

# REPRESENTAÇÕES DE PÓS-GRADUANDOS DE INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR SOBRE FORMAÇÃO PARA A DOCÊNCIA

Vanessa T. Bueno Campos<sup>1</sup>

Educação Superior

## Introdução

*Hoje desaprendo o que tinha aprendido ontem. E que amanhã recomencarei a aprender.  
(...) enquanto aprendo, desaprendo e torno a aprender  
(Cecília Meireles, 1979).*

No contexto de amplas discussões sobre a formação do professor que atua no ensino superior, bem como sobre as condições pelas quais esses profissionais ingressam no magistério, destacam-se significativas reflexões sob os diferentes enfoques e paradigmas relativos a importância (ou não) dos conhecimentos pedagógicos e epistemológicos que definem e caracterizam a docência. Essas discussões geram tensões que se tornam cada vez mais explícitas nas instituições de ensino superior, pois o número de professores sem formação e experiência específica para a docência que nelas ingressam tem aumentado significativamente.

As reflexões sobre a formação do professor que atua no ensino superior, apresentadas nesse artigo, foram organizadas a partir da pesquisa de doutorado desenvolvida no período de 2006 a 2009<sup>2</sup>, que objetivou apreender nas representações de pós-graduandos de instituições federais de ensino superior brasileiras, das diversas áreas de conhecimento<sup>3</sup> e das cinco regiões geográficas, o sentido e significados atribuídos, por eles, à docência no ensino superior.

---

<sup>1</sup> Faculdade de Educação. Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, MG. Contato: [vbcampos@netsite.com.br](mailto:vbcampos@netsite.com.br)

<sup>2</sup> Pesquisa de doutorado desenvolvida no período de 2006 a 2009, no Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, com a orientação da Professora Dra. Sonia T. S. Penin. Disponível em: [www.teses.usp.br](http://www.teses.usp.br)

<sup>3</sup> As áreas de conhecimento foram organizadas segundo orientação do CNPq: ciências humanas, ciências saúde, ciências exatas e da terra, ciências agrárias, ciências sociais, ciências biológicas e engenharias.

A pesquisa foi organizada e desenvolvida em três etapas. A primeira etapa consistiu na coleta de fontes históricas, nas quais foram recuperadas imagens com representações de docência no ensino superior que subsidiaram a análise da construção do conceito de docência no ensino superior desde a sua gênese – a universidade medieval; a segunda etapa refere-se ao levantamento dos dados empíricos do quadro coletivo das representações de pós-graduandos sobre docência no ensino superior; a terceira etapa consistiu na identificação, análise e compreensão das representações discentes a partir de duas categorias: (i) o que pensam sobre a docência no ensino superior; (ii) o que sabem e o que realizam como docentes do ensino superior.

Os dados foram coletados através do uso de três instrumentos: questionário, entrevistas e observações das atividades docentes em duas instituições de ensino superior na região sudeste. Foram enviados 3.081 questionários aos pós-graduandos através de e-mails, sendo que deste total retornaram 980 respondidos. As entrevistas foram realizadas *on line* com o uso dos programas *skipe*<sup>4</sup>, com 40 pós-graduandos, dos quais foram selecionados dois mestrandos e dois doutorandos das diversas áreas do conhecimento (com e sem experiência docente no ensino superior) de cada região geográfica do Brasil. Do grupo de entrevistados foram selecionados dois pós-graduandos que trabalham como professores em cursos de graduação de instituições de ensino superior da rede privada na região sudeste.

Os dados obtidos no questionário permitiram identificar e caracterizar os pós-graduandos e encontrar “pistas” em suas representações de docência no ensino superior. Já o material coletado através das entrevistas abriu espaço para compreender, nas linhas e nas entrelinhas do discurso discente, as especificidades da docência. As representações dos professores que cursavam a pós-graduação também puderam ser apreendidas durante as observações de campo. Foi na sala de aula, espaço onde a principal atividade docente se manifesta que as representações sobre docência no ensino superior ganharam cores, assumiram formas, expressaram-se em ações.

