de colegas de anos anteriores, entre outros, figuravam como grandes dificuldades a serem enfrentadas pelo professor por causa do julgamento — que pode vir a ser injusto — que estes problemas envolvem.

Na discussão ocorrida na lista, procurou-se abordar o problema de uma outra maneira. Questionou-se por que os alunos colam e a tradição da avaliação como meio de julgar o aluno e não sua aprendizagem. Foi discutida ainda, a avaliação do aluno como forma de avaliar o desempenho do professor.

Argumentou-se que caso a concepção de avaliação fosse alterada, assim como o *stress* por ela provocado no aluno diminuído, talvez parte da “desonestidade” fosse contornada. No entanto, lembraram que é preciso despertar o estudante para compreender a avaliação como um exame que constate o andamento do processo ensino-aprendizagem, o que é extremamente difícil, visto que avaliação anda lado a lado com a *nota*, com o valor que o aluno tem, em especial numa cultura crescentemente competitiva e em que CR (coeficiente de rendimento) e *rankings*, assim como critérios puramente quantitativos, imperam nas decisões relativas a “mérito”.

Questões complicadas e que demonstram a importância do debate e da reflexão no encaminhamento de propostas e de alternativas para uma educação de maior qualidade, especialmente num momento em que questões éticas esbarram a todo momento nas inúmeras possibilidades de “acesso ao conhecimento” abertas pelas novas tecnologias.

Pela sua amplitude e por ser um aspecto envolvido em todos os demais, as questões de cunho ético foram muitas vezes levantadas, permitindo amplas discussões na rede.

5.4 – A dimensão afetiva

A análise dos relatórios nos permitiu constatar o quanto as relações pedagógicas e o fazer pedagógico estão permeados pela dimensão afetiva. Desde o medo inicial, passando pelas relações estabelecidas entre estagiário e alunos até a sensação de

ampliação da auto-estima e confiança, o processo educativo revela-se, pelas falas dos estagiários, como permeado por forte conteúdo emotivo:

“Gratificante foi o envolvimento com os alunos, a troca de informações e o respeito pelo meu trabalho.” (FEF, 1998)

“Acredito que consegui construir uma auto-confiança que, talvez, me faltasse consolidar, ao exagerar as dificuldades de ‘tocar’ um aula de duas horas, em uma auto-exposição pública certamente produtora de angústia e inibições: o controle do medo foi uma lição que aprendi no PECD.” (IE, 1996)

Termos como insegurança, angústia, ansiedade, medo, confiança, prazer, realização, alegria, frustração, entusiasmo, orgulho apareceram com muita frequência nos relatórios, como neste trecho, bastante representativo dessa dimensão:

“(...) sempre sonhei em trabalhar com pesquisa e ensino, embora eu tivesse plena consciência de que provavelmente eu teria uma péssima didática. Para alegria minha, eu me senti bastante à vontade na sala de aula (...) Confesso a vocês que me deu muito prazer em verificar que eu tenho capacidade de transmitir o conteúdo proposto pela disciplina ao estudantes, e sobretudo vivenciar o processo de crescimento que os meus alunos apresentaram durante o semestre. Em relação aos aspectos negativos registrados no PECD, posso me referir ao sentimento de frustração que me veio à tona quando percebi que alguns (ainda bem que raros) alunos estavam aproveitando muito pouco o curso, demonstrando baixo rendimento. (...) Das experiências realizadas com docente, a mais significativa, marcante foi a minha participação como orientadora para o preparo de seminários que meus alunos apresentaram no final do semestre. (...) Fiquei muito satisfeita em vê-los empenhados, seguros, vencendo o nervosismo (que eu também apresento!) e atingindo os seus objetivos. Fiquei orgulhosa dos meus orientados!!” (IB, 1998)

Apesar de possíveis erros cometidos, os estagiários se diziam satisfeitos pois puderam aprender, sentiam-se gratificados pela experiência e, muito especialmente, pelo reconhecimento dos alunos (mencionam o reconhecimento dos demais colegas professores e orientadores, mas nada comparável ao prazer especial de “ser chamado por um aluno a ajudar”, de ser elogiado por um aluno).

Podemos encontrar até um componente de “ vaidade ” envolvido no trabalho docente. O trabalho em sala de aula mexe com as “ vaidades ” — e é necessário cuidado ao interpretar este termo — tanto do professor como da pessoa humana ali envolvida, tanto no que diz respeito aos seus medos (o medo de errar, de não saber, de ser envergonhado pelos estudantes), como à alegria de se sentir útil e necessário e ter seu valor reconhecido.

Embora a experiência de PECD possa ter sido difícil para alguns, em nenhum momento há depoimentos de repúdio à atividade docente. De modo geral, os estagiários sentiram-se felizes e realizados pela possibilidade prática em sala de aula e da aprendizagem por ela proporcionada.

Um aspecto recorrente nos relatórios e nas sugestões do estudante para discussão nos *workshops* dizia respeito ao “ distanciamento ideal ” que deve ser mantido entre professor e aluno, ou ainda, ao tipo de relação “ ideal ” a ser estabelecido entre professores e alunos.

A maneira de abordar o relacionamento com os alunos pelo estagiário diferenciava-se em cada caso. Enquanto alguns atestavam o uso do humor, da amizade como um fator positivo, para outros o relacionamento mais distante configurava-se na chave para não perder o “ controle da situação ”:

“ O estagiário manteve durante todo o curso uma relação estritamente profissional com os alunos, evitando choques desnecessários e eventuais intimidades que poderiam causar problemas futuros, de modo que, para a disciplina, o transcorrer das atividades foi absolutamente regular, evitando o estagiário fugir da linha de trabalho, principalmente por estar ministrando a disciplina pela primeira vez. ” (FEEC, 1996)

Observa-se neste excerto uma preocupação de manter-se distante, como se a relação de amizade, de proximidade com o aluno pudesse prejudicar o processo ensino-aprendizagem, como se para não se perderem os objetivos educacionais da relação instituída, professores e alunos devessem fazer parte de um mundo distante, hierarquizado, assimétrico. Esta é uma concepção difícil de ser mudada, inclusive para os próprios alunos que tendem a esperar do professor uma atitude de “ liderança ”.

Para “quebrar” esta ordem estabelecida e re-estabelecer uma relação mais próxima com os alunos, talvez houvesse necessidade de uma certa habilidade, possivelmente conseguida só com o tempo, e que o estagiário em questão sentia não possuir. Assim, ele encontra no distanciamento, na manutenção do professor e dos alunos em posições diferentes a “fórmula” para conseguir realizar a atividade docente de acordo com seus objetivos.

Acreditamos que nesse caso, a opção por distanciar-se do aluno possa ser reveladora da insegurança do estagiário. O distanciamento funcionaria como uma maneira de fugir a um maior comprometimento, fugir a perguntas, uma reação de insegurança que, nos casos anteriores mencionados, foi contornada através da amizade, da proximidade, como é expresso por este estagiário:

“Em primeiro lugar, até por causa da ‘novidade’ em participar de um programa de estágio docente na universidade, demorei um pouco para ‘me soltar’. Porém, com o andamento da disciplina, esse problema foi sanado e, felizmente, tive um relacionamento excelente com os alunos.” (IE, 1998)

Pode também ser reveladora de um outro aspecto, importante de ser levado em consideração: as características pessoais de cada um dos envolvidos no processo educativo.

É impossível, em sala de aula, exigir-se um comportamento padronizado, contrariando-se características pessoais do próprio professor. Embora saibamos que o humor, que a descontração possam, desde que bem utilizados, tornar a aula mais agradável, um professor que não aceita determinadas aberturas, ao tentar utilizar humor em sala pode sentir-se totalmente desestruturado, não conseguindo mais retomar sua aula normalmente.

Por outro lado, esta preocupação com o distanciamento ideal pode ser reflexo do próprio processo de formação vivenciado pelo estagiário enquanto aluno, ou seja, estar relacionada aos modelos com os quais o estagiário se identificava ao longo de sua trajetória escolar.

Esse perceber-se e conhecer-se como professor (reconhecer seus limites, suas potencialidades e as “marcas” de sua formação), pode ser considerado como um

dos fatores relevantes do PECD. Uma aprendizagem que perpassa o crescimento enquanto professor, a ampliação da autoconfiança e da auto-estima, a conscientização acerca de seu estilo de trabalho, a reflexão sobre ele, a avaliação da necessidade de mudança e todo um processo de formação e constituição do professor que culmina, por um lado na construção da subjetividade, ou da identidade, do docente e, por outro, com o constante aprimoramento de sua prática (aqui desvelado pelo modo como o professor se coloca diante de seus alunos).

Encerramos este capítulo com o depoimento de um estagiário que, sintetizando muito dos aspectos até aqui abordados, reafirma a importância da preparação pedagógica, e mesmo psicológica do futuro professor – proporcionando inclusive, uma abertura para discussão dos papéis e funções a serem desempenhadas pelo professor:

“A primeira coisa que o PECD me ajudou a perceber é o quão difícil e quão grande é a responsabilidade na condução de um curso, em particular de um curso para ingressantes. (...) Em cada rosto eu podia ver o mesmo ‘bixo’ que eu havia sido, meio perdido, às vezes longe da família e dos amigos, vivenciando uma experiência totalmente nova (e seguramente assustadora em muitos casos!). (...) É interessante a pluralidade desta relação: em alguns momentos prevalecia minha (suposta) autoridade como professor; em outros, tudo corria como se fôssemos colegas de longa data. Afinal de contas, sou aluno também e de certa forma padeço dos mesmos ‘males’. Em outros casos, ainda, eu era o pai ausente, com quem se pode contar e aconselhar-se. Mas esta variedade de comportamentos facilitou muito o convívio, pois ao mesmo tempo em que eu era ouvido em silêncio (autoridade) e também os ouvia em sempre que necessário (pai/amigo).” (IMECC, 1999)

CAPÍTULO 6 – PECD: REFLETINDO SOBRE A EXPERIÊNCIA REALIZADA

Pela análise do material elaborado por ocasião da criação do PECD, percebe-se que havia uma preocupação que o programa pudesse proporcionar, além da formação pedagógica dos estagiários envolvidos no programa, melhoria na qualidade do ensino universitário na própria universidade.

Em um relatório de análise do estágio elaborado pelo professor Balzan em 1995, ele observa que *“as atividades realizadas pelos estudantes poderiam vir a constituir-se como ‘força de pressão’ para que mudanças favoráveis no processo de ensino viessem a ocorrer de modo adequado e no mais breve espaço de tempo, nos cursos, em geral”*.

Dessa maneira, entendemos que seja pertinente a análise do PECD a partir do ponto de vista de um programa voltado ao desenvolvimento profissional docente, no sentido adotado por Benedito, Ferrer e Ferreres (1995), embora tal conceito não tivesse sido aplicado quando da elaboração do PECD. Segundo os autores, entende-se que:

“o desenvolvimento dos professores universitários deve ser mais do que o desenvolvimento do ensino, mais do que o desenvolvimento pessoal, evidentemente mais do que pode conseguir qualquer treinamento parcial da lista total de funções do professorado. Deve considerar-se o sentido mais holístico possível e deve estar relacionado com o desenvolvimento da organização e com as questões gerais com os quais se defrontam as instituições” (p. 148 e 253).

Assim, além da compreensão da influência do PECD como um programa de desenvolvimento profissional a partir do ponto de vista dos estagiários, acrescentamos neste capítulo uma análise sucinta de seus possíveis impactos em âmbito institucional.

A fim de complementar o estudo, apresentamos, também, os pareceres de ex-estagiários e ex-orientadores, assim como de membros da Comissão Supervisora, numa breve pesquisa com caráter de *follow-up*, buscando ampliar as reflexões a respeito dos resultados, dos pontos positivos e dos pontos que ainda precisariam ser alterados no PECD (limites do programa).

6.1 – A influência do PECD como programa de desenvolvimento profissional docente em âmbito pessoal: as aprendizagens dos estagiários

No material analisado não houve nenhuma questão específica a respeito das mudanças percebidas pelos estagiários em sua prática ou em suas concepções acerca da educação superior. No entanto, ao responderem as questões propostas nos relatórios, os estagiários muitas vezes fizeram referência a estas mudanças ocorridas após o ingresso no programa, que aqui estamos chamando de *aprendizagens*.

A percepção da influência do PECD teve, em muitos casos, de ser depreendida ao longo dos relatórios-depoimentos, constituindo-se como parte do trabalho mais rigoroso de análise. Neste processo, sobressai a necessidade de se atentar para as contradições, para as mensagens implícitas e os temas silenciados, devendo a análise superar os limites de uma leitura superficial, em busca do desvelamento de conteúdos latentes porém, ou até mesmo por esta razão, carregados de sentido (LÜDKE e ANDRÉ, 1986).

As *aprendizagens*, explicitadas ou sugeridas nos relatórios, em muitos aspectos tinham a ver com as dimensões pedagógicas apresentadas anteriormente, e foco central do Programa, porém, em muitos casos, iam além.

Marcelo García (1999, p. 47), destaca que, quando pensamos em “mudanças”, é necessário prestarmos atenção especial à *dimensão pessoal da mudança*. O autor salienta, ainda, que “os processos de mudança devem afetar a teoria implícita ou subjetiva dos professores, além de procurarem mudanças mais visíveis através de condutas”.

Baseando-se num trabalho realizado por Guskey, em 1986, o autor ressalta que, de modo geral, os professores, que podem até se envolver em processos de mudança de suas práticas mesmo sem estarem totalmente convencidos de sua eficácia, só operam mudanças significativas em suas *crenças* e suas *práticas* se, efetivamente, observarem resultados positivos no desempenho dos alunos. Ressalta ainda, que quando se fala em melhoria do desempenho dos alunos, está sendo feita referência não somente à aprendizagem do aluno, porém, também, a alterações em sua *motivação, participação e atitude face à escola* (p. 48).

Partindo desta compreensão, procuraremos analisar não apenas as mudanças percebidas pelos estagiários em sua prática pedagógica (ou por nós levantadas a partir da análise dos relatórios), como também, as possíveis alterações pessoais, em sua maneira de conceber a educação, o ensino universitário e até mesmo o próprio processo de formação dos professores.

Coerentemente com o que foi exposto ao longo do trabalho, as principais mudanças destacadas diziam respeito ao desenvolvimento da **habilidade prática**, o que envolvia desde aspectos bem simples, como tom de voz e uso da lousa, até aspectos mais “complexos” como seleção de material, de conteúdo, sugestão de bibliografia, elaboração de avaliações, passando por controle do tempo, de disciplina, técnicas para motivar, tornar a aula mais interessante, e ainda aspectos relativos a como lidar com a diversidade, com grupos grandes e pequenos, alunos cansados, entre outros. É importante lembrar que nos casos dos estagiários que trabalharam com metodologias diferenciadas, como por exemplo aqueles que em seus cursos aplicaram os pressupostos da aprendizagem baseada em problemas (PBL) houve uma aprendizagem mais complexa, visto que tiveram de dominar uma forma nova de ensinar, muitas vezes totalmente diferente das experiências que tinham vivenciado até então como estudantes:

“Ao final do meu estágio me sinto capacitado para começar a trabalhar no ensino superior (e continuar aprendendo). Percebi um amadurecimento grande no meu trabalho como docente. Desde como tratar um comportamento inadequado de um aluno em sala de aula até sentir os problemas associados às dificuldades de aprendizado.”
(FEC, 1997)

“A coisa mais positiva foi uma melhora bastante significativa em como dar aula. A minha postura em sala de aula melhorou bastante também, no início era de uma pessoa mais tímida e talvez um pouco insegura e ao final do curso eu já estava dando aula com mais segurança e com mais didática também.” (FEM, 1998)

Este último trecho demonstra ainda algo muito presente nos relatórios: o **crescimento pessoal** propiciado pelo estágio, em especial no que diz respeito ao rompimento de barreiras pessoais como insegurança, medo de falar em público e timidez, também presente no excerto abaixo:

“Além de contribuir para o meu crescimento profissional, através da experiência em atividade docente, a participação no PECD permitiu que eu vencesse barreiras pessoais, no que se refere ao temor, compartilhado por vários colegas, tanto mestrandos quanto doutorandos, de ‘falar em público’”. (FEEC, 1996)

A possibilidade de prática assistida oferecida pelo PECD auxiliou os estagiários neste aspecto, pois puderam, por um lado, ter o contato com a prática educativa efetiva e, por outro, tiveram o acompanhamento constante da Comissão Supervisora e de seus orientadores, o que os deixava mais seguros em relação a sua atuação, aspecto já ressaltado quando tratamos do papel do orientador.

Foi importante também a percepção dos estagiários de que a insegurança frente a um novo grupo ou uma nova disciplina não desaparece, mesmo em professores já mais experientes — como exposto numa discussão sugerida na lista pela professora Corinta em que ela e os estagiários que pela segunda vez participavam do PECD comentavam sobre o “frio na barriga” que todos sentiram no dia da primeira aula —, minimizando um pouco também os efeitos deste sentimento e auxiliando os estagiários a desenvolver mais seu auto-controle:

“Pela segunda vez eu “encarei” a turma na primeira aula. (...) Graças à experiência obtida com o estágio no semestre anterior, eu me senti bem mais seguro (mesmo sentindo o frio na barriga) já que eu tive uma experiência.” (IFGW, 1999)

Mesmo no caso de professores já formados em licenciatura, ou com experiência no ensino fundamental ou médio, o PECD veio a acrescentar, pois possibilitou que o estagiário trabalhasse com as **especificidades do ensino superior**:

“A oportunidade de vivenciar a prática docente no contato direto como o corpo docente e ao lado de um professor experiente e comprometido com sua práxis pedagógica modificou a minha visão em relação à docência no terceiro grau (no primeiro e segundo eu já tinha experiência), quebrando tabus” (FEF, 1996)

“Apesar de já ter experiências anteriores de ensino (...), o estágio só veio acrescentar novas experiências (...) como a administração do tempo entre a pesquisa de doutorado e o PECD (preparação das aulas, exercícios e as aulas ministradas).” (FEM, 2000)

Houve, também, referências ao fato de que a participação no Programa fez com que os estagiários se sentissem mais seguros diante da perspectiva de realizar concursos para ingresso na carreira docente.

