

DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA: FORMAÇÃO PEDAGÓGICA NO ÂMBITO DA PÓS-GRADUAÇÃO

HIGHER EDUCATION TEACHING:
PEDAGOGICAL TRAINING AT GRADUATE LEVEL

LE MAGISTÈRE UNIVERSITAIRE :
FORMATION PÉDAGOGIQUE AU SEIN DES ÉTUDES GRADUÉES

DOCENCIA UNIVERSITARIA:
FORMACIÓN PEDAGÓGICA EN EL ÁMBITO DEL POSGRADO

Ilma Passos Alencastro Veiga *

Edileuza Fernandes da Silva **

Odiva Silva Xavier ***

Rosana César de Arruda Fernandes ****

RESUMO

Este estudo visa compreender o papel da Metodologia do Ensino Superior e da Organização do Trabalho Pedagógico no desenvolvimento da docência universitária. Na perspectiva da pesquisa qualitativa, foram adotados os seguintes procedimentos para a coleta de dados: análise documental, entrevista, observação e grupo focal. As análises mostram que a formação pedagógica universitária privilegia a organização do trabalho pedagógico sob a ótica da heterogeneidade e da contextualização, enfatiza os princípios da unicidade entre teoria e prática e a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, mas deixa transparecer o contexto da educação básica. Ficou evidente a preocupação com a relação pedagógica, a formação e a participação dos pós-graduandos na produção do conhecimento e o estabelecimento da relação entre o plano proposto e a prática docente cotidiana. Conclui que essas disciplinas percorrem caminho ascendente no âmbito da pós-graduação, faz ponderações sobre a formação de docentes universitários e apresenta sugestões para seu fortalecimento.

Palavras-chave: Pós-graduação. Formação docente. Docência universitária. Trabalho pedagógico.

* Pós-Doutora (1998) e Doutora (1988) em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Professora do Centro Universitário de Brasília e da Universidade de Brasília (UnB). Bolsista do CNPq (ipaveiga@terra.com.br).

** Doutoranda da UnB. Professora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEE-DF) (favodemel13@yahoo.com.br).

*** Pós-doutoranda da UnB. Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2000) (odiva@tecnolink.com.br).

**** Mestranda da UnB. Especialista em Educação pela UnB. Professora da SEE-DF (rosanacarruda@yahoo.com.br).

INTRODUÇÃO

Este artigo parte de dois pressupostos. O primeiro enfatiza que a docência é um processo complexo que se constrói ao longo da trajetória do profissional, envolvendo as dimensões pessoal, profissional e institucional (NÓVOA, 1995). O segundo destaca que a formação pedagógica não é entendida como atividade meramente técnica, mas como processo também complexo, que deve ser compreendido a partir da concepção de práxis educativa que, na perspectiva de Vásquez (1977), fortalece a unicidade teoria e prática. Nesse sentido, o processo de formação como um todo diz respeito ao entendimento das questões pedagógicas e da realidade institucional, das particularidades pessoais e das trajetórias individuais de professores e alunos.

Considerando os dois pressupostos, configuramos o problema da pesquisa em torno da seguinte indagação: como se desenvolve a formação pedagógica dos alunos dos cursos de pós-graduação (*lato e stricto sensu*)? Para responder, este estudo buscou duas realidades diferentes, a saber: a) uma universidade pública que desenvolve programa de pós-graduação em educação, *stricto sensu* (mestrado e doutorado), e oferece a disciplina Metodologia do Ensino Superior como componente curricular para a formação pedagógica de mestrandos e doutorandos; b) um centro universitário privado, que oferece um curso de pós-graduação *lato sensu* – Docência Universitária – cuja disciplina pesquisada foi a Organização do Trabalho Pedagógico.

Os sujeitos foram selecionados a partir do critério de participação voluntária, compreendendo as duas docentes responsáveis pelas disciplinas nos cursos acima mencionados e uma amostra representativa de dez alunas de um total de 20 pós-graduandos. Os que figuram nesta pesquisa receberam nomes fictícios. Na coleta de dados foram utilizados os seguintes procedimentos: análise documental dos planos de ensino por meio de um roteiro previamente elaborado; entrevista semi-estruturada com as duas professoras; observação de aulas, apreendendo o que realmente ocorre na sala de aula; discussões no grupo focal, orientadas por duas questões básicas sobre a concepção das alunas sobre as disciplinas desenvolvidas, para que estas explicitassem suas opiniões com relação à formação pedagógica desenvolvida nos cursos de pós-graduação. Todo esse processo de coleta de dados ocorreu no período de março a junho de 2006.

Foram coletados dados que envolveram descrições dos interlocutores, de situações da sala de aula e das discussões grupais, objetivando compreender como se desenvolve a formação pedagógica dos alunos do curso de pós-graduação (*lato e stricto sensu*). Com base na questão de investigação apresentada, entre os aspectos emergentes, privilegiamos o significado do plano de ensino; a docência universitária como núcleo formador de docentes e o processo de formação pedagógica, na voz das professoras e dos pós-graduandos.

PLANO DE ENSINO: UMA AGENDA PARA O TRABALHO DOCENTE

Na análise conjunta dos planos, diferenciamos a estrutura substancial da procedimental. A substancial abarca as idéias principais, as concepções fundamentais para a formação docente. A procedimental é marcada pela sustentação técnica, pelo estudo das formas e recursos didáticos do ensinar.

Em relação à primeira estrutura, os planos de ensino explicitam a concepção de formação pedagógica fundamentada na profissionalização do docente universitário, que articula o ensino e a pesquisa com as atividades propostas para os pós-graduandos, tendo em vista a preocupação em fortalecer a docência universitária como atividade profissional que figura no mundo do trabalho.