A teoria das representações e o método genealógico propostos por Lefebvre (1983) possibilitaram desvendar as condições por meio das quais as representações sobre docência no ensino superior se formam, tendo em vista tanto seu caráter retrospectivo como prospectivo,

---

4. O Skype é um programa que realiza ligações telefônicas e videoconferências pela Internet. Com a função chamada Voz por IP (VoIP), os usuários podem fazer ligações para outros contatos cadastrados no serviço sem nenhum tipo de custo.

uma vez que as representações se engendram e se modificam conservando o gérmen de sua origem e apontando o devir.

A análise dos dados balizada pelo referencial teórico revelou a existência de um hiato entre o concebido e o vivido pelos pós-graduandos em relação à docência, tanto os que têm experiência como docentes no ensino superior como aqueles que ainda não são professores. Os mestrandos e doutorandos admitiram que não “dominam” conhecimentos pedagógicos necessários à prática docente, apesar de considerá-los importantes à docência. Seus depoimentos revelaram uma “naturalização” da docência, ou seja, a docência é “aprendida” a partir da experiência discente, inspirada em antigos professores.

A partir da pesquisa realizada depreendeu-se que a docência no ensino superior amalgama-se em uma teia de significados que condicionam a sua concepção e, conseqüentemente, não é possível refletir sobre a docência vivida e concebida sem considerar a formação pedagógica específica enquanto dimensão imprescindível à profissão docente.

### **Formação para a docência no ensino superior brasileiro: impasses, dilemas e perspectivas**

Considera-se a docência, independente do nível de ensino em que ela aconteça, é uma ação humana. Reconhecer a dimensão humana da docência é admitir, assumir que ela se constitui histórica e socialmente e, por conseguinte, é parte integrante da identidade profissional do professor.

As discussões sobre a importância e o significado da formação e do desenvolvimento profissional dos professores que atuam na educação superior, nos últimos anos tem se destacado pela diversidade de concepções e enfoques presentes nas pesquisas e na literatura nacional e internacional. Esses estudos destacam sobremaneira a urgência de (re)significar os processos formativos a partir dos conhecimentos pedagógicos, inerentes e necessários à profissão docente. A docência na educação superior é uma atividade complexa e, por conseguinte, considera Cunha

[...] exige tanto uma preparação cuidadosa como singulares condições de exercício, o que pode distingui-la de outras profissões [...] o exercício da docência exige múltiplos saberes que precisam ser apropriados e compreendidos em suas relações. A ciência pedagógica situa-se nesse

contexto e só com essa perspectiva contribui para a formação dos professores (CUNHA, 2010, p.25-34).

Entretanto, a concepção de formação para a docência no ensino superior tem se concentrado na sua crescente especialização em uma determinada área do conhecimento. Os cursos de pós-graduação *stricto sensu* priorizam a formação para a pesquisa científica em detrimento do “preparo” para a docência, conforme exige a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira nº. 9394/96.

Ao abordar questões sobre a formação para a docência no ensino superior, Morosini (2000) ressalta que a LDB nº. 9394/96 se abstém no plano da formação pedagógica do professor do ensino superior. O pós-graduando, de acordo com o enunciado legal, será *preparado* (e não formado) prioritariamente, nos programas de mestrado, doutorado ou em cursos de especialização *lato sensu*. A “preparação” para docência fica a cargo de uma única disciplina, em geral denominada Metodologia do Ensino Superior ou Didática do Ensino Superior, com carga horária média de 64 horas/aula. Anastasiou e Pimenta (2002) consideram que apesar da pouca carga horária dessa disciplina, são os únicos momentos de reflexão “sobre seu papel [do professor], sobre o ensinar e o aprender, o planejamento, a organização dos conteúdos curriculares, a metodologia, a avaliação, a realidade onde atuam” (ANASTASIOU e PIMENTA, 2002, p.108).

