



FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DE PÓS-GRADUANDOS PARA A ATUAÇÃO DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR: A EXPERIÊNCIA DA UNICAMP

Vol. 2 nº 4 jul./dez. 2007

p. 219-233

Graziela Giusti Pachane¹
PUC-Campinas

Resumo: O objetivo deste trabalho é refletir sobre a importância da formação pedagógica para o professor universitário a partir da análise do PECD, programa desenvolvido na UNICAMP entre 1993 e 2000. À luz dos conceitos atualmente abordados pela literatura na área, procedemos à 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 permite-nos concluir, entre outros aspectos, que 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, fator indispensável ao aprimoramento da qualidade nos cursos de graduação.

Palavras-chave: educação superior, formação de professores, qualidade do ensino

PEDAGOGICAL DEVELOPMENT FOR POST-GRADUATION STUDENTS TO HIGHER EDUCATION TEACHING: THE EXPERIENCE OF UNICAMP

ABSTRACT: The objective of this study is to reflect upon the importance of pedagogic development for university teachers, based on the results of PECD, a program carried out at UNICAMP from 1993 to 2000. Considering the theoretical concepts in the field, the analysis of PECD – which highlighted its history, the evaluation of its organization and the influence of the program in the pedagogic development of teaching practice students, the evaluation of its organization and the impact of its accomplishments at UNICAMP. The results of the analysis enable us to conclude that programs dedicated to offering pedagogic development for university teachers are necessary, achievable, and able to instigate more commitment to educational issues in those young or experienced teachers engaged in educational issues, a factor that is essential for the improvement of quality in undergraduation courses.

Keywords: higher education, teachers education, quality of education.

INTRODUÇÃO

Uma crítica comum dirigida 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; Masetto, 1998; Pachane, 1998; Leite et al., 1998).

Relatos de que o professor sabe a matéria, porém não sabe como ensinar, de que não sabe como conduzir a aula, tem dificuldades de relacionar-se, 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 IES.

Embora tal situação tenha se alterado um pouco nos últimos anos com a ampliação do número de instituições de ensino superior predominantemente voltadas ao ensino (IES não-universitárias), nas quais o professor que não se saia bem em sala de aula é demitido – fenômeno não de todo positivo –, há ainda predomínio da cultura de “quem sabe algo, sabe automaticamente ensiná-lo”, como ressaltado por Masetto (1998).

Numa breve retrospectiva da história das universidades, é possível observar que a formação exigida 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.

A pós-graduação tem sido o *locus* privilegiado para a formação do professor universitário, porém, tende a priorizar em suas atividades a condução de pesquisas, tornando-se responsável, mesmo que não intencionalmente, por reproduzir e perpetuar a crença de que para ser professor basta conhecer a fundo determinado conteúdo ou, na educação superior, ser um bom pesquisador. De maneira geral, considera-se que a titulação, automaticamente, capacitaria o professor para a docência, crença que cai por terra diante de constatações obtidas em diferentes trabalhos, a exemplo de Dias Sobrinho (1994, p. 14), Pimenta e Anastasiou (2002, p.190-196) ou Marcelo García (1999, p. 244).

Na busca de reversão deste quadro e do aprimoramento da atuação docente no ensino superior, são sugeridos cursos, palestras, oficinas, porém nem todos com resultados significativos. 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 mo-

mento 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).

Tendo em vista este contexto, o objetivo do presente trabalho é apresentar a análise do Programa de Estágio e Capacitação Docente (PECD-Unicamp), um programa que, segundo seus participantes, obteve resultados positivos no tocante à formação pedagógica oferecida aos que dele tomaram parte.

Com base em amplo referencial teórico, porém aqui exposto sucintamente, procuramos analisar o PECD, seu histórico, fundamentação e estruturação e as aprendizagens proporcionadas aos estagiários que dele participaram.

Esperamos que a análise proposta possa oferecer subsídios para aprofundar a discussão sobre a formação pedagógica de professores universitários, sua importância e viabilidade, bem como para o desenvolvimento de outros programas da mesma natureza.