A professora Lourdes toma como ponto norteador o projeto político-pedagógico, numa postura educativa crítico-reflexiva e investigativa, e analisa as relações teoria e prática, objetivo e avaliação, conteúdo e forma, entre outros. Todavia, apresenta distanciamento entre a ementa e os conteúdos declarados no plano de ensino.

Embora os planos de ensino enfatizem o trabalho pedagógico, a ementa proposta pela professora Bárbara elege como eixo estruturador da docência universitária a avaliação, restringindo-a à dimensão avaliativa, secundarizando os demais elementos e dificultando a construção do saber didático.

É interessante chamar a atenção para a contradição vivida pelo professor. De um lado, espera-se dele uma marcante produção científica em decorrência das exigências dos critérios de avaliação de produtividade e qualidade docente, centrada na produção acadêmica. A questão da docência fica submetida aos critérios quantitativos de aprovação, reprovação, evasão e conceitos obtidos por meio do sistema nacional de avaliação. Isto significa afirmar que ensino e pesquisa não são avaliados sob a mesma perspectiva e não recebem igualdade de tratamento; passam a ser atividades concorrentes, e os critérios de avaliação transformam-se nos modeladores da docência e da pesquisa. De outro lado, há exigência de uma docência de qualidade referenciada no social.

Outro aspecto que chama a atenção nos planos de ensino das interlocutoras é o deslocamento do eixo orientador da disciplina – docência universitária para a docência na escola básica –, aproximando-se da disciplina Didática, ministrada nas licenciaturas. Esse deslocamento pode comprometer a formação do docente, na medida em que as características e necessidades da educação superior ficam relegadas a segundo plano, uma vez que a disciplina não considera os alunos adultos, e muitos já bacharéis, nem estabelece relação dos conteúdos tratados com a formação deles.

No que se refere à estrutura procedimental, explicitada nos planos de ensino, a professora Lourdes enfatiza leituras prévias, discussões, sistematizações individuais e coletivas, seminário e produção de um artigo científico, atividades que oportunizam a construção do conhecimento de forma colaborativa. O plano da professora Bárbara

propõe como procedimentos: leitura de textos e livros, elaboração de textos, comunicação oral e escrita, registros reflexivos, observação e entrevistas. Ambas as propostas indicam preocupação em propor atividades diversificadas que atendam às necessidades e interesses dos alunos. A aula expositiva não foi anunciada em nenhum dos planos como uma técnica de ensino que possibilite outra forma de interlocução entre professor e aluno. Uma opção metodológica de ensino que atenda aos interesses dos alunos deve ter sua origem na análise do contexto social e das características do grupo. A metodologia e as técnicas de ensino trazem em seu bojo a idéia de uma direção com a finalidade de alcançar um objetivo. Neste sentido, a opção metodológica passa a ser um dos elementos possíveis para o delineamento dos caminhos do processo didático.

De forma geral, o plano de ensino da professora Bárbara explicita uma relação de coerência entre os objetivos e as temáticas elencadas sob a forma de unidades. A unidade voltada para a avaliação permeou o plano de trabalho com ênfase na concepção formativa. Todavia, não ficou claro no plano a influência da avaliação como um processo que delinea o perfil do docente universitário. Em relação à avaliação do rendimento, o plano da professora Lourdes explicita uma concepção processual de avaliação; para isso, registra diferentes procedimentos e instrumentos avaliativos.

Com relação à organização do tempo, o plano de ensino da professora Lourdes destina apenas 16 horas para os estudos sobre o projeto político-pedagógico e as categorias do trabalho pedagógico. Em contrapartida, as demais unidades reservam uma carga horária de 44 horas, privilegiando temáticas importantes, mas não atuando no objeto de estudo: a docência na educação superior.

DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA: CENTRALIDADE NA FORMAÇÃO DOCENTE

O saber pedagógico centrado no processo dialético é construído e ampliado ao longo da aula como núcleo de desenvolvimento pessoal e profissional, na perspectiva da integração e da colaboração. A visão de uma Metodologia de Ensino Superior, localizada na docência, procura atender ao processo didático e à construção de saberes profissionais.

Ao adentrar a sala de aula da professora Bárbara, com o intuito de observar o que realmente ocorre em seu dia-a-dia, percebemos uma prática docente criativa que privilegiou diferentes situações de aprendizagem, instigando o aluno a construir outras formas de conceber e interpretar o trabalho docente e, assim, orientar-se para objetivos formativos mais amplos.

A observação da aula ministrada pela professora Lourdes levanta alguns indicadores de sua qualidade: o domínio do conteúdo, os procedimentos utilizados, a relação pedagógica dialógica e a avaliação formativa.

Em nível mais analítico, os elementos que constituíram as aulas observadas podem ser agrupados em dois tipos de componentes: situações objetivas, envolvendo os materiais,

as definições espacial e temporal, e situações subjetivas, envolvendo cognições, percepções, vivências, atitudes, tanto na dimensão individual como grupal (PONS, 1988).

Quanto às condições objetivas, a sala de aula era adequada ao tamanho da turma, o que propiciou intercâmbios socioculturais e fortaleceu os significados dos próprios participantes na ação docente.