Já Morosini (2000) considera que uma única disciplina, por si só, não “prepara” e sequer forma o professor para atender às exigências das Instituições de Ensino Superior brasileiras: indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Corroborando com essa assertiva, Veiga (2006) defende que tal exigência é

indispensável à atividade reflexiva e problematizadora do futuro profissional. O ensino articulado aos componentes curriculares e projetos de pesquisa e de intervenção, levando em conta que a realidade social, não é objetivo de uma disciplina e isso exige o emprego de uma pluralidade metodológica. A pesquisa e a extensão indissociadas da docência necessitam interrogar o que se encontra fora do ângulo imediato de visão. O conhecimento científico produzido pela universidade não é para mera divulgação, mas é para a melhoria de sua capacidade de decisão (VEIGA, 2006, p. 201).

Entre os dados encontrados na pesquisa, ora relatada, observou-se que dos 980 dos pós-graduandos que responderam ao questionário, 97% (946) afirmaram estarem cientes de que curso de pós-graduação *stricto sensu* os habilita profissionalmente para a docência no ensino superior. A docência foi considerada pelos pós-graduandos como uma atividade

inerente ao processo educativo realizado tanto na educação básica quanto na educação superior. Entretanto, quando se fala em “formação de professores”, a concepção deles, em geral, é o processo relativo à formação para a docência na educação básica. Dificilmente a abordagem de formação de professores estende-se para a formação de professores universitários, como se a formação específica para o magistério nesse nível fosse algo supérfluo, ou mesmo, desnecessário.

Do total de 980 pós-graduandos, 38% afirmaram que pretendiam exercer a docência no ensino superior e 16% faziam mestrado ou doutorado para melhor qualificarem-se como pesquisadores e como professores. Entretanto, do total geral, 61% de mestrandos e doutorandos disseram que os cursos de pós-graduação, nos quais estavam matriculados, não ofereciam disciplinas pedagógicas ou correlatas à formação docente. Os pós-graduandos que têm experiência docente no ensino superior responderam, nas entrevistas, que se consideravam pouco capazes de articular o ensino, a pesquisa e a extensão nas instituições públicas de ensino superior – em função das inúmeras exigências administrativas e burocráticas – e, principalmente nas particulares, pois a dedicação é exclusiva ao ensino.

Nas entrevistas, 80% dos mestrandos e doutorandos que têm experiência docente no ensino superior e que cursaram licenciaturas, afirmaram que aprenderam a ensinar a partir das experiências cotidianas em sala aula. Foram categóricos ao afirmarem que o curso de licenciatura mal os preparou para o exercício da docência na educação básica. Equivocadamente associaram conhecimentos pedagógicos com didática e esta com técnicas de ensino, como se fossem a mesma coisa. Atribuíram as dificuldades enfrentadas no exercício da docência ao desinteresse dos alunos, aos problemas organizacionais das instituições e a baixa valorização econômica e social da docência.

Os pós-graduandos com experiência docente e que cursaram bacharelado foram unânimes ao declararem que aprenderam a ser professores de forma drástica, pois não tiveram “oficialmente” nenhum contato com conhecimentos pedagógicos na graduação e na pós-graduação. O acesso aos conhecimentos específicos à prática docente ficou restrito, no caso de alunos bolsistas (CAPES), às poucas horas de estágio docente, as quais foram consideradas pelos entrevistados como irrisórias.

Os dados obtidos nos questionários e nas entrevistas permitem afirmar que são raros os cursos de pós-graduação *stricto sensu* que oferecem disciplinas relacionadas à Docência no Ensino Superior e/ou o Estágio Docência Ensino Superior (obrigatório para estudantes

bolsistas), sejam eles realizados em práticas de observação ou estudo de conteúdo teórico; e os que possuem, em grande maioria, apresentam carga horária restrita e geralmente não obrigatória aos pós-graduandos<sup>5</sup>.