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO DOCENTE UNIVERSITÁRIO

Em trabalho anterior (Pachane, 2003), buscamos argumentar a favor da importância de que a formação dos professores universitários oferecesse a eles, de modo mais sistemático e efetivo, o preparo pedagógico necessário ao exercício da docência. Para tanto, entre outros aspectos, ressaltamos que o contexto no qual a educação se acha envolvida, e as mudanças impulsionadas por fatores intrínsecos e extrínsecos a ela, exige do professor universitário um novo perfil, que só poderá ser construído pela via da formação pedagógica dos (futuros) docentes e por mudanças na cultura universitária que, hoje, ainda, valoriza tão diferentemente as atividades de docência e pesquisa.

Tal opinião é partilhada por diversos teóricos da área que, de maneira geral, defendem a formação pedagógica dos docentes universitários a partir da concepção de *desenvolvimento profissional docente*, aqui compreendida no sentido a ela atribuído por Benedito, Ferrer e Ferreres (1995), como a de um “intento sistemático de melhorar a prática, crenças e conhecimentos profissionais, com o propósito de aumentar a qualidade docente, investigadora e de gestão”, incluindo, para tanto, 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. 31).

Apesar de algumas divergências, seja quanto à nomenclatura, seja quanto à organização sugerida para diferentes programas, os autores estudados buscam enfatizar a necessidade de que o processo de formação de professores seja entendido como um processo contínuo, na medida do possível particularizado pautados por dois elementos centrais: pensamento e ação.

Por um processo contínuo, compreende-se que a formação dos professores universitários não se encerra na sua preparação inicial, oferecida predominantemente nos cursos de pós-graduação, porém começa antes mesmo 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 (Marcelo García, 1999; Benedito, Ferrer e Ferreres, 1995; Pimenta e Anastasiou, 2002).

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 por toda uma instituição (dimensão institucional). Diz respeito, ainda, ao entendimento de que o processo de formação docente, assim como a prática, estão diretamente atrelados à trajetória formativa de cada um e a sua construção subjetiva como profissional docente (Benedito, Ferrer e Ferreres, 1995; Marcelo García, 1999).

Pensamento e ação relacionam-se à abordagem reflexiva (Gimeno Sacristán e Pérez Gómez, 1998; Pimenta e Anastasiou, 2002), que se destaca 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. A partir destes elementos, enfatiza-se que a formação pedagógica do professor universitário deva ser compreendida a partir da concepção de *práxis educativa*, concebendo o ensino como uma atividade complexa que demanda dos professores uma formação que supere o mero desenvolvimento de habilidades técnicas ou somente o conhecimento aprofundado de determinado conteúdo.

Roldão (2007), referindo-se à formação de professores em geral, apresenta uma compreensão semelhante, contribuindo para fortalecer nossa argumentação em favor da importância da formação pedagógica de docentes. Para a autora, o ensino apresenta uma especificidade profissional própria. Assim, *“dominar esse saber, que integra e mobiliza, operando a convergência que permite ajustá-lo a cada situação, é sim alguma coisa de específico, que se afasta do mero domínio de conteúdos como da simples ação relacional e interpessoal”* (Roldão, 2007, p. 101). A autora ressalta, ainda, que saber ensinar é ser especialista na complexa capacidade de mediar e transformar o saber curricular:

pela incorporação dos processos de aceder a, e usar, o conhecimento, pelo ajuste ao conhecimento do sujeito e do seu contexto, para adequar-lhe os procedimentos, de modo que a alquimia da apropriação ocorra no aprendente – processo mediado por um sólido saber científico em todos os campos envol-

vidos e um domínio técnico-didático rigoroso do professor, informado por uma contínua postura meta-analítica, de questionamento intelectual da sua ação, de interpretação permanente e realimentação contínua. Aprende-se e exerce-se na prática, mas numa prática informada, alimentada por velho e novo conhecimento formal, investigada e discutida com os pares e com os supervisores – ou, desejavelmente, tudo isto numa prática coletiva de mútua supervisão e construção de saber inter pares. (Roldão, 2007, p. 101-102).