No que concerne à utilização de recursos de ensino, as aulas desenvolveram-se com a utilização da técnica de exposição oral e recursos tecnológicos, mais especificamente projetor multimídia. Como explicita Araújo, “os métodos, as técnicas e as tecnologias educativas, apesar de serem um objeto teórico que se explicita projetivamente num planejamento de ordem institucional e professoral, concorrem para o processo de ensino, viabilizando-o” (2006, p. 15). No momento da exposição, foi percebida total atenção dos alunos ao que estava sendo apresentado, pois a professora estabeleceu relações entre o tema da aula e o contexto social e acadêmico, trazendo inclusive exemplos do cotidiano dos alunos. Conseqüentemente, as condições objetivas tiveram um papel positivo nos acontecimentos e experiências vivenciadas na sala de aula. Em decorrência, a aula constituiu um sistema complexo de significados, de relações e intercâmbios destacados a seguir:

- a) A aula é o espaço pedagógico em que professores e alunos trabalham, mantêm uma relação pedagógica de cunho dialógico, constroem conhecimentos e avaliam. É um espaço de configuração e reconfiguração de saberes e fazeres na ótica do diálogo entre os diferentes saberes, tendo em vista a pluralidade e a autonomia dos sujeitos. Essa constatação vai ao encontro das afirmações de Tardif e Lessard (2005), quando esclarecem que “a docência é um trabalho cujo objeto não é constituído de matéria inerte ou de símbolos, mas de relações humanas com pessoas capazes de iniciativas e dotadas de certa capacidade de resistir ou de participar da ação dos professores” (p. 35). A aula transforma-se em espaço de vida coletiva, um espaço de relações originais, em que os laços entre alunos e professoras com o conhecimento são acentuados. Nesse sentido, as aulas foram interativas, ficando evidenciada a relação entre os alunos e as professoras. Até mesmo após a aula, alguns ainda permaneceram em volta da professora Bárbara, sanando suas dúvidas e discutindo sobre as questões do trabalho final.
- b) A aula é construída por meio do protagonismo de professores e alunos. Todos são personagens e têm um papel a desempenhar. Professores e alunos são sujeitos históricos no processo didático e portadores de uma prática social a ser problematizada, compreendida e sistematizada coletivamente. As aulas observadas centraram-se na práxis social de ambos: professoras e pós-graduandos. Na realidade, as professoras e os alunos desempenharam um conjunto de atividades envolvendo exposição oral, discussões de aprofundamento orientadas por questões que direcionavam para a inclusão de outras perspectivas de análise e avaliação do que foi realizado nas aulas.

- c) A aula constituiu-se em torno de atividades acadêmicas mediadas pela ação das professoras, que fizeram exposição dialogada, organizaram idéias, indagaram, buscaram caminhos alternativos e formas diversificadas de ensinar, retificaram concepções, corrigiram falhas, esclareceram dúvidas, instigaram os alunos a construir outras formas de conhecer e interpretar o trabalho docente; argumentaram, contra-argumentaram, avaliaram. As professoras, solícitas e atentas, envolveram todos na aula que transcorreu na concepção de práxis e produção da professora e alunos, direcionada para a obtenção da mesma finalidade. A aula expositiva dialogada como técnica de ensino aproxima o aluno do trabalho docente e fortalece a relação teoria e prática.
- d) A aula estendeu-se para além de seu espaço físico, quando a professora Bárbara explicou que as discussões desenvolvidas poderiam ser aprofundadas por meio dos ambientes virtuais de aprendizagem. Dessa forma, as possibilidades de comunicação, interação e produção do conhecimento por meio dos recursos tecnológicos ampliaram o cenário educativo, extrapolando o espaço físico e psicossocial da sala de aula.
- e) A aula compreendida como espaço e tempo determinados, em que professoras e alunos realizaram uma série de ações e interações, tais como apresentar e discutir sua proposta de trabalho, logo no início da aula, denotou uma preocupação com a participação do aluno na revisão dos caminhos traçados para o desenvolvimento do Plano de Ensino. O trabalho pedagógico coletivo foi uma constante nas aulas observadas, uma vez que as professoras fortaleceram as observações e sínteses elaboradas pelos grupos.
- f) A aula viabilizadora da pesquisa como atividade didática que possibilita o aluno responsabilizar-se pela busca e análise das informações foi privilegiada por ambas as docentes, pela importância que assume num processo que visa à formação do profissional para atuar no campo da docência universitária, rompendo com a lógica de transmissão do conhecimento pronto e acabado.

Apesar de todas essas evidências de qualidade observadas, foi possível perceber uma certa fragilidade com relação à participação dos alunos diante da proposta de leitura antecipada e discussão de textos, exposição e intervenção problematizadora por parte da professora Lourdes. A pouca participação dos alunos, talvez por não ter havido a pré-leitura do texto, levou a professora a assumir uma postura de condutora do processo didático. No entanto, poderia ter contado com o protagonismo do aluno na construção de sua aprendizagem.

Nessa perspectiva, a mediação compreendida como um processo em que o docente mobiliza os alunos para a construção e elaboração de sínteses do conhecimento fica comprometida, na medida em que a professora passou a dominar a aula, conduzindo o processo didático, diante do insuficiente envolvimento dos alunos, sujeitos partícipes na construção e desenvolvimento desse momento.

Embora a professora Lourdes tenha demonstrado nessa situação a capacidade de trabalhar com imprevistos, sem tornar a aula um evento improvisado, instigando os alunos a partir de suas experiências, outro encaminhamento poderia ter sido tomado, como a proposição de leitura em sala, em grupos ou individuais.

Encerrando essas reflexões, é importante afirmar que os elementos observados na organização, desenvolvimento e avaliação da aula sinalizaram uma preocupação em construir uma relação pedagógica com os alunos, sob a ótica da heterogeneidade, que desvela os conflitos que emergem na complexa teia de relações no espaço/tempo de aula. A análise dos dados permite afirmar que as aulas observadas apresentaram evidências de articulação teoria e prática, ensino e pesquisa, procurando aproximar o professor pesquisador em formação das questões de seu campo de trabalho, muito embora tenha havido centralidade no contexto da educação básica, secundarizando aspectos da docência na educação superior, objeto da disciplina.

Observamos ainda que o envolvimento das professoras em processos reflexivos propiciou uma nova maneira de planejar, ensinar, aprender, pesquisar, avaliar e relacionar-se com os alunos. Significa que a inovação só se desenvolve dentro das instituições educativas se for concretizada no decorrer da aula com os professores e alunos em processo colaborativo. Os professores não são técnicos que executam instruções e propostas elaboradas por outros. Cada vez mais se assume que o professor é um “construtivista” que toma decisões, gera conhecimentos, possui crenças e rotinas que influenciam sua atividade profissional (GARCIA, 1999).