Ainda no que diz respeito ao desenvolvimento pessoal, houve referências ao **crescimento intelectual e humano** proporcionado pela experiência do estágio:

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

Ao longo das reuniões foi enfatizada com os estagiários a necessidade de se levar em conta o **contexto** no qual se ensina (alunos, disciplina, curso e contexto mais amplo em que se insere a aula) e estes, através da prática efetivada, puderam

desenvolver a capacidade de balancear atividades e conteúdos de acordo com o interesse dos alunos e, ao mesmo tempo, voltados ao objetivo principal da disciplina:

Os estagiários tiveram ainda, que aprender a lidar com a variabilidade e imprevisibilidade das situações em sala de aula, o que os levou ao desenvolvimento da habilidade de tomada de decisões em e da capacidade de reagir a certas situações de improviso.

Trabalhar com a imprevisibilidade, por um lado, e com a heterogeneidade (em seus vários níveis), por outro, possibilitou aos estagiários perceber que não há um modelo único que se adequa a qualquer situação e que o plano de ensino, apesar de fundamental, não garante isoladamente o sucesso do curso:

“A regência de um grupo vai muito além desta transmissão de informações e de um planejamento pré-determinado. É impossível pré-determinar todas as situações que irão ocorrer, todos os questionamentos que surgirão.” (IFGW, 1996)

“Algumas vezes a aula funcionou com um centro produtor de dúvidas, que exigiam reflexões e para as quais não estávamos preparados. Essa experiência garantiu três diferentes aprendizados; o primeiro, de como lidar com a dúvida, frente a um grupo, sem sentir-se ameaçado; o segundo, como conduzir, 'improvisando', as relações existentes entre a dúvida e as escolas teóricas e conceitos correlacionados; o terceiro, de como desenvolver a dialética no processo de construção, desconstrução e síntese do conhecimento.” (FCM, 1998)

Percebemos, portanto, que estagiários já começavam a se dar conta da **dimensão processual da aprendizagem**, de que o planejamento, embora essencial, não pode normalmente ser seguido à risca e da influência do contexto (e da heterogeneidade dos alunos) na adequação e condução do conteúdo. Começavam, também, a demonstrar a preocupação com a busca da relação teoria-prática e de metodologias alternativas que ajudassem a contornar problemas como o cansaço e desânimo dos alunos, e uma grande preocupação com a avaliação, não entendendo esta como um processo mecânico de “cobrar do aluno o que foi dado”.

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

Desmitificar as figuras do professor e do aluno foi uma outra grande contribuição do programa.

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

A esse respeito, o professor Balzan, durante a primeira reunião com o grupo de estagiários do primeiro semestre de 2000, enfatizou que no contexto atual, em que o aluno tem acesso a fontes de informação cada vez mais amplas, como revistas de ampla divulgação e Internet, o papel do professor tem que ser muito mais dinâmico e flexível, permitindo-se dividir, inclusive, a responsabilidade de busca de conhecimento com os estudantes, incentivando neles a atitude de pesquisar, de ir atrás do conhecimento, de buscar em revistas, jornais, livros ou na rede (Internet) as respostas para suas dúvidas. Observações que complementam os aspectos ressaltados no Capítulo 2, quando tratamos das razões pelas quais consideramos necessária a formação pedagógica do professor universitário, e mencionamos a necessidade de que se operem mudanças no perfil do docente do ensino superior.

Em sua fala, o professor Balzan fez ainda um alerta aos estagiários para as armadilhas em que o professor, preocupado em modernizar sua prática, poderia cair: transformar o tradicionalismo em tecnicismo ou “politicismo”, utilizar de forma indevida a criatividade e acreditar que não há mais necessidade de o professor dominar o conteúdo das disciplinas, visto que agora o aluno tem que “construir sozinho o seu saber”. Em suas próprias palavras:

“... se você ligar — sem precisar falar com os alunos “liga isso” — alguns dos problemas que estão acontecendo no mundo de hoje, alguns ligados à química e outros não diretamente à química, você ganhou muito... Você contextualiza a sua química orgânica (...) num contexto, sócio, cultural, econômico e político (...), porque essa química orgânica, a genética molecular, o projeto genoma, eles não estão desvinculados do que está acontecendo no mundo todo hoje. (...). Agora, atenção para as armadilhas. [muitas vezes ao incentivar o uso da Internet] você transformou o tradicionalismo que vocês não gostam, por tecnicismo, (...) usar a técnica pela técnica (...). Outra armadilha, você usar a criatividade no lugar errado, (...), eu não vou criar um negócio novo (...), mas eu posso criar experiência nova, eu posso fazer experiência nova. Outra armadilha, essa é muito grave, (...) para não ser tradicional, ele vai optar por isso [discutir política], toda aula (...) Se você é um sujeito politizado de verdade você não precisa em cada aula só falar de política em vez de dar aula de sua disciplina (...) bobagem dizer que não [há necessidade de se] conhecer muita matemática, muita química, muita física, deixar só eles consultarem, você tem que dominar sua matéria e muito bem, tem que ser um sujeito que domine tão bem a matéria que seja capaz de dizer não sei.”²¹

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

“O principal aprendizado que levo desse estagio é que o ingrediente fundamental no processo de ensinar e aprender é o envolvimento entre professor e aluno, de tal forma que todos possam ensinar e todos possam aprender. A discussão sempre deve ter espaço, e principalmente, devem ser evitados pacotes fechados, contendo regras rígidas para o jogo.” (IFCH, 1996)

“Um aspecto positivo da minha participação no PECD deriva da mudança de enfoque do processo de ensino. (...) Percebi que não basta dominar a matéria e ter disposição para ensinar. É preciso motivar o

²¹ Trecho da transcrição da palestra proferida pelo professor Newton César Balzan aos estagiários ingressantes no primeiro semestre de 2000, no primeiro *workshop* do grupo, realizado no dia 16 de março de 2000, no auditório do IEL/Unicamp.

aluno a aprender, e este me parece o trabalho mais difícil de um professor. Parece-me que o sucesso de um profissional do ensino pode ser medido pela sua capacidade de motivar a aprendizagem, e não apenas pelo conhecimento que ele detém.” (IB, 1996)

A prática do PECD também ressaltou um aspecto importante, e por vezes negligenciado na atuação de professores universitários e nos projetos de formação dos mesmos. Ao exigir do estagiário que trabalhasse ligado a um orientador, e ao colocar à disposição dos mesmos uma comissão responsável por acompanhar os trabalhos, o PECD, mesmo que indiretamente, incentivava o trabalho em grupo (trabalho coletivo):

“Cabe ressaltar que houve um trabalho conjunto, desde a elaboração das aulas até o preparo do material didático, que contou ainda com a participação da professora orientadora, sendo que todas as decisões foram tomadas de comum acordo e a maioria dos docentes envolvidos participou integralmente das aulas.” (IB, 1998)

O que é complementado por outro trecho, de sua orientadora:

“É bom trabalhar em conjunto; particularmente a atividade docente deveria ser assim conduzida, pois é nas discussões e troca de informações que conseguimos entender, aprender e melhorar nossa atividade docente (não é assim com a atividade de pesquisa?). É gratificante ver a evolução dos alunos e, nesse semestre, o notei com satisfação com a maturidade do estagiário em tomar decisões, chamar para si a responsabilidade por mudanças necessárias durante o curso da disciplina, etc...” (IB, 1998 - orientador)

Assim como o acompanhamento próximo dos orientadores, os momentos das reuniões (workshops), as trocas de idéias com colegas de diferentes áreas e a lista de discussões possibilitaram este momento de contato e de ampliação da visão dos estagiários:

“Avalio como extremamente positivas todas as reuniões realizadas, seja pela apreensão dos conteúdos ministrados nos workshops, seja pela troca de experiências com os colegas de outras unidades. Os encontros, para mim particularmente, tiveram como feito principal propiciar uma tomada de consciência dos problemas coletivos enfrentados em outras unidades. Pude perceber que, guardadas

algumas especificidades das diferentes áreas que compõem a universidade, os problemas enfrentados eram bastante parecidos, destacando-se o problema da motivação dos alunos e da dificuldade de pensar o estado atual da formação dos futuros profissionais frente a um mercado de trabalho cada vez mais competitivo e excludente, que vem se impondo como referencial dominante para os valores, objetivos e práticas destes.” (IFCH, 1998)

Deste trecho, foi possível destacar uma compreensão mais ampla dos problemas educacionais, ultrapassando o limite das áreas de atuação dos estagiários e relacionando a universidade ao contexto mais amplo no qual se acha inserida.

Muitas vezes, como já mencionado nas análises anteriores, os estagiários sugeriam que fossem realizadas discussões entre pessoas que trabalhavam em áreas afins, pois em nada interessaria a um estagiários de uma disciplina teórica, por exemplo, discutir problemas ocorridos na realização de experiências no interior de laboratórios. Porém, na grande maioria dos casos, os estagiários sentiam que a troca de experiência entre as diferentes áreas era extremamente produtiva, pois mostrava que mesmo áreas distintas tinham problemas comuns, assim como muitas vezes o “olhar” lançado por alguém de uma área diferente aos problemas particulares de uma determinada disciplina poderiam facilitar a resolução destes.

Dessa maneira, uma conclusão clara do PECD foi que a diversidade e a heterogeneidade dos estagiários que compartilhavam a lista de discussões e os momentos das reuniões foi um dos pontos positivos do programa. Esse trabalho “multidisciplinar”, como pudemos observar nas leituras realizadas, é um aspecto inovador, sendo que tradicionalmente, incentiva-se para que a organização e a condução de programas de formação de professores se dê no âmbito fechado de suas especializações.

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

Através das discussões possibilitadas pelo PECD, os estagiários puderam se conscientizar de que o crescimento do professor não pode ser entendido como algo imediato, que acontece de um momento para o outro, mas a formação do professor tem que ser compreendida numa perspectiva processual, contínua, como destacado por estes

trechos, em que há, inclusive, uma referência explícita ao texto “*O Professor em Construção*”²², sugerido como leitura aos estagiários:

“A participação da comissão supervisora e dos professores orientadores foi muito interessante e me permitiu constatar a diversidade de métodos adotados e que não existe um modelo ideal, nem um manual pronto para aprender a ser um bom professor. A impressão que me ficou pelo contato com os professores mais experientes é que a formação do professor é uma atividade em constante construção.” (IE, 1998)

“Antes desse estágio, eu me sentia um professor nato, hoje tenho certeza que sou um professor em construção, e este aprendizado vai me acompanhar em toda a minha futura carreira.” (FEEC, 1998)

Outra influência das reflexões suscitadas pelo programa diz respeito a o que os estagiários entendiam como um “bom professor”. Acompanhando uma discussão levantada na lista de 1999 pela professora Elisabete a respeito da idéia de “dom”, assim como o relato de estagiários de outros semestres, foi possível perceber que estes puderam superar uma visão de que o bom desempenho do professor depende unicamente de um dom nato, ou de uma mera preparação técnica, partindo para uma compreensão mais ampla da necessidade de interesse, dedicação e envolvimento do professor com a tarefa docente.

Dessa maneira, passaram a reconhecer, também apoiados pelo material sugerido para discussão na última reunião do programa²³, a importância de características como interesse, dedicação, disponibilidade, facilidade de acesso, bom relacionamento com o aluno, entre outros itens, como fatores constituintes do “bom professor”:

“Ao final do semestre pude, mais uma vez, constatar que estou no caminho certo. Dedicação na elaboração das aulas, seriedade e compromisso com a mesma são condições básicas e essenciais para a prática da docência.” (IG, 1998)

²² *O Professor em Construção*, Maria da Glória Pimentel, Papirus, 1994.

²³ Entre os materiais trabalhados na reunião sobre avaliação encontravam-se textos elaborados pela Profa. Maria Josepha Grígolli, Maria da Glória Pimentel (“O professor em construção”), Profa. Maria Isabel da Cunha (“O bom professor e sua prática”), e prof. Ken Macrorie entre outros.

O estágio, de certa forma contribuiu ainda para que os estagiários tivessem mais certeza de sua escolha profissional futura, dando-lhes a chance de “testar” seu desempenho e a própria carreira docente antes de assumir um compromisso efetivo com a mesma:

“Não foi apenas uma experiência profissional que contaria alguns pontos no meu currículo, mas, principalmente, me deu oportunidade de ter a certeza de que eu escolhi o caminho certo para a minha profissão.” (IB, 1999)

Assim, ao tentarmos compreender em que o PECD mudou as concepções acerca de ensino/aprendizagem no ensino superior, podemos sugerir que, de uma maneira geral, uma das grandes contribuições do PECD tenha sido ao mostrar aos estagiários que um professor não “nasce feito”, nem se forma ao sair dos bancos da faculdade ou ao final do programa, mas que o professor, como os demais profissionais, está em constante aprimoramento.

A experiência no programa foi importante também para o estagiário desmitificar para si mesmo, e muitas vezes para seu aluno, o papel do professor, ao conseguir mostrar, como comentado por um dos estagiários, que qualquer um pode “chegar lá”, desde que se esforce, e, principalmente, goste do que faz e tenha um compromisso assumido com a atividade docente, não sendo professor simplesmente por mais uma das muitas obrigações burocráticas no interior do sistema universitário.

No contexto do programa, os estagiários puderam também apreender que os processos de ensinar e aprender são uma construção coletiva, não algo pronto, mas algo que se dá no dia-a-dia, e que tanto professores como alunos estão aprendendo e se construindo.

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

“É necessário somente o título de doutor para ser professor. Não que o título de doutor seja fácil de ser conseguido, muito pelo contrário. Só que há uma grande diferença entre ser pesquisador e educador. Para mim, o título de doutor só fornece subsídios para a primeira categoria. Pode parecer estranho, mas eu só percebi o quanto esta diferença é acentuada durante este estágio.” (IQ, 1999)

“Uma das conclusões a que pude chegar é a de que todos os professores deveriam estar sempre estagiando. (...) acostuma-se a dar a mesma matéria eternamente, sempre do mesmo jeito, munidos de notas de aula amareladas, como se fosse um filme super 8. Uma avaliação constante do professor, bem como uma postura auto-crítica só teriam a acrescentar à formação deste profissional tão importante.” (IMECC, 1999)

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

6.2 – O impacto do PECD no âmbito institucional

A análise até aqui realizada nos permitiu revelar um pouco da aprendizagem propiciada pelo PECD em termos do desenvolvimento pedagógico e pessoal dos estagiários que dele tomaram parte. No entanto, não foi aprofundada no sentido de compreender o impacto do PECD no âmbito mais geral da instituição universitária.

Embora não seja esse nosso objetivo central, tendo em vista que nossa proposta centrou-se no estudo da formação pedagógica dos estagiários, acreditamos que seja relevante oferecermos um rápido “parecer” sobre este aspecto, no entanto, observando que não nos deteremos numa análise exaustiva do mesmo.

A partir dos relatórios, foi possível depreender que algumas instâncias sofreram alterações diretamente motivadas pelo PECD. Entre elas, como já mencionamos, foram apontadas a melhoria na qualidade de material didático, a

ampliação da possibilidade de atendimento extra-classe aos alunos e alguns casos em que alterações na grade curricular, ou na abordagem/condução de alguma disciplina foi efetuada após a experiência inovadora realizada pelo estagiário.

Como observado quando tratamos do desempenho dos estagiários, o impacto de seu trabalho foi considerado positivo ao “injetar sangue novo” nos departamentos ou ao “produzir um olhar de fora” sobre atividades que muitas vezes vinham há anos se repetindo da mesma maneira:

“Fui orientadora de alguns alunos e a maior parte deles contribuiu com novas idéias e sugestões para a melhoria da disciplina. Este fato muito me satisfaz pois introduz ainda o entusiasmo dos jovens em aperfeiçoar o ensino.”(IB, 1999 - orientador)

Alguns relatórios mencionaram a importância do PECD para a revisão das práticas arraigadas dos “velhos professores” ou mesmo modificações na própria prática docente do professor orientador após tomar parte do programa:

“Alguns vícios e hábitos demasiadamente consolidados do professor ‘velho’ são combinados com iniciativas menos auto-censuradas do professor ‘novo’. Neste caso, creio que o impacto foi muito positivo.” (IFCH, 2000 - orientador)

“A experiência de participação do estagiário na disciplina através do programa do PECD permitiu a reflexão e revisão quanto à maneira tradicional que vinha sendo ministrada a disciplina há cerca de 15 anos pelo orientador.” (FEC, 1999 - orientador)

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

“O PECD tem contribuído para a apresentação de novos temas de pesquisa e para a renovação dos enfoques teóricos relativos às disciplinas, bem como tem ampliado o contato entre os alunos de graduação e pós-graduação”. (IFCH, 1999 – orientador)

“Acreditamos que o PECD muito influenciou a qualidade desta disciplina, ‘aproximando’ os alunos do conteúdo do programa disciplinar, devido à juventude e entusiasmo do estagiário. Saliento que a participação destes estudantes de doutorado, os quais em geral foram selecionados cuidadosamente, muito contribuiu para a flexibilização, questionamento e reflexão do andamento do curso de graduação como um todo.” (FEQ, 1999 - orientador)

Se, por um lado, houve depoimentos de professores-orientadores que afirmam ter incorporado em sua prática inovações introduzidas pelo PECD e de membros de Comissões de Graduação que relatavam a incorporação de sugestões dos estagiários para alterações nos cursos, por outro, houve diversos relatórios em foram sugeridas modificações que visavam à melhoria da qualidade do ensino na universidade, porém que um projeto da natureza do PECD não tinha condições de alterar.