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

O estudo do PECD foi elaborado a partir de três fontes principais: levantamento documental (relatórios, atas de reuniões, registros de encontros, etc.); acompanhamento do programa pela pesquisadora nos anos finais de sua realização (1999 e 2000); e entrevistas com membros da Comissão Supervisora, (ex-) orientadores e (ex-)estagiários do PECD. Os dados foram analisados segundo a Análise de Conteúdo (Bardin, 1977), seguindo os procedimentos propostos por Bogdan e Biklen (1994) e Lüdke e André (1986).

O PECD foi um programa institucional implantado em 1993 na Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, voltado à formação pedagógica de seus doutorandos, possivelmente futuros professores universitários. Era voltado, predominantemente, a pós-graduandos que não tivessem experiências docentes anteriores. Era voluntário, não contando créditos no cômputo geral das atividades obrigatórias para a integralização do programa de doutorado. O estágio tinha a duração de um semestre, podendo excepcionalmente ser prorrogado por mais um. O número de participantes era limitado, perfazendo um número máximo de 60 estagiários por semestre. 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 organizado, conduzido e monitorado por uma Comissão Supervisora especialmente designada para esta finalidade, composta por professores, obrigatoriamente doutores, 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. 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.

Como é possível depreender dos textos elaborados quando de sua instituição, 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 (ensino, pesquisa, extensão) e que valoriza a formação integral do estudante, seja ele de graduação ou pós-graduação.

A primeira turma do PECD iniciou suas atividades no 1º semestre de 1993, com 24 participantes, envolvendo 10 Unidades de Ensino. A última turma - 1º semestre de 2000 – contou com 63 participantes, envolvendo 19 das 20 Unidades de Ensino da Unicamp. Ao longo desses anos, 607 doutorandos participaram do Programa, perfazendo um total de 15 grupos. A impossibilidade de atingir a totalidade dos pós-graduandos da Unicamp foi um dos limites do PECD. 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.

Com a ampliação da demanda e com vistas ao atendimento de norma da CAPES, o PECD foi substituído, em 2000 pelo PED – Programa de Estágio Docente, com organização bastante diferenciada do programa aqui analisado.

AVALIAÇÃO DO PECD SEGUNDO SEUS PARTICIPANTES

De modo geral, a estruturação e organização do programa foram sempre consideradas positivas pelos estagiários. Vale ressaltar que na literatura analisada, não foi encontrada referência a uma organização multidisciplinar (unindo vários cursos de graduação) semelhante em programas de formação de professores universitários, tendo em vista que estes tendem tradicionalmente a ser descentralizados, ocorrendo isoladamente em cada instituto/departamento.

Embora alguns criticassem o fato de os encontros serem realizados com estagiários de diferentes áreas, a diversidade e a aproximação de diferentes realidades, talvez numa oportunidade única proporcionada pelos *workshops*, auxiliou os estagiários

a perceber que, apesar de muitos problemas diferentes, muitas coisas se assemelhavam na realização do trabalho de cada um deles, possibilitando uma visão menos fragmentada do trabalho docente e, acreditamos, da própria universidade como um todo.

A instituição da figura do professor orientador foi considerado um dos pontos positivos do PECD. 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 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).

O acompanhamento possibilitava, ainda, a reflexão sobre a prática docente, já que o orientador se colocava na posição de um interlocutor privilegiado que acompanhava (e avaliava) o trabalho docente realizado pelo estagiário. Era fundamental, portanto, 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. Caso contrário, corria-se o risco de que utilizasse o trabalho do estagiário como um monitor ou auxiliar docente: *“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).

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. 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, participando de todos os momentos de decisão, desde o planejamento até a avaliação final da disciplina.

É indispensável mencionar que, de maneira geral, o trabalho dos estagiários foi avaliado pelos estudantes – e orientadores – como muito bom ou ótimo, sendo as características positivas mais destacadas: dedicação, interesse, motivação, conhecimento, maior proximidade com a graduação e possibilidade de renovação proporcionada pelo trabalho do estagiário em uma disciplina ou curso.

