

ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

16215 - Resumo Expandido - Trabalho - XV Reunião ANPEd Sul (2024)

ISSN: 2595-7945

Eixo Temático 06 - Formação de Professores

A PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU E SEU PAPEL NA FORMAÇÃO DE DOCENTES PARA O MAGISTÉRIO SUPERIOR: A PERSPECTIVA DE DOCENTES FORMADORES

Juliana Bittencourt Garcia - UFPel - Universidade Federal de Pelotas

Maria Isabel da Cunha - UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS

A PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* E SEU PAPEL NA FORMAÇÃO DE DOCENTES PARA O MAGISTÉRIO SUPERIOR: A PERSPECTIVA DE DOCENTES FORMADORES

RESUMO: A pós-graduação *stricto sensu* é, no Brasil, o *espaço* de desenvolvimento da preparação inicial à docência universitária. Os programas configuram-se formalmente como responsáveis pela formação do professor da educação superior. Entretanto, o quadro dos processos formativos da pós-graduação *stricto sensu* é caracterizado pela produção de conhecimento bem como a preparação profissional, através do desenvolvimento de conhecimentos teóricos e instrumentais da atividade de pesquisa, com apropriações referentes ao campo específico de atuação. Nosso objetivo foi explorar a perspectiva quanto à formação à docência universitária e o significado dos saberes para a mesma que expressam professores atuantes em quatro Programas de Pós-Graduação da Área das Ciências Biológicas de uma universidade federal no sul do Brasil. Para isso, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com sete docentes. Para o estudo recorreremos a autores como Cunha (2008; 2010), Pachane (2005), Tardif (2002). Os achados mostraram que os docentes pouco se percebem como formadores de futuros professores. De maneira geral, se percebem mais como formadores de pesquisadores da área específica. O estudo evidenciou que a cultura de valorização do saber específico da Área é ainda muito forte nos Programas e que a concepção de ciência permanece amparada com ênfase na racionalidade técnica, valorizando a formação na pesquisa.

PALAVRAS-CHAVE: Pedagogia universitária; Políticas educacionais; Saberes pedagógicos.

As primeiras experiências de estudos pós-graduados no Brasil remontam a década de 1930. Constituindo-se ainda em uma iniciativa de pequenas dimensões, tais experiências tiveram pouco impacto na educação superior do país de forma geral. No contexto das primeiras Universidades brasileiras, foram atraídos professores estrangeiros que trouxeram ao país o primeiro modelo institucional para os estudos de pós-graduação. O modelo tinha dois elementos centrais: a relação tutorial estabelecida entre um professor catedrático e um

pequeno grupo de discípulos, os quais atuavam como auxiliares deste professor nas atividades de pesquisa e/ou ensino, e que viriam a ser os futuros docentes dessas Instituições; e o desenvolvimento da tese (BALBACHEVSKY, 2005; MORITZ *et al.*, 2011).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB nº 4.024 de 1961 (art.69), definiu, de maneira genérica que, além dos cursos de graduação, especialização, aperfeiçoamento e extensão, os cursos de pós-graduação também seriam ministrados em Instituições de Educação Superior (IES) (MOROSINI, 2009). Porém, foi somente a partir do Parecer nº 977 da Câmara de Ensino Superior do Conselho Federal de Educação, de 3 de dezembro de 1965 que a pós-graduação brasileira estruturou-se formalmente, desenvolvendo-se mais fortemente a partir da década de 1970. O Parecer 977/65 regulamenta a pós-graduação objetivando:

1) formar professorado competente que possa atender à expansão quantitativa do nosso ensino superior garantindo, ao mesmo tempo, a elevação dos atuais níveis de qualidade; 2) estimular o desenvolvimento da pesquisa científica por meio da preparação adequada de pesquisadores; 3) assegurar o treinamento eficaz de técnicos e trabalhadores intelectuais do mais alto padrão para fazer face às necessidades do desenvolvimento nacional em todos os setores (BRASIL/CFE, 1965, grifo nosso).

A partir de então, a busca por formação de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) cresce exponencialmente no Brasil. Seja como uma escolha em busca de satisfação profissional, ou como uma oportunidade que surge aos discentes no decorrer de seu percurso em nível de graduação, é fato que há um interesse e procura intensos para tal formação. É visível que muitos programas de pós-graduação contam, periodicamente, com um significativo número de candidatos às suas vagas e, muitos deles, interessados no magistério superior.