Embora o PECD tivesse proporcionado um impacto muito positivo em muitas disciplinas, culminando com a reformulação de práticas, questionamento de grades curriculares, preparação de novos materiais didáticos, entre outros aspectos elencados pelos estagiários e seus orientadores, o programa não tinha autonomia, por exemplo, para alterar atividades de planejamento de curso ou práticas de avaliação (como no caso dos Institutos de Física e Matemática) a fim de oferecer ao estagiário uma prática individualizada. Assim, embora fosse sugerido que o estagiário tomasse parte da elaboração do curso e do processo avaliativo, isso nem sempre foi possível:

“Algumas pessoas salientaram que o principal ponto negativo foi a falta de autonomia do PECD²⁴, no que diz respeito a mudar as coisas, ou seja, o PECD recebe um pacotinho pronto com datas de provas, seminários, cronograma e deve seguir a risca o estipulado.” (FEM, 1998)

“Eu lecionei uma disciplina com mais quatro professores e tive algumas dificuldades em desenvolver um trabalho diferente daquele que eles estavam acostumados, não sendo possível inovar. Quase todas as minhas tentativas nesse sentido foram podadas. (IQ, 1999)

²⁴ Aqui, o termo “PECD” não está se referindo ao programa como um todo, porém, ao estagiário. As formas “PECD” e “PECDista” foram as maneiras pelas quais os estagiários se auto-denominaram.

Embora o estágio tenha “despertado consciências novas” e proporcionado melhorias em alguns âmbitos (especialmente nos relativos às disciplinas ministradas pelos estagiários), muitos ainda ficaram por mexer. Essa dificuldade em alterar as práticas arraigadas, mesmo quando comprovadamente ineficazes, constitui-se em uma das limitações às quais o PECD tinha de se restringir.

Segundo alguns estagiários, como já ressaltado ao longo deste trabalho, a falta de mais ampla divulgação do Programa e seus objetivos (aspecto questionado pelos membros da Comissão Supervisora), a falta de maior participação de orientadores e coordenadores das unidades, assim como a existência de situações às quais um programa da natureza do PECD não poderia mesmo conseguir alterações (como no caso das disciplinas conjuntas ministradas pelo IFGW e pelo IMECC) teriam sido os principais fatores inibidores de um impacto mais amplo do programa.

A respeito do envolvimento dos orientadores com o Programa, os estagiários mencionavam que:

“A participação dos orientadores nos encontros também deve ser obrigatória. Eles podem ser o elo de ligação para uma efetiva implementação de uma nova realidade educacional na universidade. Afinal, são eles que acabam tomando decisões nos departamentos, congregações, pró-reitorias, etc. Eles precisam começar a discutir estes temas e se auto-avaliar sem pedantismo e arrogância para que o ensino universitário sofra melhorias significativas e notáveis” (IB, 1999)

“Considero que desde o início, a Comissão poderia ter envolvido os professores-orientadores, pois o estágio, via trabalho colaborativo entre estes e os estagiários, ou seja, ao aprender com os estagiários, os professores-orientadores estariam também ampliando sua formação continuada. (FE, 2000)

Assim, mesmo que não tenhamos dados suficientes para uma afirmação categórica, as informações obtidas através dos relatórios dos estagiários, orientadores e coordenadores, e mesmo o relatório elaborado pelo professor Balzan em 1995, aliadas à compreensão de desenvolvimento pessoal proposta tanto por Marcelo García quanto por

Benedito, Ferrer e Ferreres, apontam para o fato de que o PECD não conseguiu atingir plenamente seus objetivos no que diz respeito ao impacto institucional mais amplo, nem no sentido de fomentar um processo de formação continuada mais consistente.

Estas constatações, no entanto, estão ainda num nível incipiente e não desconfiguram os bons resultados obtidos pelo PECD no que diz respeito à formação dos estagiários, foco central do Programa, ficando a sugestão para que um estudo mais aprofundado de seu impacto no nível institucional e enquanto possibilidade de formação continuada aos professores orientadores seja realizado.

6.3 – Em retrospectiva: o olhar de ex-estagiários, ex-orientadores e membros da Comissão Supervisora

Após o encerramento do programa, em 2000, buscamos contactar ex-estagiários e ex-orientadores a fim de saber como viam a experiência do PECD, decorridos alguns anos de sua realização. O contato com os estagiários e orientadores foi realizado no segundo semestre de 2002, inicialmente via e-mail. A mensagem enviada era composta por uma carta de apresentação da pesquisadora e do trabalho a ser realizado, seguida das questões iniciais estabelecidas (Anexo 5).

Os resultados obtidos foram bastante satisfatórios. Conseguimos contactar aproximadamente 100 estagiários e recebemos o retorno de 30 deles. É necessário salientar que enviamos mais de 100 mensagens, porém, muitos e-mails voltaram pois os endereços não mais existiam.

Dos estagiários que retornaram respostas, 50% já estavam atuando como professores universitários, a maioria em universidades privadas. Três dos entrevistados são hoje professores na própria Unicamp.

De maneira geral, os estagiários consideraram a experiência do PECD bastante positiva, ressaltando a possibilidade de contato com a prática permitida pela atuação no programa:

“Somente com a prática em sala de aula é que aprendemos a resolver os problemas que surgem, como por exemplo, melhorar a relação professor-aluno, decidir o que fazer com determinado aluno que foi mal-educado em sala de sala (...)” (FEM)

Destacaram como algumas das principais aprendizagens proporcionadas pelo PECD, a ênfase na importância de se conhecer os alunos, saber seu perfil e seus interesses, a fim de realizar um ensino mais significativo; a importância do trabalho coletivo e um novo olhar sobre a educação e sobre o “ser professor”:

“(...) o PECD foi importante, porém acho que a realidade das escolas privadas é outra. Os alunos possuem um nível de formação e de interesse muito mais baixo do que nas faculdades públicas. (...) Além disso, percebo que nas escolas privadas, os alunos exigem que as explicações sejam mais detalhadas, o que prejudica um pouco o conteúdo a ser transmitido. A maior contribuição do PECD foi o contato com a realidade das escolas públicas bem como as discussões feitas nas reuniões, que me levaram à conclusão de que o objetivo maior de lecionar é o aprendizado do aluno, que difere do que o professor ensina, ou seja, há que se fazer uma auto crítica a fim de verificar se as aulas estão atingindo seu fim maior.” (FEM)

*“Nestes grupos todos tinham palavra, e o curso de Cálculo era preparado de forma cooperativa e homogênea (homogênea não no sentido ruim, de massificação, mas sim no sentido de “todos falando a mesma língua para evitar problemas depois” . Pude também aproveitar a experiência de professores veteranos que *realmente* se importavam com a qualidade da aula que davam (o que é raro nos dias de hoje), e não só “cumprir o programa”. Com eles aprendi diversas abordagens diferentes para assuntos algumas vezes espinhosos dentro do Cálculo. Foi também salutar ver que alguns desses professores muitas vezes não sabiam a resposta! Outro fato raro hoje em dia é a humildade: parece que todos são detentores do saber. Então, esse tipo de atitude (saber assumir a ignorância), é realmente ótimo!” (IMECC)*

Entre as sugestões apresentadas para que o PECD tivesse sido aprimorado, novamente figura a importância de que o orientador se envolvesse com o estágio, tomando parte das reuniões e permitindo a consolidação dos objetivos do programa:

“acho que para atingir os objetivos propostos pelo programa, o grau de desenvolvimento tem uma dependência muito forte do professor orientador, que dependendo do entendimento, pode contribuir ou não para o sucesso desejado.” (FEM)

“o professor responsável pela matéria que eu lecionei nunca foi a nenhuma reunião do PECD, e foi muito difícil encontrá-lo para discutir alguma coisa relacionada à matéria. Para os alunos que tiveram a sorte de trabalhar junto a professores que os apoiaram mais e levaram a sério os recursos do PECD, o aproveitamento foi certamente muito melhor.” (IFGW)

Houve, ainda, estagiários que realizaram uma comparação entre PECD e PED (Programa de Estágio Docente, instituído em 2000, em atendimento a norma da CAPES), afirmando que o primeiro atingia melhor os objetivos de formação pedagógica dos futuros professores universitários. Alguns estagiários tiveram a oportunidade de participar dos dois programas, vivenciando diretamente as duas experiências. Outros, compararam a sua experiência no PECD às experiências dos colegas que participavam do PED. Os grandes diferenciais mencionados foram a “docência plena” proporcionada pelo PECD, nem sempre realizada integralmente no modelo do PED, e os momentos de reflexão conjunta sobre a prática possibilitados pelos workshops no PECD:

“As reuniões coordenadas pelo PECD embora parecessem pouco produtivas, foram muito importantes para esta formação. Não fiz o PED mas tenho uma colega de sala que está ministrando aulas e percebo a angústia da mesma de ter que dar aulas sem ter nenhuma orientação nem uma possibilidade de esclarecer suas dúvidas. É triste que um programa tão produtivo e importante para a formação de professores foi terminado.” (IFGW)

Os estagiários enfatizaram, também, a importância do PECD para terem certeza de sua opção profissional, como também para sua posterior contratação como professores universitários. Acreditam que como elemento do “currículo” e como vivência, a oportunidade proporcionada pelo estágio contribuiu (ou poderia contribuir, no caso dos que ainda não estão atuando) para sua aprovação em concursos de contratação de professores:

“Sem dúvida a formação oferecida pelo PECD foi fundamental em minha carreira. A oportunidade de entrar numa sala e ministrar aulas durante um ano foi gratificante, pois pude perceber que gosto de

ministrar aulas, e será muito importante no futuro, uma vez que me sentirei mais preparado para desempenhar tal atividade.” (IFGW)

Alguns estagiários mencionam, ainda, a influência do PECD em sua tese e sua importância para a formação mais “ampla” do pós-graduando, não restringindo os novos conhecimentos adquiridos somente a sua área de pesquisa:

“Depois de passar pelo programa é que nós percebemos o quanto teríamos perdido se tivéssemos ficado a parte. Acho que deve ser esperado de um doutor a formação mais completa possível, habilitando inclusive para dar aulas de graduação e entender a organização geral de uma disciplina. (IB)

Embora considerada como uma atividade que requer dedicação, a participação do PECD não foi percebida como um fator prejudicial ao andamento do programa de doutorado, podendo, ao contrário, até contribuir para uma formação mais completa do pós-graduando, o que reafirma os dados anteriormente apresentados:

“Eu diria que o PECD consumiu um tempo razoável, entre preparação de aulas, correção de provas e trabalhos e discussão do programa com o orientador. (...) a seleção para o programa, pelo meu orientador foi bastante rigorosa. (...). Em função dessa seleção, foram poucos os PECDs do departamento e em nenhum dos casos, houve prejuízo da tese. (...) Por outro lado, acho que um mestrado ou doutorado é algo maior do que a tese, ou seja, acho que o resultado do doutorado (por exemplo) deve ser o doutor, com capacidade de conduzir pesquisas, domínio de ferramentas da área, capacidade de orientação (sem imposição) e com capacidade de lecionar.” (FEM)

O fato de o PECD ter sido voluntário foi considerado positivo por diversos estagiários: alguns ponderaram que se fossem realizar a contratação de um professor, certamente o fato de ter se envolvido em um programa não obrigatório voltado à docência pesaria favoravelmente no momento da seleção. Outros destacaram que a não obrigatoriedade proporcionava maior qualidade ao programa, pois envolvia aqueles realmente interessados em melhorar a docência universitária:

“Eu, se estivesse avaliando dois currículos, daria muito mais valor a um ex-aluno PECD que um ex-aluno PED, uma vez que não teria certeza de que este segundo participou deste programa por obrigação ou por livre e espontânea vontade, como certamente foi o que participou do PECD.” (IFGW)

Na opinião dos ex-orientadores que responderam ao questionário (7 professores), o PECD foi uma oportunidade fundamental aos estagiários por propiciar o conhecimento da prática e das dificuldades vivenciadas pelo ensino superior no Brasil: *“O estagiário passa a ter melhor entendimento do problema geral que existe em relação a educação superior, e também das conseqüências geradas pela educação de base (positivas e negativas!)” (FEM).*

Eles também destacaram a importância da participação mais próxima do professor-orientador, acompanhando de perto o trabalho do estagiário, e, se possível, nas reuniões realizadas. Consideraram que somente através desse engajamento o PECD poderia ter propiciado aos professores-orientadores elementos para melhoria de sua própria prática. Entre os depoimentos dos orientadores, podemos destacar:

“Quando você orienta alguém para ensinar ou preparar um curso, você também faz uma revisão e/ou auto-avaliação de seu próprio material e método utilizados. Mesmo que inconscientemente, penso que todos passam por este processo.” (FEM)

Os respondentes foram todos favoráveis à realização de programas da natureza do PECD, não vendo nele uma forma de se evitar a contratação de novos professores ou de aliviar a carga didática dos professores efetivos:

“A minha experiência própria, numa universidade norte-americana, depõe a favor do estágio docente pois proporcionou a oportunidade de desenvolver um programa de aulas e outras atividades didáticas como complemento importante para as atividades de especialização em pesquisa. Os estágios docentes na Unicamp são interessantes sobretudo para a formação desses alunos inexperientes na sala de aula, até porque a experiência docente se torna um requisito básico no mercado de trabalho acadêmico.” (IFCH)

Na opinião dos orientadores, o PECD permitiu maior integração entre pós-graduação e graduação ao proporcionar o envolvimento dos pós-graduandos com a docência e com os alunos de graduação, e destes com os projetos realizados na pós-graduação. No entanto, ressaltam que a integração entre pesquisa e docência só foi possível quando o tema de tese do estagiário estivesse próximo à disciplina lecionada, entendendo mais a experiência docente como complementar à realização da prática de pesquisa do que como uma atividade integrada a esta:

“Certamente o estagiário, estudante de pós-graduação, precisa compartilhar seu tempo entre as atividades docentes e de pesquisa. Neste sentido, ele precisa se integrar nos dois papéis. Agora, conforme a disciplina ministrada, pode ser mais ou menos possível aproveitar aspectos da pesquisa pessoal em sala de aula” (IMECC)

Foi possível depreender dos depoimentos dos orientadores e estagiários, que os institutos nos quais o PECD foi trabalhado de modo coletivo (equipes de professores discutindo o planejamento, o desenvolvimento da disciplina e a avaliação, com efetiva participação do estagiário) apresentaram resultados mais satisfatórios para ambas as partes:

“Penso que o trabalho coletivo é muito enriquecedor. A possibilidade de se trocar experiências, ouvir o outro, contar as tentativas bem sucedidas e também os fracassos, nos alimentam e aprimoram nossa prática docente. Neste sentido, por propiciar um contexto para estas trocas, o PECD constitui-se num programa importante para a Universidade.” (IMECC)

Desde que a experiência fosse bem amparada pelos orientadores, não foi considerada como um fator que atrapalhasse a condução da tese, não sendo percebida como uma “sobrecarga”:

“Acredito que o PECD traz benefícios para o estagiário porém se o orientador não for um indivíduo ético e “largar” a carga didática sobre o estagiário. Tanto a graduação como o estagiário podem sofrer prejuízos. Por isso acredito que ele precisa ser bem monitorado pela comissão de graduação da universidade.” (FEA)

A fim de complementarmos esta análise, entrevistamos os professores Newton César Balzan e José Dias Sobrinho²⁵, para saber como avaliavam a experiência do PECD, decorridos dois anos de seu encerramento.

O professor José Dias Sobrinho, responsável pela criação do programa, relatou que, indubitavelmente, o PECD foi um programa de sucesso, conseguindo atingir as metas estipuladas no que diz respeito à formação pedagógica dos estagiários e, em especial, no sentido de maior integração entre pós-graduação e graduação. No entanto, considera que, ao lado dos pontos positivos, havia outros que careciam, ainda, de maior estruturação. Entre esses pontos, destacou os aspectos relativos ao trabalho dos orientadores. Em sua opinião, havia necessidade de que estes fossem melhor preparados para exercer a função de orientadores de docência, superando a forma “intuitiva” em que esta orientação era, muitas vezes, realizada.

O professor Newton Balzan foi sempre um grande entusiasta do programa, acompanhando-o desde seu início e sendo responsável em grande parte por sua condução. Ele considera, que embora quantitativamente o PECD pudesse aparentar um alcance pequeno, qualitativamente seus resultados foram muito expressivos.

Em sua opinião, os resultados conseguidos foram tão positivos pois, acima de tudo, o PECD foi um programa que teve **vida**, que conseguiu agregar pessoas com forte interesse e motivação e, principalmente, que acreditavam no PECD. Em suas palavras, por haver um “*abraço coletivo do programa*”.

O sucesso do PECD, a seu ver, se deve, portanto, a três fatores em especial: 1) a coordenação do trabalho ter sido realizada por uma comissão comprometida com o programa, apaixonada pela proposta e com garra para trabalhar, mesmo que sem receber nada em troca de sua participação; 2) o apoio institucional recebido, havendo um trabalho conjunto em todos os níveis e com o suporte fundamental da reitoria da Unicamp e 3) pelo envolvimento dos estagiários que participavam do PECD de vontade própria, “*com o coração*”, tendo em vista que o programa era de caráter voluntário.

²⁵ A entrevista com o prof. Newton César Balzan foi realizada no dia 11 de outubro de 2002 e a entrevista com o prof. José Dias Sobrinho no dia 21 de dezembro de 2002.

Também o professor Balzan salientou que para os resultados terem sido melhores ainda, haveria necessidade de maior participação e maior envolvimento dos professores orientadores. Acrescentou que se fosse realizar alguma alteração no programa, buscaria ampliar o número de *workshops*, fazendo o possível para conseguir maior participação dos estagiários e também de seus orientadores.