Nas representações dos pós-graduandos foi possível identificar certa “naturalização” da docência, ou seja, a docência é “aprendida” a partir da experiência discente, inspirada em antigos professores. Tal representação revela a seguinte premissa: se todos os professores foram alunos de outros professores e viveram as mediações de valores e práticas pedagógicas, lhes é, conseqüentemente, possível apreender visões de mundo, concepções epistemológicas, posições políticas e experiências didáticas. A naturalização da docência, de acordo com Cunha (2006) refere-se à manutenção dos processos de reprodução cultural como base da docência.

O ensino, especialmente o ensino de graduação é entendido como decorrência das demais atividades, assumindo uma forma naturalizada de exercício. A naturalização da docência refere-se à manutenção dos processos de reprodução cultural como base da docência, ou seja, o professor ensina a partir da sua experiência como aluno, inspirado em seus antigos professores (CUNHA, 2006, p.258-259).

Os mestrandos e doutorandos, que exercem a atividade docente, tanto na rede pública como privada de ensino superior declararam que aprenderam “*na marra a dar aulas*”. Afirmaram que lecionavam à “*imagem e semelhança*” das aulas que haviam tido na graduação. Atribuíram as dificuldades enfrentadas no exercício da docência ao desinteresse dos alunos, aos problemas organizacionais das instituições e a baixa valorização econômica e social da docência. Outros relataram que foram aprendendo pelo convívio com os pares e pela repetição de experiências em sala de aula; foi comum aos entrevistados que atuam ou atuaram como professores, a utilização, mesmo sem se darem conta, de suas vivências como alunos, de “equipamentos” (modo de agir, falar, vestir, organização do trabalho, etc) apreendidos ao longo do processo de escolarização.

---

5. Por exemplo, de acordo com a declaração de um aluno entrevistado, de uma IFES da região sudeste, o curso de Mestrado em Ciência da Computação apresenta como objetivo principal conferir títulos de Mestre em Ciência da Computação; a proposta do Programa de Pós-Graduação é a de qualificar profissionais para atuarem nas áreas de ensino e pesquisa, entretanto, a única disciplina que evidencia relação com a formação docente é o Estágio Docência na Graduação, assim especificada: é uma atividade curricular obrigatória apenas para bolsistas de agências que assim o requerem (ex. CAPES). O estudante deverá atuar em atividades de ensino no Curso de Bacharelado, em Ciência da Computação sob supervisão de seu orientador, perfazendo um total de 15 horas-aula teóricas ou 30 horas-aula práticas no decorrer do período letivo.

No caso dos pós-graduandos entrevistados, estas experiências são a principal, se não a única fonte de formação inicial para a docência e, é com base nelas que se consideram “aptos” e “preparados” para o exercício do magistério superior. Nessa perspectiva, a formação do professor do ensino superior, nas representações dos pós-graduandos, aconteceu (e ainda acontece) de forma tácita e artesanal.

Acredita-se que a sala de aula constitui-se num espaço fundamental deste processo, entretanto não é o único espaço onde se processa a formação do profissional professor. Considera-se que a experiência docente em sala de aula é inexorável à profissionalização do professor no ensino superior, **mas não é suficiente e não é a única referência de formação para docência**. Chauí (1999, p.4) afirma que a formação para a docência no ensino superior é assumida como:

[...] transmissão rápida de conhecimentos e o recrutamento de professores é feito sem levar em consideração se dominam ou não o campo de conhecimentos de sua disciplina e as relações entre ela e outras afins [...] A docência é pensada como habilitação rápida para graduados, que precisam entrar rapidamente num mercado de trabalho ou como correia de transmissão entre pesquisadores e treino para novos pesquisadores. Transmissão e adestramento. Desapareceu, portanto, a marca essencial da docência: **a formação**<sup>6</sup> (CHAUÍ, 1999, p.4).