A pós-graduação *stricto sensu* é, no Brasil, o *espaço* (CUNHA, 2008) de desenvolvimento da formação inicial para a docência universitária. Os programas, segundo Soares e Cunha (2010, p. 17), “se configuram formalmente como responsáveis pela formação do professor da educação superior”. Contudo, o quadro dos processos formativos da pós-graduação *stricto sensu* é caracterizado pela produção de conhecimento bem como a preparação profissional, por meio do desenvolvimento de conhecimentos teóricos e instrumentais da atividade de pesquisa e com apropriações referentes apenas ao campo específico de atuação (ALMEIDA e PIMENTA, 2009; CORRÊA e RIBEIRO, 2013).

Tal condição parece não contribuir com a preparação específica para atuação docente na educação superior. Isaia e Bolzan (2008, p. 50) afirmam que “o preparo para o magistério superior não é contemplado nos currículos dos diversos cursos de graduação e na pós-graduação ‘*latu o u strito sensu*’, apenas está presente na forma de disciplinas esparsas, quando ocorrem”. Ainda segundo as autoras, essa falta de preparo específico para a docência universitária pode gerar uma *inadequação à docência*.

Certamente, há uma tendência por parte dos programas de pós-graduação em priorizar

atividades como a condução de pesquisas, objeto importante e inegável de sua natureza. Entretanto, mesmo que não intencionalmente, acabam sendo responsáveis por reproduzir e perpetuar a crença de que para ser professor basta conhecer os conteúdos ou, no caso específico da educação superior, ser um bom pesquisador (PACHANE, 2005).

São ressaltados por Pachane (2005) três fatores que fazem com que a tarefa de ensinar e conseqüentemente a formação pedagógica para o magistério superior sejam negligenciadas: ¹a formação para a docência universitária constituiu-se historicamente como uma atividade menor, acreditando-se que quem soubesse fazer bem determinado ofício, automaticamente saberia ensinar; ²os critérios de avaliação de produtividade e qualidade docente concentram-se na produção acadêmica, tornando ensino e pesquisa atividades concorrentes, premiando apenas a segunda; ³a inexistência, no Brasil, de amparo legal que estimule a formação pedagógica de professores universitários, ficando a critério dos regimentos de cada instituição, oferecer ou não esta formação nos cursos de pós-graduação.

Este texto traz parte dos resultados de uma pesquisa (tese de doutorado). O recorte teve como objetivo explorar a perspectiva quanto à formação para a docência universitária e o significado dos saberes para a mesma que expressam professores que atuam em quatro Programas de Pós-Graduação da Área das Ciências Biológicas, de uma universidade federal no sul do Brasil. Para isso, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com sete docentes dos quatro Programas. Para o estudo, foram utilizados dispositivos investigativos de abordagem qualitativa (BOGDAN e BIKLEN, 1994). E para a interpretação dos dados os métodos de *análise documental* e *análise de conteúdo* na perspectiva de Bardin (2011).

Os achados mostraram que os docentes pouco se percebem como formadores de futuros professores. De maneira geral, se percebem mais como formadores de pesquisadores da área específica. Os discursos dos/as entrevistados/as que, por terem recebido uma formação onde os *saberes profissionais*, os quais incluem os das Ciências da Educação e da Pedagogia (TARDIF, 2002, p. 33) não foram contemplados, na sua maior parte não manifestam conhecimentos teorizados e sistematizados a respeito da pedagogia universitária e, portanto, pouco conseguem justificar suas práticas teoricamente, o que se reflete na formação dos pós-graduandos.

Os interlocutores citaram como indispensáveis os *saberes disciplinares* (TARDIF, 2002, p. 33), mas pouco se referiram aos saberes pedagógicos ou *saberes profissionais* (TARDIF, 2002, p. 33) necessários a um professor do magistério superior, o que reforça a visão de não reconhecimento desses saberes. Quando argumentaram sobre outros saberes, que não os disciplinares, estes estiveram mais relacionados a características ou qualidades afetivas e emocionais do que a saberes específicos da profissão docente.

Tais argumentos reforçam a percepção de que os saberes expressados e, portanto, produzidos e construídos pela comunidade dos Programas são os *saberes disciplinares* e os que advêm de uma prática empírica na docência. É possível entretanto perceber, por meio dos

relatos dos/as entrevistados/as, que existe um movimento, resultante das demandas dos pós-graduandos, em direção a uma formação mais articulada e que contemple a formação para a docência universitária. Ou seja, os *espaços*, por vezes, se constituem em *lugares* (CUNHA, 2008), apesar do pouco investimento das políticas públicas e institucionais.