Tais depoimentos, realizados dois anos após o encerramento do programa, por um lado, corroboram nossas observações no que diz respeito à importância e viabilidade da realização de projetos dessa natureza, tendo em vista o grau de aprovação da experiência tanto por parte dos ex-estagiários quanto dos ex-orientadores.

Por outro, mostram que um programa com as características do PECD não é importante apenas durante os momentos de sua execução, por exemplo no amparo ao estagiário que inicia sua prática docente, porém, deixa marcas indeléveis nos que deles tomam parte. Como pudemos observar através das análises realizadas, tais marcas não dizem respeito somente a questões de ordem prática, da condução da aula, mas refletem a satisfação com a experiência pelo crescimento profissional e pessoal que proporcionou.

6.4 – Contribuições e limitações da experiência do PECD

Estivemos, até aqui, analisando o PECD em sua estruturação e em seus resultados na formação pedagógica dos estagiários e enquanto um programa de desenvolvimento profissional docente.

Como apresentado no Capítulo 4, o PECD foi criado num contexto em que discussões sobre a qualidade do ensino oferecido pela Unicamp começavam a aflorar, tendo em vista, entre outros aspectos, os resultados de processos avaliativos desenvolvidos na universidade. Estes resultados mostravam que enquanto as atividades de pesquisa eram desempenhadas com excelência, o ensino era relegado a segundo plano, sendo que algumas das principais críticas dos estudantes de graduação dirigiam-se à falta de didática dos professores.

Assim, podemos dizer que o PECD foi uma iniciativa originada da necessidade legítima de aperfeiçoamento dos quadros docentes da própria Unicamp – e

de nossas universidades de modo geral – para o exercício do magistério, necessidade desvelada não só pelas críticas dos alunos de graduação, mas também pelos próprios pós-graduandos como mencionado por Macedo, Paula e Torres (1998) e pelos estagiários do Programa.

O PECD refletia as concepções de universidade, pós-graduação e graduação de seus organizadores e, conseqüentemente, do papel que estas instâncias têm a desempenhar, inclusive no sentido de promoção da integração entre os diversos elementos que compõem a estrutura e o fazer universitário. Nas palavras de José Dias Sobrinho (1994a, p. 14):

“A universidade deve corrigir essa orientação perversa que discrimina e separa. Só assim será possível superar definitivamente as falsas dicotomias que ainda paralisam a universidade: ensino contra pesquisa, graduação contra pós-graduação. Mais do que criar normas, é importante desenvolver uma mentalidade capaz de estabelecer e respeitar um sistema de qualificação e de integração de diversas atividades que compõem a vida acadêmica, científica e cultural da universidade.”

Nesse sentido, observamos que o PECD possibilitou maior aproximação entre graduação e pós-graduação, como previsto quando de sua instituição, além da interação entre diversas instâncias da universidade, sem a qual seus resultados não teriam sido tão positivos, como pode ser depreendido do depoimento deste estagiário:

“Em várias oportunidades eu recebi o apoio e o reconhecimento dos alunos ao trabalho que eu estava desenvolvendo. Acredito que o meu sucesso no programa se deve não apenas ao meu esforço, mas a um conjunto de fatores que me propiciaram o ambiente e os subsídios necessários para o desenvolvimento das atividades de docência. Dentre estes fatores eu gostaria de destacar:

- apoio de minha orientadora no programa;*
- intercâmbio de experiências e a busca de soluções gerais para os problemas, durante os workshops*
- os esclarecimentos da comissão supervisora do PECD em pontos fundamentais do processo de ensino, como por exemplo, a atividade de avaliação dos alunos;*
- reconhecimento dos demais professores do Instituto de Computação, que sempre me trataram como um professor da disciplina;*

- empenho da professora Dra. C. P. M., que foi a grande incentivadora da minha participação no programa.” (IC, 1996)

No que diz respeito às concepções acerca do processo de formação de professores, o PECD foi gradativamente incorporando as características da orientação conceitual *prática reflexiva*, tendo em vista que sua organização pautava-se pela união entre a prática docente realizada pelo estagiário e os momentos de reflexão sobre esta prática, união esta que parece ter se constituído em uma das maiores virtudes do PECD.

Tal concepção, ao compreender a docência como uma atividade complexa, permeada pela imprevisibilidade e pela heterogeneidade, permitiu ao estagiário superar a compreensão do ensino, e da didática, como um conjunto de técnicas ou estratégias a serem aplicadas indistintamente para a transmissão de determinado conteúdo. Permitiu, ainda, uma oportunidade de inovação da docência universitária através da investigação sobre o próprio ensino, salientando para os pós-graduandos que a docência pode (e deve) se constituir num legítimo objeto de pesquisa (PEREIRA e PACHANE, 2001).

Os resultados do PECD demonstraram que a tendência atual de conceber os programas de desenvolvimento profissional do professor universitário a partir da abordagem prática-reflexiva — expressa, por exemplo, nas propostas de Benedito, Ferrer e Ferreres (1995) e Pimenta e Anastasiou (2002) — é capaz de propiciar uma formação que corresponda aos anseios dos professores e permita uma compreensão mais ampla dos aspectos pedagógicos envolvidos no fazer docente.

Sob um outro prisma, a abordagem prática adotada pelo PECD evidencia a importância de que o professor em formação assuma efetivamente a docência, como constantemente destacado ao longo do presente trabalho, obtendo a experiência prática necessária a seu aperfeiçoamento. Faz emergir, também, a importância da instituição do professor-orientador, considerado um dos pontos positivos do PECD, aspecto também destacado na literatura da área, como, por exemplo, no trabalho desenvolvido por Huling-Austin (1990).

Embora a análise do programa tenha revelado pontos em comum com outros estudos realizados tanto no Brasil quanto no exterior, a experiência do PECD, pelas

inovações propostas em sua organização, apresenta aspectos que, se não de todo dissonantes, possibilitam-nos ao menos questionar alguns dos resultados e dos pressupostos apresentados por diferentes estudos na área, oferecendo importantes subsídios para a análise do processo de formação de professores universitários.

No que diz respeito aos momentos de reflexão, em especial na realização dos workshops, o PECD inovou ao propor uma organização interdisciplinar, integrando através da Comissão Supervisora, estagiários e professores das diversas unidades da universidade em um só programa. É válido lembrar que na revisão da literatura não foram encontrados programas que apresentassem em sua organização elementos similares à Comissão Supervisora do PECD.

Ao lado da figura do orientador, a integração entre diversos institutos da Unicamp num só programa foi considerado um dos pontos mais importantes do PECD, possibilitando superar o modo cindido em que a prática acadêmica, tanto de docência quanto de pesquisa, geralmente ocorre nas universidades.

Esta organização distancia-se de algumas posturas apresentadas na literatura, como por Benedito, Ferrer e Ferreres (1995), favoráveis à elaboração de programas restritos aos departamentos de origem dos professores em formação e pautados, entre outros aspectos, pelas discussões acerca da didática específica do conteúdo da área enfocada.

Tendo mostrado resultados bastante positivos, a experiência interdisciplinar do PECD nos leva a questionar a postura de centrar os programas de formação docente no âmbito de um mesmo curso ou departamento e, ainda, as perspectivas prioritariamente – quando não exclusivamente – voltadas ao desenvolvimento do conhecimento didático do conteúdo, termo empregado por Marcelo García (1999).

Outro aspecto relativo à organização do programa é merecedor de destaque. O PECD destinava-se prioritariamente à formação dos estagiários que não tivessem tido experiência docente no ensino superior, apresentando, portanto, características de um programa de *formação inicial*. No entanto, pelo fato de incentivar o estagiário a assumir a docência plena, suas características englobavam elementos de um programa de *formação do professor iniciante*, ou seja, daquele em início de carreira. Ao integrar professores veteranos no desempenho de funções de orientação ou de supervisão, o

PECD caracterizava-se também como uma possibilidade de *formação continuada* àqueles professores que, como ressalvamos, tivessem efetivamente tomado parte em suas atividades.

Com isso, a experiência analisada demonstra que, apesar de termos de atentar às diferenças entre professores que iniciam sua carreira, aqueles que ainda não a iniciaram ou mesmo aqueles que já a exercem há muitos anos, visto que seus interesses e preocupações tendem a ser diferentes, nada impede que um programa seja estruturado de modo a proporcionar oportunidades de desenvolvimento profissional a dois ou mais grupos conjuntamente.

Não pode ser negada, também, a contribuição do PECD como um programa de desenvolvimento profissional docente segundo a definição proposta por Benedito, Ferrer e Ferreres (1995), já que possibilitou, ao menos em alguns casos, mudanças no âmbito coletivo e institucional. Nesse sentido, uma participação mais ativa das diversas instâncias envolvidas no programa se fazia necessária.

Para tanto, tornava-se imperativo que o programa fosse realizado em âmbito institucional, contando com o envolvimento das diferentes unidades de ensino e com o apoio das esferas administrativas. Somente através dessa integração o PECD poderia obter o respaldo necessário para sua realização (como no caso do estagiário ser visto efetivamente como professor) e, ao mesmo tempo, constituir-se em um programa de desenvolvimento profissional docente na amplitude de seu significado, beneficiando a todas as instâncias (individuais, coletivas e institucionais) a ele relacionadas.

No que diz respeito à formação pedagógica dos estagiários, objeto central do presente trabalho, os depoimentos dos (ex-)estagiários e (ex-)orientadores nos permitem afirmar que o objetivo de promover o aperfeiçoamento dos pós-graduandos para o exercício da docência no ensino superior tenha sido atingido, como observarmos no seguinte comentário:

“É na formação do docente que notamos os maiores benefícios [do PECD], tanto do ponto de vista da experiência docente como na formação de um profissional preocupado com a educação (e nesse aspecto as discussões dos encontros de estagiários são muito importantes).” (IFGW, 1998)

A análise nos permitiu depreender que o estágio possibilitou, em primeiro lugar, a aquisição ou o desenvolvimento de habilidades e conhecimentos essenciais a um bom desenvolvimento da prática docente e auxiliou a despertar nos estagiários o comprometimento com a realização de uma docência mais engajada e inovadora, quebrando tabus, preconceitos e idéias pré-concebidas trazidas por alguns ou ainda, confirmando hipóteses, dando respaldo e motivando outros.

Mais do que isso, foi possível identificar um aprimoramento na sua concepção de ensino, de educação e um novo modo de olhar para o processo de ensino-aprendizagem e para a própria formação de professores.

Através do PECD, os estagiários puderam atentar para o fato de que o trabalho docente exige muito esforço, dedicação e seriedade, além, é claro, de comprometimento e prazer, e de que é necessário que o professor goste do que realiza e se comprometa a desenvolver seu trabalho da melhor maneira possível, procurando rever sua prática sempre.

Acreditamos que o estágio tenha conseguido despertar os pós-graduandos para a importância desse compromisso, a importância de um olhar mais amplo para a educação, e de uma busca constante de aprimoramento e renovação, sabendo dosar equilíbrio e bom senso em suas escolhas, constituindo-se numa ação refletida *a priori e a posteriori*, como mencionado pelo professor Balzan. Acreditamos ainda, que a experiência do PECD tenha conseguido despertar nos estagiários a consciência da importância do trabalho coletivo, e a desmitificação dos papéis de professores e alunos.

Por fim, é possível sugerir que o PECD tenha proporcionado a seus estagiários uma formação pedagógica, se não totalmente engajada, ao menos muito próxima, do perfil necessário ao professor na emergência dos *novos paradigmas*, como explicitado por Cunha (1998a), o que é possível observar neste trecho de uma estagiária:

“as reuniões [...] estavam seqüenciadas, encadeadas e comprometidas com a delicada tarefa de ‘ensinar a ser docente’. Mas não um docente ‘comum’, como muitos que conhecemos na Unicamp, para os quais mais importante que o processo de ensino/aprendizagem é o PRODUTO burocratizado da imposição do saber. NÃO! Um docente

criativo, conhecedor de sua matéria, sensível às necessidades, expectativas e interesses dos alunos, para o qual avaliação não seja sinônimo de poder, mas momento de aprendizado mútuo e de auto-avaliação. Um educador que esteja alerta para compreender que ensinar é aprender, trocar e partilhar. E nesse processo, não há donos do saber, mas pessoas em situações diferentes de aprendizado que vão compartilhar com respeito e responsabilidade as suas diferenças, visando um objetivo comum. Enfim, um docente/educador que faça da sua práxis pedagógica uma construção conjunta com os alunos, prazerosa e significativa.” (FEF, 1999)

Podemos, portanto, concluir que os méritos do programa residiam não apenas no fato de incentivar e promover a formação pedagógica do professor universitário, tão relegada a segundo plano, como exposto no Capítulo 1, mas também na sua estruturação inovadora, que procurava incluir a prática e a reflexão interdisciplinar sobre a prática, num programa que, quando realizado integralmente de acordo com sua proposta inicial, abria a possibilidade de mesclar características, como pudemos observar no decorrer deste trabalho, de programas de formação inicial, de professores iniciantes e de formação continuada.

Pode aparentar que buscamos enaltecer o projeto, ou mesmo selecionar apenas depoimentos favoráveis à experiência. No entanto, não foi isso o que aconteceu.

No conjunto, enquanto filosofia e enquanto prática integral, ao longo de sua realização o programa recebeu mensagens de apoio e incentivo por parte dos estagiários, como dos orientadores e coordenação de graduação, havendo muitas propostas favoráveis a sua expansão e continuidade:

“Este programa deve ser incentivado pois o resultado final é excelente” (IB, 1998 - orientador)

“Considero fundamental e muito relevante esta oportunidade de capacitação dada pelo PECD. Espero que o programa continue sempre estimulando e proporcionando um espaço de formação de novos professores.” (FCM, 1998)

“O PECD é um instrumento muito útil, não apenas para a capacitação docente dos doutorandos, mas também para o aprimoramento do curso de graduação. As contribuições do PECD para o aprimoramento do curso são várias: o programa aproxima os alunos

da pós-graduação do trabalho da graduação, os eventos promovidos pelo Programa são fonte rica de informações sobre experiências de outros cursos, a elaboração dos projetos dos candidatos propicia a discussão dos programas das disciplinas e a reflexão sobre inovações didáticas (...) No caso do IE a participação de doutorandos de outras unidades tem resultado em intercâmbio muito útil de experiências com pós-graduandos de outras áreas. A resposta dos alunos de graduação, inicialmente de desconfiança em relação aos estagiários, é atualmente muito positiva. Todos esses argumentos levam a concluir que o programa deve ter continuidade. (Coordenação de Graduação do Instituto de Economia, 1996)

Tal continuidade, entretanto, não pode se efetivar tendo em vista a necessidade de reestruturação para atendimento de normatização da CAPES, como já mencionado, o que provocou reações dos ex-estagiários que responderam a nosso questionário: *“É triste que um programa tão produtivo e importante para a formação de professores foi terminado. [Foi um] erro cometido pela reitoria ter finalizado este programa”* (ex-estagiário – IFGW).

Já em 1995, ao elaborar um texto voltado à avaliação prévia dos resultados obtidos pelo PECD, o professor Balzan destacava que os resultados obtidos até o momento (quando o programa tinha apenas 2 anos de existência) apontavam que os estagiários: estavam satisfeitos com a experiência PECD; valorizavam o fato de serem apresentados aos alunos de graduação como docentes e não como simples estagiários; queixavam-se de ausência de infra-estrutura de seus institutos (laboratórios mal equipados, bibliotecas desatualizadas...) e, em muitos casos, conseguiram mudanças altamente significativas no processo didático, elevando o nível de motivação dos estudantes.

Neste relatório, o professor Balzan acrescentava, ainda, que os resultados alcançados até aquele momento, de modo geral, indicavam que o PECD era extremamente importante para a Universidade pois lhe oferecia condições para exercer seu papel de formação de docentes para o ensino superior de forma muito mais adequada que as regularmente oferecidas – através de cursos de especialização e de aperfeiçoamento, por exemplo. Estas conclusões preliminares, que puderam ser novamente atestadas pela análise realizada no presente trabalho, apontam para o fato de que o PECD atendeu efetivamente às expectativas nele depositadas.

Poucas foram as manifestações negativas relativas ao PECD e estas diziam respeito, em especial, a problemas isolados, como a avaliação de algumas palestras ou *workshops* realizados pela Comissão Supervisora ou a dificuldades surgidas no decorrer da prática (problemas na relação orientador-estagiário, dificuldades na condução de alguma disciplina devido ao número excessivo de alunos, alunos, desmotivados, etc.).

Ao longo da análise, observamos que o PECD apresentou algumas limitações, carecendo, entre outros aspectos, de maior integração com alguns institutos e de maior participação dos orientadores nas atividades desenvolvidas no decorrer de sua realização.

Pelos relatos dos estagiários, seus orientadores e dos coordenadores de graduação, pudemos observar que o PECD conseguiu atingir, até certo ponto, mudanças nos contextos mais amplos da universidade. Estas alterações, porém, parecem ter sido bem menos expressivas que as mudanças ocorridas no âmbito pessoal dos estagiários.

Foram percebidas, também, limitações no que diz respeito à formação pedagógica possibilitada pelo programa. Constatamos que a participação no PECD pôde propiciar aos estagiários melhorias significativas nos aspectos relativos à *dimensão didática*, assim como despertá-los para as questões relativas às *dimensões éticas e afetivas* constituintes do processo educativo, no entanto, questões mais amplas relativas ao ensino superior, enquadradas na dimensão *sócio-política*, não apresentaram resultados tão evidentes.

Tomando por base a teoria das mudanças nas preocupações dos professores elaborada por Pickle (1985), inferimos que esta limitação teria ocorrido não por falhas no programa, porém, pelo fato de os professores, nos momentos iniciais de sua carreira, apresentarem preocupações predominantemente voltadas à solução dos problemas práticos encontrados no cotidiano do ensino.