Com a finalidade de garantir um espaço de discussão e reflexão da prática realizada, assim como de propiciar aos estagiários contato com conteúdos relati-

vos aos aspectos pedagógicos envolvidos na docência, eram realizados mensalmente workshops destinados à participação de todos os estagiários, abordando temas como planejamento, avaliação, perfil do estudante universitário e (auto-)avaliação do trabalho docente, além de esclarecimentos e troca de idéias e experiências a respeito de dúvidas e problemas ocorridos durante a prática pedagógica.

Poucas foram as críticas ao conteúdo dos encontros, e, na maioria das vezes, diziam respeito à necessidade de ampliação dos tópicos estudados, em especial práticas em sala de aula (avaliação, metodologias alternativas, relacionamento professor-alunos, motivação, etc.). Houve 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 lista eletrônica de discussão promovia a possibilidade de troca de idéias, experiências e o esclarecimento de dúvidas quase ao mesmo tempo em que surgiam, acrescentando, na opinião dos estagiários, mais dinâmica e mais qualidade à interação.

A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DOS ESTAGIÁRIOS

A fim de realizar uma análise aprendizagem dos estagiários, elaboramos, a partir dos pressupostos teóricos da literatura específica, uma categorização composta por quatro dimensões, complementares e indissociáveis, que constituem aquilo a que chamamos de formação pedagógica: didática, ética, afetiva e político-social.

No que diz respeito à influência do PECD na formação pedagógica dos estagiários, os resultados também foram bastante positivos. De todas, a dimensão didática (referente à prática docente, tendo a ver com os momentos de planejamento, execução, avaliação, entre outros) foi a mais direta e reincidentemente abordada pelos estagiários. Da leitura dos relatórios, foi possível perceber a grande preocupação dos estagiários com o “fazer”, com o modo como conduzir as aulas, sendo avaliação a temática mais inquietante e que mais gerava dúvidas e reflexões. Foi na dimensão didática que pudemos perceber, também, o maior desenvolvimento dos estagiários.

A análise dos relatórios permitiu-nos 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. Termos como insegurança, angústia, ansiedade, medo, confiança, prazer, realização, alegria, frustração, entusiasmo e orgulho apareceram com muita frequência nos relatórios. Embora a experiência pudesse ter sido difícil para alguns, em nenhum mo-

mento houve depoimentos de repúdio à atividade docente. Em geral, os estagiários sentiram-se felizes e realizados com a experiência de serem docentes, com o reconhecimento dos alunos e com a aprendizagem proporcionada pelo estágio.

Para além das atividades práticas, o programa trouxe aos estagiários diversas oportunidades de discussão de aspectos éticos. A dimensão ética envolvia toda a questão dos “valores” que entram em jogo no processo educativo, incluindo aspectos relativos à justiça e aos professores como modelos de conduta, profissional, científica e pessoal. Embora a temática dos “modelos” tivesse sido muito destacada ao longo dos relatórios, as questões relativas a posturas éticas sobressaíram, estando muito ligadas aos processos avaliativos e a situações diversas em que o professor tinha de se posicionar frente a problemas complexos, de maneira geral envolvendo “julgamentos” (como no planejamento da disciplina, ou em casos de “cola”, fraudes na avaliação, etc.).

A dimensão sócio-política – que 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 – foi a dimensão menos citada ao longo dos relatórios. 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. Este, talvez, tenha sido um dos aspectos que o PECD não conseguiu alterar profundamente, pois, pela grande preocupação dos estagiários em resolver seus problemas práticos, poucos demonstravam interesse em discutir temáticas mais abrangentes, mais voltadas à educação e sua relação com sociedade, cultura e política.

A partir das análises, pudemos concluir que as principais mudanças percebidas pelos estagiários diziam respeito ao desenvolvimento da habilidade prática. A participação no programa permitiu que os estagiários se sentissem mais seguros diante da perspectiva de ingresso na docência e mais confiantes quanto a sua escolha profissional.