Considera-se que a docência no ensino superior requer uma formação profissional para seu exercício, ou seja, conhecimentos específicos para exercê-la adequadamente ou, no mínimo, a aquisição de conhecimentos e habilidades vinculadas à atividade docente para melhorar sua qualidade, pois compete ao professor duas responsabilidades básicas: formar profissionais para diversificadas áreas de atuação, inclusive formar futuros professores para a Educação Básica e gerar conhecimentos em suas área de conhecimento.

Em relação à primeira responsabilidade constatou-se que, em geral, os pós-graduandos que declaram terem experiência como professores no ensino superior não têm conhecimentos pedagógicos específicos e não associam o trabalho docente vinculado ao compromisso formativo da Educação Superior. O trabalho docente deve ser considerado em sua totalidade, pois não se reduz à soma das partes, mas sim em suas relações essenciais, em seus elementos articulados, responsáveis pela sua natureza, sua produção e seu desenvolvimento.

---

6. Destaque da autora desse artigo.

Anastasiou e Pimenta (2002, p. 190-196) observam que a formação atualmente oferecida aos pós-graduandos os separa de qualquer discussão sobre a dimensão pedagógica da formação para a docência no ensino superior, desconsiderando, inclusive, que os elementos-chave do processo de pesquisa (sujeitos envolvidos, tempo, conhecimento, resultados e métodos) não são os mesmos necessários à atividade de ensinar, e elaboram uma comparação entre as características dos elementos constituintes de cada atividade. Salientam que, para além da docência, espera-se dos professores seu envolvimento na administração e gestão em seus departamentos, na universidade, tomando decisões sobre currículos, políticas de pesquisa e financiamento, não apenas no seu âmbito, mas também no âmbito dos sistemas públicos estaduais, do sistema nacional de educação e das instituições científicas de fomento, de políticas de pesquisa, de ensino e de avaliação, aspectos que, de maneira geral, não são contemplados no processo de formação profissional do docente do ensino superior.

Alguns doutorandos evidenciaram o desapontamento com a pouca ou inexistente preocupação dos programas de pós-graduação com a formação para a docência, no que se refere à formação pedagógica, tanto nos cursos de mestrado ou doutorado quanto no início de suas carreiras como professores nas instituições de ensino superior onde atuam. Acredita-se que esse é um ponto a ser explorado com a perspectiva da institucionalização de programas de formação continuada para a docência tanto nos programas de pós-graduação *stricto sensu* quanto nas Instituições de Ensino Superior.

Nessa perspectiva, é imperativo pensar em uma formação pedagógica dos docentes do ensino superior que contemple a especificidade epistemológica deste nível de ensino. E esse compromisso pressupõe que os professores tenham consciência das exigências da profissão docente na educação superior para que realizem um ensino de qualidade indissociado da pesquisa e da extensão. Para tanto, acredita-se que uma “preparação” para docência no ensino superior é insuficiente, assim como é insuficiente que a formação profissional do professor restrinja-se ao conhecimento específico de sua área de estudos e atuação. É preciso mais! Ser bacharel, licenciado, especialista, mestre, doutor e pós-doutor não garantem a assunção de uma profissão que tem campo epistemológico específico que orienta e configura o seu saber e o seu fazer docente.

Nesse sentido, considera-se essencial que as atividades formativas para a docência do ensino superior precisem estar vinculadas a cursos de pós-graduação, tal como exige a LDB 9394/96, que de fato contribuam para a formação de docentes conscientes de sua atuação

como professores, como profissionais, como formadores de outros profissionais. Entretanto, partir das evidências demonstradas na pesquisa de doutorado, pode-se aferir que o ideário e as teorias pedagógicas ainda não é prioridade nos cursos responsáveis pela formação para a docência no ensino superior. É certo que há algumas iniciativas pontuais nesta direção, mas ainda faltam políticas educacionais consistentes que de fato valorizem a formação inicial e continuada do docente do ensino superior.