Assim, num programa de breve duração, os professores iniciantes não teriam tempo suficiente para superar esta fase. Chegamos a sugerir que o PECD deveria ser estendido, possibilitando que os estagiários adquirissem maior experiência e, em decorrência da maior maturidade, pudessem alterar o foco de suas preocupações iniciais, tendo em vista que os próprios estagiários que realizaram o PECD pela segunda vez

salientavam a necessidade de que as temáticas dos workshops fossem alteradas, aproximando-se mais de seus (novos) interesses e preocupações.

Mencionamos, também, o fato de que a ausência de preocupações mais amplas relativas à educação poderia ser reflexo da cultura acadêmica na qual o estagiário havia sido formado, ainda enquanto aluno (*pré-treino*), que talvez não valorizasse ela própria esta dimensão.

Outra limitação percebida, talvez a mais importante de todas, dizia respeito ao tempo. O estagiário permanecia no programa por aproximadamente cinco meses, período em que eram realizadas em torno de quatro reuniões conjuntas (*workshops*). Além do número de encontros possíveis dentro da duração do programa ser pequeno, o próprio tempo destinado a estes encontros foi considerado curto, limitando a participação mais individualizada e o atendimento a todas as dúvidas levantadas. Foi sugerido, ainda, que o tempo mínimo de estágio fosse ampliado para um ano, ampliando-se também o número de encontros e das temáticas a serem abordadas.

Ainda no que diz respeito a problemas relativos a disponibilidade de tempo, foram relatadas dificuldades em conciliar todas as atividades de doutorado (elaboração da tese, pesquisa, pesquisa de campo, leituras, trabalhos, apresentações, preparação de *papers*, entre outros) com as atividades requeridas pelo PECD (participação em reuniões, preparação de aulas, execução das mesmas, correção de trabalhos dos alunos, elaboração de material didático).

Tendo em vista a exigência cada vez maior de cumprimento dos prazos pelas agências de financiamento de pesquisas, o PECD muitas vezes representava para o estagiário um acúmulo de tarefas arduamente desenvolvidas ao mesmo tempo. Embora o PECD não tenha se configurado como um fator responsável por eventuais atrasos na elaboração da tese, como já salientado, era importante verificar-se até que ponto o estágio não iria gerar uma sobrecarga excessiva ao pós-graduando, o que nos leva ao ponto inicial deste trabalho: o conflito entre ensino e pesquisa na formação e na atuação do professor universitário.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do trabalho, vimos destacando que a busca de qualidade no ensino superior tem ampliado, cada vez mais, a exigência de que os professores obtenham o título de mestre e doutor. No entanto, como procuramos argumentar, a titulação, em si, não é necessariamente sinônimo de capacitação pedagógica para a docência.

Nesse sentido, a formação pedagógica do professor universitário constitui-se num processo de extrema importância, pois é através dela que o docente, ou futuro docente, se qualifica para o exercício do magistério.

Embora não possamos desconsiderar a capacidade autodidata dos professores, como já salientado, é por meio da formação pedagógica do professor que se dá a ele *“o tempo, absolutamente indispensável, para ‘pensar’ a educação: seus objetivos, seus meios, seus fins, seus raios de influência, seu envolvimento com a sociedade, seu compromisso com todos os alunos que pela escola passam”* (VASCONCELOS, 1998, p. 31), possibilitando superar práticas e crenças assumidas, muitas vezes de modo inconsciente, ainda durante seu próprio processo de formação enquanto aluno (fase de pré-treino).

O conjunto das aprendizagens possibilitadas pelo PECD, assim como o reconhecimento do bom trabalho desenvolvido pelos estagiários, permitem-nos afirmar que mais que necessários, programas voltados à formação pedagógica do professor universitário são possíveis de serem realizados e capazes de despertar naqueles que o realizam o comprometimento com as questões educacionais.

Para tanto, esta formação não pode se limitar aos aspectos práticos (didáticos ou metodológicos) do fazer docente, devendo englobar as dimensões relativas às questões éticas, afetivas e político-sociais envolvidas na docência. Deve, portanto, fundamentar-se numa concepção de práxis educativa e do ensino como uma atividade complexa, que demanda dos professores uma formação que supere o mero desenvolvimento de habilidades técnicas ou, simplesmente, o conhecimento aprofundado de um conteúdo específico de uma área do saber.

A experiência do PECD leva-nos, ainda, a concluir que programas voltados à formação pedagógica do professor universitário poderiam ter na pós-graduação um momento oportuno para acontecer, permitindo ao pós-graduando assimilar gradativamente, desde sua formação inicial, o trabalho com as questões pedagógicas e promover a integração entre ensino e pesquisa em suas atividades.

Como salienta Dias Sobrinho (1994a, p.14), *“os estudantes de pós-graduação precisam ser incentivados, através de mecanismos apropriados, a se envolverem em experiências pedagógicas criteriosamente programadas”*. Para o professor, responsável pela criação do PECD, o doutorado, em especial, constitui-se num momento privilegiado para realização desta integração, pois é quando o estudante de pós-graduação adquire sua maturidade acadêmica:

“É o título de doutor que qualifica plenamente o docente para o exercício integral das atividades universitárias. É no ritual do doutoramento que o estudante realiza a passagem que lhe permite ingressar na idade adulta de sua vida acadêmica. (...) Por outro lado, [a universidade] deve trabalhar a idéia de um sistema que integra os docentes e os estudantes pela interação do ensino e da pesquisa. Nesse sistema, a atividade de ensino deve ser vista como um elemento efetivo, intencional e programado de formação do pesquisador, que pelo mesmo processo se qualifica como docente.” (DIAS SOBRINHO, 1994a, p. 16)

Concepções que o PECD buscou materializar em sua organização, criando um processo integrado, sem a necessidade de separar as discussões acerca da docência em uma disciplina isolada – ou mesmo em um novo curso de especialização – distante

das demais atividades da pós-graduação, como geralmente realizado, a exemplo de alguns casos analisados por Berbel (1994).

Tendo em conta que a visão da preparação para a docência no ensino superior como algo desnecessário vem se constituindo historicamente e que os critérios de avaliação docente têm se concentrado na produtividade acadêmica, a tentativa de promover a valorização da atividade docente e do ensino de graduação, e conseqüentemente da formação pedagógica do professor universitário, a nosso ver, necessita passar pela mudança na cultura acadêmica, que atribui valores díspares a cada uma das atividades constituintes do fazer universitário.

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

Para tanto, a busca de uma formação integral, ou o mais integral possível, dos futuros professores universitários, promovendo já em nível de pós-graduação a indissociabilidade ensino-pesquisa e a valorização da docência, seria **um dos passos** fundamentais rumo a um projeto de maior qualidade para o ensino de graduação.

Acreditamos que a cultura de negação da necessidade de formação pedagógica para a atuação docente no ensino superior passaria necessariamente por mudanças na concepção dos professores já atuantes em nossas universidades, pois é através do corpo docente atualmente em exercício nas instituições de ensino superior que as novas gerações de professores são, direta ou indiretamente, formadas. Como salienta Fernandes (1998, p. 111),

“Há muito que fazer, mas é necessário começar por um esforço intencional e sistemático para responsabilizar a instituição pela formação pedagógica de seus professores, ao mesmo tempo, investindo na produção de um conhecimento sobre esta formação e a diferença que ela pode fazer nos processos de ensinar e aprender para formar cidadãos destes país – uma grande tarefa.”

Além de fornecerem exemplos de conduta como professores e profissionais a seus alunos, são estes docentes (pesquisadores?) que atuam como tutores dos professores ingressantes, influenciando, através de seu trabalho, a mudança ou a permanência dos valores que hoje vigoram no ambiente acadêmico.

É válido lembrar que são estes mesmos professores que, ao assumirem funções administrativas nas universidades ou em órgãos públicos, tornam-se responsáveis pelo desenvolvimento das políticas do setor, imprimindo nelas suas crenças acerca do objetivos a serem perseguidos pela graduação e pela pós-graduação, assim como dos critérios pelos quais o atendimento desses objetivos devem ser mensurados.

Acreditamos, portanto, que programas voltados à formação inicial e do professor iniciante não poderiam acontecer de modo isolado, desvinculando-se de iniciativas voltadas aos demais momentos da trajetória formativa dos professores (pré-treino e formação continuada).

A melhoria da qualidade docente no ensino superior tampouco poderá se dar por meio de soluções imediatistas ou simplistas. Pudemos depreender, a partir da análise do PECD e da literatura da área, que é somente através de um projeto coletivo, integrado, institucional e que partilhe de uma filosofia “formativa”, num processo contínuo assumido tanto pela instituição que forma como por aquela que contrata o professor, que poderemos dar início à mudança de mentalidades necessária para que a dimensão do ensino e da formação pedagógica dos professores passem a ser valorizadas na cultura universitária.

Por fim, cabe-nos ressaltar que a análise realizada nos abre, também, a possibilidade de novos questionamentos, instigando a continuidade da discussão a respeito da formação pedagógica do professor universitário, assim como do ensino de graduação e pós-graduação.

Entre estes questionamentos podemos destacar:

- Tendo em vista a relevância do papel do professor-orientador, como ressaltado ao longo do presente trabalho, de que maneira poderia ser feita sua preparação para assumir o acompanhamento da formação pedagógica dos futuros professores?

- É possível que a avaliação da qualidade docente do professor universitário em âmbito nacional possa ser realizada de modo a envolver critérios que não digam respeito apenas a elementos quantitativos de sua produção acadêmica?
- Em que aspectos a formação dos professores para o ensino médio e fundamental se assemelha ao processo de formação de professores para o ensino superior? Em que aspectos se diferencia?
- Como tem se dado a formação do **pesquisador** nos cursos de pós-graduação? Por que critérios se pauta e quais os valores que, direta ou indiretamente, transmite?
- A instituição de programas obrigatórios de preparo para a docência universitária tem conseguido atingir os objetivos a que se propõe?

Indagações que permanecem em aberto, como convite à realização de novos trabalhos, à continuidade das discussões aqui apresentadas e à reflexão a respeito da formação e da prática docente do professor universitário.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Rubem. Professor não vale nada. São Paulo: *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 12/09/1999. Caderno Especial: Ranking da Ciência, p. 2.
- ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. Profissionalização Continuada do Docente da Educação Superior: um estudo de caso. Anped, 2001. Disponível em <<http://www.anped.org.br/24/T0411074040023.htm>>. Acesso em janeiro de 2002.
- ARIZA, Rafael Porlán; TOSCANO, José Martín. El saber práctico de los profesores especialistas: aportaciones desde las didácticas específicas. In: MOROSINI, Marília Costa. Docência Universitária e os desafios da realidade nacional. *Professor do Ensino Superior – Identidade, docência e formação*. Brasília: Inep/MEC, 2000. p. 35-42.
- BALZAN, Newton César. A didática e a questão da qualidade do ensino superior. *Cadernos Cedes* (22). São Paulo: Cortez, 1988.
- _____. *Relatório interno de avaliação do PECD*. Campinas, SP: Unicamp, 1995 (mimeog.).
- _____. Do Estudante ao Professor Universitário: caminhos para a didática do ensino superior. *Revista de Educação*, 1997, v. 1, n. 3, 7-24 (Trabalho apresentado no 9º Congresso Mundial de Educação Comparada em Sydney- Austrália, julho 1996).
- BASSI, Adalberto. *Em Direção a um Ensino de Graduação de Melhor Qualidade*, Campinas, SP: UNICAMP: PRG, 1994.
- BEHENS, Marilda Ap. A formação pedagógica e os desafios do mundo moderno. In: MASETTO, Marcos (org.). *Docência na Universidade*. Campinas, SP: Papirus, 1998. p. 57-68.
- BERHEIM, Carlos T. Una Nueva Visión de la Educación Superior. *Revista Educación Superior y Sociedad*, vol. 6, no. 1. Caracas: UNESCO: Cresalc, 1995.
- BARDIN, Laurence. *Análise do conteúdo*. Lisboa: Edições Setenta, 1977.
- BELLONI, Isaura. Função da universidade: notas para reflexão. *Coletânea CBE Universidade e Educação*. Campinas, SP: Papirus: CEDES, 1992.
- BENEDITO, A. V, FERRER, V e FERRERES, V. *La Formación universitaria a debate*. Barcelona, Publicaciones Universitat de Barcelona, 1995.

- BERBEL, Neusi A. Navas. *Metodologia do ensino superior - realidade e significado*. Campinas, SP: Papirus, 1994. (Coleção Magistério, Formação e Trabalho Pedagógico).
- BERHEIM, Carlos Tünnermann. Una nueva visión de la educación superior. *Educación Superior y Sociedad*. v. 6, n. 1 UNESCO - Cresalc - Caracas, 1995.
- BLEIKLIE, Ivar. Norwegian and Swedish graduate reform policies. *Higher Education Policy*. Vol. 7. n. 1, 1994. Kogan page, p. 18-24.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. *Investigação Qualitativa em educação – uma introdução à teoria e aos métodos*, Porto, Portugal: Porto Ed., Coleção Ciências da Educação, 1994.
- BRASIL. Lei n. 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, no. 248, dez. 1996, p. 27.833-27.841.
- BRASIL. Decreto n. 2.306, de 1997. Regulamenta para o Sistema Federal de Ensino, as disposições contidas no art. 10 da Medida Provisória nº 1.477-39, de 8 de agosto de 1997, e nos arts. 16, 19, 20, 45, 46 e § 1º, 52, parágrafo único, 54 e 88 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências. Brasília, DF, 1997. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em 27 de dezembro de 2002.
- BRIDGES, William. *Um mundo sem empregos – Jobshift: os desafios da sociedade pós-industrial*. São Paulo: Makron Books, 1995.
- BURKE, P. J. et al. (ed.) *Programing for staff development*. Londres: Falmer Press, 1990.
- CALDERHEAD, J. Dilemas en el Desarrollo de la Enseñanza Reflexiva. In: MARCELO, C.; MINGORANCE, P. (eds.). *Pensamiento de los Profesores y Desarrollo Profesional II – Formación Inicial y Permanente*. Sevilla: Serviço e Publicações da Universidade, p. 9-16 (1992).
- CAMARGO, D. P. C, CASTANHO, M. E. L. M., BALZAN, N. C. A voz do estudante e a questão da avaliação institucional. *Educación Superior y Sociedad*. v. 5 n. 1 e 2. UNESCO - Cresalc - Caracas, 1994.
- CAMARGO, Dulce Pompeo de. Conhecimento escolar: o mito da fronteira entre a ciência e a cultura. In: VEIGA, Ilma Passos, CASTANHO, Maria Eugênia. (org.) *Pedagogia Universitária: a aula em foco*. Campinas, SP: Papirus, 2000.
- CASTANHO, Maria Eugênia. A criatividade na sala de aula universitária. In: VEIGA, Ilma Passos, CASTANHO, Maria Eugênia. (org.) *Pedagogia Universitária: a aula em foco*. Campinas, SP: Papirus, 2000.
- _____. *Universidade à noite: fim ou começo de jornada?*. Campinas, SP: Papirus, 1989.
- CASTRO, Maria Helena Guimarães. Apresentação. In: *Sinopse Estatística do Ensino Superior: Graduação 1999*. Brasília – DF: INEP, 2000 (Censo da Educação Superior 1999). Disponível em <<http://www.inep.gov.br>>. Acesso em julho de 2002.

- _____. Apresentação. In: *Sinopse Estatística do Ensino Superior: Graduação 2000*. Brasília – DF: INEP, 2001 (Censo da Educação Superior 2000). Disponível em <<http://www.inep.gov.br>>. Acesso em julho de 2002.
- CHAUÍ, Marilena. *Escritos sobre a universidade*. São Paulo: Editora da UNESP, 2001.
- COMVEST. *Relatório de Avaliação PAEG-1996*. Campinas-SP: Unicamp: Coordenação de Pesquisa – Comvest, 1996.
- CUNHA, Luiz Antonio. *A Universidade Temporã*. Da Colônia à Era Vargas. 2. ed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1986.
- CUNHA, Maria Isabel da. *O bom professor e sua prática*. Campinas, SP: Papyrus, 1989.
- _____. *O professor universitário na transição de paradigmas*. Araraquara: J.M. Editora, 1998 (a).
- _____. Aportes teóricos e reflexões da prática: a emergente reconfiguração dos currículos universitários. In: MASETTO, Marcos (org.). *Docência na Universidade*. Campinas, SP: Papyrus, 1998(b). p. 27-38.
- _____. Ensino como mediação da formação do professor universitário. *Professor do Ensino Superior – Identidade, docência e formação*. Brasília: Inep/MEC, 2000. p. 45-52.
- DIAS SOBRINHO, José (org.). *Avaliação Institucional da Unicamp - processos, discussão e resultados*. Campinas: Ed. da Unicamp, 1994a.
- DIAS SOBRINHO, José. Pós-Graduação, escola de formação para o magistério superior. *Universidade e sociedade*. Ano IV, n. 7, p. 92-97, jun. 1994b.
- _____. Pós-Graduação, escola de formação para o magistério superior. In: VOLPATO, SERBINO, Raquel et al. (org.). *Formação de professores*. Águas de São Pedro: Unesp: Congresso Estadual Paulista, 1994c.
- _____. Universidade: processos de socialização e processos pedagógicos. In: DIAS SOBRINHO, J. e BALZAN N. C. (org.). *Avaliação institucional - teorias e experiências*. São Paulo: Cortez, 1995.
- _____. *Universidade e Avaliação: entre a ética e o mercado*. Florianópolis: Insular, 2002.
- DINHAM, Sarah M. What college teachers need to know. In: MENGES, Robert J.; WEIMER, Maryellen (ed.). *Teaching on solid ground: using scholarship to improve practice*. San Francisco-EUA: Jossey-Bass, 1996. p. 297-313.
- FEIMAN, Sharoon. Teacher preparation: structural and conceptual alternatives. In HOUSTON, R. (ed). *Handbook of Research on teacher education*. New York: Macmillam, 1990. p. 212-233.
- FELTRAN, Regina Célia de Santis (org.). *Avaliação na Educação Superior*. Campinas, SP: Papyrus, Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico, 2002.