Também muito presente nos relatórios foi a referência ao crescimento pessoal propiciado pelo estágio, em especial, a ruptura de barreiras pessoais como insegurança, medo de falar em público e timidez e ao crescimento intelectual e humano:

Gostaria de ressaltar os ganhos intelectuais da experiência didática, (...) 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, 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 a necessidade de se levar em conta o contexto no qual se ensina e os estagiários, 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 e da capacidade de reagir a certas situações de improviso. Percebemos que os 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, assim, a demonstrar mudanças em suas concepções acerca do processo educativo, como um todo, e, mais especificamente, no que diz respeito ao papel do professor (e conseqüentemente do aluno) universitário.

Desmitificar as figuras do professor e do aluno foi outra 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 aos seus alunos esse conjunto de conhecimentos da maneira mais fiel e completa possível, começava a desenvolver, também, uma percepção mais ampla do processo ensino/aprendizagem, já no sentido de uma construção coletiva do conhecimento que tem como *locus* privilegiado (porém não único) a sala de aula, ou seja, a aula passa a não ser mais vista apenas como espaço do professor transmitir seu saber ao aluno, mas como espaço da dúvida e da construção coletiva do saber.

Dessa maneira, os estagiários começavam a ser conscientizados sobre um novo modo de olhar para o processo educativo, possibilitando que 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.

Ao instituir a figura do professor-orientador e ao criar a comissão supervisora, responsável por acompanhar os trabalhos, o PECD, mesmo que indi-

retamente, incentivava uma dimensão muitas vezes negligenciada da docência no ensino superior: o trabalho coletivo, um aspecto ressaltado por Roldão (2007) na citação apresentada anteriormente.

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 sua formação tem que ser compreendida numa perspectiva processual, contínua. Também passaram a reconhecer, apoiados pela bibliografia discutida nos workshops, a importância de fatores como interesse, dedicação, disponibilidade, bom relacionamento com o aluno, entre outros itens, como características do “bom professor”.

Assim, ao tentarmos compreender em que o PECD mudou as concepções dos estagiários acerca da docência no ensino superior, podemos sugerir que, de maneira geral, uma de suas grandes contribuições tenha sido mostrar que um professor não “nasce feito”, nem se forma ao receber um certificado, mas que, como demais profissionais, o professor está em constante aprimoramento. No contexto do programa, os estagiários puderam apreender que os processos de ensinar e aprender são uma construção coletiva que se dá no dia-a-dia, num processo em que tanto professores como alunos estão, em intercâmbio, aprendendo e se construindo.

Podemos concluir que além da possibilidade do aprimoramento da prática docente, a principal contribuição do PECD foi, de modo geral, 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:

Uma das conclusões a que pude chegar é a de que todos os professores deveriam estar sempre estagiando. [o professor] acostuma-se a dar a mesma matéria eternamente, sempre do mesmo jeito, munido 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)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise realizada nos permitiu revelar um pouco da aprendizagem propiciada pelo PECD em termos do desenvolvimento pedagógico e pessoal dos estagiários que dele tomaram parte. Pelos resultados apresentados, 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 PECD recebeu mensagens de apoio e incentivo por parte dos estagiários orientadores e coordenadores de graduação, havendo muitas propostas favoráveis a sua expansão e continuidade. Poucas foram as manifestações negativas relativas ao PECD e estas diziam respeito, em especial, a problemas isolados, como a avaliação de alguns *workshops* ou a dificuldades surgidas na prática (relação orientador-estagiário, número excessivo de alunos, alunos desmotivados...).

Algumas limitações salientadas pelos estagiários, diziam respeito à necessidade de maior integração com alguns institutos e de maior participação dos orientadores nas atividades desenvolvidas no decorrer de sua realização, em especial a fim de não se perderem de vista os objetivos do programa. 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 limitações relativas 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.