### **Considerações Finais**

Ao longo do texto destacou-se a pouca importância direcionada à formação pedagógica nos cursos de pós-graduação *stricto sensu*. O referencial teórico estudado e os dados encontrados na pesquisa realizada permitem afirmar que, tanto no âmbito legal quanto na dimensão histórica e cultural, a formação foi substituída pela *preparação* para a docência no ensino superior. Contudo, essa preparação não acontece de fato, pois os conhecimentos pedagógicos específicos à formação para a docência do ensino superior não estão presentes nos cursos de pós-graduação.

A formação para a docência ainda acontece de forma tácita e artesanal. Os conhecimentos específicos da docência são considerados desnecessários, pois os saberes da experiência discente são mais valorizados. Portanto, a formação pedagógica é preterida e é um hiato na formação e na profissionalização do professor do ensino superior. Indicam a *fragilidade* na construção e constituição da identidade docente no ensino superior.

Não se postula o afastamento da formação dos conhecimentos específicos de área de atuação; pelo contrário, defende-se a possibilidade de se agregar a esses fundamentos um referencial, com campo epistemológico próprio e que contemple a formação pedagógica. Assim, a formação do docente para atuar no ensino superior deverá articular o que é próprio da função docente com a realidade do trabalho da área de pesquisa e ensino e para além dela, possibilitando situações de trabalho sejam convertidas, simultaneamente, em situações de formação, pois a compreensão do conhecimento, de como ele é produzido, a quem se destina e a maneira como é socializado, bem como as mudanças que provoca na vida das pessoas devem constituir procedimentos de análise crítica nas ações do professor porque a sua concepção de conhecimento deve ultrapassar o âmbito de suas experiências constituídas na sala de aula e dos conteúdos específicos de sua área de atuação.

Espera-se que as análises dos dados empíricos coletados, organizados e sistematizados na tese de doutorado, apresentadas parcialmente nesse artigo, somem-se a outras pesquisas já realizadas e contribuam para ampliar as reflexões teórico-metodológicas sobre a docência no ensino superior, enquanto um campo de profissional com estatuto firmado no ideário pedagógico e que, de fato, respeitem as peculiaridades e singularidades da formação da docência para o ensino superior.

### **Referências Bibliográficas**

- ANASTASIOU, Léa C. & PIMENTA, Selma G. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez, 2002. (coleção Docência em Formação v. 1).
- BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Estatísticas da pós-graduação**, 2003. Disponível: <http://www.capes.gov.br>. Acesso: 2009.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** (Lei n. 9.394/96). Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- CHAUÍ, Marilena. A universidade Operacional. (In) **Folha de São Paulo**. Caderno Mais. 09/05/99.
- CUNHA, Maria Isabel da. Docência na universidade, cultura e avaliação institucional: saberes silenciados em questão. **Rev. Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 32, 2006.
- CUNHA, Maria Isabel da (org.). **Trajetória e Lugares de Formação da Docência Universitária**: da perspectiva individual ao espaço institucional. Araraquara, SP: Junqueira & Marins, 2010,
- LEBEFVRE, H. *La presencia y la ausencia: contribución a la teoría de las representaciones*. México: Fondo de Cultura Económica, 1983.
- MEIRELES, C. **Poesias completas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.
- MOROSINI, Marília Costa. **Docência Universitária e os desafios da realidade nacional**. Professor do Ensino Superior – Identidade, docência e formação. Brasília: Inep/MEC, 2000. p. 11-20.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- VEIGA, Ilma. **Docência Universitária na Educação Superior**. Disponível: [http://naeg.prg.usp.br/gap/secoes/seminario/docencia\\_universitaria\\_na\\_educacao\\_superior.pdf](http://naeg.prg.usp.br/gap/secoes/seminario/docencia_universitaria_na_educacao_superior.pdf) Acesso em: 2006.

VELLOSO, Jacques; VELHO, Léa. **Mestrandos e doutorandos no País**: trajetórias de formação. Brasília: Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2002.