ESCUTANDO AS PROFESSORAS

A professora Bárbara, responsável pela disciplina Metodologia do Ensino Superior, é pedagoga com pós-graduação, mestrado e doutorado em educação. Tem experiência na educação básica e atua há vários anos na educação superior. Durante a entrevista, evidenciou que sua opção pela carreira docente não foi marcada por um fato específico. Foi categórica ao afirmar: *“Eu nasci professora, eu nunca pensei em outra profissão. Desde criança lia muito, estudava. Sempre quis, sempre gostei e não me vejo atuando de outra forma”*.

As características da formação acadêmica, a opção pela profissão docente e as condições objetivas de atuação certamente influenciaram a postura da professora e sua experiência profissional ampla, em meio à vivência na complexidade do trabalho docente em sala de aula.

A professora Lourdes, responsável pela disciplina Organização do Trabalho Pedagógico, é pedagoga, mestre e doutora em educação; também tem experiência na educação básica e atua há 24 anos na educação superior. Em relação à opção pelo magistério, foi influenciada pela família: *“...eu imagino que tenha uma carga de influência familiar. Minha mãe foi professora e eu vivi um tempo em que fazer o curso de magistério era alguma coisa assim*

que conseqüente e acho que é um espaço muito gratificante de trabalho, porque você não é auleiro”.

A afirmação da professora pode ser justificada pelo fato de que na universidade o docente dispõe de um tempo maior para pensar, planejar e avaliar seu trabalho. A carga horária destinada ao ensino – 12 horas – possibilita a dedicação a outras funções, como pesquisa, atividade de produção científica, sistematização e ampliação do conhecimento, o que contribui para o desenvolvimento do ensino (CHIZOTTI, 2001).

Ao buscar a superação do professor “auleiro”, a docente demonstra o comprometimento em construir uma outra relação com a aula. Essa postura pedagógica parece estar vinculada ao investimento no desenvolvimento profissional. Enfatiza a produção de conhecimento como um processo construído pelo docente no exercício do trabalho, dizendo: *“Acho muito importante a gente estar vinculado a grupos, como, por exemplo: a Anped,¹ a Anfôpe,² que são fóruns em que você se encontra com seus pares, você toma conhecimento das últimas pesquisas, das últimas publicações”.* São espaços que ampliam os referenciais pedagógicos e favorecem a revisão de concepções e práticas como a do professor “auleiro”, defendendo a formação como uma construção pessoal que deve buscar a superação do modelo de formação baseado na razão técnica.

Na análise das respostas obtidas nas entrevistas, emergiram indicadores temáticos tomados como núcleos de significação que giram em torno da concepção e dos fundamentos da Metodologia do Ensino Superior na formação docente e outros que enfocam os pontos a serem reforçados e repensados.

No que se refere ao primeiro núcleo, a professora Bárbara afirma: *“...a Metodologia do Ensino Superior tem que ser aberta, criativa, e trabalhar a partir da realidade escolar”; “Ela congrega alunos com diferentes experiências e formação”. “Há necessidade de integrar ensino, pesquisa e extensão”.*

Como é possível perceber, a metodologia explicita-se como uma tarefa criativa e indagadora da prática. A professora expressa a preocupação metodológica de tomar como ponto de partida os conhecimentos das diferentes experiências dos alunos. Os registros a seguir ilustram esse posicionamento: *“Parto da prática social, do sincrético caótico, passo pela análise e instrumentalização até chegar à síntese”* (Bárbara). Esse depoimento reforça a valorização da Metodologia do Ensino Superior na formação do professor universitário, do estágio da docência e da importância da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão como princípio fundante da disciplina. A professora deixa claro que o princípio da indissociabilidade não apenas é possível, mas necessário. Os pós-graduandos devem ter a docência orientada nas salas de aula universitárias, mas é possível encontrar campo de estágio docente fora dos espaços acadêmicos.

Do ponto de vista da intencionalidade, o estágio na docência é prestigiado pela professora Bárbara, bem como a pesquisa e a extensão. A pesquisa gera produtos, como publicações que socializam os conhecimentos construídos. A docência constitui o espaço

para a reflexão e reconstrução de conceitos e valores, e na pós-graduação alimenta-se da extensão, ao mesmo tempo em que a retroalimenta. O estágio na docência é a oportunidade para o exercício da indissociabilidade das atividades acadêmicas da pós-graduação. Veiga enfatiza bem a indissociabilidade ao afirmar que:

... é necessário oferecer ensino qualificado, propiciando atividades que instiguem a investigação, criando condições para inovações pedagógicas, promovendo a prática da pesquisa em todos os cursos de graduação, adotando políticas institucionais de pesquisa, estimulando a prática da extensão na formação de profissionais de nível superior, como componente da organização curricular (2004, p. 66).

Foi possível registrar a posição da professora Bárbara com relação à relevância da disciplina, quando afirma: *“...chamo a atenção para quem é o professor universitário hoje. O professor da universidade pública e o da privada”*. Isso significa que as questões metodológicas não atuam no vazio nem têm um fim em si mesmas. A metodologia é voltada para o ensino superior. Mesmo tomando o ensino superior como objeto da Metodologia, o seguinte depoimento da professora deixa transparecer uma contradição: *“Como minha formação é em avaliação, começo com a avaliação, percorro com a avaliação e termino com a avaliação”* (Bárbara). O que evidencia no registro da professora é o distanciamento do objeto da disciplina para enfatizar a avaliação como a dimensão central da atividade docente. Avaliar é um dos elementos constitutivos da Didática e da Metodologia do Ensino Superior. Todavia, a disciplina em pauta necessita demarcar-se e integrar-se, reencontrando o valor de seu objeto na perspectiva da totalidade.