Reforçamos a ideia de que a atividade docente é complexa e, de acordo com Cunha (2010, p. 25), seu exercício “exige múltiplos saberes que precisam ser apropriados e compreendidos em suas relações”, pois “a multiplicidade de saberes e conhecimentos que estão em jogo na sua formação, exigem uma dimensão de totalidade”. A docência na educação superior requer saberes próprios da profissão. Cunha e Zanchet (2010) lembram que o domínio do conteúdo específico faz-se uma condição indispensável ao ensino, mas não suficiente e que, além disso, os professores universitários deveriam compor “conhecimentos, habilidades e atitudes próprias de suas tarefas e de seus compromissos” (2010, p. 194).

O estudo evidenciou que a cultura de valorização do saber específico da Área é ainda muito forte nos Programas e que a concepção de ciência permanece fortemente amparada na racionalidade técnica, e valorizando a formação na pesquisa. A ênfase na concepção de ciência que se alicerça na racionalidade técnica, induz a uma didática prescritiva e tecnicista. Tal como Brum (2018), nossos achados reafirmam que as concepções científicas e pedagógicas de docentes da Área das Ciências Biológicas possuem mais distanciamentos do que relações, uma vez que o saber específico é priorizado em relação ao saber pedagógico e que, essa condição, decorre de uma preparação pedagógica insuficiente no âmbito da pós-graduação.

A expectativa é de que os achados possam ser analisados e problematizados no âmbito da pós-graduação *stricto sensu*, favorecendo posicionamentos que reconheçam os saberes pedagógicos como parte fundamental da profissão docente, objetivo legal para a formação deste nível acadêmico.

REFERÊNCIAS:

ALMEIDA, Maria Isabel de; PIMENTA, Selma Garrido. Pedagogia universitária: valorizando o ensino e a docência na Universidade de São Paulo. In: ALMEIDA, Maria Isabel de; PIMENTA, Selma Garrido. (Orgs.). **Pedagogia Universitária**. São Paulo: EDUSP, 2009. p. 13-38.

BALBACHEVSKY, Elizabeth. A pós-graduação no Brasil: novos desafios para uma política bem sucedida. In: BROCK, C.; SCHWARTZMAN, S. **Os desafios da educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 1961**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 30/01/2020.

BRASIL. **Parecer nº 977, de 1965**. Definição dos Cursos de Pós-Graduação. Disponível em: <<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/avaliacao/avaliacao-n/Parecer-977-1965.pdf>>. Acesso: 30/01/2020.

BRUM, Thomáz Klug. **As concepções dos professores de ciências biológicas: relações entre a formação pedagogia e científica**. Dissertação (Mestrado em Educação), 98p., Universidade Federal de Pelotas. Faculdade de Educação. Pelotas, 2018.

CORRÊA, Guilherme Torres; RIBEIRO, Victoria Maria Brant. A formação pedagógica no ensino superior e o papel da pós-graduação *stricto sensu*. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 2, p. 319-334, abr./jun. 2013.

CUNHA, Maria Isabel da. Os conceitos de espaço, lugar e território nos processos analíticos da formação dos docentes universitários. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 12, n. 3, p. 182-186, set./dez. 2008.

CUNHA, Maria Isabel da. **Trajetórias e lugares de formação da docência universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional**. Araraquara: Junqueira e Marin, Brasília, CAPES: CNPq, 2010.

CUNHA, Maria Isabel da.; ZANCHET, Beatriz Maria Boéssio Atrib. A problemática dos professores iniciantes: tendência e prática investigativa no espaço universitário. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 189-197, set./dez. 2010.

ISAIA, Sílvia Maria de Aguiar; BOLZAN, Dóris Pires Vargas. Compreendendo os movimentos construtivos da docência superior: construções sobre pedagogia universitária. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 14, n. 26, p. 43-59, jan./jun. 2008.

MOROSINI, Marília Costa. A pós-graduação no Brasil: formação e desafios. **Revista argentina de educación superior**. RAES. a.1. n.1 nov. 2009.

PACHANE, Graziela Giusti. Teoria e prática na formação pedagógica do professor universitário: elementos para discussão. **Publicatio UEPG Ciências Humanas, Linguística, Letras e Artes**, Ponta Grossa, v. 13, n. 1, p. 13-24, jun. 2005.

SOARES, Sandra Regina; CUNHA, Maria Isabel da. Programas de pós-graduação em educação: lugar de formação da docência universitária?. **Revista Brasileira de Pós-graduação**, Brasília, v. 7, n. 14, p. 577-604, dez. 2010.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis. Vozes, 2002.