Algumas das limitações encontradas poderiam ser resolvidas com a ampliação do tempo de participação do estagiário no programa, como sugerido em Pachane (2003, p. 225). No entanto, havia dificuldade para expandir a duração do PECD tendo em vista as exigências cada vez maiores das agências financiadoras para o cumprimento dos prazos de defesa, embora, como constatado no decorrer da análise, não tenha havido diferença entre o tempo de titulação dos participantes do PECD e demais doutorandos da Unicamp.

Assim, o conjunto das aprendizagens possibilitadas pelo PECD, bem 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 ser 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 didáticos ou metodológicos do fazer docente, devendo englobar as dimensões relativas às questões éticas, afetivas e político-sociais envolvidas na docência. Deve, portanto, fun-

damentar-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.

Embora não possamos desconsiderar a capacidade autodidata dos professores, como salientado por Benedito, Ferrer e Ferreres (1995), 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*” (Vasconcelos, 1998), possibilitando superar práticas e crenças assumidas, muitas vezes de modo inconsciente, ainda durante sua própria formação enquanto aluno.

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, 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).

Antes de encerrarmos, é válido ressaltar que não acreditamos que o aprimoramento didático dos futuros professores universitários, por si só, possa promover a melhoria da qualidade da educação superior brasileira. Aliada a este aprimoramento, a formação dos professores em atuação, a elaboração (e execução) de políticas educacionais mais sérias, melhorias na educação básica e melhores perspectivas de qualidade de vida para os próprios estudantes universitários, durante e após sua graduação, teriam de complementar a busca de renovação das atuais práticas existentes em nosso sistema de educação superior e na obtenção de melhores resultados para esse processo.

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 do ensino possa ser realizada envolvendo critérios outros que não os elementos quantitativos da produção acadêmica?
- Em que aspectos a formação dos professores para a educação básica e superior se assemelham? As mesmas teorizações podem ser aplicadas a ambas?
- 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

- BALZAN, Newton César. **A didática e a questão da qualidade do ensino superior.** *Cadernos Cedes* (22). São Paulo: Cortez, 1988.
- BARDIN, Laurence. **Análise do conteúdo.** Lisboa, Portugal: Edições Setenta, 1977.
- BERBEL, Neusi A. Navas. **Metodologia do ensino superior - realidade e significado.** Campinas, SP: Papyrus, 1994.
- BOGDAN, R., BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação – uma introdução à teoria e aos métodos,** Porto, Portugal: Porto Ed., Coleção Ciências da Educação, 1994.
- BENEDITO, A. V, FERRER, V e FERRERES, V. **La Formación Universitaria a Debate.** Barcelona, Publicaciones Universitat de Barcelona, 1995.
- CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática.** Campinas, SP: Papyrus, 1989.
- DIAS SOBRINHO, José (org.). **Avaliação Institucional da Unicamp - processos, discussão e resultados.** Campinas: Ed. da Unicamp, 1994.
- GIMENO SACRISTÁN, Jimeno; PÉREZ GÓMEZ, Angel. I. **Comprender e Transformar o Ensino.** 4ª ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.
- 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: Papyrus, 1998. p. 39-56.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARCELO GARCÍA, Carlos. **Formação de Professores: para uma mudança educativa**. Porto, Portugal: Porto Ed., 1999.

MASETTO, Marcos. (org.). **Docência na Universidade**. Campinas, SP: Papyrus, 1998.

PACHANE, Graziela Giusti. **A universidade vivida**. 1998. 196 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas.

_____. **A Importância da Formação Pedagógica para o Professor Universitário: a experiência da Unicamp**. 2003. 255f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Lea das Graças Camargos. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do processo profissional. **Revista Brasileira de Educação**. v. 12, n. 34. Campinas-SP: Autores Associados: Rio de Janeiro: Anped .2007. p.94-103.

VASCONCELOS, M. L. M. C. Contribuindo para a formação de professores universitários: relatos de experiências. In: MASETTO, M. (org.). **Docência na Universidade**. Campinas, SP: Papyrus, 1998, p. 77-94.

NOTAS

¹ Professora Doutora do Programa de Pós-graduação em Educação da PUC-Campinas. E-mail: graziela.gp@terra.com.br.