Quanto a Lourdes, ao ser questionada sobre a concepção da Organização do Trabalho Pedagógico na formação de professores, assim se posicionou: *“nas licenciaturas de maneira geral [...], eu entendo que a didática é tratada como um apêndice nessa formação”*. No entanto, mesmo assumindo ter uma visão “pessimista” quanto às disciplinas pedagógicas nos cursos de formação, esta professora não se manifestou quanto ao papel da Didática na formação do professor nem sobre a Organização do Trabalho Pedagógico, disciplina observada e analisada nesta pesquisa.

Quanto à busca de relações entre seu plano de ensino e sua prática pedagógica cotidiana, assim se manifestou: *“Eu submeto essa minha proposta aos meus alunos e a minha experiência tem apontado que isso não é democratismo não, porque invariavelmente, também, eu faço acomodações, negociações. Então eu submeto o que tecnicamente se chamaria de planejamento”* (Lourdes). A prática de compartilhar a responsabilidade pela organização do trabalho pedagógico foi percebida na aula observada e indica a preocupação da professora em atender aos interesses dos alunos e em construir um *“clima bastante favorável para o processo educativo”*, mas reforça a importância do estabelecimento de critérios: *“não dá para trabalhar numa sala de aula sem você ter critérios, mas são critérios de referência”* (Lourdes).

Ao refletir sobre sua prática pedagógica, a professora Lourdes destacou alguns pontos e indicou o que é preciso repensar: *“Destaco a possibilidade de discutir com o aluno”*, por viabilizar sua participação no desenvolvimento da aula a partir do estabelecimento de um contrato didático. Ressaltou ainda *“o olhar investigativo”*, que, segundo a docente, possibilita observar aspectos de sua prática que devem ser fortalecidos. Esses posicionamentos indicam o processo constante de reflexão sobre a prática vivenciada pela professora e que contribui para repensar suas ações no sentido de construção de uma nova realidade e de uma *“didática apropriada”*. E, conforme explicita: *“...representa a capacidade de criar uma situação significativa o bastante para que uma série de atividades aconteça, sejam elas quais forem, por exemplo, [...] eu não sou contra aula expositiva, eu acho que uma aula expositiva pode levar a gente para muito longe, promover diálogo, pode ser instigante, pode criar quase que alguns enigmas que digam assim para o outro que está participando: Puxa! Vale a pena eu ir atrás disso”* (Lourdes).

A *“didática apropriada”*, conforme esclarece a professora, expressa uma concepção reducionista de Didática que enfatiza apenas sua dimensão técnica. Nesse momento, a professora levanta uma discussão que aponta para as diversas maneiras de organização da aula, sendo a exposição oral, historicamente vista como uma perspectiva tradicional, considerada por ela uma técnica que pode ampliar o campo de possibilidades formativas que a aula promove. Retoma a dimensão técnica da Didática, afirmando: *“Não existe a técnica didática, a metodologia; existem diferentes possibilidades de você trabalhar naquele grupo de alunos e, na verdade, aquela que você lançar mão vai depender muito da concepção que você tem do que seja o processo educativo, como alguns dizem, essa aprendizagem...”* (Lourdes).

O relevante a ser destacado nesta questão não é a negação ou a aceitação incondicional das contribuições teóricas da Didática, mas a partir dela buscar localizar quais questões são específicas da educação superior e criar formas adequadas de tratamento dessas questões, sintonizadas com a natureza das relações humanas e dos objetivos que aí se desenvolvem (BERBEL, 1994).

AVOZ DOS PÓS-GRADUANDOS

Durante as discussões no grupo focal, os alunos da professora Bárbara apontaram que a Metodologia do Ensino Superior *“...não é para amarrar com caminhos e receitas prontas”* (Benedita). *“É a leitura do que é universidade, avaliação [...]. É a leitura crítica da realidade, relação teoria e prática, objetivos e conteúdos universitários. [...] Os conteúdos foram pensados na docência, também na pesquisa e na extensão”* (Beatriz).

Nessas vozes há a expressão de que, do ponto de vista didático, a docência orienta-se pelo eixo da construção do conhecimento, e não pelos caminhos do eixo transmissão-assimilação nem pelo receituário de orientações técnicas. Nas palavras de Martins,

“alteram-se a forma de agir, de pensar, de sentir a própria situação escolar. Valorizam-se a prática dos alunos e os problemas postos por essa prática” (2006, p. 84).

A organização da aula, partindo da prática social do aluno, representa a valorização da percepção que este traz do tema de estudo, a partir de suas experiências, cuja prática social, ao ser problematizada, possibilitará ao docente construir novas sínteses e reelaborá-las. Esse processo só é possível por meio de situações organizadas pelo professor e que serão determinantes na construção do conhecimento (ANASTASIOU, 2005).

No caso da pós-graduação em particular, considerando a pesquisa como possibilidade de articulação entre ensino e extensão, ela contribui para a efetivação da indissociabilidade. A afirmativa da aluna Beatriz reforça esse tripé como princípio orientador da Metodologia do Ensino Superior, ao propiciar o diálogo entre conhecimento científico e as demandas sociais.

O diálogo é outro princípio orientador da Metodologia de Ensino Superior. A abertura ao diálogo e a sensibilidade do professor são elementos importantes na constituição da relação pedagógica em sala de aula. O diálogo promove “a experiência da abertura como experiência fundante do ser inacabado que terminou por se saber inacabado” (FREIRE, 1996, p. 153). É a abertura ao outro, em busca de respostas ao problematizar questões relevantes à formação dos futuros professores, que possibilita ao formador perceber-se inacabado.