- FERNANDES, Cleoni M. Barboza. Formação do professor universitário: tarefa de quem? In: MASETTO, Marcos (org.). *Docência na Universidade*. Campinas, SP: Papirus, 1998. p. 95-112.
- FORGRAD - Forum de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras. Resgatando Espaços e Construindo Idéias: ForGRAD 1997 a 2002. Rodrigues, Mara Eliane (org.). Niterói, EdUFF (editora da Universidade Federal Fluminense), 2002.
- GAMBOA, Sílvio. A pesquisa na construção da universidade: compromisso com a aldeia num mundo globalizado. In: LOMBARDI, José Claudinei (org.). *Pesquisa em Educação*. Campinas, SP: Autores associados: HISTEDBR: Caçador, SC, UnC, 1999, p. 77-91.
- GERALDI, C. M., FIORENTINI, D. PEREIRA, E. M. A. (org.). *Cartografias do Trabalho Docente*. Campinas, SP: Mercado de Letras: ALB, 1998.
- GIL, Antonio Carlos. *Metodologia do ensino superior*. São Paulo: Atlas, 1990.
- GIOVANNI, Luciana Maria. Indagação e reflexão como marcas da profissão docente. In: GUARNIERI, Maria Regina (org.). *Aprendendo a ensinar: o caminho nada suave da docência*. Campinas, SP: Autores Associados: UNESP, 2000. p. 45-60.
- GIMENO SACRISTÁN, J. Conciencia e Acción sobre la Práctica como Liberación Profesional de los Profesores. In IMBERNÓN, F. (coord.), *La Formación Permanente del Profesorado en los Países de la CEE*. Barcelona: ICE/Horsori, 1993, p. 53-92.
- GIMENO SACRISTÁN, J; PÉREZ GÓMEZ, A. I. *Comprender e Transformar o Ensino*. 4ª ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.
- GOERGEN, Pedro. A crise de identidade da universidade moderna. In: SANTOS FILHO, Camilo; MORAES, Sílvio (org.) *Escola e universidade na pós modernidade*. Campinas: Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp, 2000. p. 101-162.
- GOOD, H. M.; WILBURN, M. Educación Superior: desarrollo del universitario. In: HUSEN, T. (ed.): *Enciclopedia Internacional de Educación* (Vol. IV) Barcelona: Vicens Vives, 1989. p. 1955-1959.
- GOLD, Y. Psychological Support for mentors and beginning teachers: A critical dimension. In: BEY, T, Holmes. *Mentoring: contemporary principles and issues*. Reston: Association of Teacher Educators, 1992, p. 25-34.
- GONÇALVES, Tadeu. GONÇALVES, Terezinha. Reflexões sobre uma prática docente situada: buscando novas perspectivas para a formação de professores. In: GERALDI, C. M., FIORENTINI, D. PEREIRA, E. M. A. (org.). *Cartografias do Trabalho Docente*. Campinas, SP: Mercado das Letras: ALB, 1998. p. 105-134.
- GUARNIERI, Maria Regina (org.). *Aprendendo a ensinar: o caminho nada suave da docência*. Campinas, SP: Autores Associados: UNESP, 2000.
- GUSKEY T., Staff Development and the Process of Teacher Change, *Educational Researcher*, vol 15, no. 5, 1986, p. 5-12.

- HULING-AUSTIN, L. Teacher induction programs and internship. In: HOUSTON, R. (ed.) *Handbook of Research on Teacher Education*. New York: Macmillan, 1990, p. 535-548.
- HUBERMAN, M. *The lives of teachers*. London: Cassell, 1992.
- INSTITUTO Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. *Professor do Ensino Superior – Identidade, docência e formação*. Brasília: Inep/MEC, 2000.
- KENNEDY, Donald. *Academic Duty*. Cambridge, EUA, Londres, Inglaterra: Harvard University Press, 1997.
- KNOWLES, G. Models for understanding preservice and beginning teachers' s biographies: illustrations from case studies. In: GOODSON, I. (org.). *Studying teacher' s lives*. Londres: Routledge, 1992
- LEITE, Denise et al. A avaliação institucional e os desafios da formação do docente na universidade pós-moderna. In: MASETTO, Marcos (org.). *Docência na Universidade*. Campinas, SP: Papirus, 1998. p. 39-56.
- LEITE, Denise. Conhecimento social na sala de aula universitária e a autoformação docente. *Professor do Ensino Superior – Identidade, docência e formação*. Brasília: Inep/MEC, 2000. p. 53-60.
- LIBÂNEO, José C. As mudanças na sociedade, a reconfiguração da profissão de professor e a emergência de novos temas na Didática. In: ENDIPE, 1998, Águas de Lindóia. *Anais II*, v. 1/1, Águas de Lindóia, 1998.
- LÜDKE, Menga, ANDRÉ, Marli E. D. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- MACEDO, D. V., E. PAULA, B. B. TORRES. *Formação pedagógica dos estudantes de pós-graduação*. Campinas: Unicamp: USP, 1998. Trabalho não publicado.
- MARCELO GARCÍA, Carlos. *Formação de Professores: para uma mudança educativa*. Porto, Portugal: Porto Ed., 1999 (edição original *Formación del Profesorado para el cambio educativo*, Barcelona, Espanha: EUB, S. L., 1995).
- _____. Pesquisa sobre a formação de professores: o conhecimento sobre aprender a ensinar. *Revista Brasileira de Educação*. n. 9. São Paulo: Anped, 1998. p. 51-75.
- MASETTO, Marcos (org.). *Docência na Universidade*. Campinas, SP: Papirus, 1998.
- _____. Professor universitário: um profissional da educação na atividade docente. In: MASETTO, M. (org.). *Docência na Universidade*. Campinas, SP: Papirus, 1998. p. 9-26
- MARAFON, Maria Rosa Cavalheiro. *Articulação Pós-Graduação e Graduação: desafio para a educação superior*. 2001. 208 p. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Unicamp.
- MEDINA, A.; DOMÍNGUEZ, C. *La Formación del Profesorado en una Sociedad Tecnológica*. Madri: Cincel, 1989.
- MENGES, Robert J.; WEIMER, Maryellen (ed.). *Teaching on solid ground: using scholarship to improve practice*. San Francisco-EUA: Jossey-Bass, 1996.

- MENZE, C. Formação. In SPECK, J. et al. (eds.). *Conceitos Fundamentais de Pedagogia*. Barcelona: Herder, 1980, p. 267-268.
- MILLAR, Susan. B. New roles for teachers in today's classrooms. In: *Teaching on solid ground: using scholarship to improve practice*. San Francisco-EUA: Jossey-Bass, 1996. p. 155-178.
- MONTERO, L. Mesa, *Lecturas de Formación del Profesorado*. Santiago: Tórculo, 1987.
- MORAES, Maria Cândida. *O Paradigma Educacional Emergente*. Campinas, SP: Papyrus, 1997. (Coleção Práxis).
- MORAES, Sílvia. Currículo, Transversalidade e Pós-Modernidade. In: SANTOS FILHO, Camilo; MORAES, Sílvia (org.). *Escola e universidade na pós modernidade*. Campinas: Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp, 2000. p. 201-247.
- MOROSINI, Marília Costa. Docência Universitária e os desafios da realidade nacional. *Professor do Ensino Superior – Identidade, docência e formação*. Brasília: Inep/MEC, 2000. p. 11-20.
- NIAS, Jeniffer. Os professores e as histórias de suas vidas. In: NÓVOA, Antonio (org.) *Vidas de Professores*. Porto: Porto Ed. Ltda, 1992.
- OLDROYD, D; HALL, V. *Managing Staff Development*. London: Paul Champman, 1991.
- PACHANE, Graziela Giusti. *A universidade vivida: a experiência universitária e sua contribuição ao desenvolvimento pessoal a partir da percepção do aluno*. 1998. 196 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas _____ . *PECD – Programa de Estágio e Capacitação Docente: A experiência de formação pedagógica de professores universitários na Unicamp*. Relatório Final. Campinas, SP: PRG-Unicamp, 2003 (trabalho não publicado).
- PÁDUA, Elisabete M. M. *Metodologia da Pesquisa – abordagem teórico-prática*. 3ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 1998. (Coleção Magistério Formação e Trabalho Pedagógico).
- PEREIRA, Elisabete M. de Aguiar. Pós-Modernidade: desafios à Universidade. In: SANTOS FILHO, Camilo; MORAES, Sílvia (org.) *Escola e universidade na pós modernidade*. Campinas: Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp, 2000. p. 163-200.
- _____. Implicações da Pós-modernidade para a Universidade. *Avaliação*. Ano 7. v. 7, n. 1, mar. 2002. p. 35 - 46.
- PEREIRA, Elisabete M. de Aguiar; PACHANE, Graziela Giusti Pachane. Formação de professores universitários: a experiência da Unicamp. *Avaliação*. Ano 7. v. 7, n. 2, jun. 2002. p. 121-137. (Trabalho apresentado na VI Oxford Conference, Inglaterra, 2001).
- PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. *Docência no Ensino Superior*. São Paulo: Cortez, 2002. (coleção Docência em Formação v. 1).
- PIMENTEL, Maria da Glória. *O professor em construção*. Campinas, SP: Papyrus, 1993.

- RELATÓRIO do Grupo de Trabalho da Reforma Universitária. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 50, n. 111, p. 122-150, jul/set. 1969.
- RIBEIRO JÚNIOR, João. Reflexões sobre o ensino de direito. *Educação em debate*, Revista de Direito da USF, v. 14, n. 1, Bragança Paulista, 1997, p. 225-228.
- _____. *A Formação Pedagógica do Professor de Direito*. Campinas-SP: Papyrus, 2001.
- _____. *Globalização, Mercado de Trabalho e Educação*. Limeira: Instituto Superior de Ciências Aplicadas, 2002 (trabalho não publicado).
- RIBEIRO, Darcy. *A Universidade Necessária*, 4ª ed. Rio: Paz e Terra, 1982.
- RODRIGUES, Maria Eliane Fonseca (org.); Fórum de Pró-reitores de Graduação das Universidades Brasileiras. *Resgatando espaços e construindo idéias: ForGrad 1997 a 2002*. Niterói: EdUFF, 2002.
- SAMPAIO, Helena. *Evolução do Ensino Superior Brasileiro, 1808-1990*, documento de trabalho 8/91, NUPES Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior/ Usp São Paulo, 1991.
- SANTOS FILHO, Camilo. Universidade, Modernidade e Pós-Modernidade. In: SANTOS FILHO, Camilo; MORAES, Silvia (org.). *Escola e universidade na pós-modernidade*. Campinas: Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp, 2000. p. 15-60.
- SANTOS FILHO, Camilo; MORAES, Silvia (org.). *Escola e universidade na pós-modernidade*. Campinas: Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp, 2000.
- SANTOS, Boaventura de Souza. *Pela mão de Alice - o social e o político na pós-modernidade*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1997 (Edição Portuguesa: Porto: Afrontamento, 1994).
- _____. *Um Discurso sobre a Ciência*, Porto, Portugal: Editora Afrontamento, 1987.
- SAVIANI, Dermeval. *A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas*. 4ª ed. Campinas-SP: Autores Associados, 1998.
- SCHÖN, D. *The reflective turn – case studies in and on practice*. New York, Teachers College, 1991.
- SCHÖN D.; REIN, M. *Frame Reflexion- Toward the resolution of intractable policy controversies*. New York, Basic Books, HarperCollins Publishers Press, 1994.
- SELLTIZ, WRIGHTSMAN, COOK. *Métodos de pesquisa nas relações sociais*. vol. 1, 2 e 3. 2. ed. bras. São Paulo: EPU, 1987.
- SEROW, Robert C. Research and teaching at a research university. *Higher Education* v. 40. n. 4. December 2000. Reino Unido: Kluwer Academic Publishers. p. 449-463.
- SEVERINO, Antonio Joaquim. *Educação, sujeito e história*. São Paulo: Olho D'água, 2001.
- SIKES, P. The Life Cycle of the Teacher. In: BALL, S. J.; GOODSON, I. F. (eds). *Teachers' Lives and Carrers*. London: The Falmer Press, 1985, 67-70.

- SILVA, Rita de Cássia. O professor, seus saberes e suas crenças. In: GUARNIERI, Maria Regina (org.). *Aprendendo a ensinar: o caminho nada suave da docência*. Campinas, SP: Autores Associados: UNESP, 2000. p. 25-44.
- SOUZA, Eda C. B. Machado de. Prefácio In: FELTRAN, Regina Célia de Santis (org.). *Avaliação na Educação Superior*. Campinas, SP: Papirus, Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico, 2002.
- SUCUPIRA, Newton L. B. Antecedentes e Primórdios da Pós-Graduação. *Forum Educacional*. Rio de Janeiro, v. 4, p. 3-18, out/dez. 1980.
- UNICAMP. Pró-Reitoria de Graduação. *Em direção a um ensino de graduação de melhor qualidade*. Campinas, 1994. 85p.
- TEJEDOR, F. J. Experiencias españolas de evaluación de la enseñanza universitaria y nuevas perspectivas. In: ICE *Evaluación y desarrollo profesional*. III Jornadas Nacionales de Didáctica Universitaria. Las Palmas de Gran Canaria: Universidad de Las Palmas, 1993, p. 85-109.
- VASCONCELOS, Maria Lúcia M. Carvalho. Contribuindo para a formação de professores universitários: relatos de experiências. In: MASETTO, Marcos (org.). *Docência na Universidade*. Campinas, SP: Papirus, 1998. p. 77-94.
- VEIGA, Ilma Passos, CASTANHO, Maria Eugênia (org.). *Pedagogia Universitária: a aula em foco*. Campinas, SP: Papirus, 2000.
- VILLAR, L. M. Modelos de desarrollo profesional del profesorado universitario. In: ICE *Evaluación y desarrollo profesional*. III Jornadas Nacionales de Didáctica Universitaria. Las Palmas de Gran Canaria: Universidad de Las Palmas, 1993, p. 135-173.
- WEIMER, Maryellen. Why scholarship is the bedrock of good teaching. In: MENGES, Robert J.; WEIMER, Maryellen (ed.). *Teaching on solid ground: using scholarship to improve practice*. San Francisco-EUA: Jossey-Bass, 1996. p. 1-19.
- ZEICHENER, K.M. Alternative Paradigms of Teacher Education. *Journal of Teacher Education*. n. 34 (3), 1983. p. 3-9.
- _____. Promoting reflective practice in teacher education and designing educative practicum experiences for prospective teachers. In: ZEICHENER, K.M; MELNICK, S.; GOMEZ, M.L. (eds.) *Currents of reform in preservice teacher education*. London, New York: Teacher College, Columbia University, 1996.

OBRAS CONSULTADAS

- ANDIFES. Lei orgânica das universidades – proposta de um anteprojeto de lei. *Educação Brasileira*. v. 18 n. 37: 205-249. Brasília: CRUB, 1996.
- ANDRÉ, Marli E. D. A. Estudo de caso: seu potencial na educação. *Cadernos de Pesquisa*, v. 49, p. 51-54, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1984.
- ANDRÉ, Marli. A pesquisa no cotidiano escolar. FAZENDA, Ivani. *Metodologia da pesquisa educacional*. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 1997
- BALZAN, Newton César, MENEGHEL, Stela M., JAKUBOWSKI, Cláudia. Experiência de Vida Universitária. In *Unicamp: a qualidade do ensino em questão*. Campinas: Faculdade de Educação - Unicamp, 1990. (mimeog.).
- BALZAN, Newton César. Os conceitos de planejamento e sua aplicação aos sistemas educacionais e às atividades de ensino – alcances e limites no limiar do século XXI. *Educação Brasileira*. v. 18 n. 37: 151-172. Brasília: CRUB, 1996.
- _____. *Unicamp: a qualidade do ensino em questão*. Campinas: Faculdade de Educação - Unicamp, 1989. (mimeog.).
- BELLONI, Isaura. Função da universidade: notas para reflexão. *Coletânea CBE Universidade e Educação*. Campinas, SP: Papyrus: CEDES, 1992.
- BIREAUD, Annie. *Os métodos pedagógicos no ensino superior*. Portugal: Porto Ed., 1995.
- BRUYNE, Paul, HERMAN, Jacques, SCHOUTHEETE, Marc. *Dinâmica da pesquisa em ciências sociais*. 5. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1991.
- CABRAL, Erivaldo da Costa. *A influência da interação professor-aluno no processo de ensino-aprendizagem*. Campinas, FE/UNICAMP, 1987. Dissertação (Mestrado).
- CADERNOS CEDES - *Educação superior: autonomia, pesquisa, extensão, ensino e qualidade*. v. 22. São Paulo: Cortez: Cedes: Autores Associados, 1988.
- CADERNOS CEDES - *Ensino pago: a inversão autoritária*. v. 5. São Paulo: Cortez: Cedes: Autores Associados, 1981.

- CADERNOS CEDES - *Implicações pedagógicas do modelo histórico cultural*. v. 35. Centro de Estudos Educação e Sociedade, Campinas: Cedes/Papirus, 1995.
- CADERNOS CEDES - *O público e o privado na educação brasileira contemporânea*. v. 25. Centro de Estudos Educação e Sociedade, Campinas: Cedes/Papirus, 1991.
- CHAMLIAN, Helena Coharik. *A relação pedagógica e a formação do professor – uma tentativa de intervenção*. São Paulo: USP, 1988. Tese (doutorado).
- COELHO, Ildeo M. *Realidade e utopia na construção da universidade: memorial*. Goiânia: Ed. da UFG, 1996.
- CONNELLY, F.M.; CLANDININ, D. J. *Teachers as curriculum planners. Narratives of experience*. New York. Teachers College Press, 1988.
- CORRÊA, Gertha. Educação e motivação: a questão motivacional do docente pesquisador. *Educação*. Revista do Centro de Educação da Universidade de Santa Maria. v. 19. n. 2: 39-55. Santa Maria, RS, 1994
- COSTA, Marisa Vorraber (org). *Caminhos investigativos - novos olhares na pesquisa em educação*. Porto Alegre: Mediação, 1996.
- CUNHA, M. I.; LEITE, D. B. C. *Saber escolar, saber científico e estrutura social - o caso da universidade*. ANPED - 16a. reunião anual (mimeog.), Caxambu, MG, 1993.
- CUNHA, M. I.; LEITE, D. B. C. *Decisões pedagógicas e estruturas de poder na universidade*. Campinas: Papirus, 1996.
- DAVIDOVA, J.; KOKINA I. Research activity in the context of teachers' sustainable development. *Journal of Teacher Education and Training*, v. 1, Letônia, Daugavpils University, 2002. p. 13-20.
- DEMO, Pedro. *Educar pela pesquisa*. Campinas, SP: Autores Associados, 1998
- DEMO, Pedro. *Avaliação qualitativa*. 2. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1988.
- DEPRESBITERIS, Léa. Avaliação de programas e avaliação de aprendizagem. *Educação e seleção*. n. 19. Rio de Janeiro: Fundação Carlos Chagas, 1989.
- DREZE, Jackes, DEBELLE, Jean. *Concepções da universidade*. Fortaleza, CE: Edições Universidade Federal do Ceará, 1983.
- ELLIOTT, J. En qué consiste la investigación-acción en la escuela? In: *La investigación-acción en educación*. Madri: Morata, 1990a.
- _____. El problema de la teoría y la práctica. In: *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madri: Morata, 1990b.
- _____. *The Curriculum Experiment: meeting the challenge of social change*. Buckingham: Open University Press, 1995.
- _____. *Bringing action research "home": the experiences of practitioners who have followed award bearing courses*. (mimeo) III Conference on Educational Research – III ECER – Seville, Spain. 1996.

- ESCOTET, Miguel A. Visión de la Universidad del siglo XXI. *Revista Española de Pedagogía*. n. 186, Madri, 1990.
- EZPELETA, J., ROCKWELL, E. *Pesquisa participante*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.
- FALCÃO FILHO, José Leão. A formação prática do educador – antigos e novos paradigmas. *Educação Brasileira*. v. 19, n. 38, p. 141-159. Brasília: CRUB, 1997.
- FÁVERO, Maria de Lourdes. *Universidade e poder*. Rio de Janeiro: Achiamé, 1980.
- _____. *A Universidade do Brasil: das origens à construção*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ/INPE, 2000 (v. 1 Das Origens à Construção. 184 p. e v. 2. Guia dos Dispositivos Legais. 225 p.)
- FAZENDA, Ivani (org.) *Metodologia da Pesquisa Educacional*, 4ª ed., São Paulo: Cortez, 1989, 174p.
- _____. (org.). *Pesquisa em educação e as transformações do conhecimento*. Campinas, SP: Papirus, 1997.
- FEATHERSTONE, Mike. Da universidade à pós-modernidade? Explorando as possibilidades de novas formas de comunicação. In: SANTOS FILHO, Camilo; MORAES, Silvia (org.) *Escola e universidade na pós modernidade*. Campinas: Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp, 2000. p. 61-100.
- FELDENS, Maria das Graças Furtado. Desafios na formação e profissionalização de professores universitários: buscando compreensões e parcerias institucionais. *Educação Brasileira*. v. 18 n. 36: 113-132. Brasília: CRUB, 1996.
- FELDMAN, K. A, NEWCOMB, T. M. *The impact of college on students*. 2 vols. 4. Ed. San Francisco, EUA: Jossey-Bass Publishers, 1976.
- FOLGUERAS-DOMÍNGUEZ, Sérvulo, MORELLI, Lúcia H. Levantamento das dificuldades enfrentadas por alunos do terceiro grau. *Ciência e Cultura* v. 37, n. 7. São Paulo: SBPC, 1985.
- FORGRAD. Fórum de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras. *O Currículo como expressão do Projeto Pedagógico: um processo flexível*. Niterói: 2000, 24 p. (disponível em: <http://prograd.ufpr.br/forgrad> Acesso em janeiro de 2003).
- _____. *Do pessimismo da razão para o otimismo da vontade: referências para a construção dos projetos pedagógicos nas IES brasileiras*. Curitiba, 1999, 27 p. (disponível em: <http://prograd.ufpr.br/forgrad> Acesso em janeiro de 2003).
- GARCIA, Maria Manuela Alves. *A Didática no Ensino Superior*. Campinas-SP: Papirus, 1994. (Coleção Magistério, Formação e Trabalho Pedagógico).
- GERALDI, CORINTA M. G. A integração do ensino e da pesquisa no trabalho docente universitário. *Revista Quaestio*. v. 1 n. 1 Sorocaba: UNISO, 1999 – maio (16-28)
- GIL, Antonio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1989.

- GODOY, Arilda Schmidt. *Ambiente de Ensino Preferido por Alunos do Terceiro Grau*. São Paulo, USP, 1989. Tese (doutorado em Educação).
- GOLDENBERG, José. O impacto da avaliação na universidade. documento de trabalho 2/90, NUPES Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior/ Usp São Paulo, 1990.
- GOODE, W. J; HATT, P. K. *Métodos em pesquisa social*, 5^a ed. São Paulo: Nacional, 1975.
- GUERRA, Alfonso Rangel. Hacia la profesionalización del maestro. *Educação Brasileira*. v. 18 n. 37: 139-147. Brasília: CRUB, 1996.
- HILLAL, Josephina. *Relação professor-aluno: formação do homem consciente*. São Paulo: Edições Paulinas, 1985.
- HOIRISCH, Adolpho, BARROS, Dolores I. M., SOUZA, Ingrid S. *Orientação psicopedagógica no ensino superior*. São Paulo: Cortez; Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1993
- ISAIA, Silvia Maria de Aguiar. O professor universitário no contexto de suas trajetórias como pessoa e profissional. In: MOROSINI, Marília Costa. *Docência Universitária e os desafios da realidade nacional. Professor do Ensino Superior – Identidade, docência e formação*. Brasília: Inep/MEC, 2000. p. 21 a 33.
- KLEIN, Lúcia. Política e políticas de Ensino Superior no Brasil: 1970-1990. documento de trabalho 2/92, NUPES Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior/ Usp São Paulo, 1992.
- KRABER, Carolin; KRANTON, Patricia A. Exploring the scholarship of teaching. *The Journal of Higher Education*. v. 71. n. 4 (julho/agosto 2000). Ohio State University, 2000.
- KUHN, Thomas. *Das Estruturas das Revoluções Científicas*, São Paulo: Perspectiva, 1991.
- LAKATOS, Eva M., MARCONI, Marina de A. *Fundamentos de metodologia científica*. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1991.
- LAMPERT, Ernâni. Avaliação do professor universitário: pressupostos teóricos e conclusões. *Educação Brasileira*. v. 18 n. 36: 133-153. Brasília: CRUB, 1996.
- _____. Professor universitário: formação inicial e continuada. *Educação Brasileira*. v. 19 n. 38: 161-177. Brasília: CRUB, 1997.
- LARROSA, Jorge. *Pedagogia Profana – danças, piruetas e mascaradas*. 3^a ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- LEITE, Denise B. C.; MOROSINI, Marília (org.) *Universidade Futurante: produção do ensino e inovação*. Campinas-SP: Papirus, 1997.
- LISTON, Daniel P., ZEICHNER, Kenneth M. *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Madri: Morata, 1990.
- LOIOLA, Francisco Antonio. *Articulação pesquisa e ensino em sala de aula - um desafio para o saber e a prática docente universitária*. ANPED - 16a. reunião anual. Caxambu, MG, 1993. (mimeog.).

- LUCKESI, Cipriano [et al.]. *Fazer universidade: uma proposta metodológica*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 1996.
- LÜDKE, Menga. A pesquisa qualitativa e o estudo da escola. *Cadernos de Pesquisa*, n. 49 p. 43-44. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1984.
- MAGNANI, Maria R. M. *Em sobressaltos - formação de professora*. Campinas, SP: Ed. da UNICAMP, 1993.
- MALDANER, O. A. *Formação continuada de professores - momentos de discussão sobre educação escolar no Brasil*. Seminário - FE/ UNICAMP, 1996. (mimeog).
- MARTINS FILHO, José, LEITÃO FILHO, Hermógenes de Freitas. O desafio da qualificação docente. *Educação Brasileira*. v. 18 n. 36: 81-96 Brasília: CRUB, 1996.
- MAXIMIANO, Maria Lúcia. *O mercado de trabalho do professor universitário - análise estatística*. Limeira: Isca-Faculdades, 2001. (mimeog.).
- MONTEIRO, Regina Clare. A pesquisa qualitativa como opção metodológica. *Proposições* v. 2, n. 2, p. 27-35, Campinas: FE-Unicamp, 1991
- MORAIS, Regis de. *A universidade desafiada*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1995.
- MOREIRA, Antonio Flavio B. (org). *Conhecimento educacional e formação do professor*. 3ª ed. Campinas-SP: Papirus, 1994.
- NÓVOA, Antonio (coord). *Os professores e sua formação*. Lisboa, Portugal: Dom Quixote, 1992.
- PAIVA, Vanilda, WARDE, Miriam Jorge (org.). *Dilemas do ensino superior na América Latina*. (Educação e Transformação). Campinas: Papirus, 1994.
- PAOLI, Niuvenius J. *Para repensar a universidade e a pós-graduação*. 2. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1985.
- PAOLI, Niuvenius J. O princípio da indissociabilidade do ensino e da pesquisa: elementos para uma discussão. *Cadernos Cedes* (22). São Paulo: Cortez, 1988.
- PASQUALI, Luiz. Questionário de Avaliação de Docência (QAD). *Educação e Seleção*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 9, jan-jun: 71-98, 1984.
- PAUL, Jean-Jacques; RIBEIRO, Zoya; PILLATI, Orlando. As iniciativas e as experiências de avaliação do ensino superior: balanço crítico. documento de trabalho 5/90, NUPES Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior/ Usp São Paulo, 1990.
- PEIXOTO, Maria do Carmo de Lacerda. Formação do pesquisador na pós-graduação: análise da estrutura organizacional de programas de duas áreas do conhecimento. *Educação Brasileira*. v. 17 n. 34: 125-144. Brasília: CRUB, 1995.
- PERRENOUD, Phillipe. Formar professores em contextos sociais de mudança: prática reflexiva e participação crítica. *Revista Brasileira de Educação*. n. 12. São Paulo: Anped, 1999 (5-21).

- PINTO, Georges F. M., PIRES, Cláudio M. W. O professor e a qualidade em educação. *Educação Brasileira*. v. 19 n. 38: 179-188. Brasília: CRUB, 1997.
- POLENTINI, Altair. Mudança e o desenvolvimento do professor: o caso de Sara. *Revista Brasileira de Educação*. n. 9. São Paulo: Anped, 1998 (88-98).
- RESEARCH Into Higher Education Abstracts. Reino Unido, Society for Research into Higher Education, 1966 (1. ed.).
- REVISTA AVALIAÇÃO. Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior, Campinas, SP: RAIES, v. 7, n. 3, set. 2002. 252p.
- RIBEIRO, Maria Luísa S. (org). *Educação em Debate – uma proposta de pós-graduação*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1987.
- RODRIGUES, Lea Carvalho. *Rituais da universidade: uma etnografia na Unicamp*. (Campiniana v. 15). Campinas: Área de Publicações CMU/Unicamp, 1997.
- SÁNCHEZ GAMBOA, Sílvio. O Ensino Superior, um Novo Campo de Pesquisa na Pós-Graduação no Brasil: Balanço e Novos Desafios. *Pro-Posições*. v. 5, n. 2. Campinas: FE-Unicamp, 1994.
- SANTOS, Boaventura de Souza. *Introdução a uma Ciência Pós-Moderna*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 1989.
- SANTOS FILHO, J. C., BALZAN, N. C., SÁNCHEZ GAMBOA, S. A. Rumos da pesquisa educacional - o caso da Unicamp. *Pro-posições*. v. 2, n. 2. Campinas: FE-Unicamp, 1991.
- SANTOS FILHO, J. C., GAMBOA, S. S. (org.). *Pesquisa educacional: quantidade-qualidade*. (Questões da nossa época n. 42). São Paulo: Cortez, 1995.
- SANTOS FILHO, José Camilo. O ensino superior como uma área de estudos e pesquisas: a experiência internacional. *Pro-Posições*. v. 5, n. 2. Campinas: FE-Unicamp, 1994.
- SANTOS FILHO, Onofre dos. Da liberdade e da Competência Acadêmica. *Educação Brasileira*. v. 17, n. 35: 11-37. Brasília: CRUB, 1995.
- SCHIEFELBEIN, Ernesto. Diez dicotomías en relación al rol profesional de profesor. *Educação Brasileira*. v. 18 n. 37: 129-138. Brasília: CRUB, 1996.
- SCHWARTZMAN, Simon. O contexto institucional e político da avaliação no ensino superior. documento de trabalho 3/90, NUPES Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior/ Usp São Paulo, 1991.
- SILVA, Aída Maria Monteiro. *A prática pedagógica na universidade: uma análise qualitativa*. VII ENDIPE, Goiânia, GO, 1994. (mimeog.).
- SILVA, Tomaz Tadeu. Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- SIMÃO, Livia Mathias. *Relações professor-aluno – estudo descritivo através de relatos verbais do professor*. São Paulo: Ática, 1986.

- SNYDERS, Georges. *Feliz na universidade: estudo a partir de algumas biografias*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995 (Original Francês: Heureux à l'Université, Editions Nathan, Paris: 1994).
- SOARES, Magda. *Metamemória-memórias: travessia de uma educadora*. São Paulo: Cortez, 1991. (Coleção Educação Contemporânea – Série memória da educação).
- SOUZA, Paulo Nathanael Pereira. *LDB e Ensino Superior – estrutura e funcionamento*. São Paulo: Pioneira, 1997.
- THIOLLENT, Michel. *Metodologia da Pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986
- _____. *Pesquisa-ação nas organizações*. São Paulo: Atlas, 1997
- TRIVIÑOS, Augusto N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais - a pesquisa qualitativa em educação: o positivismo, a fenomenologia, o marxismo*. São Paulo: Atlas, 1987.
- UNIJUÍ. O papel social da universidade comunitária na formação de professores. *Educação Brasileira*. v. 18 n. 36: 155-172. Brasília: CRUB, 1996.
- UNIVERSIDADE e Educação. Coletânea CBE. Campinas, SP: Papirus, 1992.
- VALENTE, Márcia. Professor Reflexivo. Trabalho de curso. Campinas: FE/Unicamp, 1996 (mimeog.)
- VASCONCELOS, Maria Lícia M. C. *A formação do professor de terceiro grau*. São Paulo: Pioneira, 1996.
- VON ZUBEN, Newton Aquiles. A relevância da iniciação à pesquisa científica na universidade. *Pro-posições*. v. 6, n. 2. Campinas: FE-Unicamp, 1995.
- ZEICHNER, Kenneth M. *A formação reflexiva de professores: idéias e práticas*. Lisboa: Educa, 1993.
- _____. Tendências da pesquisa sobre formação de professores nos Estados Unidos. *Revista Brasileira de Educação*. n. 9. São Paulo: Anped, 1998. p. 76-87.
- ZOGLA, I. Towards sustainability in education. *Journal of Teacher Education and Training*, v. 1, Letônia, Daugavpils University, 2002. p. 47-57.

ANEXOS

ANEXO 1 – PORTARIA DE CRIAÇÃO DO PECD E CRITÉRIOS PARA SELEÇÃO DOS ESTAGIÁGIOS

PORTARIA GR-92/92 da INSTITUIÇÃO DO PECD

Portaria GR - 92, de 21-8-92 - (Repositório da PROCURADORIA GERAL)

Reitor : Carlos Vogt Institui o Programa Estágio de Capacitação Docente

O Reitor da Universidade Estadual de Campinas, baixa a seguinte Portaria:

Artigo 1º - Fica instituído na Universidade Estadual de Campinas o Programa Estágio de Capacitação Docente, destinado a possibilitar o aperfeiçoamento da formação de estudantes de Pós-Graduação, em nível de doutoramento, para o exercício da Docência.

Artigo 2º - O Programa Estágio de Capacitação Docente será coordenado, em nível de Reitoria, pelas Pró-Reitorias de Graduação e, em nível das Unidades, pelas respectivas Comissões de Graduação e de Pós-Graduação.

Artigo 3º - Para participar de Programa Estágio de Capacitação Docente, a Unidade deverá encaminhar à aprovação da Comissão de que trata o artigo 4º Projeto de Participação, elaborado pelas suas Comissões de Graduação e de Pós-Graduação, do qual deverão constar:

- I - requisitos, critérios e procedimentos para a inscrição e seleção inicial dos candidatos;
- II - definição das atividades a serem desenvolvidas pelos estagiários;
- III - normas para a avaliação das atividades dos estagiários;
- IV - definição das funções dos docentes orientadores.