A prática dialógica articula-se à sensibilidade, ressaltada por uma aluna da professora Lourdes: “*Ser professor é muito mais do que dominar os conteúdos, muito mais; ela cativa, ela reúne características de sensibilidade, ela tem carisma especial e é uma alegria estar na aula dela*” (Alenna). O sentir-se bem na relação pedagógica parece influenciar fortemente as demais relações que são construídas em aula, como a relação com a própria disciplina e com os conteúdos trabalhados: “*...ela consegue atender e satisfazer o grupo. A matéria não fica restrita, limitada àquele tema ou assunto do dia. Ela tem uma visão muito ampla e um conteúdo muito grande e então ela consegue atender à necessidade do grupo*” (Anésia).

Embora não tenha ficado clara a concepção de metodologia para as alunas, torna-se fundamental – hoje – que o curso de pós-graduação forme um professor-pesquisador criativo, construtor do conhecimento e, para tal, há necessidade de transcender a intencionalidade educativa. Nesse sentido, tomamos a metodologia como o elemento unificador e sistematizador da docência universitária, alicerçada em dois princípios já comentados: a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e o diálogo entre os diferentes conhecimentos ou como um conhecimento “pluriversitário”, que permite, de acordo com as palavras de Santos, “a inserção da universidade na sociedade e a inserção desta na universidade” (2004, p. 31).

Como ponto alto da disciplina as alunas apontam: “*...discussões sobre a interdisciplinaridade e a contextualização*” (Benedita e Beatriz). Sugerem que o princípio da intencionalidade deveria ser incluído nos debates. Veiga (2004) salienta que “a intencionalidade

educativa está presente no processo de ensino e é indicadora das concepções de quem a propõe” (p. 15). Essa intencionalidade orienta o caminho (método) a ser percorrido e seus componentes operacionais (técnicas).

Embora não tenha sido incluído o princípio da intencionalidade como fundante da Organização do Trabalho Pedagógico, os alunos da professora Lourdes deixaram claro que na disciplina essa intencionalidade está presente, visto que a professora *“não ficava presa a esse planejamento. [...] Ela procurava investigar quem era o grupo e a partir daí ela conseguiu através do planejamento atender a nossa demanda”* (Thereza). Não basta que a atividade docente seja intencional e planejada, pois assim o professor não cumpriria seu papel de agente social de mudança que, ao transformar uma dada realidade, transforma a si próprio e aos outros. Vázquez afirma que:

A finalidade da atividade prática é a transformação real, objetiva do mundo natural ou social para satisfazer determinada necessidade humana [...]. Sem essa ação real, objetiva sobre a realidade, que existe independentemente do sujeito prático, não se pode falar propriamente de *praxis* como atividade material consciente e objetivante (1977, p. 194).

A articulação teoria e prática promovida pela professora Lourdes também foi percebida pelos alunos: *“A professora teve assim que atender a todo mundo, e ela conseguiu, porque trouxe a questão da teoria e prática”* (Thereza). Teoria e prática juntas ganham novos significados por serem uma unidade indispensável à constituição da práxis criadora, em que o conhecimento é integrado. Há uma visão articulada das disciplinas, dos saberes e das ciências. As metodologias são mais dinâmicas, mutáveis e articuladas aos conhecimentos.

Outros aspectos positivos indicados pelas alunas da professora Bárbara foram: *“A discussão da avaliação externa, interna e da sala de aula”* (Benedita); *“A prática da avaliação por intermédio do portfólio”* (Beatriz). Esses depoimentos confirmaram a ênfase dada à avaliação no plano de ensino e nas ações de sala de aula. Percebemos que as posições das alunas expressam uma preocupação, quando afirmam que *“a parte das técnicas foi muito fraca. A técnica mais utilizada foi a aula expositiva dialogada”* (Benedita); *“A relação pedagógica não tinha texto específico”* (Beatriz); *“A organização do trabalho pedagógico é um complemento e não está voltada para a educação superior”* (Benedita); *“Não vimos nada com relação à seleção e organização de conteúdo”* (Beatriz).

O que foi observado ainda pelo discurso das alunas é que a disciplina Metodologia do Ensino Superior *“...é pensada a partir da educação básica, pois são poucos os alunos com experiência em educação superior”* (Benedita); *“Falta da própria vivência na educação superior. [...] A ênfase é na formação do formador para os cursos de licenciatura”* (Beatriz).

Quando se elabora um plano de formação de docentes universitários, é preciso realizar uma análise sobre as práticas vivenciadas pelos alunos, a fim de perceber os problemas que vão encontrar todos os dias, os dilemas que vão enfrentar, as decisões que

terão de tomar, as ações que vão realizar. No entanto, os depoimentos das alunas indicam que o tempo pedagógico foi insuficiente para a professora Bárbara explorar os demais componentes da Didática, visto que seu trabalho ficou centrado na avaliação.

As alunas da professora Lourdes expressam que a oportunidade de vivenciar situações em aula que contribuam para a formação do professor reflexivo servirá de referência na constituição do ser docente: “...*independente da área que a gente atue vai ser de grande importância quando formos exercer a docência universitária*” (Thereza); “*Para aqueles que não têm muita experiência ela foi um exemplo a ser seguido [...]. Nós vamos repetir coisas positivas com relação à professora Lourdes*” (Anésia).

A prática docente integra diferentes saberes, o que a caracteriza como plural. Tardif afirma que ela:

...pode ser vista como um processo de aprendizagem através do qual os professores retraduzem sua formação e a adaptam à profissão, eliminando o que lhes parece inutilmente abstrato ou sem relação com a realidade vivida e conservando o que pode servir-lhes de uma maneira ou de outra (2002, p. 53).

Parece não haver dúvida de que o professor tende a reproduzir práticas pedagógicas vivenciadas na formação universitária, saberes profissionais que serão determinantes na definição de critérios pedagógicos a serem seguidos na organização da aula e do próprio profissionalismo.