Artigo 4º - A supervisão geral do Programa Estágio de Capacitação Docente será exercida por uma Comissão Supervisora constituída pelos Pró-Reitores de Graduação e Pós-Graduação e por cinco docentes, portadores, no mínimo, do título de doutor, por eles indicados com as seguintes atribuições:

- I - aprovar os Projetos de Participação encaminhados pelas Unidades;
- II - proceder à seleção final dos candidatos;
- III - proceder ao final de cada período letivo, à avaliação dos relatórios encaminhados pelas Unidades;
- IV - proceder, semestralmente, à avaliação do desenvolvimento geral do Programa;
- V - propor medidas visando assegurar a qualidade, a adequação e o aperfeiçoamento do Programa estágio de Capacitação docente.

Artigo 5º - Poderão candidatar-se ao Programa estágio de Capacitação Docente exclusivamente alunos regularmente matriculados em cursos de Pós-Graduação da Unicamp, em nível de doutoramento, que não tenham vínculo empregatício com a Universidade.

Artigo 6º - A inscrição e a seleção prévia dos candidatos, em nível das Unidades, serão feitas de acordo com as normas estabelecidas no Projeto de Participação de que trata o artigo 3º desta Portaria, às quais será dada ampla publicidade.

Parágrafo Único - Procedida a seleção prévia, cada Unidade poderá propor à Comissão Supervisora a integração ao Programa de até três estagiários.

Artigo 7º - A relação dos candidatos previamente selecionados nas Unidades, acompanhada da documentação pertinente, será encaminhada à Comissão Supervisora para deliberação final e designação para integrar o Programa Estágio de Capacitação Docente.

Parágrafo Único - A designação de que trata o caput somente será efetivada após o aluno ter firmado declaração de estar ciente e de concordar com os termos desta Portaria.

Artigo 8º - A integração no Programa Estágio de Capacitação Docente será feita pelo prazo de 5 meses, podendo esse prazo ser renovado uma única vez, mediante justificativa da Comissão de Graduação da Unidade, e aprovação da Comissão Supervisora.

Parágrafo Único - Os prazos de que trata o caput deverão iniciar-se sempre em 1º de março ou 1º de agosto de cada ano.

Artigo 9º - O estágio do Programa Estágio de Capacitação Docente receberá treinamento no exercício integral de atividades de docência, totalizando 12 horas semanais, sob a orientação de um docente portador de, no mínimo, título de doutor, designado pela respectiva Comissão de Graduação.

Parágrafo Único - O horário das atividades a serem desenvolvidas pelo estagiário deverá compatibilizar-se com o seu horário escolar, de modo a não prejudicar, em hipótese alguma, o seu desempenho como aluno.

Artigo 10 - Para o financiamento das suas atividades como integrante do Programa Estágio de Capacitação Docente, o estagiário receberá mensalmente uma dotação equivalente ao vencimento do Professor Assistente MS-2, em Regime de Tempo Parcial - RTP.

Artigo 11 - O Programa Estágio de Capacitação Docente não cria vínculo empregatício de qualquer natureza com a Universidade, devendo o estagiário estar segurado contra acidentes pessoais.

Artigo 12 - No final do período de integração, o estagiário receberá um certificado oficial da Universidade.

Artigo 13 - Após o término do período de integração na Programa Estágio de Capacitação Docente, as atividades desenvolvidas pelo estagiário serão avaliadas pela respectiva Comissão de Graduação.

Artigo 14 - as Comissões de Graduação deverão encaminhar à Comissão Supervisora pareceres circunstanciados sobre as atividades de cada estagiário, bem como sobre o impacto do Programa estágio de Capacitação Docente na qualidade de ensino ministrado nas respectivas Unidades.

Artigo 15 - Os resultados dos estágios realizados deverão ser anualmente divulgados no âmbito de cada Unidade, de modo a disseminar as experiências efetivadas.

Artigo 16 - Esta Portaria entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

(Publicada no DOE em 22-8-1992 - Seção I - pag. 32)

REQUISITOS E CRITÉRIOS MÍNIMOS PARA SELEÇÃO DE ESTAGIÁRIOS

REITORIA DE GRADUAÇÃO DA UNICAMP
(www.unicamp.br/prg/pecd - acesso junho de 2000)

I - REQUISITOS E CRITÉRIOS MÍNIMOS A SEREM OBSERVADOS PELAS UNIDADES

1. Quando da apresentação da proposta de estágio, o candidato deve ter, no mínimo, 01 (um) semestre concluído em seu programa de doutorado;
2. O candidato deve apresentar, no mínimo, Coeficiente de Rendimento 3,0, como aluno de doutorado;
3. O candidato deve, efetivamente, assumir, no mínimo, 30 horas-aulas da disciplina de estágio, recomendando-se, entretanto, que o mesmo assuma o número integral de horas-aulas;
4. Devem ser apresentadas propostas de estágio apenas em disciplinas que contem, regularmente, com, no mínimo, 15 alunos por turma, excetuadas as disciplinas dos Cursos, cujo número de vagas no Concurso Vestibular é inferior a 20 e disciplinas de laboratório;
5. A participação de doutorandos com experiência de ensino no 3º Grau poderá ocorrer uma única vez, desde que sua experiência de ensino não seja superior a 01 ano (para ser aprovada, a proposta deverá, obviamente, observar os demais critérios da Comissão Supervisora e da própria Unidade proponente);
6. A proposta de estágio deve ser apresentada pela Unidade responsável pelo oferecimento da disciplina, podendo o estagiário ser aluno de doutorado da mesma ou outra Unidade de Ensino e Pesquisa;
7. Cada Unidade poderá apresentar, no máximo, 05 (cinco) propostas de estágio em cada semestre;
8. Recomenda-se que os docentes que já tenham participado do Programa na condição de Orientadores de Estágio sejam convidados a participar do processo de seleção interno às Unidades;
9. As Unidades poderão propor alterações nos requisitos, critérios e procedimentos específicos da própria Unidade, observados, entretanto, os critérios mínimos estabelecidos pela Comissão Supervisora, bem como os prazos previstos no Calendário Semestral de Atividades Administrativas.

II - CRITÉRIOS* A SEREM OBSERVADOS PELA COMISSÃO SUPERVISORA PARA SELEÇÃO FINAL DAS PROPOSTAS DE ESTÁGIO:

1. Serão desconsideradas propostas de estágio de candidatos que tenham experiência de ensino no 3º Grau, por prazo superior a 01 ano. A participação de candidatos com experiência de até 01 ano no Ensino Superior, poderá ocorrer uma única vez;
2. Serão priorizadas propostas de assunção plena das aulas da disciplina pelo estagiário;
3. Serão priorizadas propostas de estágio em disciplinas teóricas;
4. Serão priorizadas propostas de estágio que apresentem algum caráter inovador em relação à forma como a mesma vinha sendo ministrada;

5. Respeitada a alocação de 03 (três) vagas por Unidade, fica a critério da Comissão Supervisora a realocação de vagas não preenchidas por indeferimento e/ou não apresentação de propostas.

*Estes critérios serão observados para seleção das propostas em geral e não apenas para selecionar/priorizar propostas dentre as apresentadas por uma mesma Unidade.

Comissão Supervisora/PECD
Última atualização Setembro/98

Obs.: Os artigos 6º e 10 foram alterados pela Portaria GR nº 96/95.

PORTARIA GR-96/95
ALTERA DISPOSIÇÕES DA PORTARIA GR-92/92

Portaria GR - 96, de 22-6-95 - (Repositório da PROCURADORIA GERAL)

Reitor : José Martins Filho

Altera disposição da Portaria GR-92/92, que institui o Programa de Estágio de Capacitação Docente.

O Reitor da Universidade Estadual de Campinas, no uso de suas atribuições legais, baixa a seguinte Portaria:

Artigo 1º - Os artigos 6º e 10 da Portaria GR-92/92, de 21-8-92, que institui o Programa de Estágio de Capacitação Docente - PECD, passam a vigorar com a seguinte redação:

"Artigo 6º - A inscrição e a seleção prévia dos candidatos, em nível das Unidades, serão feitas de acordo com as normas estabelecidas no Projeto de participação de que trata o artigo 3º desta Portaria, às quais será dada ampla publicidade.

§ 1º - Fica previsto um total de 3(três) vagas no Programa para cada Unidade, em média, a cada semestre letivo.

§ 2º - A juízo da Comissão Supervisora, as vagas, que por qualquer motivo não forem preenchidas, poderão ser redistribuídas entre as Unidades que tenham preenchido as vagas previstas no parágrafo anterior.

§ 3º - Procedida a seleção prévia, cada Unidade encaminhará à Comissão Supervisora suas propostas de integração de estagiários, estabelecendo a sua ordem de precedência."

"Artigo 10 - Para o financiamento das suas atividades como integrante do Programa de estágio e Capacitação Docente, o estagiário receberá mensalmente uma dotação equivalente a 1/3 (um terço) do valor da Bolsa de Doutorado da CAPES."

Artigo 2º - Esta Portaria entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

(Publicada em 1-8-1995 - Seção I - pág. 19)

ANEXO 2 – Número de Estagiários do PECD-Unicamp por unidade, semestre e totais

UNID.	1º S/93	2º S/93	1º S/94	2º S/94	1º S/95	2º S/95	1º S/96	2º S/96	1º S/97	2º S/97	1º S/98	2º S/98	1º S/99	2º S/99	1º S/00	TT
FCM	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	1	3	2	3	3	13
FE	2	3	-	4	1	3	4	4	5	4	5	4	5	5	3	52
FEA	-	-	-	2	1	-	-	1	4	2	-	5	1	3	3	22
FEAGRI	-	-	-	-	-	-	5	1	1	1	3	3	4	5***	4	27
FEC	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	4	2	3	10
FEBC	3	3	3	3	3	3	4	3	5	5	3	4	5*	3	5	55
FEF	-	-	-	-	1	2	3	1	1	1	1	1	-	2	2	15
FEM	2	3	2	3	3	3	3	4	3	5	5	5	5**	4	5*	55
FEQ	1	3	1	3	1	3	2	3	3	2	-	1	-	4	1	28
FOP	3	3	1	1	1	1	3	3	3	-	3	3	2	2	2	31
IA	-	-	-	-	-	1	1	1	2	2	2	3	1	1	2	16
IB	3	2	-	3	1	3	3	5	5	4	5	4	5	3	4	50
IC	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	2	-	0	4	7
IE	-	-	-	-	-	-	3	5	4	2	3	2	-	1	3	23
IFCH	1	2	1	1	1	-	1	2	4	3	2	5	5	3	3	34
IFGW	3	3	3	2	3	3	5	4	3	3	3	4	5	5	4	53
IG	-	-	-	-	-	-	-	-	1	1	1	2	2	2	3	12
IMECC	3	3	3	3	3	2	4	3	5	1	-	2	5	4	5*	46
IQ	3	3	3	3	3	3	5	5	5	4	4	4	5	3	3	56
PRG	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1****	1****	2
TOTAL	24	28	17	28	22	27	46	47	55	40	41	57	56	56	63	607
T ANO	52	45	49	93	95	98	98	112	63	63	63	63	63	63	63	607

* 1 desistente em maio

** 1 desistente em junho

*** 1 bolsa foi dividida para dois estagiários que atuaram em uma mesma disciplina

**** Trabalho da estagiária deverá resultar na publicação de um trabalho sobre o programa

Dados fornecidos pela PRG (Pró-Reitoria de Graduação – Unicamp)

ANEXO 3 – RELATÓRIOS CIRCUNSTANCIADOS FORMULÁRIOS PECD 5, 6 e 7

ROTEIRO PECD 5

O relatório a ser preenchido pelos estagiários era composto por questões relativas a:

- 1) informações gerais a respeito do estagiários, da disciplina e do orientador (nome, disciplina, turma, curso, unidade, número de alunos, carga horária semanal e semestral, carga horária assumida pelo aluno, nome do orientador);
- 2) programa executado na disciplina: análise da relação entre o plano proposto e o plano efetivamente executado, destacando as estratégias desenvolvidas;
- 3) impacto do programa de estágio para esta disciplina e para o curso como um todo;
- 4) propostas a serem apresentadas à coordenação de graduação sobre o desenvolvimento da disciplina;
- 5) participação e avaliação das atividades propostas pela Comissão Supervisora do PECD (workshops, palestras, etc.);
- 6) análise do desempenho do orientador;
- 7) auto-análise do desempenho no programa.

ROTEIRO PECD 6

Os relatórios enviados pelos orientadores abordavam:

- 1) informações gerais (nome do orientador, disciplina, carga horária assumida pelo orientador e nome do estagiário);
- 2) avaliação do impacto do PECD para a disciplina e para o curso de graduação como um todo;
- 3) análise do desempenho do estagiário;
- 4) propostas a serem apresentadas PECD e à coordenação do curso de graduação sobre a disciplina.

ROTEIRO PECD 7

No relatório a ser preenchido pela Coordenação de Graduação na qual o estagiário ministrou a disciplina as questões versavam sobre:

- 1) informações gerais (estagiário, orientador e disciplina);
- 2) análise do programa executado na disciplina e sua correlação com os objetivos do curso de graduação;
- 3) análise do desempenho do estagiário, com base na avaliação docente em sala de aula, nos relatórios apresentados pelo estagiário e pelo orientador, e outros mecanismos, quando houver;
- 4) análise da participação do orientador no desenvolvimento do programa.

ANEXO 4 – ANÁLISE DO TEMPO DE INTEGRALIZAÇÃO DO DOUTORADO DOS ESTAGIÁRIOS DE PECD

TABELA 1 – Tempo médio (em meses) de integralização do doutorado pelos estagiários de PECD e doutorandos em geral, por unidade, entre 1990 e 2002.

Unidade	Tempo médio de integralização do doutorado na unidade	Tempo médio de integralização do doutorado pelos estagiários PECD	Menor tempo de integralização do doutorado de estagiário de PECD	Maior tempo de integralização do doutorado de estagiário de PECD
FCM	35	*	53*	*
FE	49	47	36	59
FEA	59	52	40	61
FEAGRI	52	50	45	65
FEC	53	**	**	**
FEEC	54	47	31	69
FEF	46	52	44	60
FEM	51	51	25	61
FEQ	53	46	27	61
FOP	43	40	32	50
IA	40	**	**	**
IB	49	53	39	63
IC	45	*	46*	*
IE	44	65	64	70
IEL	63	***	***	***
IFCH	52	61	45	85
IFGW	52	50	35	58
IG	53	*	64*	*
IMECC	52	58	49	71
IQ	53	51	32	75

Fonte: DAC (Diretoria Acadêmica-Unicamp)

* Foi fornecido dado de somente um estagiário

** Não foram fornecidos dados desta unidade

*** O IEL não recebeu estagiários de PECD

TABELA 2 – Tempo médio de integralização do doutorado (em meses) por estagiários que participaram duas vezes do PECD, em relação à média da unidade e à média geral dos estagiários de PECD.

Unidade*	Tempo médio de integralização do doutorado nas unidades	Tempo médio de integralização do doutorado pelos estagiários com 2 participações no PECD	Tempo médio de integralização do doutorado pelos estagiários do PECD
FE	49	47	47
FEA	59	54	52
FEAGRI	52	50	50
FEEC	54	45	47
FEF	46	52	52
FEM	51	55	51
FOP	43	42	40
IB	49	51	53
IFCH	52	61	61
IFGW	52	51	50
IMECC	52	62	58
IQ	53	54	51

Fonte: DAC (Diretoria Acadêmica – Unicamp)

* as demais unidades não apresentavam dados completos.

OBSERVAÇÕES COMPLEMENTARES

Tempo médio de integralização do doutorado na Unicamp	50,0 meses
Tempo médio de integralização de doutorado dos estagiários de PECD	51,6 meses
Tempo médio de integralização do doutorado dos estagiários de PECD que participaram do programa por 2 vezes	51,2 meses

O tempo médio de integralização do doutorado pelo estagiário de PECD em relação à média geral dos institutos:

Mantém-se	FEM
Amplia-se	IB, IE, IFCH, IMECC, FEF
Decresce	FE, FEA, FEAGRI, FEEC, FEQ, FOP, IFGW, IQ

O tempo médio de integralização do doutorado pelos estagiários de PECD que participaram duas vezes do programa em relação à média geral do instituto:

Amplia-se	IQ, IMECC, IFCH, IB, FEM
Decresce	FE, FEA, FEAGRI, FEEC, FOP, IFGW

O tempo médio de integralização do doutorado pelos estagiários de PECD que participaram duas vezes do programa em relação à média dos demais estagiários de PECD do instituto

Mantém-se	FE, FEAGRI, IFCH
Amplia-se	FEA, FEM, FOP, IFGW, IMECC, IQ
Decresce	FEEC, IB

ANEXO 5 – QUESTIONÁRIO ENVIADO A EX-ESTAGIÁRIOS E EX-ORIENTADORES DO PECD

Aos ex-estagiários, foi feito o seguinte questionário:

- 1) Você está atuando como professor universitário?
se sua resposta for negativa, passe à questão 4.
- 2) Em que tipo de instituição você está trabalhando (universidade, centro universitário, faculdade isolada, pública ou privada)?
- 3) A experiência vivenciada no PECD trouxe contribuições à realização desse trabalho?
- 4) Se desejar, acrescente comentários a respeito da formação oferecida pelo PECD e de como você percebe, hoje, sua influência para a formação pedagógica do professor universitário.

Aos ex-orientadores, as questões propostas foram as seguintes:

1. Como o/a senhor/a percebe, hoje, a influência do PECD na formação docente de seus estagiários?
 - quanto ao aprimoramento didático?
 - quanto à compreensão mais ampla de questões que dizem respeito à educação superior?
2. Entre outros aspectos, é possível dizer que o PECD permitiu:
 - integração graduação/pós-graduação?
 - integração docência/pesquisa?
3. O PECD possibilitava promover o desenvolvimento profissional docente dos professores nele envolvidos como orientadores? De que maneira?
4. Se julgar necessário, acrescente comentários ou sugestões.

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL
SEÇÃO CIRCULANTE