Numa outra vertente, a preocupação das alunas direciona-se para a reformulação do programa da disciplina, tais como: “...*fortalecer a questão do tripé: investigação mais a prática da docência e a extensão; [...] explorar mais as questões filosóficas e políticas da educação superior; [...] discutir o que está por trás das políticas de avaliação*” (Benedita); “*[...] deveria ter a Metodologia do Ensino Superior II*” (Beatriz).

Como podemos perceber, há um conjunto de conteúdos que situa a disciplina, procurando caracterizá-la como um campo de estudos específicos. As alunas valorizam a disciplina por acreditarem que, por meio dela, podem realizar uma reflexão sobre a prática docente e uma análise crítica acerca da educação superior; compreender as determinações políticas e sociais da docência universitária; definir intencionalidades, selecionar e organizar os diferentes saberes que estruturam os cursos universitários; revelar diferentes enfoques das propostas metodológicas e de avaliação e formar docentes universitários a partir dos cursos de bacharelado. Enfim, pode-se despertar a consciência crítica dos docentes para a inclusão de novos conhecimentos para que sejam capazes de organizar o trabalho pedagógico no movimento de contradição que está presente na sala de aula, entre os componentes curriculares e o aluno, de um lado, e a produção teórico-metodológica, do outro.

Esse é um grande desafio enfrentado pelos professores de Metodologia do Ensino Superior na pós-graduação. Ocorre, porém, que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação

Nacional 9.394/96 (BRASIL, 1996), no Título VI, que trata dos profissionais da educação, acentua a importância dos cursos de licenciatura para a formação do professor para a educação básica, admitindo ainda a possibilidade da formação em nível médio, na modalidade de curso normal. Para os docentes universitários, o artigo 66 reduz a formação à preparação.

Para o exercício da docência universitária, a Lei não prevê um curso específico para a formação dos docentes; a pós-graduação recebe todos os tipos de profissionais portadores de diplomas de bacharelado. Se esses profissionais pretendem exercer a docência, necessitam também de formação pedagógica. Nesse sentido, quando a aluna diz: "...deveria ter a *Metodologia do Ensino Superior II*", praticamente está propondo um *continuum* a fim de ampliar o tempo dedicado à imprescindível formação pedagógica.

Embora a análise dos alunos da professora Lourdes se pautem em aspectos positivos, inclusive a serem seguidos, destaca alguns pontos que deveriam ser considerados na disciplina Organização do Trabalho Pedagógico, tais como: "*Acho que seria interessante se nós pudéssemos ter uma referência prática. A prática nossa está sendo feita em cima de nós mesmos*" (Anésia); "*A minha crítica é que desde o primeiro semestre deveria ter estágio para colocarmos em prática o que aprendemos. Aqui também não teve essa atividade prática*" (Valéria). Reside aqui um paradoxo: embora a professora promova em suas aulas a articulação teoria e prática, os alunos percebem que o distanciamento das práticas vivenciadas em salas de aula de outros professores contribui para uma formação mais teórica e não possibilita o conhecimento da realidade com toda sua diversidade.

Esse distanciamento do contexto concreto em que o profissional irá atuar pode comprometer a compreensão de questões complexas e inusitadas que aí surgem, além de adiar a vivência de relações com docentes no exercício do magistério, fundamentais para os professores em formação.

À GUIA DE CONCLUSÃO

A Metodologia do Ensino Superior e a Organização do Trabalho Pedagógico como disciplinas na pós-graduação vêm percorrendo caminhos ascendentes, na medida em que a formação pedagógica de docentes universitários passou a ser um processo em construção, a partir de numerosas iniciativas por parte das instituições de educação superior. Todavia, permanecem relegadas ao segundo plano no âmbito do currículo de alguns cursos de pós-graduação *lato sensu*.

A análise dos dados apresentados permite-nos fazer ponderações quanto às disciplinas responsáveis pela formação pedagógica de profissionais bacharéis em diferentes áreas do conhecimento, em virtude da necessidade de:

- serem concebidas no âmbito da educação, sob a ótica da prática social, tendo como objeto a educação superior, fundamentada nas dimensões do processo didático –

- ensinar, aprender, pesquisar e avaliar – em constante relação entre teoria e prática, conteúdo e forma, intencionalidades e objetivos, professor e alunos, sujeito e objeto;
- apoiarem-se no eixo da construção do conhecimento, e não no caminho da transmissão-assimilação;
 - fundamentarem-se no diálogo entre os diferentes conhecimentos – uso do campo pedagógico com a especificidade do campo científico do docente universitário, procurando fortalecer o relacionamento do conteúdo tratado com a profissão em que atua o aluno;
 - terem como princípio orientador a prática social do aluno, fortalecendo, assim, a contextualização e a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão;
 - integrem metodologias de ensino e de pesquisa;
 - surgirem de concepções que procuram entender e explicar como ocorre a aprendizagem de adultos;
 - exigirem rigor metodológico e aprofundamento teórico que contribuam para uma formação técnico-científico-pedagógica consistente.

A análise dos dados apresentados ainda possibilita concluir que a formação e a experiência das interlocutoras exercem influência no planejamento, na organização e no desenvolvimento do trabalho pedagógico.

Finalizando, acrescentamos que as evidências deixam transparecer a ausência de clareza quanto ao objeto das disciplinas em destaque, mas há consenso quanto à importância das mesmas para a formação docente, sobretudo porque muitos dos alunos são bacharéis em diferentes áreas do conhecimento, mas interessados no exercício da profissão docente. Assim, reforçamos a necessidade da formação pedagógica para a docência universitária, por meio do fortalecimento das disciplinas Metodologia do Ensino Superior e Organização do Trabalho Pedagógico no contexto dos cursos de pós-graduação *stricto* e *lato sensu*, sob a responsabilidade das Faculdades de Educação e ministradas por professores que tenham experiência em ensino e pesquisa no campo pedagógico, bem como a institucionalização de um núcleo de pesquisa e apoio pedagógico no interior das instituições de educação superior, objetivando a formação paralela à prática docente universitária, exercida por meio de assessorias, tutorias, cursos a distância e presenciais, minicursos, palestras e outras formas de desenvolvimento do profissional docente, desde o início de seu ingresso na instituição.

Notas

1. Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação.
2. Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação.

Referências

- ANASTASIOU, Lea das G. C. Ensinar, aprender, apreender e processos de ensinagem. In: ANASTASIOU, Lea das G. C.; ALVES, Leonir P. (Orgs.). *Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula*. 5. ed. Joinville: Univille, 2005, p. 11-35.
- ARAÚJO, José Carlos S. Do quadro-negro à lousa virtual: técnica, tecnologia e tecnicismo. In: VEIGA, Ilma P. A. (Org.). *Técnicas de ensino: novos tempos, novas configurações*. Campinas: Papyrus, 2006, p. 13-48.
- BERBEL, Neusi A. N. *Metodologia do ensino superior: realidade e significados*. Campinas: Papyrus, 1994.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996*. Brasília: MEC, 1996.
- CHIZZOTTI, Antônio. Metodologia do ensino superior: o ensino com pesquisa. In: CASTANHO, Sérgio; CASTANHO, Maria Eugênia (Orgs.). *Temas e textos em metodologia do ensino superior*. 3. ed. Campinas: Papyrus, 2001, p. 103-112.
- FREIRE, Paulo *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GARCIA, Carlos M. *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto, 1999.
- MARTINS, Pura Lucia Oliver. As formas e práticas de interação entre professores e alunos. In: VEIGA, Ilma P. A. (Org.). *Lições de didática*. Campinas: Papyrus, 2006, p. 75-100.
- NÓVOA, António. *Os professores e a sua formação*. 2. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote e Instituto de Inovação Educacional, 1995.
- PONS, Juan de P. *El trabajo en el aula: elementos didácticos e organizativos*. Sevilla: Ediciones Alfar, 1988.
- SANTOS, Boaventura de S. *A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade*. São Paulo: Cortez, 2004.
- TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis: Vozes, 2005.
- VÁZQUEZ, Adolfo. S. *Filosofia da práxis*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.
- VEIGA, Ilma P. A. O projeto e a parametrização do MEC. In: _____. *Educação básica e educação superior: projeto político-pedagógico*. Campinas: Papyrus, 2004, p. 47-74.

Higher education teaching: pedagogical training at graduate level

Abstract

This study aims at understanding the role of Methodology of Higher Education Teaching and of Organization of Pedagogical Work in the development of university teaching. In the perspective of qualitative research, the following procedures to collect data were chosen: documental analysis, interview, observation and focal group. The analyses show that the pedagogical training of university professors privileges the organization of pedagogical work from the point of view of heterogeneity and contextualization, emphasizes the principles of unity between theory and practice and the inseparability of teaching, research and extension, but allows the context of basic education to appear. The preoccupation regarding the pedagogical relation, the training and participation of graduate students in the production of knowledge, besides the establishment of a relation between the designed plan of teaching and the daily teaching practice was manifest. The study concludes that these courses are acquiring greater importance in the field of graduate studies, ponders over the training of university professors.

Keywords: Graduate studies. Teacher education. Higher education teaching. Pedagogical work

Le magistère universitaire : formation pédagogique au sein des études graduées

Résumé

Cette étude essaie de comprendre le rôle de la Méthodologie de l'Enseignement Supérieur et de l'Organisation du Travail Pédagogique dans le développement du magistère universitaire. Dans la perspective de la recherche qualitative, les procédures suivantes de collecte de données ont été adoptées: analyse documentaire, entrevue, observation et groupe focal. Les analyses démontrent que la formation pédagogique universitaire privilégie l'organisation du travail pédagogique sous l'optique de l'hétérogénéité et de la texture, mettant l'emphase sur les principes de l'unicité entre théorie et pratique et l'indissociabilité entre recherche, enseignement et extension mais laisse transparaître le contexte de l'éducation de base. La préoccupation au sujet de la relation pédagogique a été mise en évidence, bien que la formation et la participation des étudiants dans la production du savoir et l'établissement de la relation entre le plan proposé et la pratique quotidienne du magistère. On conclut que ces cours suivent un chemin ascendant au sein des études de doctorat et des pondérations sont faites quant à la formation de professeurs universitaires.

Mots clefs: Doctorat. Formation de professeurs. Magistère universitaire. Travail pédagogique.

Docencia universitaria: formación pedagógica en el ámbito del posgrado

Resumen

Este estudio intenta comprender el papel de la metodología de la enseñanza superior y de la organización del trabajo pedagógico en el desarrollo de la docencia universitaria. En la perspectiva de la investigación calitativa, fueron utilizados los siguientes procedimientos para la colecta de datos: análisis documental, entrevista, observación y grupo focal. Los análisis muestran que la formación pedagógica universitaria privilegia la organización del trabajo pedagógico bajo la óptica de la heterogeneidad y de la contextualización, enfatiza los principios de la unicidad entre teoría y práctica y la indiciabilidad entre enseñanza, investigación y extensión, pero permite transparecer el contexto de la educación básica. Está evidente la preocupación con la relación pedagógica, la formación y la participación de los posgraduandos en la producción del conocimiento y el establecimiento de la relación entre el plan propuesto y la práctica docente cotidiana. Concluye que estas asignaturas trazan un camino ascendente en el ámbito del posgrado, pondera acerca de la formación de docentes universitarios.

Palabras-clave: Posgrado. Formación docente. Docencia universitaria. Trabajo pedagógico.

Recebida 1ª versão em: 02.11.2007 • Aceita 2ª versão em: 21.05.2008